



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**Σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον και Διαφοροποιημένη Διδασκαλία
στο γλωσσικό μάθημα: Απόψεις εκπαιδευτικών Δημοτικού Σχολείου**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΗΣ ΣΤΑΜΑΤΙΑΣ ΖΟΡΜΠΑ

ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΤΟΥ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ ΤΙΤΛΟΥ

Στις «Επιστήμες της Αγωγής με Νέες Τεχνολογίες»

με ειδίκευση «Ανθρωπιστικές Σπουδές με Νέες Τεχνολογίες»

ΦΛΩΡΙΝΑ

ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΣ 2022

Φύλλο Εξέτασης

1. Επόπτης: __ Ελένη Γρίβα

Βαθμός: _____

Υπογραφή: _____ Ημερομηνία: _____

2. Δεύτερος Βαθμολογητής: __ Βασιλική Πλιόγκου

Βαθμός: _____

Υπογραφή: _____ Ημερομηνία: _____

3. Τρίτος Βαθμολογητής: __ Ιωάννης Γαλαντόμος

Βαθμός: _____

Υπογραφή: _____ Ημερομηνία: _____

Γενικός Βαθμός: _____

Ο/η συγγραφέαςΣταματία Ζορμπά.....βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στις εργασίες τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

Περιεχόμενα	
Περίληψη	6
Abstract & Keywords	7
Πρόλογος	8
Εισαγωγή	9
1. Προσεγγίζοντας τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία	11
1.1. Εννοιολογική οριοθέτηση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας	11
1.2. Αρχές που διέπουν τη Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας	13
1.3. Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Θεωρίες Μάθησης	15
2. Το σύγχρονο πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον	18
2.1. Σκιαγράφηση της εκπαιδευτικής κοινότητας	18
2.2. Το πολυπολιτισμικό μαθητικό δυναμικό και τα χαρακτηριστικά που το διέπουν 19	
2.3. Η σημασία της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές τάξεις	22
3. Η εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στις σχολικές τάξεις	24
3.1. Ο σχεδιασμός της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας	24
3.2. Στρατηγικές και τεχνικές διαφοροποίησης της διδασκαλίας	27
3.2.1. Αξιοποίηση στρατηγικών στα πλαίσια της διαφοροποίησης	27
3.2.2. Τεχνικές διαφοροποίησης της διδασκαλίας	29
3.3. Η αξιολόγηση στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία	30
3.3.1. Στάδια αξιολόγησης	31
3.3.2. Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης	32
4. Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας σε ποικίλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα: Ανασκόπηση προγενέστερων ερευνών	37
4.1. Απόψεις για την ενσωμάτωση διαφοροποιημένων διδακτικών προσεγγίσεων και πρακτικών στη διδασκαλία στα πλαίσια τυπικών τάξεων	38
4.2. Απόψεις για την αξιοποίηση πρακτικών Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες	44
4.3. Απόψεις για την εφαρμογή Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας σε χαρισματικούς μαθητές	45
4.4. Απόψεις για τη Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας σε τάξεις μικτών ικανοτήτων 47	

4.5.	Απόψεις για την ενσωμάτωση διαφοροποιημένων στρατηγικών διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις.....	51
5.	Έρευνα.....	71
5.1.	Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	71
5.2.	Συμμετέχοντες έρευνας	71
5.2.1.	Προφίλ εκπαιδευτικών.....	72
5.2.2.	Πλαίσιο των τάξεων των εκπαιδευτικών	74
5.3.	Ερευνητικό Εργαλείο	75
5.4.	Συλλογή δεδομένων.....	76
5.5.	Ανάλυση δεδομένων έρευνας	76
6.	Αποτελέσματα των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών	78
6.1.	Προσδιορισμός της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας.....	78
6.2.	Αξιοποίηση της Διαφοροποιημένης σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα	82
6.3.	Εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα	87
6.4.	Ετοιμότητα εκπαιδευτικών σε θέματα αξιοποίησης της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας.....	91
6.5.	Κατάθεση των προτάσεων των εκπαιδευτικών	93
6.5.1.	Προτάσεις για επιμόρφωση σε θέματα διαφοροποίησης.....	93
6.5.2.	Προτάσεις για κατασκευή διαφοροποιημένου εκπαιδευτικού υλικού.....	94
6.5.3.	Βελτιωτικές παρεμβάσεις για διαφοροποιημένα πλαίσια στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος.....	94
7.	Συζήτηση.....	99
7.1.	Συμπεράσματα παρούσας έρευνας.....	99
7.1.1.	Συμπεράσματα αναφορικά με τη σκιαγράφηση του όρου Διαφοροποιημένη Διδασκαλία.....	99
7.1.2.	Συμπεράσματα αναφορικά με τις στρατηγικές και τεχνικές διαφοροποίησης ...	100
7.1.3.	Συμπεράσματα ως προς τις προκλήσεις και τα οφέλη που συναντούν οι εκπαιδευτικοί στη Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας.....	102
7.1.4.	Συμπεράσματα σχετικά με την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών.....	103
7.1.5.	Συμπεράσματα από την κατάθεση προτάσεων.....	104
7.2.	Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	105
	Βιβλιογραφία.....	106

Παράρτημα Α	111
Παράρτημα Β	115

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξετάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε Δημοτικά Σχολεία από ποικίλες περιοχές της Ελλάδας αναφορικά με την αξιοποίηση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον στα πλαίσια του μαθήματος της Γλώσσας. Ειδικότερα, η εργασία στοχεύει: α) στη σκιαγράφηση του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί προσδιορίζουν τον όρο «Διαφοροποιημένη Διδασκαλία», β) στην ανίχνευση των στρατηγικών και τεχνικών που επιλέγουν να αξιοποιούν κατά τη διαφοροποίηση του μαθήματος της Γλώσσας, γ) στην εξέταση των προκλήσεων/εμποδίων αλλά και τα οφέλη που προκύπτουν μέσα από την αξιοποίηση της, δ) στην αναζήτηση των απόψεων σχετικά με την κατάρτισή τους πάνω στο θέμα και ε) στην αποτύπωση των προτάσεων σχετικά με τη διαφοροποίηση του γλωσσικού μαθήματος.

Οι προαναφερθέντες στόχοι επιτεύχθηκαν μέσα από την ανασκόπηση της υπάρχουσας ελληνικής και ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας και την έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον Μάιο μέχρι τον Αύγουστο του 2022. Στην έρευνα συμμετείχαν 20 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, μέσα από ατομικές ημι-δομημένες συνεντεύξεις, η ανάλυση των οποίων έγινε ποιοτικά.

Τα αποτελέσματα της έρευνας φανερώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία ως τη διαδικασία αντιμετώπισης των διαφορετικών αναγκών των μαθητών, την σπουδαιότητα για την ένταξη και την εκπαίδευση των μαθητών που προέρχονται από άλλες χώρες αλλά και την ανάγκη για ύπαρξη και υιοθέτηση περισσότερων πρακτικών που θα συνέβαλλαν θετικά στη μαθησιακή διαδικασία. Ακόμη, γίνεται αντιληπτή η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω στο θέμα και η ανάγκη για επιμόρφωση αλλά και ύπαρξη βελτιωτικών παρεμβάσεων που θα συνέβαλλαν θετικά στην έκβαση της Διαφοροποίησης της Διδασκαλίας.

Λέξεις-κλειδιά: απόψεις, εκπαιδευτικός, μαθητής, πολυπολιτισμικό περιβάλλον, Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, γλωσσικό μάθημα.

Abstract & Keywords

The present study examines the concepts of teachers who work in Primary Schools in various parts of Greece regarding the utilization of Differentiated Teaching in the modern multicultural educational environment in the context of the Language course. Specifically, the purpose of this study is to: a) outline the way in which teachers define the term "Differentiated Teaching", b) find the strategies and techniques that teachers choose to use when differentiating the Language lesson, c) examine of the challenges/obstacles but also the benefits that arise through its utilization, d) search for the opinions about their training on the differentiation and e) catching on their suggestions about the differentiation of the language course.

The aforementioned goals were achieved through the review of existing greek and foreign language literature and the research which conducted throughout May-August of 2022, in which 20 participating teachers, through some personal thoroughly analyzed and semi-developed interviews .

The results of the research show that teachers perceive Differentiated Teaching as the process of dealing with the different needs of students, the importance for the inclusion and education of students but also the need for the existence and adoption of more practices that would contribute positively to the learning process. Also, they confirm the insufficient training of teachers on the Differentiating Teaching and the need for training as well as the existence of improvement interventions that would contribute positively to the outcome of Differentiation Teaching is perceived.

Keywords: views, teacher, student, multicultural educational environment, Differentiated Teaching, Language course.

Πρόλογος

Η επιλογή του θέματος της παρούσας διπλωματικής εργασίας προέκυψε μέσα από βαθιά έρευνα, επιδιώκοντας την επιλογή ενός θέματος που να σχετίζεται με τη σύγχρονη εκπαιδευτική κατάσταση και το οποίο θα αποτελέσει χρήσιμο υλικό για μελέτη στις περιπτώσεις όπου οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να μελετήσουν το ζήτημα της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας. Εξάλλου, είναι επιτακτική η ανάγκη αποτελεσματικής διαχείρισης των πολυπολιτισμικών πλέον τάξεων και η διαφοροποίηση αποτελεί μία σημαντική προσέγγιση, η οποία μπορεί να συμβάλλει σε αυτό και να επιφέρει θετικά αποτελέσματα. Πράγματι, μέσα από τις συνεντεύξεις κατάφερα να συγκεντρώσω ποικίλες πληροφορίες από τους εκπαιδευτικούς και να μελετήσω το παρόν θέμα μέσα από διαφορετικές οπτικές.

Ωστόσο, πριν την παρουσίαση της διπλωματικής μου εργασίας θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στους ανθρώπους που συνέβαλλαν και στήριζαν την προσπάθειά μου αυτή. Πρώτα απ' όλα, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κυρία Ελένη Γρίβα, για την πολύτιμη βοήθειά της, την στήριξη και την καθοδήγησή της καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας και ιδιαίτερα την εμπιστοσύνη και την ελευθερία δράσης που μου έδωσε. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς όλους τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα και δέχθηκαν με προθυμία να βοηθήσουν. Κλείνοντας, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στην οικογένειά μου και στα πολύ κοντινά μου άτομα για την υποστήριξη που μου προσέφεραν σε όλη τη διάρκεια τόσο της παρούσας εργασίας όσο και των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

Εισαγωγή

Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον παρουσιάζεται μεγάλη ετερογένεια καθώς οι μαθητές αποτελούν ξεχωριστές και μοναδικές οντότητες, οι οποίες διαθέτουν διαφορετικά χαρακτηριστικά. Παράλληλα, λόγω της πολυπολιτισμικής πλέον σύνθεσης της ελληνικής κοινωνίας και οι σχολικές τάξεις χαρακτηρίζονται από το στοιχείο αυτό.

Μέσα σε αυτές τις συνθήκες, ο εκπαιδευτικός καλείται να ανταποκριθεί στις ανάγκες τόσο της διδασκαλίας όσο και των μαθητών, λαμβάνοντας υπόψη μεταξύ άλλων τα ενδιαφέροντα, το πολιτισμικό κεφάλαιο, το επίπεδο ετοιμότητας τους κ. α.. Συγκεκριμένα καλείται να διαχειριστεί όλα τα καθημερινά ζητήματα που προκύπτουν σε ένα πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Σε όλο αυτό σημαντική είναι η συμβολή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, στα πλαίσια της οποίας μπορεί να επιτευχθεί η ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών. Με βάση αυτά, στη συγκεκριμένη εργασία επιχειρείται η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιοποίηση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας σε ένα από τα πιο σημαντικά μαθήματα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, του μαθήματος της Γλώσσας.

Η παρούσα εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Το θεωρητικό διακρίνεται σε τέσσερα κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αποσαφήνιση του όρου «Διαφοροποιημένη Διδασκαλία» αλλά και παρουσίαση των αρχών που την διέπουν και των θεωριών μάθησης με τις οποίες συνδέεται. Στο δεύτερο πραγματοποιείται σκιαγράφηση του σύγχρονου πολυπολιτισμικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και τη σημασία της συμβολής της διαφοροποίησης σε αυτό. Σχετικά με το τρίτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στο σχεδιασμό της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, τις στρατηγικές και τεχνικές που μπορούν να αξιοποιηθούν αλλά και τη σημασία της αξιολόγησης στη διαφοροποίηση του γλωσσικού μαθήματος. Στο τέταρτο κεφάλαιο πραγματοποιείται ανασκόπηση προγενέστερων ερευνών που αφορούν την ενσωμάτωση διαφοροποιημένων προσεγγίσεων στα πλαίσια τυπικών τάξεων, σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, σε χαρισματικούς, σε τάξεις μικτών ικανοτήτων αλλά και σε πολυπολιτισμικές τάξεις.

Εν συνεχεία παρουσιάζεται το ερευνητικό μέρος, το οποίο αποτελείται από δύο μέρη. Το τέταρτο κεφάλαιο περιλαμβάνει τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας, πληροφορίες για το δείγμα, το ερευνητικό εργαλείο που αξιοποιήθηκε αλλά και τον τρόπο και τις μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή και την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων. Στο πέμπτο κεφάλαιο που ακολουθεί πραγματοποιείται λεπτομερή ανάλυση των αποτελεσμάτων

των συνεντεύξεων ανά θεματικό άξονα ενώ στο έκτο και τελευταίο κεφάλαιο πραγματοποιείται συζήτηση επί των αποτελεσμάτων αλλά και παρουσίαση των περιορισμών της έρευνας και μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις.

1. Προσεγγίζοντας τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

1.1. Εννοιολογική οριοθέτηση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

Μέσα σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, μία σημαντική πρόκληση της εκπαίδευσης αφορά την προετοιμασία όλων των μαθητών για τη μετέπειτα πορεία τους αλλά και τη συμμετοχή και τη συνεισφορά τους στην κοινωνία (Belfi, Goos, De Fraine, & Van Damme, 2012, στο Coubergs, Struyven, Vanthournout & Engels, 2017). Ως προς την εκπαιδευτική κοινότητα οφείλουμε να πούμε ότι χαρακτηρίζεται από μεγάλη ετερογένεια. Οι μαθητές αν και διαθέτουν αρκετά κοινά σημεία έχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ τους. Ενδεικτικά οι διαφορές αυτές μπορεί να αφορούν τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες, τις εμπειρίες, την πολιτισμική τους προέλευση, τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν, τον ρυθμό εργασίας, αλλά και όλα εκείνα τα στοιχεία που τους καθιστούν μοναδικές και ξεχωριστές οντότητες. Σε σχέση με όλα αυτά οι εκπαιδευτικοί καλούνται καθημερινά να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών τους με απώτερο στόχο να εξασφαλίσουν την πρόσβαση όλων στα σχολικά μαθήματα (Παντελιάδου, 2013, στο Φιλιππάτου & Βεντίστα, 2017). Ως εκ τούτου, η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία αποτελεί την απάντηση προκειμένου οι μαθητές να αναπτυχθούν ολόπλευρα με βάση τα γνωστικά, μαθησιακά και κοινωνικά χαρακτηριστικά τους καθώς πρόκειται για σημαντική παιδαγωγική προσέγγιση μέσα από την οποία επιδιώκεται η παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση των μαθητών (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου & Πυργιωτάκης, 2015) και ο σεβασμός στις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες τους (Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013).

Σύμφωνα με την Tomlinson (1999) η διαφοροποίηση αποτελεί μια κατάσταση αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή κατά την οποία ο εκπαιδευτικός ανταποκρίνεται στις ανάγκες του μαθητή και ο ίδιος ο μαθητής εμπλέκεται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και οδηγείται στο μέγιστο των δυνατοτήτων του (στο Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013). Αργότερα, το 2005, η ίδια ήρθε να εμπλουτίσει τον ορισμό της προσθέτοντας ότι η διαφοροποίηση ως μέθοδος περιλαμβάνει την τροποποίηση του προγράμματος σπουδών, των μεθόδων διδασκαλίας, των μαθησιακών δραστηριοτήτων κ.α. με σκοπό την αντιμετώπιση των διαφορετικών αναγκών των μαθητών και τη δημιουργία περισσότερων ευκαιριών μάθησης για τον κάθε μαθητή ξεχωριστά (Couborgs, Struyven, Vanthournout & Engels, 2017). Από την άλλη η Heacox (2002) ορίζει τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία ως έναν τρόπο σκέψης, διδασκαλίας και μάθησης κατά την οποία μέσα από

ποικίλες στρατηγικές ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαχειριστεί και να αντιμετωπίσει τις μαθησιακές ανάγκες στην τάξη του (Ζιώτη, 2019). Ακόμη η Τσερώνη (2019, σ.14) δήλωσε πως «Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας ορίζεται κατά βάση ως καινοτόμος τρόπος σκέψης ή ως φιλοσοφία για την εκπαίδευση, που δίνει έμφαση στη μοναδικότητα των μαθητών, ώστε να επιτευχθεί μεγιστοποίηση του θετικού μαθησιακού αποτελέσματος.». Για την ακρίβεια διατρέχει όλη την εκπαιδευτική διαδικασία από τον τρόπο οργάνωσης των εκπαιδευτικών θεσμών μέχρι τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες και τα μαθησιακά αποτελέσματα (Στράντζαλης, 2017). Με βάση τη Βαλιαντή (2013) τη σημερινή εποχή η Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας αποτελεί βασικό εκπαιδευτικό μοντέλο όπου μεταξύ άλλων συμβάλλει στην αντιμετώπιση των σχολικών αποτυχιών από ένα σημαντικό μέρος των μαθητών (Χριστοδούλου, 2018).

Αναφορικά με τον σκοπό και τους στόχους της διαφοροποίησης στην σχολική τάξη παρουσιάζεται μεγάλη ποικιλία που αφορά τόσο τους ίδιους τους μαθητές όσο και το περιβάλλον μάθησης. Ειδικότερα σκοπός είναι η υποστήριξη των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς στην ανάπτυξη των δυνατοτήτων τους, λαμβάνοντας υπόψη το γνωστικό επίπεδο, τα ενδιαφέροντα και τα στυλ μάθησής τους (Hall, 2002, στο De Jager, 2016). Μέσα από τη συγκεκριμένη προσέγγιση επιδιώκεται η οικοδόμηση της γνώσης των μαθητών, η οποία θα οδηγήσει στη μεγιστοποίηση των κινήτρων και των επιδόσεων τους (Gagatsis & Koutselini, 2000, στο Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2020). Εξίσου σημαντικό, με βάση τους Hall, Strangman και Mayer (2007) είναι η ενίσχυση της παραγωγικότητας του κάθε μαθητή και η προώθηση της ανάπτυξης και της ατομικής του επιτυχίας (Letina, 2021). Μέσα από την διαφοροποίηση επιδιώκεται η δημιουργία ποιοτικής εκπαίδευσης αυξάνοντας την αποτελεσματικότητα για όλους τους μαθητές (Valiandes, Neophytou & Hajisoteriou, 2018) που φοιτούν στις σχολικές τάξεις. Επιδιώκεται η αύξηση του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών ανεξαρτήτως των ατομικών, κοινωνικών και γνωστικών χαρακτηριστικών που διαθέτουν (Δημητριάδου, 2016). Απαραίτητη είναι και η δημιουργία κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος μέσα από το οποίο θα δίνεται η δυνατότητα ολόπλευρης ανάπτυξης των μαθητών (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Ωστόσο εκτός από τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας με στρατηγικές και τεχνικές κατάλληλες και προσαρμοσμένες στις ανάγκες των μαθητών είναι σημαντικό να γίνεται κατάλληλη διαμόρφωση και του περιβάλλοντος μάθησης καθώς επηρεάζει σημαντικά τους μαθητές όχι μόνο στην εξοικείωση τους με την σχολική τάξη αλλά και στην εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία και στη συνεργασία τόσο με τους συμμαθητές τους όσο και με τον ίδιο τον εκπαιδευτικό της τάξης.

Κλείνοντας, η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία θεωρείται ουσιαστικής σημασίας για έναν ακόμη λόγο καθώς μέσα στις σύγχρονες τάξεις εκτός από μαθητές με διαφορετικές ικανότητες και δεξιότητες υπάρχουν και μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα όπου μερικοί εξ' αυτών υπάρχει πιθανότητα ή να διαθέτουν ελάχιστη εξοικείωση ή να μην κατέχουν καθόλου την ελληνική γλώσσα. Το γεγονός αυτό καθιστά τις εκπαιδευτικές τάξεις πολυπολιτισμικές και κάνει επιτακτική την ανάγκη προσαρμογής του μαθήματος στις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες όλων των μαθητών ακολουθώντας την Διαφοροποιημένη Διδασκαλία (Κορρέ & Αρχοντογεώργη, 2012).

1.2. Αρχές που διέπουν τη Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας

Με βάση τα όσα έχουν αναφερθεί είναι σημαντικό να προσδιορίσουμε τις αρχές από τις οποίες διέπεται η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιοποίησή της.

Πρώτα απ' όλα βασική αρχή αποτελεί η ανταπόκριση στη διαφορετικότητα των μαθητών. Οι μαθητές διαφέρουν μεταξύ τους σε πολλούς τομείς, όπως είναι ο γνωστικός, κοινωνικός, συναισθηματικός κ.α.. Ωστόσο αποτελούν ξεχωριστές οντότητες, οι οποίες χρειάζεται να αναπτυχθούν και να εξελιχθούν με βάση τις γνώσεις και τις ικανότητες που διαθέτουν και στη συνέχεια θα εμπλουτίσουν αλλά και θα βελτιώσουν αντίστοιχα με το πέρασμα του χρόνου. Η διδασκαλία που πραγματοποιεί ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες όπως είναι η παραγωγή ιδεών και η εφαρμογή τους στην πράξη, η ερμηνεία ενός θέματος που μελετούν και η συσχέτιση του με τις εμπειρίες τους, (Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013), η συνεργασία είτε μεταξύ τους είτε με τον εκπαιδευτικό της τάξης, η διερεύνηση του θέματος από ποικίλες πλευρές κ.α..

Εξίσου αξιοσημείωτη αρχή αποτελεί η επικέντρωση του εκπαιδευτικού στα ουσιώδη στοιχεία που διέπουν το μάθημα. Συγκεκριμένα η Tomlinson (2010) επισημαίνει πως χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί να διατυπώνουν ξεκάθαρα τα γνωστικά στοιχεία που είναι απαραίτητο να κατανοήσουν και να θυμούνται οι μαθητές για ένα θέμα καθώς είναι δύσκολο να μάθει ένας μαθητής όλες τις γνώσεις που υπάρχουν στα σχολικά εγχειρίδια. Χρειάζεται να μην δίνεται έμφαση σε ασύνδετα γεγονότα (Πράντζιου, 2015) αλλά σε στοιχεία που θα βοηθήσουν το μαθητή να αναπτυχθεί σε όλα τα επίπεδα γιατί η σαφήνεια είναι εκείνη που συμβάλλει στην παρουσίαση της γνώσης από τον εκπαιδευτικό και αποκτά νόημα και ενδιαφέρον για τον ίδιο το μαθητή (Tomlinson, 2010).

Επίσης, κατά τη Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας σπουδαίος είναι ο ρόλος της αξιολόγησης. Η διδασκαλία και η αξιολόγηση αποτελούν δύο διαδικασίες που συνδέονται μεταξύ τους (Ανθίμου, 2020). Η χρήση της δεν αποσκοπεί στην αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών και της προαγωγής του στη επόμενη τάξη αλλά έχει ως στόχο να αξιοποιηθεί ως ένα χρήσιμο παιδαγωγικό εργαλείο διδασκαλίας (Φωτοπούλου, 2017), το οποίο θα βοηθήσει σημαντικά τόσο τους μαθητές όσο και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό της τάξης να επιτύχουν τους στόχους τους και να εξελιχθούν. Η αξιολόγηση στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία αναγνωρίζει και επιβραβεύει την πρόοδο όλων των μαθητών (Παντελιάδου, Χιδερίδου-Μανδάρη & Παπά, 2017) και δεν στοχεύει στην τεκμηρίωση λαθών και αδυναμιών. Ειδικότερα σύμφωνα με τον Φύκαρη (2014) εστιάζει περισσότερο στην προώθηση και την παράθηση της μάθησης δίνοντας έμφαση στην αξία της προσπάθειας των μαθητών (Βέρα, 2020). Για την Tomlinson (2010) η αξιολόγηση στη διαφοροποίηση είναι συντρέχουσα και διαγνωστική, όπως θα αναλυθεί σε επόμενο κεφάλαιο, διότι προσφέρει στους εκπαιδευτικούς πληροφορίες για τους μαθητές, οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν κατά τη διδασκαλία και να αποδειχθούν αρκετά ωφέλιμες.

Αναφορικά με τα πρόσωπα που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι απαραίτητο να δώσουμε έμφαση όχι μόνο στον καθένα ξεχωριστά αλλά και στη συνεργασία τους, η οποία αποτελεί μία από τις βασικές αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και όχι μόνο. Συγκεκριμένα ανεξάρτητα από την εφαρμογή ή μη της διαφοροποίησης στην σχολική τάξη είναι απαραίτητο να υπάρχει συνεργασία τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και με τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Οι Ellis, Ellis, Huemann, και Stolarik (2007) και η Tomlinson (2003) υποστηρίζουν ότι στη μαθησιακή διαδικασία θεωρείται αναγκαία η ενεργό συμμετοχή τόσο του εκπαιδευτικού της τάξης όσο και των μαθητών όπως και η μεταξύ τους ευέλικτη συνεργασία (Ανθίμου, 2020). Σύμφωνα με την Tomlinson (2010, σ. 25) στην εκπαιδευτική πράξη «Εκπαιδευτικός και μαθητές προγραμματίζουν μαζί, καθορίζουν στόχους, παρακολουθούν την πρόοδο, αναλύουν τις επιτυχίες και τις αποτυχίες και προσπαθούν να πολλαπλασιάσουν τις επιτυχίες και να μάθουν από τις αποτυχίες.». Όπως ο εκπαιδευτικός έτσι και οι μαθητές έχουν υποχρεώσεις, ωστόσο μπορούν να συμβάλλουν και οι δύο παράγοντες είτε ατομικά είτε σε συνεργασία με σκοπό η εκπαιδευτική διαδικασία να εμπλουτιστεί και να οδηγηθούν στα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα. Ως προς τον τρόπο εργασίας και συνεργασίας των μαθητών ο εκπαιδευτικός επιλέγει τον τρόπο με τον οποίο θα δουλέψουν ανάλογα με το είδος των δραστηριοτήτων, το θέμα το οποίο μελετούν αλλά και τις συνθήκες που επικρατούν επιδιώκοντας τη μέγιστη δυνατή ανάπτυξή τους. Μέσα από την εκάστοτε συνεργασία προκύπτουν πολλαπλά οφέλη τόσο για τον εκπαιδευτικό όσο και για

τους μαθητές που αφορούν όχι μόνο το γνωστικό κομμάτι αλλά και την ανάπτυξη δεξιοτήτων.

Ολοκληρώνοντας, αξίζει να σημειωθεί ότι απαραίτητη αρχή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας είναι ο εκπαιδευτικός να διαφοροποιεί το περιεχόμενο, τη διαδικασία και το αποτέλεσμα. Ο εκπαιδευτικός είναι καλό να τα εντοπίζει και να προσπαθεί να προσαρμόζει τη διδασκαλία του με βάση τους μαθητές του. Με άλλα λόγια χρειάζεται να έχει τη δυνατότητα να τροποποιεί ένα ή περισσότερα στοιχεία της διδασκαλίας του (περιεχόμενο, διαδικασία, αποτέλεσμα) με ποικίλους τρόπους όταν θεωρεί ότι αυτό είναι χρήσιμο για τον μαθητή ή τους μαθητές του ή και όταν αυτό τους βοηθά σημαντικά στην απόκτηση βασικών ιδεών αλλά και στη χρήση δεξιοτήτων με μεγαλύτερη άνεση (Tomlinson, 2010) για την προσέγγιση ενός θέματος.

1.3. Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Θεωρίες Μάθησης

Στην εκπαιδευτική διαδικασία πολλά είναι τα στοιχεία που επηρεάζουν την εξέλιξη της και μπορούν να αξιοποιηθούν τόσο από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό της τάξης, ο οποίος αποτελεί τον συντονιστή της εκπαιδευτικής διαδικασίας όσο και από τον ίδιο το μαθητή με σκοπό την επίτευξη του/των επιδιωκόμενου/ων στόχου/ων. Τα στοιχεία αυτά βασίζονται στις σύγχρονες θεωρίες μάθησης και ο κάθε εκπαιδευτικός οφείλει να τα γνωρίζει και να αναγνωρίζει τη σημασία που έχουν για τον ίδιο και τους μαθητές του.

Αρχικά στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία ο εκπαιδευτικός οφείλει να βρει το τρέχον επίπεδο ανάπτυξης του κάθε μαθητή με σκοπό την οργάνωση της διδασκαλίας του με τέτοιο τρόπο που θα προσφέρει κατάλληλες μαθησιακές προκλήσεις (Peterson & Hittie, 2010·Tomlinson & Moon, 2013, στο Laari, Lakkala, Uusiautti, 2019). Το επίπεδο ανάπτυξης ή αλλιώς η ετοιμότητα του κάθε ατόμου και στη συγκεκριμένη περίπτωση του μαθητή συνδέεται στενά με την θεωρία του Vygotsky και συγκεκριμένα με τη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης. Ο Vygotsky υποστήριξε ότι υπάρχει χάσμα μεταξύ του τι μπορεί να μάθει ένα παιδί μόνο του και του τι μπορεί να μάθει το παιδί με τη βοήθεια κάποιου άλλου. Για το λόγο αυτό αναφέρθηκε στη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης. Η ζώνη αυτή αντιστοιχεί στην απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο και στο δυνητικό. Πιο συγκεκριμένα το πραγματικό επίπεδο ανάπτυξης αντιπροσωπεύει την ανεξάρτητη μάθηση του μαθητή με βάση όσα έχει κατακτήσει μόνος του ενώ το δυνητικό επίπεδο αφορά τη μάθηση με υποστήριξη από τον κοινωνικό περίγυρο είτε με τη βοήθεια συνομήλικου ατόμου είτε μεγαλύτερης ηλικίας (Onyishi & Sefotho, 2020). Στην εκπαιδευτική κοινότητα ο

εκπαιδευτικός ανιχνεύοντας τα δύο αυτά επίπεδα του κάθε μαθητή έχει τη δυνατότητα να προσαρμόσει τη διδασκαλία του κατάλληλα για να καλύψει τη ΖΕΑ (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017) αλλά και να προβλέψει την εξέλιξη του μαθητή και την ανάπτυξη του γνωστικού του επιπέδου (Τσερώνη, 2019). Εκτός αυτών ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να βρίσκεται και λίγο πιο μπροστά από το πραγματικό επίπεδο ανάπτυξης των μαθητών του, προκειμένου να παραμείνει εντός της ΖΕΑ (Vygotsky, 1986, στο Βασιλειάδου, 2017) και να είναι σε θέση ο κάθε μαθητής να φτάσει στο μέγιστο γι' αυτόν επίπεδο (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

Η γνώση της ετοιμότητας του μαθητή συνδέεται στενά και με την ανακαλυπτική μάθηση, η οποία προκύπτει με βάση τη θεωρία του Bruner, ο οποίος ισχυρίζεται ότι ο μαθητής μπορεί να μάθει τα πάντα αρκεί να διδαχθεί με τον τρόπο τον οποίο του ταιριάζει και βασίζεται στο γνωστικό του επίπεδο. Ενστερνιζόμενος την συγκεκριμένη άποψη πιστεύει ότι ο μαθητής ανεξαρτήτως ηλικίας μπορεί να μάθει το οτιδήποτε αρκεί να γίνει σεβαστό από τον εκπαιδευτικό το γνωστικό και γνωσιακό του επίπεδο (Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013). Για να θεωρηθεί μια διδασκαλία επιτυχημένη είναι σημαντικό να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών και μέσα από αυτό να οδηγηθούν στην επίτευξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων, τα οποία δεν αφορούν μόνο γνώσεις αλλά και χρήσιμες δεξιότητες για την μετέπειτα πορεία τους στην κοινωνία γενικότερα. Όπως αναφέρει και η Τσερώνη (2019) αν η διδασκαλία οργανωθεί κατάλληλα λαμβάνοντας υπόψη όλες αυτές τις παραμέτρους, τότε οι μαθητές μπορούν να μάθουν όσα χρειάζονται ανεξαρτήτως του νοητικού τους επιπέδου. Είναι λοιπόν απαραίτητο, στις περιπτώσεις όπου ο εκπαιδευτικός επιλέγει να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία, να γνωρίζει τις θέσεις του Bruner ώστε να προσεγγίσει τους μαθητές του κατάλληλα και να οδηγηθούν και οι δύο πλευρές στην επίτευξη των στόχων τους.

Εν συνεχεία, ως προς το κομμάτι της νοημοσύνης ιδιαίτερη αναφορά αξίζει να γίνει στη θεωρία του Gardner για την πολλαπλή νοημοσύνη. Ο ίδιος υποστηρίζει ότι υπάρχουν οχτώ είδη νοημοσύνης σε κάθε άτομο: α) η γλωσσική-λεκτική, β) η λογικο-μαθηματική, γ) η μουσικο-ρυθμική, δ) κιναισθητική, ε) διαπροσωπική, στ) ενδοπροσωπική, ζ) νατουραλιστική και η) χωραταξική. Σε κάθε άτομο το κάθε είδος είναι αναπτυγμένο σε διαφορετικό βαθμό και αυτό αποτελεί ένα ακόμη χαρακτηριστικό που το καθιστά ξεχωριστό και διαφορετικό από τους υπολοίπους. Αντιλαμβανόμενος την θεωρία του Gardner ο εκπαιδευτικός μπορεί να σχεδιάσει τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία πιο εύκολα καθώς μπορεί να εντοπίσει τις δυνατότητες μάθησης και τις προτιμήσεις του συνόλου των μαθητών του (Βασιλειάδου, 2017). Μέσα από τη Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας επιτυγχάνεται ο σκοπός για εξοπλισμό των μαθητών με δεξιότητες που αφορούν την επίλυση προβλημάτων και τη δημιουργία προϊόντων που είναι επιθυμητά στο πλαίσιο του θέματος που πραγματεύονται σε κάθε

διδασκαλία (Onyishi & Sefotho, 2020). Οι Παντελιάδου και Φιλιππάτου (2013) σημειώνουν πως όλα τα είδη νοημοσύνης μπορούν να αναπτυχθούν μέσα από τη μάθηση καθώς το ένα δεν αποκλείει το άλλο απλώς παρουσιάζεται μια προτίμηση ως προς τον τρόπο μάθησης και εργασίας. Ανάλογα δηλαδή με το περιεχόμενο της κάθε διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός μπορεί να δίνει στους μαθητές ευκαιρίες για αξιοποίηση του συγκεκριμένου κάθε φορά τύπου νοημοσύνης (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017, σ. 5, στο Ανθίμου, 2020). Αδιαμφισβήτητη η θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης διευκολύνει τον εκπαιδευτικό στη διαφοροποίηση των δραστηριοτήτων καθώς κάθε μαθητής μπορεί να εργαστεί με βάση τον τρόπο που του ταιριάζει καλύτερα (Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013).

Συγχρόνως, εκτός από το γνωστικό στυλ των μαθητών σημαντικό αντικείμενο προς συζήτηση είναι το στυλ μάθησης, το οποίο αφορά τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές προσλαμβάνουν και επεξεργάζονται την εκάστοτε πληροφορία που δέχονται. Το κάθε άτομο έχει το δικό του κανάλι μάθησης το οποίο επηρεάζει όχι μόνο την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων (Katsioloudis & Fantz, 2012, σ. 67, στο Χριστοδούλου, 2019) αλλά και την σχέση με τον περίγυρο του, στη συγκεκριμένη περίπτωση με τους συμμαθητές και τον εκπαιδευτικό της τάξης. Κατά τη Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να λαμβάνει υπόψη τα διαφορετικά στυλ μάθησης των μαθητών του και να προσπαθεί να παρουσιάζει το περιεχόμενο του μαθήματος με ποικίλους τρόπους δίνοντας στους μαθητές την δυνατότητα να εργαστούν με βάση τον τρόπο που τους ταιριάζει καλύτερα (Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013). Μέσα από την κατάλληλη χρήση στρατηγικών και τεχνικών η διαφοροποίηση θα είναι επιτυχημένη και οι μαθητές θα βελτιώσουν σημαντικά τις επιδόσεις τους.

2. Το σύγχρονο πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον

2.1. Σκιαγράφηση της εκπαιδευτικής κοινότητας

Για κάθε κοινωνία σημαντικό στοιχείο θεωρείται η παροχή παιδείας στους ανθρώπους της επιδιώκοντας την δημιουργία πεπαιδευμένων πολιτών, οι οποίοι θα είναι ικανοί να αποφασίζουν για τη μετέπειτα πορεία τους στη κοινωνία αλλά και για το μέλλον του τόπου τους (Τατσιώκα, 2016). Το σχολείο αποτελεί ένα δευτερογενή μέσο κοινωνικοποίησης για τους μαθητές μέσα από το οποίο μπορούν να συνδιαμορφώσουν την ταυτότητα, τον τρόπο σκέψης τους αλλά και τις γνώσεις και τις στάσεις τους (Γρίβα & Στάμου, 2014). Συγκεκριμένα καλείται να συνεχίσει την προσπάθεια της οικογένειας για καλλιέργεια γνώσεων και δεξιοτήτων όπως η αμοιβαία κατανόηση, ο σεβασμός προς τους άλλους, η ελευθερία έκφρασης κ.α. καθώς όλα αυτά συμβάλλουν σημαντικά στην ύπαρξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων αλλά και στη διαμόρφωση θετικού μαθησιακού κλίματος (Μπάμπαλης, 2012).

Στην εκπαιδευτική κοινότητα όλα τα άτομα που συνυπάρχουν κατέχουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωσή της και μέσα από την σχέση που διατηρούν μεταξύ τους μπορούν να δρουν αρμονικά και να συνεργάζονται. Κάθε μέλος ανεξαρτήτως της θέσης που κατέχει αποκομίζει πολλαπλά οφέλη που τον βοηθούν να γίνει καλύτερος όχι μόνο στη δράση του σε αυτή αλλά και ως άνθρωπο και ενεργό πολίτη της κοινωνίας που ζει. Από την άλλη το σχολείο αντιμετωπίζει πολλές προκλήσεις και γίνεται σημαντική προσπάθεια να ξεπεραστούν στερεοτυπικές αντιλήψεις και πρακτικές κατά τις οποίες ο ρόλος του εκπαιδευτικού ήταν κυρίαρχος ενώ οι μαθητές κατά κύριο λόγο αποτελούσαν απλούς δέκτες των όσων μεταδίδονταν από τον ίδιο. Με άλλα λόγια στη σύγχρονη εκπαιδευτική κοινότητα ο ρόλος του εκπαιδευτικού αποσκοπεί στην καθοδήγηση των μαθητών όταν το χρειάζονται, κατέχοντας και οι τελευταίοι ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και την πορεία της μαθησιακής διαδικασίας.

Από την άλλη, ως προς το μαθησιακό περιβάλλον δεν περιλαμβάνει μόνο τις παραμέτρους που έχουν να κάνουν με την απόκτηση γνώσεων αλλά και εκείνες που αφορούν τις ρουτίνες, τις διαδικασίες και τη φυσική διάταξη της τάξης, καθώς και το συνολικό τόνο ή τη διάθεση που υπάρχει μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών (Santangelo & Tomlinson, 2012). Σύμφωνα με την Tomlinson (2015) μια αποτελεσματική μαθησιακή κοινότητα αποδέχεται το κάθε μέλος της και υπάρχει αμοιβαίος σεβασμός μεταξύ τους. Κάθε άτομο διαθέτει

διαφορετικά χαρακτηριστικά που τον καθιστούν ξεχωριστή και μοναδική οντότητα και για το λόγο αυτό χρειάζεται να υπάρχει σεβασμός και κατανόηση. Ακόμη είναι σημαντικό να υπάρχει δικαιοσύνη στην εκπαιδευτική διαδικασία και συγκεκριμένα σε κάθε μαθητή να παρέχεται αυτό που χρειάζεται με σκοπό την ολόπλευρη ανάπτυξη και εξέλιξή του (Tomlinson, 2015). Η αρμονική συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικού/-ών και μαθητών και η ύπαρξη εμπιστοσύνης συμβάλλει σημαντικά στην ύπαρξη παραγωγικών και εποικοδομητικών σχέσεων (Foriano & Haynes, 2001, στο Μπαμπάλης, 2012).

Όπως γίνεται κατανοητό λοιπόν το σχολείο αποτελεί έναν υψίστης σημασίας φορέα μέσα από τον οποίο τα άτομα που εμπλέκονται (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς κ.α.) μπορούν να αποκομίσουν πολλαπλά οφέλη, τα οποία είτε συνδέονται με την σχολική φοίτηση είτε με την κοινωνία γενικότερα. Αναμφίβολα η προσοχή και το ενδιαφέρον όλων εστιάζει στους μαθητές διότι κατά κύριο λόγο μέσα από αυτό το χώρο θα αποκτήσουν τα κατάλληλα εφόδια για την πορεία τους στη κοινωνία και την ανταπόκριση στις ανάγκες τους. Ένα σχολείο θεωρείται αποτελεσματικό όταν καταφέρνει να υπάρχει αρμονία και ισορροπία μεταξύ των παραγόντων που το επηρεάζουν και μέσα από αυτά τα στοιχεία οδηγείται και στην επίτευξη των στόχων του. Εξάλλου, όπως επισημαίνει και ο Μπαμπάλης (2012, σ.41) «... ένα σχολείο θεωρείται καλό, υγιές, όταν επιδιώκει πολλά θετικά, γνωστικά και συναισθηματικά αποτελέσματα, οι τάξεις έχουν ευχάριστη και δημιουργική ατμόσφαιρα και υπάρχουν σαφείς συμφωνίες για τη συμπεριφορά δασκάλων και μαθητών».

2.2. Το πολυπολιτισμικό μαθητικό δυναμικό και τα χαρακτηριστικά που το διέπουν

Η σχολική κοινότητα απαρτίζεται μεταξύ άλλων και από μαθητές που αποτελούν διαφορετικές και ξεχωριστές οντότητες. Οι διαφορές που παρουσιάζουν αφορούν το γνωστικό τους επίπεδο, την ετοιμότητα, την πολιτισμική προέλευση, το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο, τα ενδιαφέροντα κ.α.. Τα περισσότερα από αυτά τα χαρακτηριστικά επηρεάζουν την διαμόρφωση μεικτών σχολικών τάξεων ως προς τις επιδόσεις και τον ρυθμό μάθησης των μαθητών (Bender, 2008, στο Αλμπάνη, 2019).

Αρχικά, η ποικιλομορφία ως προς το γνωστικό κομμάτι αναφέρεται στο γεγονός ότι στη σχολική τάξη υπάρχουν μαθητές που ανεξάρτητα από την προέλευση τους δεν διαθέτουν τις ίδιες γνώσεις και ικανότητες, την ίδια ετοιμότητα μάθησης και το ίδιο μαθησιακό προφίλ. Διευκρινιστικά, η Παντελιάδου και Φιλιππάτου (2013) αναφέρουν πως ο τρόπος προσέγγισης της μάθησης από τους μαθητές μπορεί να ποικίλλει καθώς μεγαλώνουν στην

εποχή όπου η τεχνολογία κατέχει σημαντικό ρόλο στη ζωή των ανθρώπων και η διάδοση γνώσεων και πληροφοριών πραγματοποιείται με μεγάλη ταχύτητα. Τα τεχνολογικά μέσα αξιοποιούνται σε καθημερινή βάση από τους ανθρώπους με σκοπό την ενημέρωσή τους για θέματα που τους απασχολούν, για να εργαστούν, για να επικοινωνήσουν με τους γύρω τους αλλά και να διασκεδάσουν. Ομοίως και στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα έχουν αρχίσει να αποκτούν μεγαλύτερη αξία καθώς προσελκύουν την προσοχή των μαθητών και όταν αξιοποιούνται με κατάλληλο τρόπο οι τελευταίοι αποκομίζουν πολλά οφέλη, τα οποία μπορεί να μην ήταν εφικτά μόνο μέσα από την αξιοποίηση παραδοσιακών μεθόδων, όπως για παράδειγμα το σχολικό εγχειρίδιο.

Επιπρόσθετα, στη σχολική τάξη μπορεί να υπάρχουν μαθητές που βρίσκονται σε διαφορετικά επίπεδα. Δηλαδή να είναι καλοί ή μέτριοι μαθητές ή ακόμα μπορεί να παρουσιάζουν ήπιες ή έντονες μαθησιακές δυσκολίες. Ωστόσο στην τάξη μπορεί να υπάρχουν και μαθητές που παρουσιάζουν υψηλές επιδόσεις, οι λεγόμενοι χαρισματικοί, για τους οποίους ο όρος επίδοση δεν περιορίζεται μόνο στην αριστεία που παρουσιάζουν στα σχολικά μαθήματα αλλά και στις δεξιότητες που διαθέτουν (Ζήση, 2020), όπως η επίλυση προβλημάτων και η δημιουργική σκέψη. Για το λόγο αυτό οι εκπαιδευτικοί συχνά προσπαθούν να προσαρμόζουν την διδασκαλία τους ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων αυτών των κατηγοριών μαθητών με σκοπό την αποφυγή αισθημάτων απογοήτευσης, βαρεμάρας, απουσίας ενδιαφέροντος, τα οποία μπορεί να αναστείλουν την ενεργή συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία.

Συγχρόνως, εδώ και πολλές δεκαετίες η σύσταση της ελληνικής κοινωνίας έχει μετατραπεί από μονοπολιτισμική σε πολυπολιτισμική λόγω της μεγάλης εισροής μεταναστευτικών και προσφυγικών ρευμάτων. Κατά συνέπεια και το εκπαιδευτικό περιβάλλον χαρακτηρίζεται από μεγάλη ετερογένεια καθώς διαθέτει μαθητές με διαφορετική πολιτισμική προέλευση, γεγονός που το καθιστά πολυπολιτισμικό. Αδιαμφισβήτητα στη σύγχρονη εκπαιδευτική κοινότητα παρουσιάζεται ένας γλωσσικός και πολιτισμικός πλουραλισμός (Γρίβα & Στάμου, 2014). Με βάση τη νέα σχολική πραγματικότητα εμφανίζονται πλέον νέα ζητήματα που αφορούν τόσο στη διαχείριση της ετερότητας όσο και την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών για τους μαθητές (Φωτοπούλου, 2017).

Το μαθητικό δυναμικό αποτελεί ένας από τους καθοριστικούς παράγοντες του σχολείου και επηρεάζει την διαμόρφωση του πλαισίου επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης (Μπαμπάλης, 2012). Αναλυτικά, η γλώσσα αποτελεί ένα εργαλείο επικοινωνίας μέσα από το οποίο επιδιώκεται η κοινωνικοποίηση του κάθε ατόμου και η ανάπτυξη του αισθήματος «ανήκειν» σε ένα πολυπολιτισμικό πλέον περιβάλλον (Μήττα, 2019). Εστιάζοντας στη σχολική

κοινότητα οι μαθητές που προέρχονται από άλλες χώρες καλούνται να διαχειριστούν στοιχεία που αφορούν το γλωσσικό, το πολιτισμικό αλλά και το κοινωνικό πλαίσιο. Ως προς το γλωσσικό οι συγκεκριμένοι μαθητές θεωρούνται δίγλωσσοι καθώς γνωρίζουν την μητρική τους γλώσσα και χρειάζεται να αποκτήσουν εξοικείωση με τη γλώσσα της χώρας υποδοχής ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες και στις υποχρεώσεις που έχουν στην κοινωνία που ζουν. Αναφερόμενοι στην εξοικείωση των δίγλωσσων μαθητών με τη γλώσσα αξίζει να ειπωθεί ότι στις περιπτώσεις όπου οι μαθητές αυτοί έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα δεν συναντούν δυσκολίες στη διαχείριση της ελληνικής γλώσσας και καταφέρνουν να επικοινωνούν εξαιρετικά με τα άτομα που τους περιβάλλουν. Αντίθετα οι μαθητές που έρχονται από μία άλλη χώρα και δεν διαθέτουν εξοικείωση με τη γλώσσα της χώρας υποδοχής (γλώσσα-στόχο) συναντούν σημαντικές δυσκολίες, οι οποίες δεν αφορούν μόνο την επικοινωνία με τους γύρω τους αλλά και την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων. Συχνά τείνουν να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα συνδυαστικά με τη γλώσσα-στόχο, φαινόμενο το οποίο αφορά την εναλλαγή και τη μίξη κωδίκων. Με τη χρήση του όρου εναλλαγή κωδίκων αναφερόμαστε στην προσπάθεια του δίγλωσσου ατόμου να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της εκάστοτε επικοινωνιακής περίπτωσης και την κάλυψη πιθανών κενών ανάμεσα στις δύο γλώσσες (Γρίβα & Στάμου, 2014). Εκτός αυτών είναι σημαντικό να τονισθεί ότι η εναλλαγή κωδίκων δεν θεωρείται μειονέκτημα για το δίγλωσσο μαθητή καθώς μπορεί να την εκμεταλλευτεί κατάλληλα σε περιπτώσεις όπου χρειάζεται για να επιτύχει τον σκοπό του, ο οποίος μπορεί να αφορά όχι μόνο την επικοινωνία με το περιβάλλον αλλά και τη διεκπεραίωση δραστηριοτήτων, έργων κ.α..

Όσα αναφέρθηκαν παραπάνω έχουν ισχύ και στο πολιτισμικό κομμάτι καθώς κάθε άτομο με βάση τη χώρα καταγωγής του διαθέτει αρχές, βιώματα, κουλτούρα, θρήσκευμα κ.α., τα οποία μπορεί να διαφέρουν από χώρα σε χώρα. Ωστόσο τα πολιτισμικά στοιχεία δεν αποτελούν εμπόδιο για την ένταξη ενός ατόμου στη κοινωνία και στη συγκεκριμένη περίπτωση στην εκπαίδευση αλλά υπάρχει πιθανότητα να χρειαστεί χρόνος για την γνωριμία και την εξοικείωση με τα στοιχεία της χώρας όπου έρχεται να ζήσει. Στις περιπτώσεις αυτές τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και οι συμμαθητές μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά με ποικίλους τρόπους που θα αναλυθούν σε επόμενο κεφάλαιο επιδιώκοντας ο μαθητής από άλλο πολιτισμικό περιβάλλον να νιώσει ασφάλεια και άνεση στο περιβάλλον που βρίσκεται, να κοινωνικοποιηθεί και με βάση τις ικανότητες και τις δυνατότητες του να συμμετέχει σιγά-σιγά ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αναμφίβολα η αξιοποίηση πολιτισμικών στοιχείων άλλων λαών συμβάλλει σημαντικά στη καλλιέργεια διαπολιτισμικών δεξιοτήτων όλων των μαθητών ανεξαρτήτου προέλευσης.

2.3. Η σημασία της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές τάξεις

Μέσα σε μια δημοκρατική και πολυπολιτισμική κοινωνία, όπως αναφέραμε και προηγουμένως ο πληθυσμός παρουσιάζει σημαντικές διαφορές. Αν αναλογιστούμε το εκπαιδευτικό πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν σε καθημερινή βάση τη διαφορετικότητα των μαθητών τους. Στο πλαίσιο αυτό σημαντική θα μπορούσε να είναι η συμβολή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, η οποία αποσκοπεί στην κάλυψη των διαφορών στη μάθηση προκειμένου να παρέχει σε όλους τους μαθητές τις καλύτερες δυνατές ευκαιρίες μάθησης (Coubergs, Struyven, Vanthournout & Engels, 2017). Η προσαρμογή του μαθήματος στις ανάγκες των μαθητών αποτελεί προϋπόθεση μιας πολιτισμικά ανταποκρινόμενης διδασκαλίας (Herrera et al., 2012, στο Βέρα, 2020).

Σύμφωνα με την μετανεωτερική αντίληψη που επικρατεί στην εκπαίδευση είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να υιοθετήσει καινοτόμες πρακτικές, βασισμένες στα χαρακτηριστικά των μαθητών του (Φωτοπούλου, 2017). Οι μαθητές χρειάζεται να διδάσκονται από εκπαιδευτικούς που αντιλαμβάνονται τις ανάγκες τους και προσπαθούν να τους βοηθήσουν (Tomlinson, 2010) και που απομακρύνονται από τα παραδοσιακά πρότυπα διδασκαλίας, τα οποία αντιμετωπίζουν τους μαθητές ως μονομερείς οντότητες και δεν λαμβάνουν υπόψη την μοναδικότητά τους. Η ετερογένεια της σχολικής τάξης καθιστά απαραίτητη την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας καθώς επιδιώκει τη δημιουργία διαφορετικών «μαθησιακών δρόμων» με βάση τους οποίους οι μαθητές με διαφορετικές ικανότητες, ενδιαφέροντα και μαθησιακές ανάγκες θα μπορούν να κατακτήσουν τη γνώση (Stradling & Saunders, 1993·Tomlinson, 2001, στο Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013). Πράγματι, μέσα από τη διαφοροποίηση επιτυγχάνεται ο σεβασμός του δικαιώματος των μαθητών για ισότητα στις σχολικές τάξεις (Κουτσελίνη & Αγαθαγγέλου, 2009, στο Βαλιαντή, Νεοφύτου, & Χατζησωτηρίου, 2020). Επιπλέον, μπορούν να αξιοποιηθούν ποικίλα πολιτισμικά στοιχεία από διαφορετικές χώρες μέσα από διάφορες δραστηριότητες, όπως η αξιοποίηση των λαϊκών παραμυθιών, διαφορετικών μορφών και ειδών παιχνιδιών (ψηφιακό, μουσικοκινητικό κ.α.), ηθών και εθίμων, μέσα από τα οποία οι μαθητές θα αναπτύξουν τις διαπολιτισμικές δεξιότητές τους.

Είναι γενικά αποδεκτό ότι η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία αποτελεί μια μέθοδο που είναι επικεντρωμένη στο μαθητή, που σημαίνει ότι λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες τους κατά τη διαμόρφωση της διδασκαλίας (Gibbs & McKay, 2021). Όταν ένας μαθητής προέρχεται από

άλλη χώρα και πιθανόν να μην γνωρίζει την ελληνική γλώσσα είναι απαραίτητη η διαφοροποίηση ορισμένων στοιχείων της διδασκαλίας καθώς όπως είναι λογικό δεν θα μπορεί να ανταποκριθεί στο υπάρχον πρόγραμμα για τους Έλληνες μαθητές, στο οποίο σε κάποιες περιπτώσεις ακόμα και οι ίδιοι συναντούν δυσκολίες. Αυτό σημαίνει ότι μέσα από την πραγματοποίηση ακόμα και μιας μικρής αλλαγής είτε ως προς την παρουσίαση της γνώσης, είτε ως προς το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων, είτε ως προς την αξιολόγηση, οι μαθητές μπορεί να αποκομίσουν περισσότερα οφέλη. Εξάλλου η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία δεν αποτελεί μόνο το μέσο για την αντιμετώπιση των αδυναμιών των μαθητών αλλά και το μέσο για να ανταποκριθεί στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους.

Με βάση όλα τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι αν οι εκπαιδευτικοί καταφέρουν να δημιουργήσουν αποτελεσματικές κοινότητες μάθησης, οι οποίες θα λαμβάνουν υπόψη και θα αντιμετωπίζουν τις ανάγκες των μαθητών, τότε θα μπορούν να ισχυριστούν ότι παρέχουν στους μαθητές ίσες ευκαιρίες μάθησης (Tomlinson, 2010) και ότι βοηθούν στην ανάπτυξη τους σε όλα τα επίπεδα. Αναντίρρητα η διαπολιτισμική εκπαίδευση μοιράζεται μια κοινή φιλοσοφία με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία επιδιώκοντας την παροχή εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως των κοινωνικοπολιτισμικών ή εκπαιδευτικών εμποδίων (Valiandes, Neophytou, & Hajisoteriou, 2018).

3.Η εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στις σχολικές τάξεις

3.1. Ο σχεδιασμός της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

Η εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στη σχολική τάξη απαιτεί την κατάλληλη προετοιμασία από τον εκπαιδευτικό καθώς αποτελεί μια μεγάλη πρόκληση για τον ίδιο. Συγκεκριμένα, για να θεωρηθεί αποτελεσματική η διαφοροποίηση χρειάζεται να γίνει σχεδιασμός λαμβάνοντας υπόψη όλες τις διαστάσεις της διδασκαλίας (μαθητές, περιβάλλον τάξης κ.α.) που αφορούν τη μεθοδολογία της διδασκαλίας, τον τρόπο οργάνωσης της τάξης, τα μέσα, τις δραστηριότητες αλλά και την αξιολόγηση (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2016). Ο εκπαιδευτικός καλείται να μελετήσει όλα αυτά τα στοιχεία για να μπορέσει να σχεδιάσει τόσο την πορεία της διδασκαλίας του, όσο και τις δραστηριότητες και την αξιολόγηση που περιλαμβάνει (Theroux, 2004, στο Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2016). Ομοίως στη συνέχεια θα καθορίσει τους στόχους του, οι οποίοι ανταποκρίνονται στους στόχους του αναλυτικού προγράμματος σπουδών αλλά και τις ανάγκες των μαθητών (Ζήση, 2020). Με βάση αυτά ξεχωριστός λόγος, χρειάζεται να γίνει στους βασικούς άξονες διαφοροποίησης της διδασκαλίας, οι οποίοι συνδέονται με το αναλυτικό πρόγραμμα και αφορούν το περιεχόμενο μάθησης, την εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και τα αποτελέσματα (Tomlinson, 2010).

Αρχικά, όσον αφορά το περιεχόμενο πρόκειται για τις ιδέες, τις γνώσεις, τις στάσεις και τις δεξιότητες που καθορίζονται και χρειάζονται να αποκτήσει ο μαθητής στα πλαίσια της μάθησης. Περιλαμβάνει δηλαδή όσα είναι αναγκαίο να γνωρίζει, να κατανοεί και να είναι σε θέση να εφαρμόζει ο μαθητής μετά το τέλος του μαθήματος (Tomlinson, 2010). Αναφέρεται στην ποσότητα που θα παρέχει στους μαθητές του ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα τους, στην ποιότητα αλλά και στη δυνατότητα επιλογής περιεχομένου από τον ίδιο (Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013). Κατά το σχεδιασμό της διδασκαλίας ο δάσκαλος καθορίζει με βάση το πρόγραμμα σπουδών τις βασικές γνώσεις και δεξιότητες που θέλει να αποκτήσουν ή να αναπτύξουν οι μαθητές του (Palieraki & Koutrouba, 2021) και στη συνέχεια το προσαρμόζει στις ανάγκες των μαθητών του. Σημαντικό ρόλο σε αυτό κατέχουν και οι τρόποι που θα βοηθήσουν τους μαθητές να οικοδομήσουν τα δύο αυτά στοιχεία (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017) καθώς κατά τη διαδικασία καθορισμού του περιεχομένου ο εκπαιδευτικός ορίζει και τα εκπαιδευτικά μέσα που θα τον βοηθήσουν και τον ίδιο και τους μαθητές να επιτύχουν τους στόχους τους.

Επιπλέον, σημαντικός είναι ο ρόλος που μπορεί να διαδραματίσει σε περίπτωση διαφοροποίησης η διαδικασία της μάθησης διότι μέσα από αυτή οι μαθητές θα κατανοήσουν το περιεχόμενο που τους διδάσκεται. Με βάση την Tomlinson (2010) η διαδικασία προκύπτει συνήθως με τη μορφή δραστηριοτήτων, οι οποίες για να θεωρηθούν αποτελεσματικές χρειάζεται μεταξύ άλλων να διαθέτουν α) ξεκάθαρο σκοπό, β) να διατηρούν την προσοχή των μαθητών σε μια βασική έννοια, γ) να μπορούν οι μαθητές να συσχετίζουν τις νέες γνώσεις και δεξιότητες με τις προϋπάρχουσες αλλά και δ) να αντιστοιχούν στα ενδιαφέροντα και στο επίπεδο ετοιμότητας τους. Στις σύγχρονες ετερογενείς σχολικές τάξεις πρέπει να προσφέρονται εναλλακτικοί τρόποι εργασίας (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου & Πυργιωτάκης, 2015) με σκοπό οι μαθητές να μην αποτελούν απλούς και παθητικούς αποδέκτες αλλά ενεργητικά μέλη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τα οποία θα μπορούν να προσεγγίσουν τις νέες πληροφορίες. Για παράδειγμα, θα μπορούσαν να δοθούν εργασίες κλιμακούμενης δυσκολίας, ατομικές ή ομαδικές εργασίες ή δραστηριότητες εμπάθυνσης (Ανθίμου, 2020). Όμως εκτός από όλα αυτά σοβαρή παράλειψη θα αποτελούσε να μην ειπωθεί ότι όλες αυτές οι δραστηριότητες χρειάζεται να συμβαδίζουν με τους στόχους που έχει θέσει ο εκπαιδευτικός για τη διδασκαλία του (Tomlinson, 2010, στο Brevik, Gunnulfsen &π Renzulli, 2017). Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας διαφοροποιώντας την πορεία της δεν αποτελεί εξατομίκευση καθώς ο εκπαιδευτικός δεν σχεδιάζει για κάθε μαθητή ξεχωριστά, αντίθετα δίνει τη δυνατότητα σε όλους τους μαθητές μέσα από την επιλογή και την αξιοποίηση εναλλακτικών δραστηριοτήτων που θα τους έχει δώσει σε συνδυασμό με στρατηγικές και τεχνικές διαφοροποίησης να κατακτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

Από την άλλη, αξίζει επιπλέον να αναφερθούμε στη Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας ως προς το αποτέλεσμα. Η Tomlinson (2010) προσδιορίζει το αποτέλεσμα ως το μέσο με το οποίο ο μαθητής παρουσιάζει όλα όσα έχει κατανοήσει από την διδασκαλία. Συγκεκριμένα αναφέρεται στο τελικό προϊόν, ανεξαρτήτου μορφής, που θα παράγει ο μαθητής και το οποίο πραγματοποιείται και παρουσιάζεται στο τέλος κάθε μαθήματος ή ενότητας. Οι μαθητές αφού έχουν κατακτήσει όλες τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες καλούνται να παρουσιάσουν όσα έμαθαν είτε μόνο στον εκπαιδευτικό μέσα από τη συμπλήρωση ενός τεστ ή ενός δοκιμίου είτε και στους συμμαθητές τους μέσα από εναλλακτικές εξίσου δραστηριότητες όπως ένα θεατρικό παιχνίδι, ένα quiz γνώσεων, μέσα από τη δημιουργία μιας ιστορίας κ.α.. Πριν την ανάθεση της τελικής εργασίας ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να προσδιορίσει στους μαθητές τι ακριβώς έχουν να κάνουν μέσα από την παροχή κατάλληλων οδηγιών, να τους δώσει τη δυνατότητα να εκφραστούν με τον δικό τους τρόπο και με βάση

τα χαρακτηριστικά τους ενώ εξίσου σημαντικό είναι να παρέχει στους μαθητές υποστήριξη και τα κατάλληλα μέσα για να δημιουργήσουν το τελικό τους προϊόν. Η δημιουργία μπορεί να πραγματοποιηθεί είτε ατομικά είτε εταιρικά, είτε ομαδικά ανάλογα με το είδος και τις απαιτήσεις της δραστηριότητας.

Με την ολοκλήρωση όλων των παραπάνω θα αποτελούσε σοβαρή παράλειψη να μην τονιστεί ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε κάποιο από αυτά τα τρία στοιχεία μπορεί να γίνει μεμονωμένα και όχι απαραίτητα παράλληλα. Ωστόσο είναι σημαντικό σε οποιαδήποτε από εκείνα πραγματοποιηθεί να γίνει σύμφωνα με το μαθησιακό προφίλ, την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα των μαθητών καθώς οι ίδιοι αποτελούν τα υποκείμενα της μάθησης. Διευκρινιστικά, αναφερόμενοι στον όρο μαθησιακό προφίλ μιλάμε για τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει ο μαθητής και μπορεί να διαμορφωθεί από τον τύπο νοημοσύνης που διαθέτει, το φύλο, την εκπαίδευση (Tomlinson, 2010). Τα ενδιαφέροντα αναφέρονται σε όλα εκείνα τα στοιχεία που κερδίζουν την προσοχή του μαθητή και μπορεί να του δημιουργήσουν αισθήματα περιέργειας που θα οδηγήσουν στην παρακίνησή του για να μάθει ορισμένα πράγματα για το κάθε θέμα. Σημαντική είναι επίσης η μαθησιακή ετοιμότητα, η οποία αφορά το γνωστικό επίπεδο που διαθέτει ο μαθητής με βάση το οποίο μπορεί να έρθει σε επαφή με το στοιχείο που μαθαίνει. Ουσιαστικά για την Tomlinson (2010, σ. 22) αποτελεί «... το σημείο εισόδου ενός μαθητή σε μια συγκεκριμένη έννοια ή δεξιότητα». Προεκτείνοντας τη σκέψη μας η διαφοροποίηση θα μπορούσε να αφορά και το μαθησιακό περιβάλλον, δηλαδή το χώρο όπου δρουν εκπαιδευτικός και μαθητές. Λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά των μαθητών μπορεί να δημιουργηθεί ένας όμορφος αισθητικά χώρος, ο οποίος δημιουργεί στους μαθητές αισθήματα άνεσης και ασφάλειας στο χώρο.

Συνοψίζοντας, για το σχεδιασμό και για τον προγραμματισμό της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να είναι κατάλληλα ενημερωμένος για όλα όσα αφορούν τους μαθητές του (Παντελιάδου & Φιλίππατου, 2013) αλλά και για το περιεχόμενο της διδασκαλίας και του θέματος που πραγματεύεται. Μέσα από τον ορθό καθορισμό πρώτα του σκοπού της διαφοροποίησης που θα πραγματοποιήσει και στη συνέχεια των γνώσεων και δεξιοτήτων, των τεχνικών και στρατηγικών που θα ακολουθήσει θα αποδειχθεί στην πράξη αν ήταν αποτελεσματική ή όχι η αξιοποίηση της. Σαφέστατα η επιτυχημένη εφαρμογή της θα κριθεί από τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός θα διαχειριστεί το μαθησιακό περιβάλλον, το αναλυτικό πρόγραμμα, την αξιολόγηση αλλά και την εκπαιδευτική διαδικασία (Tomlinson & Imbeau, 2010, στο Βέρα, 2020).

3.2. Στρατηγικές και τεχνικές διαφοροποίησης της διδασκαλίας

Για να θεωρηθεί μια διδασκαλία αποτελεσματική προϋπόθεση αποτελεί η επιλογή κατάλληλων στρατηγικών και τεχνικών, οι οποίες θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες τόσο των μαθητών όσο και της διδασκαλίας. Αρκετοί εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν αβεβαιότητα για το πώς να διαχειριστούν μια ετερογενή τάξη, γεγονός που τους αποτρέπει να προσπαθήσουν να φέρουν τη διδασκαλία στα μέτρα των μαθητών τους (Tomlinson, 2015). Σε μια τέτοια περίπτωση ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να προσπαθήσει να ενημερώνεται διαρκώς για τις εξελίξεις στην εκπαίδευση και να εμπλουτίζει τη διδασκαλία με νέες στρατηγικές και τεχνικές που συνάδουν με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία που έχει σχεδιάσει.

3.2.1. Αξιοποίηση στρατηγικών στα πλαίσια της διαφοροποίησης

Κατ' αρχάς, οι στρατηγικές αφορούν τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός επιλέγει να σχεδιάζει και στη συνέχεια να εφαρμόσει τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία στη σχολική τάξη που διαθέτει (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Μέσα από μια ποικιλία στρατηγικών ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει εκείνες που θεωρεί πως ταιριάζουν στους μαθητές και θα τους βοηθήσουν στην ανάπτυξη των γνώσεων και δεξιοτήτων τους (Ζιώτη, 2019). Μέσα από αυτό το πρίσμα αξίζει να αναφερθούμε σε κάποιες από τις βασικές στρατηγικές που μπορούν να αξιοποιηθούν κατά τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας.

Μία στρατηγική αποτελεί η ιεράρχηση των δραστηριοτήτων που δίνονται στους μαθητές. Τέτοιου είδους δραστηριότητες ξεκινούν έχοντας ελάχιστες απαιτήσεις και προχωρώντας απαιτούν πιο σύνθετη σκέψη. Με την αξιοποίηση της εν λόγω στρατηγικής επιτυγχάνεται η ενεργοποίηση όλων των μαθητών ανεξαρτήτως ετοιμότητας και η εξέλιξη τους με βάση το ρυθμό μάθησής τους. Στα ίδια πλαίσια κινείται και η στρατηγική διαβάθμισης των δραστηριοτήτων, τις οποίες ο εκπαιδευτικός δημιουργεί με βάση τα χαρακτηριστικά που διαθέτουν οι μαθητές του και επιδιώκει να φτάσουν στον ίδιο στόχο μέσα από δραστηριότητες που έχουν διαφορετικό βαθμό δυσκολίας (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017) και ανταποκρίνονται στο επίπεδο ετοιμότητάς τους. Για την Tomlinson (2010) η αξιοποίηση τέτοιου είδους δραστηριοτήτων είναι σημαντική όταν ο εκπαιδευτικός θέλει να είναι σίγουρος ότι οι μαθητές, αν και διαθέτουν διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες, εργάζονται πάνω στις βασικές γνώσεις και αξιοποιούν τις ίδιες βασικές δεξιότητες.

Εξίσου σημαντική θεωρείται και η αξιοποίηση της ευέλικτης ομαδοποίησης κατά την οποία ο εκπαιδευτικός ορίζει τον αριθμό των μελών που θα εργαστούν σε μια ομάδα με βάση το σκοπό, το περιεχόμενο και τις ανάγκες της κάθε δραστηριότητας. Οι μαθητές μπορούν να συνεργαστούν ανεξαρτήτως του επιπέδου ετοιμότητας που διαθέτουν και να αποκομίσουν πολλαπλά οφέλη, όπως είναι η ανάπτυξη κοινωνικών, διαπολιτισμικών δεξιοτήτων κ.α.. Σαφώς μέσα από τη συγκεκριμένη στρατηγική αποφεύγεται η διάκριση σε καλούς και αδύναμους μαθητές (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017) καθώς ο καθένας μπορεί να προσφέρει ότι μπορεί και να οδηγηθούν όλοι μαζί στο τελικό αποτέλεσμα. Αναλόγως το θέμα που πραγματεύεται κάθε διδασκαλία μπορούν να δημιουργηθούν ομάδες ενδιαφέροντος, όπου κάθε ομάδα ασχολείται με το μέρος του θέματος που την ενδιαφέρει (Tomlinson, 2000, στο Κουτσελίνη-Ιωαννίδου & Πυργιωτάκης, 2015).

Θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθούμε και στην ύπαρξη γωνιών μάθησης μέσα στη σχολική τάξη, στις οποίες οι μαθητές μέσα από την αξιοποίηση διαφόρων υλικών μπορούν να υλοποιήσουν δραστηριότητες που τους ανατίθενται ή επιθυμούν από μόνοι τους να διερευνήσουν. Οι γωνιές αυτές βρίσκονται σε χωριστό χώρο από αυτόν που γίνεται η διδασκαλία και διατίθενται από τον εκπαιδευτικό προκαθορισμένες δραστηριότητες, οι οποίες διαθέτουν καλά οργανωμένα υλικά επιδιώκοντας να είναι ευκόλως διαχειρίσιμα από τους μαθητές (Manzone, 2013, στο Τσαπρούνης, 2021).

Ακόμη, η μάθηση με επίλυση προβλήματος αποτελεί μια στρατηγική που μπορεί να ωφελήσει τους μαθητές στην ανάπτυξη γνώσεων, κοινωνικών δεξιοτήτων αλλά και της κριτικής σκέψης και δημιουργικότητας. Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει ένα πρόβλημα στους μαθητές και εκείνοι καλούνται να διερευνήσουν το ζήτημα και να προσπαθήσουν να βρουν πιθανές λύσεις μέχρι να οδηγηθούν σε αυτή που θεωρούν καλύτερη με βάση τα στοιχεία που έχουν συγκεντρώσει (Tomlinson, 2010). Για να οδηγηθούν στην ανεύρεση λύσεων χρειάζεται να καθορίσουν το πρόβλημα και να προσπαθήσουν να εντοπίσουν έγκυρες πληροφορίες που θα τους οδηγήσουν στην ανεύρεση της καλύτερης ή των καλύτερων λύσεων (Ζιώτη, 2019). Μέσα από τη συγκεκριμένη δραστηριότητα θα προκύψει μία αποτελεσματική και δημιουργική συνεργασία, στα πλαίσια της οποίας οι μαθητές θα ανταλλάξουν απόψεις, θα συγκρίνουν πληροφορίες και θα μπορέσουν να παραθέσουν και την προσωπική τους άποψη με βάση τις γνώσεις και τις εμπειρίες που διαθέτουν.

Κλείνοντας, μία στρατηγική την οποία κάθε εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να εντάξει στη διδασκαλία του, διαφοροποιημένη ή μη, είναι η επικέντρωση της διδασκαλίας, όπου σύμφωνα με την Tomlinson (2010) οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν την ετοιμότητα των

μαθητών τους για το θέμα με το οποίο θα ασχοληθούν στη συνέχεια. Η αξιολόγηση αυτή μπορεί να πραγματοποιηθεί είτε με τη χρήση εναλλακτικών ή παραδοσιακών μεθόδων είτε ακόμα και με την αξιοποίηση εναλλακτικών εργαλείων. Αναφερόμενοι στο στάδιο της έναρξης της διδασκαλίας μπορεί να αξιοποιηθεί και το μαθησιακό συμβόλαιο, το οποίο αφορά τη γραπτή συμφωνία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή, σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός δίνει συγκεκριμένα περιθώρια αλλά ένα μεγάλο εύρος επιλογών στο μαθητή και ο τελευταίος καλείται με τη σειρά του να το τηρήσει για να οδηγηθεί στην επίτευξη των εργασιών του (Χριστοδούλου, 2019). Μέσα από την τήρηση του συμβολαίου ο μαθητής θα εξοικειωθεί με την εργασία σε καθορισμένα πλαίσια.

3.2.2. Τεχνικές διαφοροποίησης της διδασκαλίας

Με τον όρο τεχνικές διδασκαλίας αναφερόμαστε στις τεχνικές/ενέργειες εκείνες που μπορούν να ενεργοποιήσουν γνωστικά τους μαθητές και θα τους βοηθήσουν να επεξεργαστούν το θέμα που τους απασχολεί και να δράσουν με σκοπό να οδηγηθούν στην επίτευξη των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων. Σε μια προσπάθεια προσέγγισης των τεχνικών θα παρουσιαστούν οι κυριότερες που μπορούν να αξιοποιηθούν στα πλαίσια ενός διαφοποιημένου μαθήματος.

Αναλυτικά, η τρίλιζα αποτελεί μια παιγνιώδη τεχνική κατά την οποία ο εκπαιδευτικός τη δημιουργεί με βάση τις πυρηνικές γνώσεις και δεξιότητες που αναμένεται να αποκτήσουν οι μαθητές και λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Τοποθετώντας ο εκπαιδευτικός στο κέντρο της τρίλιζας τις δραστηριότητες που αντιστοιχούν στο βασικό επίπεδο των πυρηνικών γνώσεων οι μαθητές έχουν στη συνέχεια τη δυνατότητα αφού τις λύσουν να προχωρήσουν στις λύσεις των υπόλοιπων τετραγώνων που επιθυμούν έχοντας ως στόχο τη δημιουργία μιας τρίλιζας (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Ωστόσο, η παιγνιώδη αυτή τεχνική μπορεί να πραγματοποιηθεί και με τη χρήση διαβαθμισμένων δραστηριοτήτων. Βρίσκεται στην ευχέρεια του εκπαιδευτικού και τις ικανότητες των μαθητών η μορφή που θα έχει η συγκεκριμένη τεχνική.

Επίσης, μία άλλη τεχνική είναι το ΡΑΦΤ, του οποίου τα αρχικά σημαίνουν Ρόλος, Ακροατήριο, Φόρμα και Τίτλος. Αποτελεί έναν πίνακα, ο οποίος διαθέτει τέσσερις στήλες καθεμία από τις οποίες αντιστοιχεί σε μία από τις παραπάνω τέσσερις λέξεις (Τσαπρούνης, 2021). Με άλλα λόγια, η πρώτη στήλη αντιπροσωπεύει το ρόλο που θα έχει ο μαθητής στην εργασία του, η δεύτερη το ακροατήριο στο οποίο απευθύνεται, η τρίτη τη φόρμα της

εργασίας που θα παραχθεί ενώ η τέταρτη τον τίτλο που θα έχει (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Μέσα από την συγκεκριμένη τεχνική οι μαθητές θα σκεφτούν και θα προβληματιστούν για το ποιο είναι το θέμα που θα ασχοληθούν, ο ρόλος των ίδιων ως συγγραφείς αλλά και ο ρόλος του ακροατηρίου τους αλλά και η μορφή του κειμένου που θα παράξουν (Kokkinos & Gakis, 2021). Ουσιαστικά, μέσα από την παρούσα τεχνική επιδιώκεται η καλλιέργεια της δημιουργικότητας και η αξιοποίηση της σε συνδυασμό με τον εμπλουτισμό των γλωσσικών χαρακτηριστικών των μαθητών.

Στο σημείο αυτό αξίζει να μιλήσουμε και για τα δελτία εισόδου, εξόδου και πορείας που μπορούν να αξιοποιηθούν σε μια Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Σύμφωνα με τους Βαλιαντή & Νεοφύτου (2017, σ. 233) «Τα δελτία αποτελούν σύντομες γραπτές εργασίες που αφορούν ένα ή περισσότερα ερωτήματα ή δραστηριότητες που θέτει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές». Το δελτίο εισόδου χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση των μαθητών στην αρχή της διδασκαλίας με σκοπό ο εκπαιδευτικός να γνωρίσει τα χαρακτηριστικά των μαθητών του, το δελτίο εξόδου ως άτυπη αξιολόγηση με την ολοκλήρωση της διδασκαλίας επιδιώκοντας να ελεγχθεί το επίπεδο κατανόησης των όσων έμαθαν οι μαθητές ενώ το δελτίο πορείας δίνεται στους μαθητές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και έχει ως στόχο ο εκπαιδευτικός να ελέγξει την πορεία των μαθητών του στη διδασκαλία (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Ο τρόπος που θα είναι δομημένο εξαρτάται από τις επιδιώξεις του εκπαιδευτικού με βάση τη διδασκαλία που έχει σχεδιάσει και θέλει να εφαρμόσει.

3.3. Η αξιολόγηση στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

Η αξιολόγηση αποτελεί βασικό μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθώς επηρεάζει τη διδασκαλία και τη μάθηση των μαθητών (Γρίβα & Κωφού, 2019). Αφορά τόσο το δάσκαλο όσο και τους μαθητές διότι ο δάσκαλος μέσα από αυτή μπορεί να αντλήσει στοιχεία για το έργο του, τα οποία θα αποτελούν ένα είδος ανατροφοδότησης για τον ίδιο αλλά και για τους μαθητές, οι οποίοι μπορούν να παρακολουθήσουν την πορεία τους στη διδασκαλία και να λειτουργήσει εξίσου ανατροφοδοτικά. Κατά τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας η αξιολόγηση έχει καίριο ρόλο, αποτελώντας ένα χρήσιμο εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού για να σχεδιάσει, να εφαρμόσει (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017) και να τροποποιήσει τη διδασκαλία του στις περιπτώσεις που χρειάζεται.

Για πολλές δεκαετίες η αξιολόγηση αφορούσε την αποτίμηση της επίδοσης του μαθητή, η οποία υλοποιούνταν μέσα από εξετάσεις και απροειδοποίητα διαγωνίσματα (Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013) που είχαν γνωστικό χαρακτήρα. Τα τελευταία χρόνια έχουν εισαχθεί στην

εκπαίδευση εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, οι οποίες αφορούν τόσο τον εκπαιδευτικό όσο και τους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών του και της διδασκαλίας του μπορεί να επιλέξει τη μορφή ή τις μορφές που θεωρεί κατάλληλες. Ανεξαρτήτως όμως αυτού η αξιολόγηση στη διαφοροποίηση αναφέρεται στη σύγκριση του μαθητή με τον εαυτό του και όχι με τους υπόλοιπους συμμαθητές του (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

3.3.1. Στάδια αξιολόγησης

Εξχωριστός λόγος χρειάζεται να γίνει και για τα στάδια που μπορεί να πραγματοποιηθεί η αξιολόγηση στα πλαίσια της διδασκαλίας. Ειδικότερα, κατά την έναρξη της διδασκαλίας μπορεί να εφαρμοστεί η λεγόμενη αρχική ή αλλιώς διαγνωστική αξιολόγηση. Μέσα από αυτή δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να συλλέξει όλες τις απαραίτητες πληροφορίες για τους μαθητές του, οι οποίες αφορούν μεταξύ άλλων τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες, το μαθησιακό προφίλ, τα ενδιαφέροντα, το πολιτισμικό υπόβαθρο, το οικογενειακό περιβάλλον κ.α.. Σε ορισμένες περιπτώσεις ο εκπαιδευτικός μπορεί να τα διαθέτει αυτά είτε από τον προηγούμενο εκπαιδευτικό είτε από το σχολείο γενικότερα, ωστόσο κρίνεται σημαντικός ο εμπλουτισμός τους (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017) όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο από τον ίδιο. Όλα τα στοιχεία που θα προκύψουν μπορεί να τα αξιοποιήσει κατά το σχεδιασμό της διδασκαλίας του, ενέργεια η οποία θα επιφέρει σε μεγάλο βαθμό θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές.

Το δεύτερο στάδιο που μπορεί να πραγματοποιηθεί αφορά τη διαμορφωτική αξιολόγηση, η οποία διαρκεί καθ'όλη της διδασκαλίας και έχει ως στόχο να ενημερώσει τον εκπαιδευτικό για τον τρόπο εξέλιξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, την πρόοδο και τα αποτελέσματα των ενεργειών των μαθητών του. Στα πλαίσια της ο εκπαιδευτικός αναστοχάζεται για το έργο του και μπορεί να προβεί σε τροποποιήσεις εφόσον χρειάζεται. Ανάμεσα στα πλεονεκτήματα της διαμορφωτικής αξιολόγησης βρίσκεται και η δυνατότητα του εκπαιδευτικού να παρακολουθεί και τον δικό του ρόλο και τον τρόπο που εξελίσσεται (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Η απουσία συνεχούς αξιολόγησης μπορεί να δημιουργήσει στον εκπαιδευτικό λανθασμένη αντίληψη για τους μαθητές του, κατάσταση η οποία μπορεί να οδηγήσει στην πραγματοποίηση μιας μονοδιάστατης διδασκαλίας που θα επιφέρει αρνητικές συνέπειες στους μαθητές (Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013). Για το λόγο αυτό είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να την πραγματοποιεί σε καθημερινή βάση και να προσπαθεί να συμβαδίζει με τους στόχους της διδασκαλίας αλλά και τους μαθητές.

Το τρίτο στάδιο που μπορεί να υλοποιηθεί αφορά την τελική αξιολόγηση, η οποία πραγματοποιείται με την ολοκλήρωση της διδασκαλίας. Μέσα από αυτή ο εκπαιδευτικός επιδιώκει να ελέγξει αν επιτεύχθηκαν από τους μαθητές οι στόχοι που είχαν τεθεί και να προκύψουν συμπεράσματα για τυχόν βελτιώσεις που θα χρειαστεί να γίνουν στην επόμενη διδασκαλία του. Στο στάδιο αυτό οι μαθητές εκτός από τη συμπλήρωση τυποποιημένων τεστ μπορούν να παράγουν έργα οποιασδήποτε μορφής, τα οποία μπορεί να προκύψουν είτε από ατομική είτε από ομαδική εργασία.

3.3.2. *Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης*

Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον μπορούν να αξιοποιηθούν μία ποικιλία μεθόδων αξιολόγησης που μπορεί να απευθύνονται τόσο στους μαθητές όσο και στον εκπαιδευτικό της τάξης. Μπορούν να ενσωματωθούν στις καθημερινές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στα πλαίσια του μαθήματος και να συμβάλλουν σημαντικά στον αναστοχασμό για ζητήματα εκμάθησης καθώς και για τα συναισθήματα, τις στάσεις και τις απόψεις των μαθητών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Γρίβα & Κωφού, 2019). Παρακάτω θα παρουσιαστούν ορισμένες από αυτές.

Πρώτα απ' όλα αξίζει να αναφερθούμε στους ατομικούς φακέλους αξιολόγησης (portfolios). Το portfolio αποτελεί ένα εργαλείο αξιολόγησης, το οποίο περιλαμβάνει όλες τις εργασίες του κάθε μαθητή και απεικονίζει την πρόοδο και τη βελτίωση του στο κομμάτι που ασχολείται (Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013). Οι δραστηριότητες που περιλαμβάνονται εντός αυτού αφορούν δεξιότητες που αναπτύχθηκαν κατά τη διαδικασία μάθησης (Γρίβα & Κωφού, 2019).

Μία άλλη μέθοδος αξιολόγησης είναι το ημερολόγιο, το οποίο μπορεί να τηρηθεί τόσο από τον εκπαιδευτικό της τάξης όσο και από τους μαθητές. Αποτελεί ένα ιδιωτικό εργαλείο και μέσα σε αυτό γίνεται καταγραφή των σκέψεων, των στάσεων και των συναισθημάτων που προκύπτουν κατά τη διαδικασία ή με την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Γρίβα & Κωφού, 2019). Η σύνταξη του μπορεί να πραγματοποιηθεί σε καθημερινή ή εβδομαδιαία βάση. Η μορφή του εξαρτάται από τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του καταγραφέα. Μπορεί να είναι είτε έντυπο είτε ψηφιακό και το καθένα να αφορά διαφορετικά στοιχεία. Ενδεικτικά, η τυπολογία ως προς το ημερολόγιο του μαθητή μπορεί να είναι α) απλής καταγραφής, β) διαλόγου ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το μαθητή, γ) μάθησης, δ) αναστοχαστικό κ.α..

Επιπλέον, μία μέθοδος αξιολόγησης αποτελούν και οι ρουμπρίκες, οι οποίες πρόκειται για κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων που δίνουν τη δυνατότητα αξιολόγησης της συμπεριφοράς ή της επίδοσης του μαθητή σε ένα έργο που εκτελεί (Παντελιάδου και Φιλιππάτου, 2013). Μέσα από τα συγκεκριμένα κριτήρια ο εκπαιδευτικός μπορεί να συλλέξει όλες τις απαραίτητες πληροφορίες για τους μαθητές με βάση το θέμα που μελετούν. Η τυπολογία από ρουμπρίκες είναι αρκετά μεγάλη ωστόσο μέσα από όλες επιδιώκεται ο εκπαιδευτικός να προσδιορίσει τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών, την πρόοδο που παρουσιάζουν αλλά και να τους ενημερώσει για όσα καταφέρνουν ή χρειάζεται να διορθώσουν (Γρίβα & Κωφού, 2019).

Στα πλαίσια μιας Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας μπορεί να αξιοποιηθεί και η αξιολόγηση υπό μορφή Project. Αξιοποιώντας τα χαρακτηριστικά των μαθητών μέσα από αυτή τη μέθοδο τους δίνεται η δυνατότητα να εμπλακούν ενεργά, να δράσουν συνεργατικά και να καλλιεργήσουν δεξιότητες προβλήματος από δραστηριότητες αυθεντικής μάθησης (Βαλιαντή και Νεοφύτου, 2017). Η συγκεκριμένη μέθοδος βασίζεται στη θεωρία του κονστρουκτιβισμού και οι δραστηριότητες που περιλαμβάνονται απαιτούν ερευνητική προσέγγιση (Doppelt, 2003, στο Γρίβα & Κωφού, 2019).

Μία μέθοδος αξιολόγησης που προσελκύει ιδιαίτερα το ενδιαφέρον των μαθητών και εμπλέκονται ενεργά χωρίς αισθήματα άγχους και ανησυχίας, αποτελεί το παιχνίδι. Όπως συμβαίνει στην αξιοποίησή του κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας με αυτόν τον τρόπο και στο στάδιο της αξιολόγησης μπορεί να έχει διαφορετικές μορφές, για παράδειγμα θεατρικό παιχνίδι, παιχνίδι ρόλων, ψηφιακό κ.α.. Η αξιολόγηση με τη μορφή παιχνιδιού μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού και να του επιφέρει εξαιρετικά αποτελέσματα με την προϋπόθεση να είναι προσαρμοσμένο κατάλληλα στους μαθητές του.

Συμπερασματικά, με βάση όλα τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι ανεξαρτήτως της μεθόδου αξιολόγησης που θα επιλεγεί κατά τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι σημαντικό να τηρούνται τρία βασικά στοιχεία ως προς αυτή. Συγκεκριμένα α) να συνάδουν με το περιεχόμενο της διδασκαλίας, β) να αντιστοιχούν στο προφίλ και την ετοιμότητα των μαθητών και γ) να τους δίνει τη δυνατότητα να εξελιχθούν (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Εξάλλου η αξιοποίηση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης αντιμετωπίζει τους μαθητές ως εξελισσόμενες οντότητες (Γρίβα & Κωφού, 2019) και δεν εστιάζει όπως οι παραδοσιακές μορφές στην τυποποιημένη αξιολόγηση των γνώσεων των μαθητών. Το λάθος πλέον αποποινικοποιείται και οι μαθητές μπορούν να το αξιοποιήσουν προς όφελος για να βελτιωθούν και να γίνουν καλύτερη.

3.4. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε διαφοροποιημένα μαθησιακά περιβάλλοντα

Είναι κοινά αποδεκτό ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην διδασκαλία των μαθητών είναι υψίστης σημασίας καθώς από εκείνον διαμορφώνεται η διαδικασία μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί μέσα από την αξιοποίηση στρατηγικών και τεχνικών προσπαθούν να συμβάλλουν και να επιτύχουν την μεγιστοποίηση της μάθησης για τους μαθητές (Morgan, 2014, στο Kokkinos & Gakis, 2021). Ως προς τη διαχείριση μιας ετερογενούς και πλέον πολυπολιτισμικής τάξης ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να επιτευχθούν οι στόχοι της γλωσσικής κατάκτησης που έχει θέση για τους μαθητές του αλλά και η ευρύτερη σχολική επίδοση (Γρίβα & Στάμου, 2014). Στις περιπτώσεις όπου ο εκπαιδευτικός επιλέγει να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία χρειάζεται να προσπαθήσει αρκετά για να το επιτύχει αποτελεσματικά.

Αναλυτικά, σε μια σωστά διαφοροποιημένη διδασκαλία ο εκπαιδευτικός παρέχει τα κατάλληλα με βάση τις γνώσεις και τις ικανότητες των μαθητών μέσα, με τα οποία οι μαθητές θα μπορούν να χρησιμοποιήσουν όσα μαθαίνουν (Βαλιαντή, 2015, στο Τρίκας, 2019). Με άλλα λόγια δίνει στους μαθητές την ευθύνη της μάθησής τους, την οποία μπορούν να χειριστούν και να την αξιοποιούν προς όφελός τους (Tomlinson, 2015), ενώ ο ίδιος βρίσκεται δίπλα τους στις περιπτώσεις που θα χρειαστούν τη βοήθεια ή την καθοδήγησή του. Με αυτό τον τρόπο επιδιώκει με τη βοήθειά του οι μαθητές να κατακτήσουν γνώσεις και ικανότητες μέσα από κατάλληλες γι' αυτούς δραστηριότητες (Τρίκας, 2019).

Επεκτείνοντας το συλλογισμό μας, για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να έχει γνώση τόσο του μαθητικού δυναμικού που διαθέτει όσο και του αναλυτικού προγράμματος. Απαραίτητες γι' αυτόν ικανότητες αποτελεί η αξιολόγηση της ετοιμότητας των μαθητών του με ποικίλα μέσα, η ερμηνεία των χαρακτηριστικών που διέπουν τον μαθητή και τον καθιστούν ξεχωριστό και μοναδικό, η δημιουργία διαφόρων τρόπων τους οποίους οι μαθητές θα έχουν την ικανότητα να διαχειριστούν, να επεξεργαστούν και να αξιοποιήσουν για την επίτευξη των στόχων τους (Tomlinson, 2015). Γίνεται αντιληπτό ότι πίσω από κάθε ενέργεια του εκπαιδευτικού σχετικά με την διαφοροποίηση της διδασκαλίας υπάρχει ένας στοχασμός πάνω στα κίνητρα του κάθε μαθητή (Ζήση, 2020).

Σύμφωνα με τον Munro (2012) για να διαφοροποιήσει αποτελεσματικά ο εκπαιδευτικός τη διδασκαλία του εκτός των παραπάνω χρειάζεται να αντιληφθεί τον τρόπο που μαθαίνουν και σκέφτονται οι μαθητές αλλά και να διαθέτει μια ποικιλία επιλογών για τη διαφοροποίηση, οι οποίες να είναι εφαρμόσιμες στη σχολική τάξη (Onyishi & Sefetho, 2020). Ας μην

παραλείψουμε ότι η επιτυχία καθορίζεται και από το πόσο κατάλληλα είναι προετοιμασμένος ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, αν διαθέτει τα απαραίτητα μέσα και αν επικρατούν οι κατάλληλες συνθήκες που θα επηρεάσουν θετικά τη διδασκαλία.

Κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής πράξης σύμφωνα με την Tomlinson (2015) ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να δίνει ξεκάθαρες έννοιες, στοιχεία και οδηγίες στους μαθητές σχετικά με το θέμα το οποίο μελετούν-πραγματεύονται. Κατανοώντας αυτά μπορούν να προχωρήσουν στη σύνδεση με ευρύτερες έννοιες, να επεκτείνουν το συλλογισμό τους και να αναλάβουν δράση. Εξίσου σημαντικό είναι μέσα από μια Διαφοροποιημένη Διδασκαλία οι μαθητές να αναπτύξουν τη δημιουργική και κριτική τους σκέψη με την αξιοποίηση και την εφαρμογή των όσων έμαθαν στα πλαίσια των δραστηριοτήτων (Tomlinson, 2015). Σε όλα αυτά σημαντικό ρόλο διαθέτει και το κλίμα της τάξης όπου ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να προσπαθεί να είναι ευχάριστο και τόσο οι μαθητές όσο και ο ίδιος να νιώθουν οικειότητα και ασφάλεια μέσα σε αυτό. Καθ'όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας δίνεται η δυνατότητα συζήτησης με τους μαθητές και ανταλλαγή γνώσεων, πληροφοριών και εμπειριών, διαδικασίες οι οποίες θα συμβάλλουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και για τις δύο πλευρές, όπως για παράδειγμα μεταγνωστικών, αλλά και στην αλλαγή πραγμάτων και καταστάσεων που λειτουργούν ανασταλτικά στο εκπαιδευτικό έργο. Εξάλλου, σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί την πρόοδο των μαθητών κατά την εκτέλεση των καθηκόντων τους (Tomlinson, 2010).

Ακόμη, ως εκπαιδευτικοί κατάλληλα ενημερωμένοι για όσα συμβαίνουν στη διδασκαλία και για το μαθησιακό δυναμικό που διαθέτουν μπορούν να εμπλέξουν στη διδασκαλία στοιχεία, τα οποία προσελκύουν τους μαθητές και ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους. Αναφερόμενοι σε μια πολυπολιτισμική τάξη, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει στοιχεία από τον πολιτισμό και την κουλτούρα των μαθητών του και να καλλιεργήσει σε όλους διαπολιτισμικές δεξιότητες. Στο πλαίσιο αυτό μπορούμε να εμπλέξουμε την κοινότητα, τους γονείς ακόμα και άλλους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι παρουσιάζουν θέληση για εμπλοκή στη διαδικασία. Μέσα από ρεαλιστικές καταστάσεις οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα τόσο για το περιβάλλον που ζουν όσο και για άλλους λαούς, ανταλλάσσουν απόψεις με τους γύρω τους και αποκτούν γνώσεις και ικανότητες απομακρυσμένοι από τα παραδοσιακά και αυστηρά πρότυπα διδασκαλίας.

Ολοκληρώνοντας θα αποτελούσε σοβαρή παράλειψη να μην γίνει αναφορά και στους παράγοντες που επηρεάζουν τη Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας και πολλές φορές δυσκολεύουν τους εκπαιδευτικούς στην αξιοποίηση της. Αρκετοί εκπαιδευτικοί δεν είναι κατάλληλα ενημερωμένοι σε ζητήματα διαφοροποίησης με αποτέλεσμα να μην μπορούν να

ανταποκριθούν κατάλληλα στις ανάγκες των μαθητών τους και συνεπώς δεν επιτυγχάνουν τους στόχους τους. Άλλη περίπτωση αφορά την σύγχυση της με την εξατομικευμένη, γεγονός που τους αποπροσανατολίζει από το σκοπό της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, η οποία δεν απευθύνεται στον κάθε μαθητή μεμονωμένα αλλά στο σύνολο. Παράλληλα, ανασταλτικοί παράγοντες αποτελούν ο φόβος και η ανασφάλεια που διαθέτουν, αισθήματα που τους αποτρέπουν να την εφαρμόσουν ή να μην την εφαρμόσουν κατάλληλα. Εξίσου καθοριστικός και σε ορισμένες περιπτώσεις ανασταλτικός παράγοντας θεωρείται ο χρόνος καθώς και για τους εκπαιδευτικούς αποτελεί μια χρονοβόρα διαδικασία που απαιτεί άνεση για το σχεδιασμό της διδασκαλίας (Παντελιάδου, Χιδερίδου-Μανδάρη & Παπά, 2017) και τον οποίο δεν διαθέτουν λόγω του όγκου της ύλης που χρειάζεται να διεκπεραιώσουν.

Με βάση όλα τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία και ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερος. Χρειάζεται να είναι κατάλληλα ενημερωμένος τόσο για το τι αφορά και τις παραμέτρους που περιλαμβάνει όσο και για τους μαθητές και το περιεχόμενο το οποίο επιδιώκει να διδάξει. Μέσα από την κατάλληλη επιμόρφωση ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαφοροποιήσει σταδιακά τη διδασκαλία του και να επέλθουν τα μέγιστα δυνατά αποτελέσματα για τους μαθητές. Αξίζει να σημειωθεί ότι όλα τα παραπάνω δεν μπορούν να εφαρμοστούν όλα μαζί αλλά σταδιακά και με βάση τις εκάστοτε ανάγκες της διδασκαλίας. Κάθε χρόνο μέσα από την αξιοποίηση διαφορετικών τρόπων και την απόκτηση εμπειρίας ο εκπαιδευτικός μπορεί να γίνει εμπειρογνώμονας της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας ωστόσο αυτό θα χρειαστεί αρκετά μεγάλο διάστημα καθώς οι συνθήκες μεταβάλλονται διαρκώς και απαιτούν την προσαρμοστικότητα όλων των ατόμων.

4. Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας σε ποικίλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα: Ανασκόπηση προγενέστερων ερευνών

Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας πραγματοποιήθηκε εκτενής βιβλιογραφική ανασκόπηση στην ελληνόγλωσση και ξενόγλωσση βιβλιογραφία μέσα από την οποία παρατηρήθηκε ότι η πλειοψηφία των ερευνών ασχολούνται με την ενσωμάτωση διαφοροποιημένων στρατηγικών στη σχολική τάξη από εν ενεργεία εκπαιδευτικούς ανεξαρτήτως βαθμίδας και φοιτητές, τονίζοντας τα εμπόδια που συναντούν και δυσκολεύουν την ένταξή τους ή την αποτελεσματικότητα τους σε τάξεις με μαθητές που διαθέτουν διαφορετικά μαθησιακά χαρακτηριστικά, δεξιότητες και πολιτισμικό υπόβαθρο. Αντίθετα, υπάρχουν ελάχιστες εστιασμένες έρευνες που να διερευνούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας αποκλειστικά σε ένα μάθημα ή που να εστιάζουν στην ενσωμάτωση των διαφοροποιημένων πρακτικών σε αυτό.

Συνακόλουθα, η παρούσα έρευνα επιδιώκει να συμβάλλει στον επιστημονικό διάλογο σχετικά με την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον, το οποίο χαρακτηρίζεται από μεγάλη ετερογένεια όχι μόνο ως προς τις ικανότητες, τις δεξιότητες και τις εμπειρίες των μαθητών αλλά και ως προς την πολιτισμική τους προέλευση. Επιπλέον, επιδιώκεται να καλυφθεί το ερευνητικό κενό για τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον εστιάζοντας στο γλωσσικό μάθημα του Δημοτικού Σχολείου με απώτερο στόχο την μεγιστοποίηση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων όλων των μαθητών που συμμετέχουν στο εκπαιδευτικό σύστημα με την ενσωμάτωση κατάλληλων διαφοροποιημένων διδακτικών προσεγγίσεων από τον εκπαιδευτικό της τάξης. Παράλληλα, αυτή η έρευνα, επιθυμεί να συμβάλλει στον εμπλουτισμό των γνώσεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών πάνω στο θέμα καθώς εδώ και αρκετά χρόνια καλούνται να διαχειριστούν μαθητικούς πληθυσμούς με διαφορετικό μαθησιακό επίπεδο και από ποικίλα πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα, ώστε να αναστοχαστούν ως προς τις διδακτικές πρακτικές τους, να αναθεωρήσουν αλλά και να μπορέσουν να εμπλουτίσουν το ρεπερτόριο τους ως προς την εφαρμογή τεχνικών στα μαθήματά τους και στη συγκεκριμένη περίπτωση στη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας.

4.1. Απόψεις για την ενσωμάτωση διαφοροποιημένων διδακτικών προσεγγίσεων και πρακτικών στη διδασκαλία στα πλαίσια τυπικών τάξεων

Οι Santangelo και Tomlinson (2012) διερεύνησαν με τη χρήση ερωτηματολογίου, που αντικατοπτρίζει το μοντέλο της Tomlinson (2005) τις αυτοαναφερομένες πεποιθήσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών του Πανεπιστημίου College of Education (COE) των Ηνωμένων Πολιτειών, οι οποίες σχετίζονται με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί δίνουν προτεραιότητα στη δημιουργία θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος, χρησιμοποιώντας στρατηγικές όπως είναι η διασφάλιση της ισότιμης συμμετοχής. Αναφερόμενοι στη διαφοροποίηση του περιεχομένου, της διαδικασίας και του προϊόντος δήλωσαν πως συχνά διαφοροποιούν το περιεχόμενο του μαθήματος με ποικίλους τρόπους, όπως η χρήση των σχολίων των φοιτητών για να βοηθήσουν στη διαμόρφωση περιεχομένου και δραστηριοτήτων, η αξιοποίηση πολλαπλών μορφών αξιολόγησης και διαφορετικών μορφών ομαδοποίησης. Ωστόσο σύμφωνα με τους ερευνητές ανησυχητικά θεωρούνται τα ευρήματα που δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν λιγότερο έμφαση στο μαθησιακό προφίλ των φοιτητών τους καθώς θεωρείται στοιχείο το οποίο συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξή τους αλλά και ότι αξιοποιούν μια ποικιλία μορφών ομαδοποίησης, από τις οποίες όμως δεν δίνουν την δυνατότητα σε όσους τους παρακολουθούν να επιλέξουν τη δική τους μορφή ομαδοποίησης και ούτε καν οι ίδιοι δεν ομαδοποιούν σκόπιμα τους φοιτητές τους με βάση την ετοιμότητα, το ενδιαφέρον ή το μαθησιακό τους προφίλ.

Η Njagi (2014) σε έρευνα της κατέγραψε μεταξύ άλλων, μέσω ερωτηματολογίων, τις οπτικές εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε τάξεις Μαθηματικών αναφορικά με τη διαφοροποιημένη διδακτική προσέγγιση στη μάθηση και τη διδασκαλία των Μαθηματικών. Τα αποτελέσματα φανέρωσαν ότι μεγάλο μέρος του δείγματος συμφώνησε ότι η επίδοση των μαθητών ήταν καλύτερη όταν χρησιμοποιήθηκε Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Επιπλέον, οι δάσκαλοι ανέφεραν ότι οι μαθητές ήταν πιο δεκτικοί, είχαν κίνητρα για μάθηση και μέσα από την δημιουργία ενός μαθητοκεντρικού περιβάλλοντος που επιτρέπει στους μαθητές να είναι ανεξάρτητοι, ευέλικτοι και επιλεκτικοί αυξήθηκαν οι ευκαιρίες για μάθηση των μαθητών. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν πως ο χρονικός περιορισμός αποτελεί ένας από τους παράγοντες που τους εμποδίζει να χρησιμοποιούν τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία ενώ εξίσου σημαντικό στοιχείο που ανέφεραν αφορούσε την ανάγκη για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τις στρατηγικές Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας με σκοπό την αποτελεσματική κάλυψη των αναγκών των μαθητών.

Η Βασιλειάδου (2017), στα πλαίσια της διπλωματικής της εργασίας, διερεύνησε μέσω ερωτηματολογίων τις απόψεις εκπαιδευτικών για τις αρχές Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, στα πλαίσια της σημασίας που τις αποδίδουν και της συχνότητας χρήσης των διαφοροποιημένων στρατηγικών που εφαρμόζουν στις σχολικές τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Μέσα από την έρευνα της ανέδειξε ότι παρόλο που οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν σε μεγάλο βαθμό τη σπουδαιότητα των αρχών της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στην απόδοση των μαθητών οι ίδιοι συνεχίζουν να στηρίζονται σε παραδοσιακές μεθόδους. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως αξιοποιούν συχνότερα την πρακτική διασφάλισης σαφών και ξεκάθαρων στόχων στα καθήκοντα και στις εργασίες των μαθητών αλλά και πραγματοποιούν συνεχή έπαινο στους μαθητές για την επιτυχία τους. Από την άλλη, οι συμμετέχοντες δεν θεωρούν τόσο σημαντική τη διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος και του τελικού προϊόντος και δεν επιλέγουν σχεδόν καθόλου να διαφοροποιήσουν το περιεχόμενο, τη διαδικασία, την αξιολόγηση με βάση το μαθησιακό προφίλ του εκάστοτε μαθητή, καθώς και τη χρήση στρατηγικών όπως είναι οι τρίλιζες, τα μαθησιακά συμβόλαια κ.α..

Οι παραπάνω απόψεις των εκπαιδευτικών επηρεάζονται μεταξύ άλλων από τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν στα σχολεία με σημαντικότερη από όλα την απουσία πανεπιστημιακής κατάρτισης πάνω στο θέμα, λειτουργώντας αποτρεπτικά στην εφαρμογή της. Για το λόγο αυτό προτείνουν την αύξηση του τεχνολογικού εξοπλισμού, τον περιορισμό της πίεσης για ολοκλήρωση της ύλης αλλά και την εμπλοκή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία, ως βοηθητικούς παράγοντες ενίσχυσης της διδακτικής διαδικασίας και εμπλοκής νέων διαφοροποιημένων στρατηγικών διδασκαλίας στα σχολικά περιβάλλοντα. Ακόμη μέσα από την παρούσα μελέτη αναδείχθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να διαφοροποιούν στοιχεία στο γλωσσικό μάθημα και ακολουθεί σε μικρότερο βαθμό η Ευέλικτη Ζώνη. Όμως, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών της έρευνας που παρουσιάζονται σχετίζονται με το μορφωτικό τους επίπεδο, τα ενδιαφέροντα και τις εκπαιδευτικές τους εμπειρίες, τα μέσα που έχουν στην διάθεσή τους αλλά και το περιβάλλον στο οποίο εργάζονται.

Οι Φιλιππάτου και Βεντίστα (2017), μελετώντας, μέσω ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης γενικά για τη διδασκαλία και την εφαρμογή Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στην τυπική τάξη, ανέδειξαν ότι παρόλο που οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι στη διδασκαλία χρειάζεται να λαμβάνουν υπόψη τις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών τους και να μην δίνουν έμφαση μόνο στην κάλυψη της διδακτέας ύλης, φαίνεται ότι η διαμόρφωση της διδασκαλίας τους επηρεάζεται

συνήθως από τις ανάγκες του μέσου μαθητή και κατά μέσο όρο δε φαίνεται να εφαρμόζεται ιδιαίτερα στη σχολική τάξη διαφοροποιημένη διδακτική προσέγγιση. Παράλληλα φανερώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι δίνουν έμφαση στην κάλυψη των διαφορετικών μαθησιακών αναγκών των μαθητών τους, πραγματοποιούν διαφοροποιήσεις στην διδασκαλία τους. Παρόλα αυτά αν και οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι οι μαθητές που αποκλίνουν ως προς την επίδοση από το μέσο μαθητή δεν ικανοποιούν τις ανάγκες τους στο ελληνικό σχολείο, ορισμένοι φαίνεται να μη πιστεύουν ότι η συνθήκη αυτή μπορεί να αλλάξει με τη χρήση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας.

Οι Sakellariou, Mitsi και Konsolas (2018) σε έρευνα τους επιδίωξαν μέσω δομημένου ερωτηματολογίου να αναδείξουν τις δυσκολίες στην πρακτική εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας σε Νηπιαγωγεία και Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι κύριες δυσκολίες που επισημάνθηκαν από τους εκπαιδευτικούς αφορούσαν την έλλειψη χρόνου για προετοιμασία των εκπαιδευτικών, τις απαιτητικές προετοιμασίες για Διαφοροποιημένη Διδασκαλία καθώς και την έλλειψη υποστηρικτικών εργαλείων και υλικών. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι συνήθως ακολουθούν τον δικό τους τρόπο διδασκαλίας καθώς δεν γνωρίζουν τον τρόπο εφαρμογής της διαφοροποιημένης προσέγγισης. Ακόμη, αναφέρονται και στην έλλειψη κινήτρων ως ανασταλτικό παράγοντα για την επιτυχή εφαρμογή της διαφοροποίησης ενώ οι εκπαιδευτικοί των Δημοτικών Σχολείων επισημαίνουν δυσκολίες που εμποδίζουν την εφαρμογή και οι οποίες αφορούν την ποσότητα του αναλυτικού προγράμματος και τον αριθμό των απαιτήσεων που προκύπτουν με βάση αυτό. Σε ερώτηση ανοιχτού τύπου καταγράφηκε και ως δυσκολία εφαρμογής ακόμα και η έλλειψη προθυμίας συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Ο Τσώτσου (2019) διερεύνησε με συνεντεύξεις τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη χρήση της Διαφοροποίησης της Διδασκαλίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν απαραίτητη τη χρήση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας καθώς ενισχύει τη συμμετοχή των μαθητών, αξιοποιεί πλήθος υλικών και μέσων για τη διδασκαλία, αξιολογεί τους μαθητές με ποικίλους τρόπους και το μάθημα γίνεται ευχάριστο λαμβάνοντας υπόψη τις ατομικές ανάγκες των μαθητών. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν τρόπους διαφοροποίησης που τους διευκολύνουν περισσότερο. Ως προς τις στρατηγικές, συνήθως αξιοποιούν την ομαδοσυνεργατική μάθηση και την αλλαγή του επιπέδου δυσκολίας των δραστηριοτήτων ενώ ως τεχνικές τείνουν να χρησιμοποιούν τη μέθοδο project, ποικίλα τεχνολογικά και οπτικοακουστικά μέσα ενώ ένας από τους εκπαιδευτικούς αναφέρεται και στην τεχνική

ΡΑΦΤ. Ακόμη, τείνουν να συνδέουν τη διδασκαλία τους με τα ενδιαφέροντα και την καθημερινότητα των μαθητών όσο αυτό είναι εφικτό με σκοπό την νοηματοδότηση του μαθήματος και την δημιουργία κινήτρου στους μαθητές για ενεργή εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία. Ως προς την αξιολόγηση επισημαίνεται η χρήση φακέλων ή εναλλακτικών τρόπων αξιολόγησης, όπως για παράδειγμα η αφήγηση και η δραματοποίηση του μαθήματος της Ιστορίας, αντί της αφήγησής του. Παράλληλα όμως οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν και ορισμένες δυσκολίες για την εφαρμογή της διαφοροποίησης στην σχολική τάξη, όπως είναι ο αυστηρός προγραμματισμός της διδασκαλίας, η επιπλέον εργασία που καλούνται να υλοποιήσουν, η έλλειψη διδακτικού χρόνου, η μεγάλη σε έκταση ύλη που χρειάζεται να καλυφθεί αλλά και ο χρόνος προετοιμασίας που χρειάζονται για την διδασκαλία τους.

Οι Shareefa, Moosa, Zin, Abdullah και Jawani (2019) στην έρευνα τους με ερωτηματολόγια ερεύνησαν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία με βάση τη διδακτική εμπειρία καθώς και τα προσόντα τους αλλά και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν όταν την εφαρμόζουν μέσω διαφόρων στρατηγικών. Τα αποτελέσματα σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς φανέρωσαν ότι τα οφέλη των μαθητών από τη συγκεκριμένη προσέγγιση είναι μεταξύ άλλων η αύξηση της δέσμευσης και της συμμετοχής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, η γρήγορη βελτίωση στη μάθησή τους ενώ τα οφέλη ως προς τον εκπαιδευτικό περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων την βοήθειά του στον έλεγχο της συμπεριφοράς των μαθητών, στη διαχείριση της σχολικής τάξης και την προσαρμογή του ρυθμού μάθησης.

Από την άλλη, αν και οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία είναι ευέλικτη και βοηθά στην κάλυψη των ατομικών αναγκών των μαθητών αναφέρονται και σε ορισμένες δυσκολίες που συναντούν κατά την εφαρμογή. Από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών αναφέρθηκαν η έλλειψη πόρων και χρόνου για προγραμματισμό και προετοιμασία, η υποστήριξη γνώσεων σχετικές με το θέμα αλλά και ο μεγάλος αριθμός μαθητών που διαθέτουν στις τάξεις τους, η οποία χαρακτηρίζεται από ποικιλομορφία. Ταυτόχρονα έγινε αναφορά στο μεγάλο φόρτο εργασίας που είχαν οι ίδιοι, στην στάση που διέθεταν αλλά και στην ευελιξία στο πρόγραμμα σπουδών και στις πολιτικές, όπου μεταξύ άλλων οι αυστηροί κανόνες και οι διαδικασίες που επισημαίνονται από το Υπουργείο Παιδείας και την διεύθυνση του σχολείου λειτουργούν αποτρεπτικά στην εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς.

Από τα παραπάνω ευρήματα φανερώνεται ότι η εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας αποτελεί πρόκληση για τον εκπαιδευτικό και συνδέεται με μια σειρά από επιπτώσεις όχι μόνο για τους ίδιους αλλά και για τους διευθυντές σχολείων και τους

υπεύθυνους χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Απαραίτητη προϋπόθεση για την παροχή εκπαίδευσης υψηλής ποιότητας αλλά και δίκαιων και ίσων ευκαιριών στους μαθητές είναι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων να βρουν τρόπους για την αντιμετώπιση των εμποδίων που λειτουργούν ανασταλτικά στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης προσέγγισης αλλά και να υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς μειώνοντας τον φόρτο εργασίας τους και παρέχοντας επαρκή χρόνο για το σχεδιασμό και την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας. Ωστόσο εξίσου σημαντικό είναι να δοθεί η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς για επαγγελματική ανάπτυξη με σκοπό να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους σχετικά με τις διαφοροποιημένες στρατηγικές και να μπορούν να τις ενσωματώσουν αποτελεσματικά στη διδασκαλία τους.

Η Ανθήμου (2020) διερεύνησε μέσω ερωτηματολογίου τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή στρατηγικών Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στη σχολική τάξη, αλλά και το βαθμό ενημέρωσης ως προς τις στρατηγικές και τους ανασταλτικούς παράγοντες εφαρμογής της συγκεκριμένης προσέγγισης. Τα ευρήματα της έρευνας κατέδειξαν ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα γνωρίζουν σε μέτριο βαθμό τις στρατηγικές με τις οποίες μπορούν να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους ως προς το περιεχόμενό της, ως προς τη διαδικασία, ως προς το αποτέλεσμα της μάθησης (τελικό προϊόν) και ως προς το μαθησιακό περιβάλλον. Αναφορικά με τις στρατηγικές που δηλώνουν ότι αξιοποιούν συχνά αφορούν εργασίες κλιμακούμενης δυσκολίας, ομαδοποίηση με βάση τα ενδιαφέροντά τους, κοινά ή μη, καθώς και παραδείγματα και εφαρμογές με βάση αυτά. Ακόμη, επισημαίνουν ότι χρησιμοποιούν πολύ συχνά πολλαπλά υλικά, όπως ντόμινο ή κύβους αρίθμησης και τεχνολογικά μέσα αλλά και πραγματοποιούν αλλαγές στο περιβάλλον μάθησης και στο ρυθμό διδασκαλίας.

Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι εκτός από στοιχεία που αφορούν την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν και σε εμπόδια με την πλειοψηφία αυτών να αναφέρει τον περιορισμένο διδακτικό χρόνο για την εκτίμηση των μαθησιακών αναγκών και τον τρόπο μάθησης του καθενός αλλά και την οργάνωση και τον σχεδιασμό κατάλληλων δραστηριοτήτων. Εξίσου σημαντικά εμπόδια που επισημαίνουν θεωρούνται η διαχείριση της ετερογένειας των μαθητών, η μετατροπή του ρόλου του εκπαιδευτικού σε διευκολυντή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η επιλογή κατάλληλης στρατηγικής Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, η έλλειψη κατάρτισης πάνω σε αυτά αλλά και ζητήματα που αφορούν τον τρόπο που είναι διαμορφωμένο το περιβάλλον της τάξης. Σε

μικρότερο βαθμό επισημαίνονται η έλλειψη δεξιοτήτων εφαρμογής της κάθε στρατηγικής της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και η έλλειψη διοικητικής υποστήριξης.

Από την έρευνα προέκυψε, πως οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν σε πολύ μεγάλο βαθμό να επιμορφωθούν σε θέματα που σχετίζονται με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία όπως την καλλιέργεια κινήτρων για ενεργοποίηση της συμμετοχής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, τη διαμόρφωση ελκυστικού περιβάλλοντος μάθησης και σύνδεσής του με το περιβάλλον ζωής των μαθητών, την επιλογή και την χρήση κατάλληλων εκπαιδευτικών υλικών κ.α.. Δηλαδή γίνεται αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν σε πολύ μεγάλο βαθμό να επιμορφωθούν σε θέματα που αφορούν την οργάνωση της διδασκαλίας τους και σε θέματα ετερογένειας των μαθητών, σύνδεσης του κοινωνικού και μαθησιακού περιβάλλοντος αλλά και ενεργοποίησης της συμμετοχής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αξίζει να σημειωθεί ότι απόψεις αυτές ως προς τις επιμορφωτικές ανάγκες δεν επηρεάζονται από το μορφωτικό επίπεδο που έχουν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί καθώς όλοι επιθυμούν στον ίδιο βαθμό επιμόρφωση στα ζητήματα που αναφέρθηκαν.

Οι Παντελιάδου, Παπά και Σανδραβέλης (2020) σε έρευνα τους μέσω συστηματικής παρατήρησης επιδίωξαν να καταγράψουν την υλοποίηση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας από 22 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ειδικότητας ξένων γλωσσών και μη, σε Δημοτικά Σχολεία έπειτα από τη συμμετοχή τους σε εντατική επιμόρφωση και οργανωμένο πρόγραμμα υποστήριξης. Διαπιστώθηκε λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με την τάξη που διέθεταν προχώρησαν σε διαφοροποιήσεις που αφορούσαν σε μεγαλύτερο βαθμό την επεξεργασία και σε μικρότερο βαθμό το περιεχόμενο και το τελικό προϊόν. Συγκεκριμένα ελάχιστα επιλέγεται η διαφοροποίηση του τελικού προϊόντος από τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στη Α', Β' και Γ' Δημοτικού αλλά και από τους εκπαιδευτικούς ξένων γλωσσών. Αναφορικά με τα στοιχεία που λαμβάνονται υπόψη για τη Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας, το ήμισυ σχεδόν των διαφοροποιήσεων που υλοποιήθηκαν βασίζεται στη μαθησιακή προτίμηση των μαθητών ενώ με μικρή διαφορά ακολουθούν η ετοιμότητα, ως προς τις συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες για την ενότητα που διδάσκεται αλλά και τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Ακόμη, ως προς την εφαρμογή τεχνικών ομαδοποίησης, φανερώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί μικρότερων τάξεων (Α-Β-Γ) και οι εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών επιλέγουν κυρίως να διδάσκουν σε όλη την τάξη ενώ στις μεγαλύτερες τάξεις δινόταν έμφαση στην εργασία σε μικρές ομάδες μαθητών. Όσον αφορά στα υλικά ως πρώτη επιλογή καταγράφεται η χρήση φυλλαδίων εργασίας ενώ σε πολύ μικρότερο βαθμό επισημαίνονται μεταξύ άλλων το σχολικό εγχειρίδιο, το iPad, τα χειραπτικά υλικά, η χρήση βίντεο, η αξιοποίηση λογισμικού

σε ηλεκτρονικό υπολογιστή κ.α.. Οι ερωτήσεις και οι δραστηριότητες που αξιοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς διαφοροποιούνται κυρίως με βάση τα τρία χαμηλότερα επίπεδα της ταξινόμιας Bloom και σε περιορισμένη αξιοποίηση τα υψηλότερα επίπεδα. Από την άλλη, αναφορικά με τη διδακτική αλληλεπίδραση φανερώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν κυρίως τη διάλεξη σε συνδυασμό με τη συζήτηση ή τη χρήση ερωτήσεων αλλά και την αλληλεπίδραση με τους μαθητές είτε στο πλαίσιο της ομάδας είτε ατομικά.

Με βάση τα παραπάνω οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί μπορούν να υλοποιήσουν Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, εφόσον επιμορφωθούν κατάλληλα και υποστηριχθούν στην υλοποίηση των προσπαθειών τους (Valiandes, 2015· VanTassel-Baska et al., 2008). Η καταλληλότητα της σχετικής επιμόρφωσης και υποστήριξης είναι απαραίτητο να είναι διαφοροποιημένη λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες περιοχές δυσκολίας και διστακτικότητας των εκπαιδευτικών αλλά και παράγοντες, όπως είναι η ηλικία των μαθητών και τα γνωστικά αντικείμενα.

4.2. Απόψεις για την αξιοποίηση πρακτικών Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες

Σε έρευνα της Φωτοπούλου (2017), που διερεύνησε μέσω συνεντεύξεων τις απόψεις και τις στάσεις εν ενεργεία εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την αξιοποίηση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στην ένταξη και ενσωμάτωση μεταναστών μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, διαπιστώθηκε ότι, παρά το γεγονός πως σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί απαντούν πως έχουν έρθει αντιμέτωποι με την ανάγκη Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, αρκετοί από αυτούς δηλώνουν πως δεν εφαρμόζουν τη συγκεκριμένη προσέγγιση σε μαθητές από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες.

Όσον αφορά τις στρατηγικές και τεχνικές που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί για τους συγκεκριμένους μαθητές η πλειοψηφία του δείγματος επεσήμανε την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και το παιχνίδι αλλά ξεχωρίζουν και τη μέθοδο project, τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας και σε μικρότερο βαθμό την αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας. Όλα τα παραπάνω με βάση τα λεγόμενα τους ως προς το γνωστικό πεδίο αξιοποίησης προκύπτει ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων της έρευνας αναφέρονται στα γλωσσικά μαθήματα. Στο πλαίσιο αυτό είναι εξίσου σημαντικό να αναφερθεί ότι οι συμμετέχοντες της έρευνας αντιλαμβάνονται πως ο κάθε εκπαιδευτικός χρειάζεται να λάβει υπόψη του τις ιδιαίτερες ανάγκες, τις δυνατότητες και το στυλ μάθησης του κάθε μαθητή παρόλο που διαπιστώθηκε

ότι δεν προβαίνουν στην εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας καθώς αρκετές φορές την ταυτίζουν με την Εξατομικευμένη Διδασκαλία.

Ακόμη, παρόλο που οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τα οφέλη της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και μεγάλο μέρος του δείγματος επεσήμανε την ανάγκη προσαρμογής της διδασκαλίας λόγω ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού, αρκετοί δήλωσαν ότι δυσκολεύονται κατά την αξιοποίησή της. Με βάση τα λεγόμενα τους προκύπτει ότι οι παράγοντες που δυσχεραίνουν την αξιοποίηση αφορούν αισθήματα άγχους και πίεσης που αισθάνονται για να ολοκληρώσουν την ύλη αλλά και τον μεγάλο αριθμό των μαθητών που διαθέτουν οι σημερινές τάξεις.

Οι Παπανθύμου και Δάρρα (2021) ερευνήσαν μέσω ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων του Νομού Δωδεκανήσου αναφορικά με τις γνώσεις που διαθέτουν για τη χρήση στρατηγικών Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Τα αποτελέσματα των ερευνών κατέδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν περισσότερο ως στρατηγική την παροχή βοήθειας στους μαθητές μέσα από την οποία, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, μεταξύ άλλων θα ενισχυθεί το αίσθημα της περιέργειάς τους και θα ασχοληθούν με θέματα που τους ενδιαφέρουν. Επιπλέον αναφέρεται ο προέλεγχος των μαθητών πριν από μια ενότητα, στη συνέχεια η οριοθέτηση της διδασκαλίας στους τομείς ικανοτήτων τους αλλά και η στρατηγική που αφορά την τροποποίηση του είδους των ερωτήσεων που τίθενται στους μαθητές στην τάξη και σε δοκίμια αξιολόγησης με βάση την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το στυλ μάθησης των μαθητών. Σε μικρότερο βαθμό οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε στρατηγικές όπως η παροχή πολλαπλών εργασιών σε διαφορετικούς μαθητές ταυτόχρονα, οι οποίες μπορεί να σχετίζονται με την ίδια έννοια αλλά διαφέρουν ως προς την πολυπλοκότητα καθώς και στη στρατηγική συμφωνίας μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού για καθορισμό πλαισίου πρωτοβουλιών που αφορούν στο σχεδιασμό και την ολοκλήρωση των εργασιών που ανατίθενται.

4.3. Απόψεις για την εφαρμογή Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας σε χαρισματικούς μαθητές

Οι Kokkinos και Gakis (2020) στα πλαίσια της μελέτης τους σε προπτυχιακούς φοιτητές τμήματος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας διερεύνησαν τις εμπειρίες των φοιτητών από την εφαρμογή Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας σε χαρισματικούς μαθητές στα πλαίσια της πρακτικής τους άσκησης που υλοποιείται στο

τελευταίο εξάμηνο των σπουδών τους και χρειάζεται να διδάξουν σε σχολικές τάξεις. Στα πλαίσια της πρακτικής λοιπόν μεταξύ άλλων οι φοιτητές χρειάστηκε να συμπληρώσουν μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας που πραγματοποίησαν ένα έγγραφο με προβληματισμούς απαντώντας σε ερωτήματα που είχαν να κάνουν με στρατηγικές Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας που επέλεξαν να εφαρμόσουν και την αποτελεσματικότητά τους.

Με βάση τα έγγραφα αυτά προέκυψε ότι η πλειοψηφία των φοιτητών επέλεξαν να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους ως προς τη μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών τους και ως προς τη διαδικασία μάθησης. Αντίθετα, δεν πραγματοποιήθηκε διαφοροποίηση ως προς το περιβάλλον της τάξης από κανέναν από τους συμμετέχοντες. Ειδικότερα, γίνεται αντιληπτό ότι κατά την διδασκαλία τους επέλεξαν να διαφοροποιήσουν τα πιο εμφανή στοιχεία όπως είναι η μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών και η διαδικασία μάθησης, γεγονός που σύμφωνα με την ερευνήτρια να οφείλεται πιθανώς στην έλλειψη εμπειρίας τους. Αναφορικά με τις πρακτικές τους ως προς την συγκεκριμένη κατηγορία μαθητών προέκυψε ότι επέλεξαν κυρίως τη δημιουργία δραστηριοτήτων με υψηλότερο επίπεδο δυσκολίας καθώς και δραστηριότητες που ενεργοποιούσαν υψηλού επιπέδου διανοητικές δεξιότητες. Ως προς την αποτελεσματικότητα των στρατηγικών που εφάρμοσαν οι φοιτητές, με βάση τα γραπτά κείμενα που παρέδωσαν, διαπίστωσαν ότι κατάφεραν να επηρεάσουν τον μαθησιακό/γνωστικό τομέα των μαθητών τους και συγκεκριμένα να τους προσφέρουν ένα μαθησιακό/γνωστικό όφελος, το οποίο σχετιζόταν περισσότερο με τα ενδιαφέροντα, το προφίλ και τις ανάγκες τους, ενισχύοντας παράλληλα τα κίνητρα για μάθηση.

Η Letina (2021) πραγματοποιώντας μελέτη μέσω ερωτηματολογίων σε εκπαιδευτικούς Δημοτικών Σχολείων (Α, Β, Γ, Δ τάξη) επιδίωξε να προσδιορίσει την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας για χαρισματικούς μαθητές από τους δασκάλους στα πλαίσια των μαθημάτων Φυσικών Επιστημών, τις διαφοροποιημένες τεχνικές διδασκαλίας που αξιοποιούν και τη συχνότητα χρήσης τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών επιλέγει συχνά να αξιοποιεί την τεχνική της υποβολής ερωτήσεων στους χαρισματικούς μαθητές με απώτερο στόχο την ανάπτυξη διανοητικών δεξιοτήτων των συγκεκριμένων μαθητών. Αντίθετα, σπάνια επιλέγουν να εφαρμόζουν στα πλαίσια των μαθημάτων Φυσικών Επιστημών διαφοροποιημένες τεχνικές όπως η παροχή προκλήσεων και επιλογών, διαφοροποιημένες εργασίες ανάγνωσης και γραφής, ατομικές εργασίες, δραστηριότητες που περιλαμβάνουν τροποποίηση προγράμματος σπουδών και κέντρα εμπλουτισμού-ενίσχυσης. Σε όλα τα παραπάνω είναι σημαντικό να προστεθεί πως οι εκπαιδευτικοί αν και επισημαίνουν την εφαρμογή ορισμένων στρατηγικών στη διδασκαλία

τους, πραγματοποιούν μικρές τροποποιήσεις στο πρόγραμμα σπουδών που υπάρχει με σκοπό την κάλυψη των αναγκών των χαρισματικών μαθητών.

4.4. Απόψεις για τη Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας σε τάξεις μικτών ικανοτήτων

Οι Τζιοβάρα, Καλδή και Φιλιππάτου (2017) εξέτασαν τις στρατηγικές Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας σε επίπεδο γνώσης και εξοικείωσης σύμφωνα με τις απόψεις εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας. Για τους σκοπούς της έρευνας δόθηκαν ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, όπου το συγκεκριμένο εργαλείο είχε χρησιμοποιηθεί στην έρευνα του Nicolino (2006) σχετικά με τη Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας και τη χρήση των ΤΠΕ αλλά και έκδοση του ερωτηματολογίου έχει χρησιμοποιηθεί σε έρευνα από τους Filippatou, Govaris και Kaldi (2011) με Έλληνες εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα ευρήματα της έρευνας με βάση τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών φανέρωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν σε ικανοποιητικό βαθμό αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, οι οποίες σχετίζονται κυρίως με τη χρήση των ΤΠΕ και τη μαθησιακή ετοιμότητα ως τρόπους διαφοροποίησης. Φαίνεται ότι γνωρίζουν σε καλύτερο βαθμό τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία σε σχέση με το επίπεδο εφαρμογής της. Συγκεκριμένα φανερώθηκε ότι δεν εφαρμόζουν στη σχολική τάξη αρκετά διαφοροποιημένες μαθητοκεντρικές τεχνικές αλλά ούτε και διαφοροποιημένες στρατηγικές με τη χρήση ΤΠΕ λόγω απουσίας σημαντικών υλικοτεχνικών υποδομών στα σχολεία.

Με βάση τα παραπάνω αξίζει να αναφερθεί πως οι απόψεις των εκπαιδευτικών επηρεάστηκαν από στοιχεία όπως το φύλο, η ηλικία, η παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων, το περιβάλλον και οι συνθήκες εργασίας. Από το δείγμα της έρευνας φανερώθηκε ότι οι γυναίκες διέθεταν περισσότερη εξοικείωση πάνω στο θέμα σε αντίθεση με τους άνδρες αλλά και οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας ήταν λίγο περισσότερο εξοικειωμένοι με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας τους σε σχέση με τους νεότερους εκπαιδευτικούς. Ως προς το χώρο εργασίας όσοι δίδασκαν σε ιδιωτικό σχολείο είχαν καλύτερη γνώση των αρχών διαφοροποίησης και ήταν περισσότερο εξοικειωμένοι με τις ΤΠΕ σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς δημοσίων σχολείων ενώ ως προς την επιμόρφωση πάνω στο θέμα φανερώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που την διαθέτουν και την εφαρμόζουν παράλληλα γνωρίζουν καλύτερα τα συστατικά στοιχεία από τα οποία διέπετε.

Σε έρευνα της Τσερώνη (2019), που μελέτησε μέσω παρέμβασης την επίδραση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στη μαθησιακή διαδικασία εστιάζοντας στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο είναι αξιοσημείωτο ότι οι δραστηριότητες που

πραγματοποιήθηκαν κατά τις διδακτικές παρεμβάσεις θεωρήθηκαν από τους μαθητές αρκετά ενδιαφέρουσες καθώς αισθάνθηκαν ότι λήφθηκαν υπόψη οι μαθησιακές τους προτιμήσεις και τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα. Αξίζει να ειπωθεί ότι παρόμοιες απόψεις είχαν και πριν την πραγματοποίηση των διδακτικών παρεμβάσεων, γεγονός που σύμφωνα με την ερευνήτρια μπορεί να μετριάξει κάπως τα αποτελέσματα αλλά θεωρείται λογικό, αφού οι μαθητές δείχνουν να έχουν θετική στάση απέναντι στο μάθημα της Γλώσσας. Ωστόσο ως προς το διδακτικό υλικό που δόθηκε στους μαθητές στα πλαίσια των διδακτικών παρεμβάσεων οι ίδιοι το θεώρησαν πολύ πιο ενδιαφέρον συγκριτικά με το «παραδοσιακό» υλικό διδασκαλίας τους.

Επίσης τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την παρέμβαση μετριάζουν την επίδραση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας ως προς τη συμμετοχή των μαθητών καθώς δεν υπήρχαν σημαντικές διαφορές πριν και μετά τις παρεμβάσεις. Για το λόγο αυτό η ερευνήτρια δηλώνει πως μπορεί να παρέχονται στους μαθητές αρκετές ευκαιρίες για αυτενέργεια, λήψη πρωτοβουλιών και ελευθερία έκφρασης αλλά δεν μπορεί να θεωρηθεί απόλυτα ότι αυξάνεται η συμμετοχή τους λόγω της εφαρμογής της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας. Αντίθετα ως προς την ανάπτυξη γνωστικών ικανοτήτων, μέσω των ερωτηματολογίων διαπιστώθηκε ότι οι γνώσεις των μαθητών εμπλουτίστηκαν σε μεγάλο βαθμό και απέκτησαν κάποιες σχετικές δεξιότητες. Όλα αυτά φάνηκε με βάση τα λεγόμενα των μαθητών ότι μπορούν να τους φανούν χρήσιμα και να αξιοποιηθούν και σε άλλους τομείς, στοιχείο που φανερώνει ότι επετεύχθη σε μεγάλο βαθμό ο στόχος των διδασκαλιών, δηλαδή η προσφορά γνώσεων στους μαθητές, οι οποίες θα τους είναι εφαρμόσιμες και πρακτικές.

Εδώ αξίζει να γίνει αναφορά και στην εφαρμογή ομαδικών εργασιών, οι οποίες λειτουργήσαν θετικά στους μαθητές στα πλαίσια των παρεμβάσεων. Συγκεκριμένα οι μαθητές αναφερόμενοι σε αυτό δεν εστίασαν στις δυσκολίες που προέκυψαν αλλά στη σημασία της λήψης ομαδικών αποφάσεων για τη μεγιστοποίηση του μαθησιακού αποτελέσματος αλλά και στο πνεύμα ομαδικότητας που επικράτησε κατά τη συνεργασία. Το πιο σημαντικό εύρημα είναι ότι οι μαθητές συνεργάστηκαν με άτομα που δεν γνώριζαν τόσο καλά καθώς ο σχηματισμός των ομάδων στηρίχθηκε στις αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, μέσα από την οποία προκύπτουν πολλά προτερήματα πέρα από τη συνεργασία και την κοινωνικοποίηση.

Οι Onyishi και Sefotho (2020) σε έρευνα τους προσπάθησαν να διερευνήσουν μέσω ερωτηματολογίου TUDIQ τις προοπτικές των δασκάλων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τη χρήση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας σε μία τάξη χωρίς αποκλεισμούς στο Enugu της Νιγηρίας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας η

πλειοψηφία των εκπαιδευτικών χρησιμοποιούν τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία σε χαμηλό βαθμό και από τις στρατηγικές της αξιοποιούν σε μεγάλο βαθμό μόνο τη χρήση της προ-αξιολόγησης, γεγονός που σύμφωνα με τους ερευνητές μπορεί να οφείλεται στο ότι σαν στρατηγική δεν χρειάζεται πολύ προετοιμασία για να εφαρμοστεί. Αντίθετα διαφοροποιημένες στρατηγικές όπως το ποικίλο εκπαιδευτικό υλικό, η συμπίεση προγραμμάτων σπουδών, η ευέλικτη ομαδοποίηση, οι κλιμακωτές εργασίες κ.α. επισημαίνονται σε ελάχιστο βαθμό. Όπως φανερώθηκε στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες στην εφαρμογή της συγκεκριμένης προσέγγισης, αναφέροντας κατά κύριο λόγο το περιορισμό χρόνο που διαθέτουν για τη χρήση διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών στρατηγικών καθώς όταν επιλέγουν να την χρησιμοποιήσουν δυσκολεύονται να καλύψουν το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών στον καθορισμένο χρόνο. Επιπλέον επισημαίνονται από τους εκπαιδευτικούς η μη διαθεσιμότητα διδακτικού και μαθησιακού υλικού, το περιβάλλον της τάξης για την αναδιάταξη των θέσεων, η ακαμψία στο σχολικό ωράριο αλλά και η σύνδεση της διαμορφωτικής αξιολόγησης στον προγραμματισμό της διδασκαλίας. Με βάση όλα αυτά οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι χρειάζεται να αποκτήσουν περισσότερες πληροφορίες σε ζητήματα που έχουν να κάνουν με την αξιολόγηση των μαθητών, τον τρόπο διαχείρισης μεγάλων σε αριθμό τάξεων κατά την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας ενώ ορισμένοι αναφέρθηκαν και στη πληροφόρηση πάνω σε ένα τρόπο διαφοροποίησης χωρίς παράλληλα να υποβαθμίζεται το πρόγραμμα σπουδών.

Η Ζήση (2020) στην έρευνα της διερεύνησε τις οπτικές των φιλολόγων αναφορικά με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία στο γλωσσικό μάθημα και τα ζητήματα εφαρμογής της στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Για τους σκοπούς της έρευνας πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις όπου προέκυψαν τα ευρήματα της έρευνας μέσα από τα οποία φανερώθηκε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναγνώρισε τις γνωστικές διαφορές ως προς το επίπεδο και τις δεξιότητες των μαθητών. Ωστόσο επισημαίνουν πως η εμπλοκή των μαθητών στη διδασκαλία είναι όχι μόνο ζήτημα γνωστικού επιπέδου και βαθύτερης αναζήτησης των προσωπικών ενδιαφερόντων και κινήτρων των μαθητών. Όσον αφορά τις πρακτικές για τους εκπαιδευτικούς σημαντικό ρόλο κατέχει ο τρόπος που διαχειρίζονται τους μαθητές τους επισημαίνοντας ως τεχνικές την σταδιακή προσαρμογή στις ανάγκες του μαθητή, τον συνεχή διάλογο μαζί τους αλλά και την ευελιξία διαχείρισης του μαθησιακού περιβάλλοντος. Με γνώμονα την ενίσχυση κινήτρων των μαθητών ανάλογα με το στόχο οι εκπαιδευτικοί κατά το ήμισυ δηλώνουν ότι λειτουργούν αποτελεσματικά οι τεχνικές κατευθυντήριων ερωτήσεων, ερωτήσεων διαβαθμισμένης δυσκολίας αλλά και η διατύπωση ξεκάθαρα διατυπωμένων

στόχων. Ως προς τις τεχνικές για τη διαχείριση της ύλης κατά την διάρκεια του μαθήματος οι πιο συχνές πρακτικές είναι η προσαρμογή του περιεχομένου στα ενδιαφέροντα των μαθητών αλλά και η χρήση οπτικοακουστικών υλικών. Εκτός των παραπάνω σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς σημαντικό ρόλο στο καθορισμό της συμμετοχής των μαθητών κατέχουν και οι οργανωτικές παράμετροι της διδασκαλίας όπως είναι η αποτίμηση της γλωσσικής επίδοσης του μαθητή για το σχεδιασμό επόμενου μαθήματος και η λειτουργία της ομάδας στις δραστηριότητες στην τάξη. Για τις δραστηριότητες η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναθέτει με βάση τα ενδιαφέροντα και το γνωστικό επίπεδο των μαθητών ενώ ελάχιστοι εστιάζουν σε εργασίες με βάση την κλίση των μαθητών. Όσον αφορά την αξιολόγηση επιλέγουν να εφαρμόζουν εναλλακτικές τεχνικές οι οποίες συνδέονται στενά με τις προφορικές και γραπτές δραστηριότητες κυρίως στην τάξη χωρίς ωστόσο να αποκλείονται και οι εργασίες στο σπίτι.

Σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διαφοροποίησης στη σχολική ζωή οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι επιδρά θετικά στη λειτουργικότητα της τάξης λόγω της ενεργοποίησης όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αρκετοί από αυτούς αναφέρθηκαν και στις κοινωνικές προεκτάσεις της συγκεκριμένης προσέγγισης όπου μεταξύ άλλων διατυπώθηκε η κοινωνική διάσταση που αποκτά η τάξη αλλά και η συνειδητοποίηση της αξίας της ομάδας στο κοινωνικό περιβάλλον. Για τους φιλόλογους εξίσου σημαντική είναι και η επίδραση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στη γλωσσική επίδοση του κάθε μαθητή ξεχωριστά καθώς η πλειονότητα τους παρατηρεί γλωσσική εξέλιξη του μαθητή σε αντιστοιχία με το αρχικό γλωσσικό του επίπεδο αλλά και οι ίδιοι οι μαθητές συνειδητοποιούν την αξία της γλώσσας στη ζωή τους. Ωστόσο η επίδραση της διαφοροποίησης δεν φαίνεται μόνο ως προς τους μαθητές αλλά και ως προς τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, καθώς όπως δηλώνουν οι ίδιοι οι προσπάθειες τους για τη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών αποτελεί ένα ισχυρό κίνητρο για αυτούς ώστε να αναπτύσσονται συνεχώς και οι ίδιοι επαγγελματικά και να αποκτούν μεγαλύτερη άνεση στη διαχείριση ποικίλων μαθησιακών περιβαλλόντων. Εξίσου σημαντικό εύρημα είναι ότι οι ίδιοι θεωρούν ότι με την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας καθίστανται πιο ευαισθητοποιημένοι σε θέματα παιδαγωγικά και απαλλάσσονται από στερεοτυπικές και δεσμευτικές πρακτικές. Αν και οι δυσκολίες που συναντούν κατά τη διαφοροποίηση είναι ποικίλες επισημαίνουν μεταξύ άλλων ως βασική ανάγκη την κατάρτιση τους ως προς τη δημιουργία πλήρους μαθησιακού προφίλ και ως προς τη διαμορφωτική αξιολόγηση και γενικότερα τις εναλλακτικές τεχνικές της.

4.5. Απόψεις για την ενσωμάτωση διαφοροποιημένων στρατηγικών διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις

Για την καταγραφή των απόψεων η Τατσιώκα (2016) στην έρευνα της διερεύνησε τις απόψεις και τις στάσεις των εν ενεργεία εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από αριθμό Διαπολιτισμικών σχολείων της Θεσσαλονίκης για την αξιοποίηση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις με μαθησιακές δυσκολίες. Για τον σκοπό αυτό πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις, όπου τα βασικά ευρήματα της έρευνας κατέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να γνωρίζουν αρκετά για το θεωρητικό υπόβαθρο της διαφοροποίησης ωστόσο υπήρξε αρκετά δύσκολο να μεταφράσουν τη θεωρία σε διδακτική πράξη. Σύμφωνα με τα όσα δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί, αγνοώντας διδακτικές στρατηγικές που αποτελούν τεχνικές διαφοροποίησης, αντιμετωπίζουν διδακτικά ακόμη και αυτόν τον μικρό αριθμό δίγλωσσων μαθητών που διαθέτουν στην τάξη τους το ίδιο με τους υπόλοιπους που έχουν την ελληνική ως μητρική τους γλώσσα.

Από την άλλη αναφορικά με τις μεθόδους και τις διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους αναφέρθηκαν στη χρήση της τεχνολογίας κατά τη διδασκαλία. Σε μικρότερο βαθμό αναφέρθηκαν η ομαδοσυνεργατική μέθοδος, η αξιοποίηση του παιχνιδιού ενώ οι πιο ενημερωμένοι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στη διαθεματική προσέγγιση και στη μέθοδο CLIL. Ωστόσο, ελάχιστες ήταν οι αναφορές από εκπαιδευτικούς για σημαντικές αποτελεσματικές εναλλακτικές διαδικασίες, όπως είναι η μέθοδος project, το προσωπικό ημερολόγιο μαθητή ή εκπαιδευτικού, συνεντεύξεις με γονείς και μαθητές για τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών τους αναγκών κ.α. ενώ ως προς τις τεχνικές αξιολόγησης ελάχιστοι ήταν οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι διαφοροποιούν το πλαίσιο αξιολόγησης για τους δίγλωσσους μαθητές συνηθίζοντας να ακολουθούν μια διαγνωστική αξιολόγηση στην αρχή τους χρονιάς για όλους τους μαθητές και αγνοώντας τη διαμορφωτική.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας και με βάση τα παραπάνω φανερώθηκαν ορισμένα εμπόδια για τη διαχείριση ετερογενών τάξεων με τη χρήση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας. Ως βασικό εμπόδιο από τους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης επισημαίνεται ότι για την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και οποιασδήποτε διδακτικής πρακτικής αποτελεί η έλλειψη κοινού γλωσσικού κώδικα επικοινωνίας καθώς ορισμένοι μαθητές δεν γνωρίζουν όχι μόνο την ελληνική γλώσσα αλλά και οποιαδήποτε άλλη που θα μπορούσε να αποτελέσει το συνδετικό κρίκο για επικοινωνία ανάμεσα στο δάσκαλο και το μαθητή. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί μεταξύ άλλων ανέφεραν τον περιορισμό χρόνο που διαθέτουν για την δημιουργία σχεδίων διδασκαλίας για όλους τους μαθητές, η

ύπαρξη περιορισμένων υλικών και μέσων αλλά και ορισμένες εδραιωμένες αντιλήψεις από την πλευρά των γονέων που τους μεταφέρονται και επηρεάζουν το έργο τους.

Η De Jager (2017) στην έρευνα της μελέτησε με ερωτηματολόγια και ορισμένες εθελοντικές συνεντεύξεις τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στα δημόσια πολυπολιτισμικά σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Νοτίου Αφρικής. Μέσω των συνεντεύξεων επιδιώχθηκε επίσης να εδραιωθούν οι γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιούν και οι περιορισμοί που τους εμποδίζουν να δημιουργήσουν διαφοροποιημένες δραστηριότητες στην τάξη. Τα αποτελέσματα της έρευνας από τα ερωτηματολόγια έδειξαν ότι ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών δεν ήταν σε θέση να βοηθήσουν όλους τους μαθητές στις περιπτώσεις όπου τους χρειάζονταν και δεν μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν διαφορετικές μεθόδους για να βοηθήσουν τους μαθητές τους στην επίλυση προβλημάτων. Ωστόσο τα συγκεκριμένα αποτελέσματα έρχονται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων όπου φανερώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας εύρημα το οποίο σύμφωνα με την ερευνήτρια ενδεχομένως να μην ισχύει και να οφείλεται στο ότι οι εκπαιδευτικοί ήθελαν να την εντυπωσιάσουν με τις απαντήσεις για τις καλές πρακτικές που αξιοποιούν στην τάξη τους.

Επίσης, αποδείχτηκε από τις συνεντεύξεις ότι, αν και οι εκπαιδευτικοί δήλωναν ότι χρησιμοποιούν ως πρακτικές την ομαδική εργασία, σε περιορισμένο βαθμό οπτικά και τεχνολογικά λόγω οικονομικών περιορισμών και δέσμευαν τους μαθητές σε ενδιαφέρουσες εκδρομές, η πλειοψηφία τους προτιμούσε να χρησιμοποιεί το σχολικό εγχειρίδιο. Εξίσου σημαντικό εύρημα που προέκυψε αφορά την κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, αν και οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ήταν καλά ενημερωμένοι για τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, η πλειοψηφία τους επισήμαναν ότι δεν είχαν εκπαιδευτεί για το πώς να δημιουργούν διαφοροποιημένες δραστηριότητες, εύρημα το οποίο οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι φοιτητές εκπαιδευτικοί και οι εν ενεργεία δάσκαλοι χρειάζονται επαρκή κατάρτιση με σκοπό τη συμπερίληψη όλων των διαφορετικών αναγκών των μαθητών στην αποτελεσματική μάθηση.

Η Ζιώτη (2018) στα πλαίσια των μεταπτυχιακών της σπουδών πραγματοποίησε μία διδακτική παρέμβαση σε μία ΣΤ τάξη Δημοτικού Σχολείου της Θεσσαλονίκης στο μάθημα της Γλώσσας με σκοπό να διερευνήσει την επίδραση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στην ενδυνάμωση της γλώσσας και της ταυτότητας δίγλωσσων μαθητών, στοχεύοντας στην ενεργό συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία, στη ανάπτυξη του προφορικού και

γραφτού τους λόγου καθώς και τη δόμηση κριτικά εγγράμματων ταυτοτήτων. Σε αυτή τη μελέτη χρησιμοποιήθηκαν ως εργαλεία συλλογής δεδομένων η παρατήρηση, η συνέντευξη και η τήρηση ημερολογίου από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια. Με βάση τα συγκεκριμένα εργαλεία προέκυψε πως ανάμεσα στις στρατηγικές που αξιοποιήθηκαν καθοριστική ήταν η συμβολή της μητρικής γλώσσας. Πριν την παρέμβαση και συγκεκριμένα στα μαθήματα που παρακολουθούσαν στην τάξη που φοιτούν οι μαθητές δεν τους είχε δοθεί η δυνατότητα να αξιοποιήσουν την μητρική τους γλώσσα. Όταν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης τους δόθηκε η ευκαιρία, παρόλο που έδειξαν να εκπλήσσονται και στην αρχή παρουσίαζαν ενδοιασμούς τελικά η πλειοψηφία τους αξιοποίησε αυτή τη δυνατότητα, η οποία λειτούργησε υπέρ τους. Ενδεικτικά οι δίγλωσσοι μαθητές με την αξιοποίηση της μητρικής τους γλώσσας, αλλά και τη δημιουργία της δίγλωσσης ταινίας κατάφεραν να εκφράσουν εμπειρίες, βιώματα και συναισθήματα, να εξασκήσουν στον γραπτό τους λόγο τη μητρική τους γλώσσα αλλά και να καλλιεργήσουν την αυτοπεποίθησή τους και το αίσθημα της επιτυχίας. Σημαντικό ρόλο σε όλη αυτή την διαδικασία και τη θετική έκβασή της κατείχε το γεγονός πως αξιοποιήθηκαν κατά την μαθησιακή διαδικασία τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Είναι φανερό λοιπόν, σύμφωνα με την ερευνήτρια, πως μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης οι δίγλωσσοι μαθητές απέκτησαν φωνή μέσα στη σχολική τάξη και κάποιοι από αυτούς ενδυνάμωσαν και την ταυτότητά τους. Επιπλέον, παρουσίασαν μεγαλύτερη εμπλοκή στις προφορικές και γραπτές δραστηριότητες, αναπτύσσοντας δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου αλλά και προθυμία για ενεργό συμμετοχή στα μαθήματα κυρίως μέσω της παραγωγής προφορικών κειμένων. Εξίσου σημαντικό εύρημα θεωρείται το γεγονός ότι μπόρεσαν να προσεγγίσουν κριτικά διάφορα κοινωνικά ζητήματα, αναπτύσσοντας με αυτό τον τρόπο κριτικά εγγράμματες ταυτότητες.

Η Βενέτα (2018) εξερεύνησε μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων τις απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας σε Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας, με στόχο την ομαλή ένταξη αλλόφωνων μαθητών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών. Τα αποτελέσματα της έρευνας φανέρωσαν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν γνωρίζουν τη συγκεκριμένη παιδαγωγική προσέγγιση και πως απαιτείται η επιπλέον επιμόρφωσή τους ως προς αυτή. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί πως οι περισσότεροι ήταν θετικοί στο να ενημερωθούν περαιτέρω σχετικά με το θέμα αλλά και να εφαρμόσουν τις αρχές που περιλαμβάνει εφόσον υπάρχουν και οι κατάλληλες συνθήκες. Αξίζει να αναφερθεί πως όταν ήρθαν σε μία πρώτη επαφή με τις αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας εκδήλωσαν θετική στάση απέναντι στην αποτελεσματικότητα που μπορεί να έχει κατά την ένταξη των

μεταναστών στο εκπαιδευτικό σύστημα σε αντίθεση με ορισμένους συμμετέχοντες, οι οποίοι δεν είχαν σχετική εργασιακή εμπειρία και εξέφρασαν την αντίθεσή τους με την αιτιολογία ότι το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα είναι αδύνατον να τροποποιηθεί με βάση τις αρχές αυτές.

Στο ίδιο πλαίσιο η ερευνήτρια διαπιστώνει επίσης ότι οι συμμετέχοντες της έρευνας αν και τάσσονται υπέρ της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας επισημαίνουν πως υπάρχουν ορισμένα εμπόδια που λειτουργούν ανασταλτικά στην εφαρμογή της. Ως πιθανά εμπόδια αναφέρθηκαν η κλειστού τύπου αξιολόγηση που υπάρχει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών που είναι ανέφικτη στις περιπτώσεις που δεν γνωρίζουν την γλώσσα αλλά και σε περιπτώσεις όπου την γνωρίζουν χρειάζεται αρκετό χρόνο, η μεγάλη σε όγκο ύλη η οποία χρειάζεται να καλυφθεί, τα περιορισμένα χρονικά όρια αλλά και η προώθηση της ομαδικής εργασίας, η οποία από ορισμένους εκπαιδευτικούς αμφισβητείται κατά πόσο θα είναι αποδοτική στις περιπτώσεις ανομοιογενών τάξεων λόγω της ύπαρξης μεταναστών.

Σε έρευνα της Χριστοδούλου (2018), που εξέτασε μέσω δομημένου ερωτηματολογίου τις πρακτικές διαφοροποίησης της διδασκαλίας που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στα Δημοτικά Σχολεία της Αλεξανδρούπολης είναι αξιοσημείωτο ότι οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους περισσότερο με βάση τον προτεινόμενο τρόπο μάθησης των μαθητών και ακολουθεί σε μικρότερο βαθμό η διαφοροποίηση με βάση το γνωστικό επίπεδο των μαθητών. Ωστόσο από την έρευνα προέκυψε ότι επιλέγουν περισσότερο να στηρίζουν τους αδύναμους μαθητές με πρόσθετες εξηγήσεις και εξατομικευμένη βοήθεια, παρά τους καλούς μαθητές με δυνατότητες να προχωρήσουν σε μία επόμενη άσκηση. Ακόμη διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν λάβει επιμόρφωση πάνω στο θέμα χρησιμοποιούν περισσότερο τεχνικές της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στην τάξη τους πριν και κατά την διάρκεια της διδασκαλίας. Όμως, ανεξάρτητα από την ύπαρξη επιμόρφωσης ή όχι, οι εκπαιδευτικοί κατά μέσο όρο ανέφεραν την μεγάλη ανάγκη για επιμόρφωση στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία καθώς αισθάνονται απροετοίμαστοι να διαχειριστούν μία πολυπολιτισμική τάξη μόνο με το πτυχίο τους στην εκπαίδευση.

Η έρευνα της Αλμπάνη (2019) διερεύνησε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων που εργάζονται σε Δημοτικά Σχολεία της Κατερίνης σχετικά με την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας σε τάξεις με πολυπολιτισμική μαθητική σύνθεση. Επίσης επιδίωξε να διερευνήσει τα οφέλη της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας σε τέτοιου είδους τάξεις, τα εμπόδια εφαρμογής της, τις πρακτικές της αλλά και την σύγκριση ανάμεσα στο βαθμό συμφωνίας ως προς τη σπουδαιότητα των πρακτικών και

τη συχνότητα εφαρμογής τους στην μαθησιακή διαδικασία. Μέσω συνεντεύξεων λοιπόν διαπιστώθηκε ότι το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών συνηγορεί στην άποψη πως η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία είναι αποτελεσματικότερη από την παραδοσιακή στις περιπτώσεις όπου η τάξη περιλαμβάνει μαθητές με ποικίλα πολιτισμικά περιβάλλοντα. Ακόμα, θεωρούν ότι συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στη μεγιστοποίηση των επιδόσεων των μαθητών, αλλά και στο ότι παρέχει κίνητρα εμπλοκής στη διδακτική πράξη του συνόλου των μαθητών και προωθούνται σε πολύ μεγάλο βαθμό τα ιδανικά της κοινωνικής ισότητας και της δικαιοσύνης.

Παράλληλα οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται σε εμπόδια και πρακτικές ως προς τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, τις οποίες επισημαίνουν και ως προς τη σπουδαιότητα και ως προς τη συχνότητα εφαρμογής τους. Συγκεκριμένα ως προς τα εμπόδια επισημαίνεται σε μεγάλο βαθμό η ελλιπής κατάρτιση πάνω στη συγκεκριμένη μέθοδο αλλά και ο περιορισμένος χρόνος που διαθέτουν. Αντίθετα, ως προς τις εκπαιδευτικές πρακτικές ως απαραίτητη αναφέρθηκε η τεχνική επιβράβευσης των μαθητών, την οποία ομόφωνα επιλέγουν να χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί ενώ σε μικρότερο βαθμό αξιοποίησης αλλά εξίσου σημαντικές παρουσιάζονται η παροχή επιπρόσθετου διδακτικού υλικού, ο σχεδιασμός ή η επιλογή δραστηριοτήτων γύρω από το ίδιο αντικείμενο, προσαρμοσμένες στο επίπεδο κάθε μαθητή, η ευέλικτη ομαδοποίηση και η διαμόρφωση χώρων στην αίθουσα διδασκαλίας με διάφορα διδακτικά μέσα, η οργάνωση πολλών δραστηριοτήτων αλλά και η ενθάρρυνση για ατομική μελέτη ή διδασκαλία από συμμαθητή, βάσει των αναγκών των μαθητών, των ενδιαφερόντων και του επιπέδου τους.

Με βάση τα όσα δήλωσαν οι συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας η ερευνήτρια οδηγήθηκε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν πλέον μια τάση εκσυγχρονισμού και αναδιαμόρφωσης των παραδοσιακών τους απόψεων γύρω από τη διδασκαλία, χωρίς ωστόσο οι πράξεις τους να ταυτίζονται απόλυτα με τα όσα δηλώνουν και θεωρεί υποχρέωση της Πολιτείας να παρέχει στοιχειώδη επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και τα συστατικά της στοιχία με απώτερο σκοπό την άρτια και καθολική ενσωμάτωσή της στη εκπαιδευτική διαδικασία.

Η Βέρα (2020) σε έρευνα της επιδίωξε να διαπιστώσει με ερωτηματολόγια τις αντιλήψεις των φιλολόγων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των περιφερειών Κεντρικής και Δυτικής Μακεδονίας σχετικά με την παιδαγωγική και διδακτική πρακτική της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στο πλαίσιο της πολιτισμικής ετερότητας της σχολικής τάξης. Στην έρευνα επιδιώχθηκε επίσης μεταξύ άλλων να ανιχνευθεί το επίπεδο εξοικείωσης και κατανόησης των φιλολόγων με την έννοια της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, η

συχνότητα χρήσης της και ο τρόπος εφαρμογής κατά τη μαθησιακή διαδικασία στο πλαίσιο του πολιτισμικού πλουραλισμού της τάξης και να αναδειχθούν οι παράγοντες που λειτουργούν αποθαρρυντικά στη αξιοποίηση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, όσο και άλλων ανάλογων καινοτόμων διδακτικών πρακτικών. Τα αποτελέσματα φανέρωσαν ότι οι φιλόλογοι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν σε γενικές γραμμές τις αρχές μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας με διαπολιτισμικό χαρακτήρα και τα βασικά γνωρίσματα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ωστόσο διαπιστώθηκε ότι στην πράξη δεν εφαρμόζεται συστηματικά με τις δυσκολίες να εντοπίζονται σε διάφορους τομείς. Ο μικρός βαθμός εξοικείωσης που εμφανίστηκε συνάδει με το μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών της έρευνας που διαθέτουν επιμόρφωση στην Διαφοροποιημένη Διδασκαλία.

Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ο καθένας τους χρειάζεται να διατηρεί υψηλές προσδοκίες για κάθε μαθητή στο πλαίσιο διασφάλισης ενός ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος, να αξιοποιεί το πολιτισμικό κεφάλαιο και τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών και να επιδιώκει τη συμπερίληψη όλων των μαθητών με την παράλληλη χρήση ομαδοσυνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας. Σημαντικό εύρημα προκύπτει και ως προς τη συχνότητα χρήσης πρακτικών Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στα φιλολογικά μαθήματα καθώς και τους τρόπους εφαρμογής της. Φανερώθηκε λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί κατά τον προγραμματισμό της διδασκαλίας τους αξιοποιούν αρκετά συχνά στοιχεία όπως ο προσδιορισμός του σκοπού του μαθήματος, η διερεύνηση των πυρηνικών γνώσεων, προαπαιτούμενων και βασικών, αλλά και των μετασχηματιστικών κ.α.. Εδώ, αξίζει να σημειωθεί πως εκτός από την αξιοποίηση ορισμένων πρακτικών στα πλαίσια των πολυπολιτισμικών τάξεων οι φιλόλογοι επισήμαναν και παράγοντες που οδηγούν στη μη συχνή εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας. Τα εμπόδια αυτά εντοπίστηκαν στο ασφυκτικό περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος, στον περιορισμένο χρόνο λόγω φόρτου εργασίας, στην έλλειψη υποδομών και υποστηρικτικού υλικού, στην περισσότερη εξοικείωση με τις παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας αλλά και στην έλλειψη επαρκούς γνώσης και κατάρτισης και στην απαιτητική διδακτική πρακτική.

Πίνακας 1: Συνοπτική παρουσίαση ερευνών για την αξιοποίηση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα

ΕΡΕΥΝΗΤΕΣ	ΠΛΑΙΣΙΟ &	ΣΚΟΠΟΣ	ΚΥΡΙΟ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ
-----------	--------------	--------	------------------

	ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ		
Ενσωμάτωση διαφοροποιημένων διδακτικών προσεγγίσεων και πρακτικών στη διδασκαλία στα πλαίσια τυπικών τάξεων			
Santangelo & Tomlinson (2012)	Πανεπιστήμιο College of Education (COE) των Ηνωμένων Πολιτειών – ερωτηματολόγιο.	Διερεύνηση των αυτοαναφερόμενων πεποιθήσεων και πρακτικών των φοιτητών εκπαιδευτικών που σχετίζονται με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία.	Οι εκπαιδευτικοί δίνουν προτεραιότητα στη δημιουργία θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος και ως προς στη διαφοροποίηση του περιεχομένου, της διαδικασίας και του προϊόντος δηλώνουν πως συχνά διαφοροποιούν το περιεχόμενο του μαθήματος με ποικίλους τρόπους, όπως η χρήση των σχολίων των φοιτητών για να βοηθήσουν στη διαμόρφωση περιεχομένου και δραστηριοτήτων.
Njagi (2014)	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Κένυα- ερωτηματολόγιο.	Διερεύνηση των προοπτικών των δασκάλων προς τη διαφοροποιημένη προσέγγιση διδασκαλίας στη διδασκαλία και τη μάθηση των Μαθηματικών σε σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη Κένυα.	Μεγάλο μέρος του δείγματος συμφώνησε ότι η επίδοση των μαθητών ήταν καλύτερη όταν χρησιμοποιήθηκε η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και οι μαθητές ήταν πιο δεκτικοί και είχαν κίνητρα για μάθηση και μέσα από την δημιουργία ενός μαθητοκεντρικού περιβάλλοντος που επιτρέπει στους μαθητές να είναι ανεξάρτητοι, ευέλικτοι και επιλεκτικοί αυξήθηκαν οι ευκαιρίες για μάθηση των

			μαθητών.
Βασιλειάδου (2017)	Δημοτικά Σχολεία των αστικών κέντρων και της περιφέρειας-ερωτηματολόγιο.	Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, εξετασμένων μέσα από τη σημαντικότητα που της αποδίδουν και τη συχνότητα χρήσης των διαφοροποιημένων στρατηγικών που δηλώνουν ότι εφαρμόζουν στο μάθημά τους.	Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν σε μεγάλο βαθμό τη σπουδαιότητα των αρχών της Διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην απόδοση των μαθητών οι ίδιοι συνεχίζουν να στηρίζονται σε παραδοσιακές μεθόδους. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως αξιοποιούν συχνότερα την πρακτική διασφάλισης σαφών και ξεκάθαρων στόχων στα καθήκοντα και στις εργασίες των μαθητών αλλά και πραγματοποιούν συνεχή έπαινο στους μαθητές για την επιτυχία τους.
Φιλιππάτου & Βεντίστα (2017)	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση-ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς.	Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης γενικά για τη διδασκαλία καθώς και οι αντιλήψεις τους για το αν διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους στη σχολική τάξη.	Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι στη διδασκαλία χρειάζεται να λαμβάνουν υπόψη τις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών τους και να μην δίνουν έμφαση μόνο στην κάλυψη της διδακτέας ύλης, φαίνεται ότι η διαμόρφωση της διδασκαλίας τους επηρεάζεται συνήθως από τις ανάγκες του μέσου μαθητή και κατά μέσο όρο δε φαίνεται να

			εφαρμόζεται ιδιαίτερα στη σχολική τάξη διαφοροποιημένη διδακτική προσέγγιση.
Sakellariou, Mitsi & Konsolas (2018)	Νηπιαγωγεία και Δημοτικά Σχολεία Ελλάδας - δομημένο ερωτηματολόγιο.	Ανάδειξη των δυσκολιών στην πρακτική εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στα ελληνικά Νηπιαγωγεία και Δημοτικά Σχολεία.	Οι κύριες δυσκολίες που επισημάνθηκαν από τους εκπαιδευτικούς αφορούσαν την έλλειψη χρόνου για προετοιμασία των εκπαιδευτικών, τις απαιτητικές προετοιμασίες για Διαφοροποιημένη Διδασκαλία καθώς και την έλλειψη υποστηρικτικών εργαλείων και υλικών.
Τσώτσου (2019)	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση-ερωτηματολόγιο.	Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη χρήση της Διαφοροποίησης της Διδασκαλίας στην εκπαιδευτική διαδικασία.	Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν απαραίτητη τη χρήση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας καθώς ενισχύει τη συμμετοχή των μαθητών, αξιοποιεί πλήθος υλικών και μέσων για τη διδασκαλία, αξιολογεί τους μαθητές με ποικίλους τρόπους και το μάθημα γίνεται ευχάριστο λαμβάνοντας υπόψη τις ατομικές ανάγκες των μαθητών.
Shareefa, Moosa, Zin, Abdullah & Jawavi (2019)	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση-ερωτηματολόγιο.	Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη	Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς τα οφέλη των μαθητών από τη συγκεκριμένη προσέγγιση είναι μεταξύ άλλων η αύξηση της

		<p>Διαφοροποιημένη Διδασκαλία με βάση την διδακτική τους εμπειρία καθώς και τα προσόντα τους.</p>	<p>δέσμευσης και της συμμετοχής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, η γρήγορη βελτίωση στη μάθησή τους ενώ τα οφέλη ως προς τον εκπαιδευτικό περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων την βοήθειά του στον έλεγχο της συμπεριφοράς των μαθητών, στη διαχείριση της σχολικής τάξης και την προσαρμογή του ρυθμού μάθησης.</p>
Ανθίμου (2020)	<p>Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση-ερωτηματολόγιο.</p>	<p>Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή στρατηγικών Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στη σχολική τάξη, αλλά και το βαθμό ενημέρωσης ως προς τις στρατηγικές και τους ανασταλτικούς παράγοντες εφαρμογής της συγκεκριμένης προσέγγισης.</p>	<p>Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα γνωρίζουν σε μέτριο βαθμό τις στρατηγικές με τις οποίες μπορούν να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους ως προς το περιεχόμενό της, ως προς τη διαδικασία, ως προς το αποτέλεσμα της μάθησης (τελικό προϊόν) και ως προς το μαθησιακό περιβάλλον.</p>
Παντελιάδου, Παπά & Σανδραβέλης	<p>Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση-</p>	<p>Καταγραφή της υλοποίησης της</p>	<p>Οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με την τάξη που διέθεται</p>

(2020)	συστηματική παρατήρηση.	Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας από 22 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ειδικότητας ξένων γλωσσών και μη, σε Δημοτικά Σχολεία έπειτα από τη συμμετοχή τους σε εντατική επιμόρφωση και οργανωμένο πρόγραμμα υποστήριξης.	προχώρησαν σε διαφοροποιήσεις που αφορούσαν σε μεγαλύτερο βαθμό την επεξεργασία και σε μικρότερο βαθμό το περιεχόμενο και το τελικό προϊόν.
--------	-------------------------	--	---

Αξιοποίηση πρακτικών Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες

Φωτοπούλου (2017)	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση-συνέντευξη.	Διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων εν ενεργεία εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την αξιοποίηση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στην ένταξη και την ενσωμάτωση μεταναστών μαθητών/-τριων με μαθησιακές δυσκολίες.	Παρά το γεγονός πως σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί απαντούν πως έχουν έρθει αντιμέτωποι με την ανάγκη Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, αρκετοί από αυτούς δηλώνουν πως δεν εφαρμόζουν τη συγκεκριμένη προσέγγιση σε μαθητές από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες.
Παπανθύμου & Δάρρα (2021)	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση-ηλεκτρονικό	Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών	Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν περισσότερο ως στρατηγική την παροχή βοήθειας στους

	ερωτηματολόγιο.	Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νόμου Δωδεκανήσου αναφορικά με τις γνώσεις τους για τη χρήση στρατηγικών Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας σε μαθητές μαθησιακές δυσκολίες.	μαθητές μέσα από την οποία, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, μεταξύ άλλων θα ενισχυθεί το αίσθημα της περιέργειάς τους και θα ασχοληθούν με θέματα που τους ενδιαφέρουν. Επιπλέον αναφέρεται ο προέλεγχος των μαθητών πριν από μια ενότητα, στη συνέχεια η οριοθέτηση της διδασκαλίας στους τομείς ικανοτήτων τους αλλά και η στρατηγική που αφορά την τροποποίηση του είδους των ερωτήσεων που τίθενται στους μαθητές στην τάξη και σε δοκίμια αξιολόγησης με βάση την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το στυλ μάθησης των μαθητών.
Εφαρμογή Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας σε χαρισματικούς μαθητές			
Kokkinos & Gakis (2020)	Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας στα πλαίσια πρακτικής άσκησης- αξιοποίηση κειμένων με προβληματισμούς.	Διερεύνηση των εμπειριών των φοιτητών από την εφαρμογή Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας σε χαρισματικούς μαθητές στα πλαίσια της πρακτικής τους άσκησης.	Η πλειοψηφία των φοιτητών επέλεξαν να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους ως προς τη μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών τους και ως προς τη διαδικασία μάθησης. Αντίθετα, δεν πραγματοποιήθηκε διαφοροποίηση ως προς το περιβάλλον της τάξης από κανέναν από τους συμμετέχοντες.
Letina (2021)	Δημοτικό Σχολείο-	Προσδιορισμός της	Οι εκπαιδευτικοί αν και

	ερωτηματολόγιο.	εφαρμογής της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας για χαρισματικούς μαθητές από τους δασκάλους στα πλαίσια των μαθημάτων Φυσικών Επιστημών, τις διαφοροποιημένες τεχνικές διδασκαλίας που αξιοποιούν και τη συχνότητα χρήσης τους.	επισημαίνουν την εφαρμογή ορισμένων στρατηγικών στη διδασκαλία τους, πραγματοποιούν μικρές τροποποιήσεις στο πρόγραμμα σπουδών που υπάρχει με σκοπό την κάλυψη των αναγκών των χαρισματικών μαθητών.
Διαφοροποιημένη Διδασκαλία σε τάξεις μικτών ικανοτήτων			
Τζιοβάρα, Καλδή και Φιλιππάτου (2017)	Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση-ερωτηματολόγιο αυτό-αναφοράς.	Εξέταση των απόψεων των εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας αναφορικά με τις στρατηγικές Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας σε επίπεδο γνώσης και εξοικείωσης.	Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν σε ικανοποιητικό βαθμό αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, οι οποίες σχετίζονται κυρίως με τη χρήση των ΤΠΕ και τη μαθησιακή ετοιμότητα ως τρόπους διαφοροποίησης. Επιπλέον, φαίνεται να γνωρίζουν σε καλύτερο βαθμό τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία σε σχέση με το επίπεδο εφαρμογής της.
Τσερώνη (2019)	Επίδραση Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στο μάθημα της Νοελληνικής	Μελέτη της επίδραση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στη μαθησιακή	Οι δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν κατά τις διδακτικές παρεμβάσεις θεωρήθηκαν από τους μαθητές αρκετά ενδιαφέρουσες καθώς

	Γλώσσας στο Γυμνάσιο-μελέτη περίπτωσης.	διαδικασία εστιάζοντας στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο.	αισθάνθηκαν ότι λήφθηκαν υπόψη οι μαθησιακές τους προτιμήσεις και τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα. Αξίζει να ειπωθεί ότι παρόμοιες απόψεις είχαν και πριν την πραγματοποίηση των διδασκτικών παρεμβάσεων, γεγονός που σύμφωνα με την ερευνήτρια μπορεί να μετριάξει κάπως τα αποτελέσματα αλλά θεωρείται λογικό, αφού οι μαθητές δείχνουν να έχουν θετική στάση απέναντι στο μάθημα της Γλώσσας. Ωστόσο ως προς το διδακτικό υλικό που δόθηκε στους μαθητές στα πλαίσια των διδασκτικών παρεμβάσεων οι ίδιοι το θεώρησαν πολύ πιο ενδιαφέρον συγκριτικά με το «παραδοσιακό» υλικό διδασκαλίας τους.
Onyishi & Sefotho (2020)	Χρήση Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας σε μία τάξη χωρίς αποκλεισμούς στο Ebugu της Νιγηρίας- ερωτηματολόγιο TUDIQ.	Διερεύνηση των προοπτικών των δασκάλων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τη χρήση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας.	Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών χρησιμοποιούν τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία σε χαμηλό βαθμό και από τις στρατηγικές της αξιοποιούν σε μεγάλο βαθμό μόνο τη χρήση της προ- αξιολόγησης, γεγονός που σύμφωνα με τους ερευνητές μπορεί να οφείλεται στο ότι

			<p>σαν στρατηγική δεν χρειάζεται πολύ προετοιμασία για να εφαρμοστεί. Αντίθετα διαφοροποιημένες στρατηγικές όπως το ποικίλο εκπαιδευτικό υλικό, η συμπίεση προγραμμάτων σπουδών, η ευέλικτη ομαδοποίηση, οι κλιμακωτές εργασίες κ.α. επισημαίνονται σε ελάχιστο βαθμό.</p>
<p>Ζήση (2020)</p>	<p>Διαφοροποιημένη Διδασκαλία στο γλωσσικό μάθημα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση-συνέντευξη.</p>	<p>Διερεύνηση των οπτικών των φιλολόγων αναφορικά με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία στο γλωσσικό μάθημα και τα ζητήματα εφαρμογής της στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον.</p>	<p>Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναγνώρισε τις γνωστικές διαφορές ως προς το επίπεδο και τις δεξιότητες των μαθητών. Ωστόσο επισημαίνουν πως η εμπλοκή των μαθητών στη διδασκαλία είναι όχι μόνο ζήτημα γνωστικού επιπέδου και βαθύτερης αναζήτησης των προσωπικών ενδιαφερόντων και κινήτρων των μαθητών. Σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διαφοροποίησης στη σχολική ζωή οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι επιδρά θετικά στη λειτουργικότητα της τάξης λόγω της ενεργοποίησης όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία.</p>
<p>Ενσωμάτωση διαφοροποιημένων στρατηγικών διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις</p>			

<p>Τατσιώκα (2016)</p>	<p>Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση από αριθμό Διαπολιτισμικών Σχολείων της Θεσσαλονίκης-συνέντευξη.</p>	<p>Διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων εν ενεργεία εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από αριθμό Διαπολιτισμικών Σχολείων της Θεσσαλονίκης για την αξιοποίηση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις με μαθησιακές δυσκολίες.</p>	<p>Οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να γνωρίζουν αρκετά για το θεωρητικό υπόβαθρο της διαφοροποίησης ωστόσο υπήρξε αρκετά δύσκολο να μεταφράσουν τη θεωρία σε διδακτική πράξη. Σύμφωνα με τα όσα δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί, αγνοώντας διδακτικές στρατηγικές που αποτελούν τεχνικές διαφοροποίησης, αντιμετωπίζουν διδακτικά ακόμη και αυτόν τον μικρό αριθμό δίγλωσσων μαθητών που διαθέτουν στην τάξη τους το ίδιο με τους υπόλοιπους που έχουν την ελληνική ως μητρική τους γλώσσα.</p>
<p>De Jager (2017)</p>	<p>Δημόσια πολυπολιτισμικά σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Νοτίου Αφρικής-ερωτηματολόγιο και συνέντευξη (εθελοντική).</p>	<p>Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στα δημόσια πολυπολιτισμικά σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Νοτίου Αφρικής.</p>	<p>Ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών δεν ήταν σε θέση να βοηθήσουν όλους τους μαθητές στις περιπτώσεις όπου τους χρειαζόνταν και δεν μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν διαφορετικές μεθόδους για να βοηθήσουν τους μαθητές τους στην επίλυση προβλημάτων. Ωστόσο τα συγκεκριμένα αποτελέσματα έρχονται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα</p>

			των συνεντεύξεων όπου φανερώθηκε οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας εύρημα το οποίο σύμφωνα με την ερευνήτρια ενδεχομένως να μην ισχύει και να οφείλεται στο ότι οι εκπαιδευτικοί ήθελαν να την εντυπωσιάσουν με τις απαντήσεις για τις καλές πρακτικές που αξιοποιούν στην τάξη τους.
Ζιώτη (2018)	Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης στο μάθημα της Γλώσσας- διδακτική παρέμβαση στα πλαίσια των μεταπτυχιακών σπουδών- παρατήρηση, συνέντευξη και τήρηση ημερολογίου από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια.	Διερεύνηση της επίδρασης της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στην ενδυνάμωση της γλώσσας και της ταυτότητας δίγλωσσων μαθητών, στοχεύοντας στην ενεργό συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία, στη ανάπτυξη του προφορικού και γραπτού τους λόγου καθώς και τη δόμηση κριτικά εγγράμματων ταυτοτήτων.	Με βάση τα εργαλεία της έρευνας προέκυψε πως ανάμεσα στις στρατηγικές που αξιοποιήθηκαν καθοριστική ήταν η συμβολή της μητρικής γλώσσας. Πριν την παρέμβαση και συγκεκριμένα στα μαθήματα που παρακολουθούσαν στην τάξη που φοιτούν οι μαθητές δεν τους είχε δοθεί η δυνατότητα να αξιοποιήσουν την μητρική τους γλώσσα. Όταν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης τους δόθηκε η ευκαιρία, παρόλο που έδειξαν να εκπλήσσονται και στην αρχή παρουσίαζαν ενδοιασμούς τελικά η πλειοψηφία τους αξιοποίησε αυτή τη δυνατότητα, η οποία λειτούργησε υπέρ τους.

<p>Βενέτα (2018)</p>	<p>Δημοτικά Σχολεία Ελλάδας-ημιδομημένες συνεντεύξεις.</p>	<p>Εξερεύνηση των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας σε Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας, με στόχο την ομαλή ένταξη αλλόφωνων μαθητών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών.</p>	<p>Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν γνωρίζουν τη συγκεκριμένη παιδαγωγική προσέγγιση και πως απαιτείται η επιπλέον επιμόρφωσή τους ως προς αυτή. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί πως οι περισσότεροι ήταν θετικοί στο να ενημερωθούν περαιτέρω σχετικά με το θέμα αλλά και να εφαρμόσουν τις αρχές που περιλαμβάνει εφόσον υπάρχουν και οι κατάλληλες συνθήκες.</p>
<p>Χριστοδούλου (2018)</p>	<p>Δημοτικά Σχολεία Αλεξανδρούπολης-δομημένο ερωτηματολόγιο.</p>	<p>Διερεύνηση των πρακτικών διαφοροποίησης της διδασκαλίας που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί σε Δημοτικά Σχολεία της Αλεξανδρούπολης.</p>	<p>Οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους περισσότερο με βάση τον προτεινόμενο τρόπο μάθησης των μαθητών και ακολουθεί σε μικρότερο βαθμό η διαφοροποίηση με βάση το γνωστικό επίπεδο των μαθητών. Ωστόσο από την έρευνα προέκυψε ότι επιλέγουν περισσότερο να στηρίζουν τους αδύναμους μαθητές με πρόσθετες εξηγήσεις και εξατομικευμένη βοήθεια, παρά τους καλούς μαθητές με</p>

			δυνατότητες να προχωρήσουν σε μία επόμενη άσκηση.
Αλμπάνη (2019)	Εφαρμογή Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας σε τάξεις με πολυπολιτισμική μαθητική σύνθεση σε Δημοτικά Σχολεία της Κατερίνης-συνέντευξη.	Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων που εργάζονται σε Δημοτικά Σχολεία της Κατερίνης σχετικά με την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας σε τάξεις με πολυπολιτισμική μαθητική σύνθεση.	Το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών συνηγορεί στην άποψη πως η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία είναι αποτελεσματικότερη από την παραδοσιακή στις περιπτώσεις όπου η τάξη περιλαμβάνει μαθητές με ποικίλα πολιτισμικά περιβάλλοντα. Ακόμα, θεωρούν ότι συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στη μεγιστοποίηση των επιδόσεων των μαθητών, αλλά και στο ότι παρέχει κίνητρα εμπλοκής στη διδακτική πράξη του συνόλου των μαθητών και προωθούνται σε πολύ μεγάλο βαθμό τα ιδανικά της κοινωνικής ισότητας και της δικαιοσύνης.
Βέρα (2020)	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση των περιφερειών Κεντρικής και Δυτικής Μακεδονίας σχετικά με την παιδαγωγική και διδακτική πρακτική της Διαφοροποιημένης	Διαπίστωση των αντιλήψεων των φιλολόγων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των περιφερειών Κεντρικής και Δυτικής Μακεδονίας σχετικά με την παιδαγωγική και	Οι φιλόλογοι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν σε γενικές γραμμές τις αρχές μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας με διαπολιτισμικό χαρακτήρα και τα βασικά γνωρίσματα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ωστόσο διαπιστώθηκε ότι στην πράξη δεν εφαρμόζεται συστηματικά με τις δυσκολίες να

	Διδασκαλίας-ερωτηματολόγιο.	διδασκτική πρακτική της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στο πλαίσιο της πολιτισμικής ετερότητας της σχολικής τάξης.	εντοπίζονται σε διάφορους τομείς.
--	-----------------------------	--	-----------------------------------

5. Έρευνα

5.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

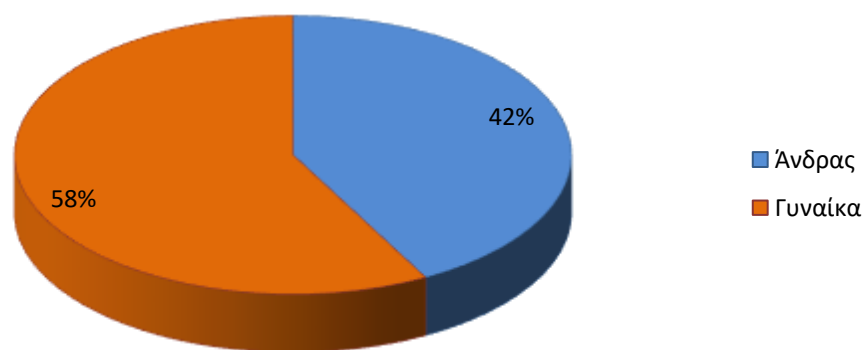
Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Δημοτικού Σχολείου για την αξιοποίηση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος. Πιο αναλυτικά, στόχος της έρευνας, αρχικά, είναι να σκιαγραφήσει πως προσδιορίζει κάθε εκπαιδευτικός τον όρο «Διαφοροποιημένη Διδασκαλία». Επίσης, στοχεύει στην ανίχνευση των στρατηγικών και των τεχνικών που επιλέγουν να αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διαφοροποίηση του μαθήματος της Γλώσσας. Παράλληλα, εξετάζονται οι προκλήσεις που συναντά ο κάθε εκπαιδευτικός στη διαφοροποίηση αλλά και τα οφέλη που προκύπτουν μέσα από την αξιοποίηση της και αναζητούνται οι απόψεις τους αναφορικά με την κατάρτισή τους πάνω στο θέμα. Ολοκληρώνοντας, στόχο αποτέλεσε και η αποτύπωση των προτάσεων που επισημαίνουν οι εκπαιδευτικοί για τη διαφοροποίηση του γλωσσικού μαθήματος.

Με βάση την παραπάνω στοχοθεσία, τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώθηκαν ως εξής:

1. Πώς προσδιορίζουν οι εκπαιδευτικοί τον όρο «Διαφοροποιημένη Διδασκαλία»;
2. Ποιες διαφοροποιημένες στρατηγικές και τεχνικές επιλέγουν να εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος;
3. Ποιες είναι οι προκλήσεις που συναντούν οι εκπαιδευτικοί πριν και κατά την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας αλλά και τα οφέλη που προκύπτουν μέσα από αυτή στο γλωσσικό μάθημα;
4. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την κατάρτισή τους στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία;
5. Ποιες είναι οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον;

5.2. Συμμετέχοντες έρευνας

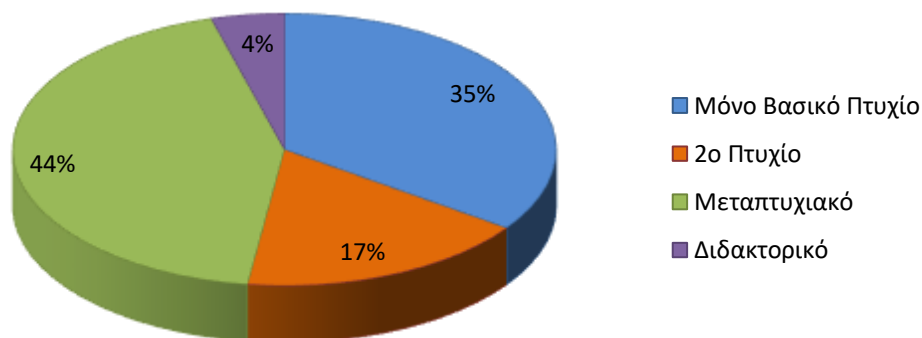
Στην έρευνα συμμετείχαν 20 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί Δημοτικού Σχολείου, όπου σε μορφή ποσοστού αντιστοιχεί το 58% σε γυναίκες και το 42% σε άνδρες, οι οποίοι προέρχονται από διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας.



Γράφημα 1: Φύλο συμμετεχόντων σε μορφή ποσοστού.

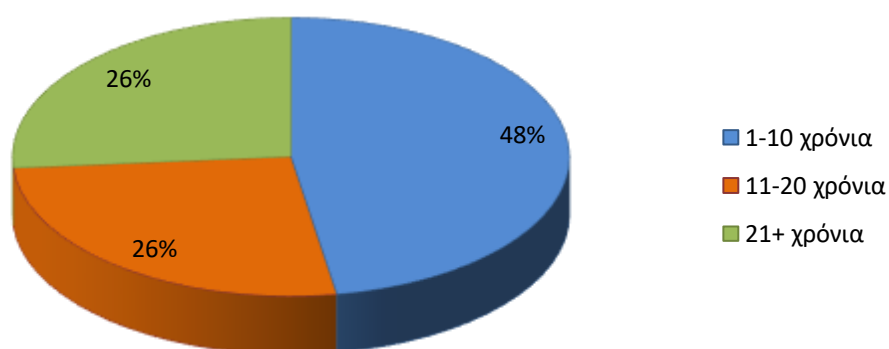
5.2.1. Προφίλ εκπαιδευτικών

Ως προς το μορφωτικό επίπεδο, 10 εκπαιδευτικοί διαθέτουν Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, 8 μόνο το βασικό πτυχίο της Παιδαγωγικής Σχολής Δημοτικής Εκπαίδευσης, 4 κατέχουν 2^ο πτυχίο ενώ 1 εκπαιδευτικός διαθέτει και Διδακτορικό τίτλο.



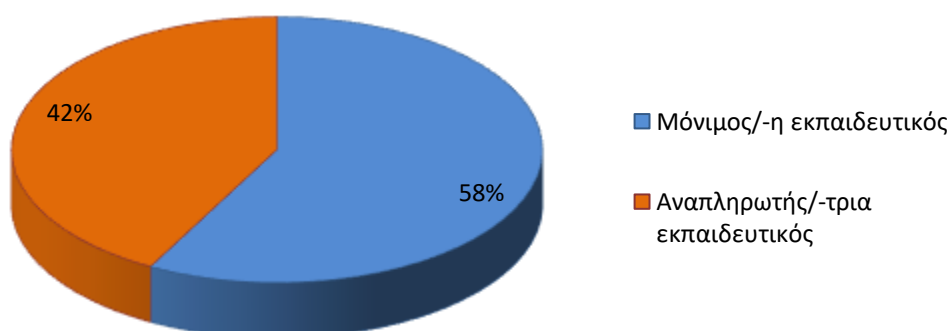
Γράφημα 2: Μορφωτικό επίπεδο εκπαιδευτικών με τη μορφή ποσοστού.

Από το σύνολο των συνεντευξιζόμενων εκπαιδευτικών, 9 διαθέτουν από 1 έως 10 χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση, 6 από 11 έως 20 χρόνια ενώ άλλοι 5 εκπαιδευτικοί διαθέτουν πάνω από 21 χρόνια υπηρεσίας.



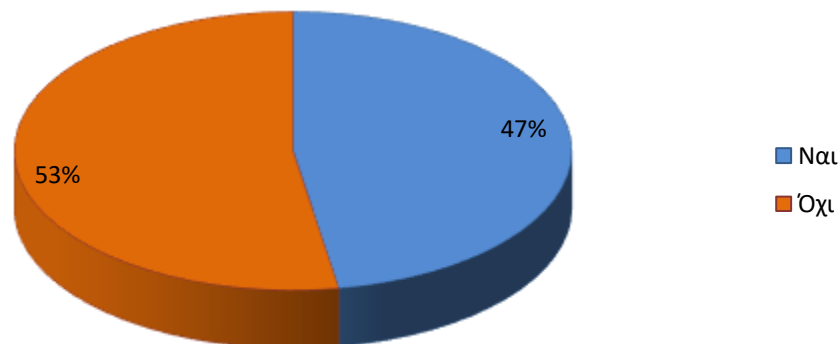
Γράφημα 3: Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση με την μορφή ποσοστού.

Από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας 11 διαθέτουν μόνιμο πόστο στην εκπαίδευση ενώ 9 πόστο αναπληρωτή/-τριας.



Γράφημα 4: Πόστο εκπαιδευτικών με την μορφή ποσοστού

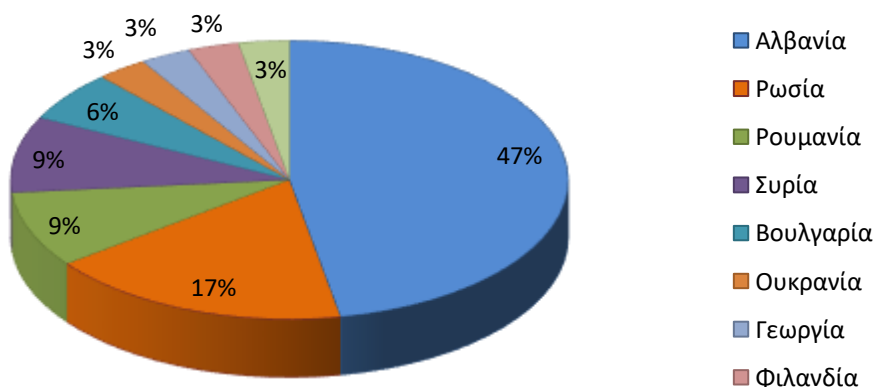
Αναφορικά με την ύπαρξη επιμόρφωσης σε θέματα Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, 9 εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως κατέχουν ενώ 11 εκπαιδευτικοί όχι.



Γράφημα 5: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας με την μορφή ποσοστού.

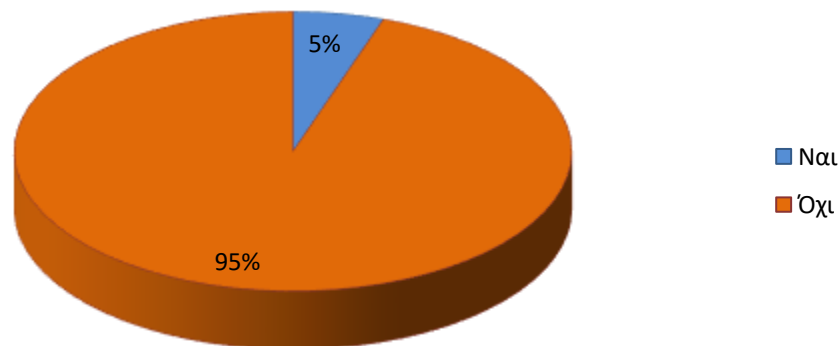
5.2.2. Πλαίσιο των τάξεων των εκπαιδευτικών

Με βάση τις πληροφορίες που δόθηκαν από τους συνεντευξιζόμενους εκπαιδευτικούς συγκεντρωτικά στις τάξεις τους 16 εκπαιδευτικοί διαθέτουν μαθητές από την Αλβανία, 6 από την Ρωσία, 3 από την Ρουμανία αλλά και την Συρία ενώ υπήρξαν και αναφορές σε μικρότερο βαθμό από εκπαιδευτικούς για ύπαρξη μαθητών από Ουκρανία, Γεωργία, Φιλανδία και Κίνα.



Γράφημα 6: Παρουσίαση εκπαιδευτικών που διαθέτουν μαθητές από άλλες χώρες με τη μορφή ποσοστού.

Ολοκληρώνοντας, 19 εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως δεν υπάρχει επίσημα κάποιος διαμεσολαβητής ή διερμηνέας, ο οποίος να βοηθά τους μαθητές που έρχονται από άλλες χώρες και δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα. Οι περισσότεροι αναφέρουν πως τη θέση αυτή συνήθως καταλαμβάνει είτε κάποιος εκπαιδευτικός ή κάποιος μαθητής, ο οποίος γνωρίζει την γλώσσα του συγκεκριμένου μαθητή και με αυτό τον τρόπο διευκολύνεται κατά κάποιον τρόπο η εκπαιδευτική διαδικασία. Αντίθετα, 1 εκπαιδευτικός αναφέρει πως στο δικό του σχολείο υπάρχει ένας διερμηνέας, ο οποίος βοηθά σημαντικά τους μαθητές από άλλες χώρες που δεν διαθέτουν εξοικείωση με την ελληνική γλώσσα (γλώσσα-στόχο).



Γράφημα 7: Ύπαρξη διαμεσολαβητή ή διερμηνέα με τη μορφή ποσοστού.

5.3. Ερευνητικό Εργαλείο

Στα πλαίσια διεξαγωγής της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκαν ημι-δομημένες ατομικές συνεντεύξεις (βλ Παράρτημα Β). Κατά τη διάρκεια της κάθε συνέντευξης υπάρχει έντονη αλληλεπίδραση ανάμεσα στον συνεντευκτή και τον συνεντευξιαζόμενο, γεγονός που σύμφωνα με τον King (1999) βοηθά τον συνεντευξιαζόμενο, στην περίπτωση μας εκπαιδευτικό, να νιώθει αμεσότητα και οικειότητα κατά τη διεξαγωγή της συνέντευξης (στο Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 146). Επιπλέον, μέσα από την αξιοποίηση του συγκεκριμένου ερευνητικού εργαλείου οι συνεντευξιαζόμενοι εκπαιδευτικοί έχουν την δυνατότητα να παραθέσουν αρκετά μεγάλο εύρος απόψεων, οι οποίες έχουν να προσφέρουν πλήθος ποιοτικών δεδομένων.

Για την παρούσα έρευνα δημιουργήθηκαν 21 ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, επιδιώκοντας οι εκπαιδευτικοί να εκφράσουν τις απόψεις τους για το ζήτημα της Διαφοροποιημένης

Διδασκαλίας στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος (βλ Παράρτημα Α), που απευθύνεται σε μαθητές από ποικίλα πολιτισμικά περιβάλλοντα. Αξίζει να επισημανθεί ότι σε πρώτο στάδιο πραγματοποιήθηκαν στους συνεντευξιαζόμενους ερωτήσεις που αφορούσαν ορισμένες προσωπικές πληροφορίες, όπως το μορφωτικό επίπεδο και τα χρόνια προϋπηρεσίας αλλά και ερωτήσεις που επιδίωκαν τη συλλογή πληροφοριών σχετικά με το πλαίσιο των τάξεων που διέθεταν οι εκπαιδευτικοί (π.χ. ύπαρξη ή μη μαθητών από άλλες χώρες στην τάξη τους). Εν συνεχεία, με βάση τους θεματικούς άξονες που δημιουργήθηκαν οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν στα ανάλογα ερωτήματα που αφορούσαν την Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και τα οποία επιδίωκαν την ολόπλευρη προσέγγιση του ζητήματος μέσα από την παροχή μεγάλου όγκου ποιοτικών δεδομένων προς αξιοποίηση και διερεύνηση.

5.4. Συλλογή δεδομένων

Κατά την πραγματοποίηση της έρευνας η συλλογή δεδομένων διήρκησε 3 μήνες και συγκεκριμένα από τον Μάιο μέχρι τον Αύγουστο του 2022. Η διάρκεια της κάθε συνέντευξης ήταν 30 λεπτά κατά προσέγγιση.

Αρχικά πριν την διεξαγωγή των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκαν 2 πιλοτικές με σκοπό να εξεταστούν η ποιότητα και η ποσότητα των απαντήσεων των συνεντευξιαζόμενων και να πραγματοποιηθούν οι απαραίτητες διορθώσεις. Ωστόσο, με βάση τις απαντήσεις που δόθηκαν σε κάθε ερώτηση δεν χρειάστηκε να γίνουν αλλαγές και συνεπώς ακολουθήθηκε το ίδιο πρωτόκολλο συνέντευξης και στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα.

Στο πλαίσιο αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό να ειπωθεί ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί υπήρξαν αρκετά πρόθυμοι να συμμετέχουν στην έρευνα και να δώσουν συνέντευξη. Ακόμη, οι ίδιοι ερωτήθηκαν και συμφώνησαν να μαγνητοφωνηθεί η συζήτηση μας και ενημερώθηκαν για την διαφύλαξη της ανωνυμίας τους και ότι σκοπός της έρευνας αποτελεί η διερεύνηση των απόψεών τους και επακόλουθα ο σχολιασμός και όχι η αξιολόγηση και η κριτική των λεγομένων τους.

5.5. Ανάλυση δεδομένων έρευνας

Στην παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε τριεπίπεδη θεματική ανάλυση των δεδομένων. Σε πρώτο στάδιο πραγματοποιήθηκε η απομαγνητοφώνηση όλων των συνεντεύξεων με σκοπό την εξοικείωση με το περιεχόμενο και την απόκτηση μιας πρώτης εικόνας που θα βοηθήσει

στην ανάλυση που θα ακολουθήσει (Γρίβα & Στάμου, 2014). Εν συνεχεία πραγματοποιήθηκε ερμηνεία των δεδομένων και δημιουργήθηκαν οι κατάλληλοι κωδικοί και λειτουργικοί ορισμοί. Με βάση τους κωδικούς που προέκυψαν προηγουμένως και τον επανέλεγχό τους προκύπτουν οι κατηγορίες, στις οποίες ορισμένοι κωδικοί ομαδοποιούνται.

Στο δεύτερο στάδιο ακολούθησε η έκθεση των δεδομένων, όπου με βάση τους κωδικούς και τις κατηγορίες που είχαν προκύψει δημιουργήθηκαν οι θεματικοί άξονες. Σε κάθε θεματικό άξονα περιλαμβάνεται τουλάχιστον μία κατηγορία. Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω συντάχθηκαν οι ατομικοί πίνακες συνέντευξης και οι συγκεντρωτικοί (Γρίβα & Στάμου, 2014), οι οποίοι παρουσιάζουν στοιχεία όλων των συμμετεχόντων.

Με την ολοκλήρωση όλων των παραπάνω υλοποιήθηκε ο ερμηνευτικός σχολιασμός των δεδομένων κατά τον οποίο αναλύονται ομοιότητες και διαφορές που παρουσιάζονται και προκύπτουν από τους πίνακες που έχουν συνταχθεί και τα λεγόμενα του κάθε συνεντευξιζόμενου εκπαιδευτικού.

6.Αποτελέσματα των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών

Με βάση την ποιοτική ανάλυση δεδομένων που πραγματοποιήθηκε προέκυψαν 114 κωδικοί, οι οποίοι κατανεμήθηκαν σε 11 κατηγορίες που έχουν ως εξής:

1. Καθορισμός του όρου Διαφοροποιημένη Διδασκαλία.
2. Η σπουδαιότητα της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στην ένταξη και τη μάθηση μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.
3. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας.
4. Στοιχεία διαφοροποίησης της διδασκαλίας στο γλωσσικό μάθημα.
5. Διδακτικές μέθοδοι και στρατηγικές στα πλαίσια διαφοροποίησης του γλωσσικού μαθήματος.
6. Προκλήσεις/εμπόδια κατά τη διαφοροποίηση του μαθήματος.
7. Οφέλη από την εφαρμογή της διαφοροποιημένης προσέγγισης.
8. Σκιαγράφηση της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία.
9. Προτάσεις για επιμόρφωση σε θέματα διαφοροποίησης.
10. Προτάσεις για κατασκευή διαφοροποιημένου εκπαιδευτικού υλικού.
11. Βελτιωτικές παρεμβάσεις για διαφοροποιημένα πλαίσια στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος.

Επακόλουθα οι παραπάνω κατηγορίες δομήθηκαν σε 5 θεματικούς άξονες: α) προσδιορισμός της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, β) αξιοποίηση της Διαφοροποιημένης σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, γ) εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, δ) ετοιμότητα των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιοποίησης της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και ε) κατάθεση προτάσεων των εκπαιδευτικών.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω ακολούθησε η δημιουργία του εκάστοτε ατομικού πίνακα συνέντευξης (βλ Παράρτημα Β) και του συγκεντρωτικού με σκοπό να πραγματοποιηθεί η παρουσίαση και ο σχολιασμός των δεδομένων που θα ακολουθήσει στις επόμενες ενότητες του παρόντος κεφαλαίου.

6.1. Προσδιορισμός της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

Τη σημερινή εποχή στον ελλαδικό χώρο υπάρχουν πάρα πολλοί άνθρωποι, οι οποίοι προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Η κατάσταση αυτή καθιστά την

ελληνική κοινωνία πολυπολιτισμική και επηρεάζει όλους τους τομείς της. Εστιάζοντας στον εκπαιδευτικό τομέα στις πολυπολιτισμικές πλέον τάξεις η διαχείριση των μαθητών ανεξαρτήτου πολιτισμικής προέλευσης αποτελεί μια μεγάλη πρόκληση τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους ίδιους τους μαθητές καθώς αποτελούν ξεχωριστές και μοναδικές οντότητες, οι οποίες διαθέτουν διαφορετικά χαρακτηριστικά και γνωρίσματα και χρειάζεται να αντιμετωπιστούν με τον κατάλληλο τρόπο. Με βάση αυτό στον πρώτο θεματικό άξονα θα αναλυθούν οι εξής τρεις κατηγορίες: α) καθορισμός του όρου Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, β) η σπουδαιότητα της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στην ένταξη και τη μάθηση μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και γ) ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας (Πίνακας 2).

Πρώτα απ' όλα, οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθεια προσδιορισμού του όρου Διαφοροποιημένη Διδασκαλία αναφέρουν ότι αποτελεί μια διδασκαλία που ανταποκρίνεται στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών (15 αναφορές). Συγκεκριμένα η εκπαιδευτικός 10 επισημαίνει ότι *«Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία για μένα στοχεύει στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών, στο γνωστικό και μαθησιακό προφίλ του κάθε μαθητή, στο γενικότερο δηλαδή υπόβαθρο που έχει ο μαθητής και έχει ως στόχο να τον εντάξει στο κοινωνικό σύνολο.»*. Ενδιαφέρουσα είναι η άποψη του εκπαιδευτικού 14, ο οποίος δηλώνει ότι η Διαφοροποιημένη απευθύνεται σε άτομα που παρουσιάζουν διαφορετικά χαρακτηριστικά: *«Πυρήνας στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία είναι το ίδιο το παιδί, ο ίδιος ο μαθητής με τα χαρακτηριστικά του, τα ενδιαφέροντα του και η προσαρμογή της διδασκαλίας με βάση αυτά.»*. Παράλληλα, αξίζει να ειπωθεί ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί απαντούν ότι αποτελεί μια διδασκαλία που για να πραγματοποιηθεί αξιοποιεί ποικίλες μεθόδους (2 αναφορές) αλλά και ότι σέβεται τα διαφορετικά χαρακτηριστικά των μαθητών (1 αναφορά), τα λαμβάνει υπόψη (1 αναφορά) και έχει τους μαθητές στο επίκεντρο (1 αναφορά).

Σχετικά με τη σπουδαιότητα της διαφοροποίησης για την ένταξη και την εκπαίδευση μαθητών από άλλες χώρες οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν πως αποτελεί εξέχουσας σημασίας η συμβολή της καθώς γίνεται αποδοχή της διαφορετικότητας των μαθητών (2 αναφορές). Από την άλλη, ένας εκπαιδευτικός εστιάζει στη συμβολή ως προς το γλωσσικό κομμάτι που τυχόν μπορεί να αντιμετωπίζουν δυσκολία ορισμένοι μαθητές: *«Σίγουρα πρέπει να υπάρχει γιατί ένα παιδί που μπαίνει σε μια τέτοια τάξη, μη γνωρίζοντας τη γλώσσα, πρέπει κάπως να προσαρμοστεί γιατί διαφορετικά βαριέται, ενοχλεί. Το νόημα είναι να προσπαθήσουμε να τον βοηθήσουμε.»* (Εκπαιδευτικός 4). Αξιοσημείωτη είναι και η δήλωση του εκπαιδευτικού 12, ο οποίος επισημαίνει την ανάπτυξη των σχέσεων μεταξύ των μαθητών διαφορετικής καταγωγής με γηγενείς μαθητές και το ρόλο που μπορούν να έχουν στην ένταξη και τη

μάθηση. Συγκεκριμένα, όπως αναφέρει ο ίδιος *«Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία σαφώς και μπορεί να συμβάλλει στην ένταξη των μαθητών που προέρχονται από άλλες χώρες, καθώς έρχονται σε επαφή με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης. Ακόμα, σε μαθησιακό επίπεδο σίγουρα κερδισμένοι είναι οι μαθητές από άλλες χώρες, διότι ακούν και παρατηρούν τον τρόπο λειτουργίας των γηγενών και μπορούν να «πάρουν» από τους συμμαθητές τους.»*. Μία ακόμη εκπαιδευτικός έρχεται να επισημάνει ως προς το γλωσσικό κομμάτι ότι με την διαφοροποίηση ενδεικτικά των μέσων διδασκαλίας μπορούμε να δημιουργήσουμε ένα κατάλληλο περιβάλλον για τους μαθητές που θα μπορούν να κατανοούν όσα συμβαίνουν στη διδασκαλία μέχρι να αποκτήσουν εξοικείωση (Εκπαιδευτικός 17). Καθιστάτε με λίγα λόγια επιτακτική η ανάγκη της διαφοροποίησης καθώς οι μαθητές αυτοί δεν θα μπορέσουν να ενταχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Εκτός από τους μαθητές ιδιαίτερα σημαντικός είναι και ο ρόλος που κατέχει ο εκπαιδευτικός στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Ορισμένοι συμμετέχοντες της έρευνας πιστεύουν ότι ο εκπαιδευτικός αποτελεί τον βασικό άνθρωπο που υποστηρίζει τους μαθητές όταν διαφοροποιείται το μάθημά του (5 αναφορές). Είναι αυτός που οργανώνει (4 αναφορές) και συντονίζει την εκπαιδευτική διαδικασία (3 αναφορές). Όπως λέει η εκπαιδευτικός 16 *«(...) Θεωρώ ότι για να μπορέσεις να την υλοποιήσεις στην τάξη πρέπει να οργανωθείς καλά, δηλαδή θεωρώ ότι ένα κομμάτι σου τρώει αρκετή ώρα αλλά... το αποτέλεσμα το έχει, αρκεί να γίνει σωστά.»*. Γίνεται ιδιαίτερα αντιληπτό ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πρωταρχικός στο σχεδιασμό και την εφαρμογή της (3 αναφορές): *«Αρχικά θα πρέπει να δημιουργήσει ένα κλίμα κατάλληλο μέσα στην τάξη (...) Στην ουσία είναι αυτός ο οποίος θα θέσει τους κανόνες και θα τοποθετήσει το «ταμπλό.»* (Εκπαιδευτικός 12). Ενδιαφέρουσα είναι και η οπτική που παραθέτει η εκπαιδευτικός 13 πάνω σε αυτό καθώς θεωρεί ότι η επιτυχία του σχεδιασμού κρίνεται από τη διδασκαλία που δημιούργησε ο εκπαιδευτικός και αν βασίστηκε στις ανάγκες που υπάρχουν και προκύπτουν από τους μαθητές και τη διδασκαλία. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να ειπωθεί ότι πρόκειται για έναν απαιτητικό ρόλο (1 αναφορά) και για το λόγο αυτό ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να είναι κατάλληλα προετοιμασμένος (1 αναφορά) και να διαθέτει τα κατάλληλα εφόδια (1 αναφορά) για την αντιμετώπιση οποιασδήποτε δυσκολίας προκύψει με την ανάληψη άμεσης δράσης (1 αναφορά).

Πίνακας 2. Κατηγορίες και κωδικοί του θεματικού άξονα «Προσδιορισμός της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας»

Κατηγορίες	Κωδικοί/ Εννοιολογικοί Ορισμοί	Σύνολο αναφορών
1. Καθορισμός του όρου Διαφοροποιημένη Διδασκαλία.	ΔΙΑΔΙΑΜ= Διδασκαλία ανταποκρινόμενη στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών.	15
	ΔΙΣΕΔΙΜΑ= Διδασκαλία σεβόμενοι την διαφορετικότητα των μαθητών.	1
	ΔΙΑΠΑΤΔΧ= Διδασκαλία απευθυνόμενη σε άτομα με διαφορετικά χαρακτηριστικά.	2
	ΔΙΕΠΜΑΘ= Διδασκαλία που έχει ως επίκεντρο τον μαθητή.	1
	ΔΙΒΠΜΕΘ= Διδασκαλία που βασίζεται σε ποικίλες μεθόδους.	2
	ΔΙΛΥΧΜΑΘ= Διδασκαλία λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά των μαθητών.	1
2. Η σπουδαιότητα της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στην ένταξη και τη μάθηση μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.	ΣΑΠΟΔΙΑΜ= Συμβολή στην αποδοχή της διαφορετικότητας των μαθητών.	2
	ΣΑΙΚΜΒΔΕ= Συμβολή στην ανάπτυξη των ικανοτήτων των μαθητών με βάση τη δική τους ετοιμότητα.	1
	ΒΟΠΑΓΠ= Βοηθός στις περιπτώσεις αδυναμιών στο γλωσσικό πλαίσιο.	1
	ΕΓΜΜΔΠΠΡ= Επαφή γηγενών μαθητών με μαθητές διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης.	1
	ΣΥΔΕΤΣΠΤ= Συμβολή στην διαχείριση της ετερογένειας στη σύγχρονη πολυπολιτισμική τάξη.	1
	ΕΜΦΙΑΜΑΘ= Έμφαση στις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες του μαθητή.	1
	ΣΔΠΟΛΠΕΡ= Συμβολή στην δημιουργία	1

	πολυμεσικού περιβάλλοντος.	
3. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας.	ΕΚΠΟΔΜ= Εκπαιδευτικός οργανωτής στη διαφοροποίηση του μαθήματος.	4
	ΕΚΠΥΔΜ=Εκπαιδευτικός υποστηρικτικός στη διαφοροποίηση του μαθήματος.	5
	ΕΚΠΣΥΔΙ= Εκπαιδευτικός συντονιστής της διδασκαλίας.	3
	ΕΚΚΠΡΟΔΙ= Εκπαιδευτικός κατάλληλα προετοιμασμένος για τη διδασκαλία.	1
	ΠΡΕΚΣΕΔΔ= Πρωταρχικός ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σχεδιασμό και την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας.	3
	ΚΑΤΕΦΕΚΠ= Κατάλληλα εφοδιασμένος εκπαιδευτικός.	1
	ΑΝΤΡΔΡΑ= Αναζήτηση τρόπων δράσης.	1
	ΕΛΑΝΜΑΘ= Έλεγχος των αναγκών των μαθητών.	1
	ΑΠΡΕΚΠΔ= Απαιτητικός ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαφοροποίηση.	1

6.2. Αξιοποίηση της Διαφοροποιημένης σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα

Στη παρούσα ενότητα θα μελετήσουμε τον θεματικό άξονα «Αξιοποίηση της Διαφοροποιημένης σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα», ο οποίος περιλαμβάνει τις απόψεις των εκπαιδευτικών που αφορούν στοιχεία που λαμβάνουν υπόψη για τη διαφοροποίηση του γλωσσικού μαθήματος αλλά και τις διδακτικές μεθόδους και στρατηγικές που επιλέγουν να αξιοποιήσουν στο πλαίσιο αυτό (Πίνακας 3).

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, για την πραγματοποίηση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στο μάθημα της Γλώσσας χρειάζεται να λαμβάνονται υπόψη κάποια στοιχεία που θα βοηθήσουν σε πρώτο στάδιο στο σχεδιασμό και μετέπειτα στην εφαρμογή στη σχολική τάξη. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, φαίνεται ότι είναι βασική η αξιοποίηση και η μελέτη του περιεχομένου της διδασκαλίας (5 αναφορές) καθώς με βάση

αυτό θα δομηθούν οι δραστηριότητες και η πορεία τους στη διδασκαλία. Εξίσου καθοριστικό στοιχείο που συμβάλλει στο σχεδιασμό θεωρείται και το επίπεδο των μαθητών (3 αναφορές). Συνδυαστικά με τα παραπάνω, κατά τους εκπαιδευτικούς, απαραίτητη είναι η αξιοποίηση χαρακτηριστικών και γνωρισμάτων των μαθητών, τα οποία μπορούν να κάνουν τη διδασκαλία πιο ελκυστική και ενδιαφέρουσα.

Ιδιαίτερα στοιχεία προς αξιοποίηση θα μπορούσε να είναι το επίπεδο ελληνομάθειας που διαθέτουν οι μαθητές από άλλες χώρες (2 αναφορές) αλλά και πολιτισμικά στοιχεία από τις χώρες των μαθητών ακόμα και στα πλαίσια δραστηριοτήτων (2 αναφορές). Όπως επισημαίνει η εκπαιδευτικός 18: «... για να διαφοροποιήσουμε τη διδασκαλία σε οποιοδήποτε μάθημα όχι μόνο στη Γλώσσα πρέπει να συλλέξουμε πληροφορίες για τους μαθητές μας. Το γνωστικό επίπεδο, την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα, την πολιτισμική τους προέλευση. Είναι απαραίτητη η αξιοποίηση αυτών των στοιχείων για να μπορέσω να σχεδιάσω τη διδασκαλία και να μπορέσω να την χαρακτηρίσω επιτυχημένη σε αυτό καθώς η εφαρμογή αφορά ένα άλλο κομμάτι και θα καθοριστεί σε ένα δεύτερο στάδιο αν ήταν επιτυχημένη ή όχι.». Ωστόσο, εκτός από τους μαθητές σημαντικός παράγοντας που μπορεί να ληφθεί υπόψη και να διαφοροποιηθεί αν χρειαστεί αποτελεί το περιβάλλον της τάξης (2 αναφορές), το οποίο μπορεί να παρέχει ποικίλα ερεθίσματα στους μαθητές.

Στα πλαίσια του παρόντος θεματικού άξονα οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν και σε στρατηγικές και μεθόδους που μπορούν να αξιοποιηθούν κατά τη διαφοροποίηση. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν και αναγνώρισαν την συμβολή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας (8 αναφορές): « Η ομαδοσυνεργατική γιατί πιστεύω ότι τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα όταν ανακαλύπτουν τα ίδια το περιβάλλον τους μέσα από την ενεργό εμπλοκή και θεωρώ ότι δουλεύοντας σε ομαδούλες επιτυγχάνεται και ένα φιλικό κλίμα, συνεργάζονται και η επίδοσή τους είναι ακόμα καλύτερη όταν δουλεύουμε μαζί σε αντίθεση με το να δουλεύουμε ατομικά.» (Εκπαιδευτικός 10).

Αξίζει να σημειωθεί πως ορισμένοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι αποτελεί σημαντικό κομμάτι για τη διδασκαλία η σύνδεση του μαθήματος με τα ενδιαφέροντα των μαθητών (4 αναφορές) ενώ ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στη αξιοποίηση ψηφιακών μέσων (4 αναφορές). Σύμφωνα με την εκπαιδευτικό 17: «Στο μάθημα της Γλώσσας έχουμε το μάθημα που παρουσιάζεται από τον εκπαιδευτικό, δείχνοντας τις λέξεις που μπορεί να δυσκολεύουν τους μαθητές ψηφιακά με τη μορφή εικόνας ή το γενικότερο θέμα που πραγματεύεται το μάθημα της ημέρας με ένα βίντεο, εμπλουτίζοντας με αυτό τον τρόπο τη διδασκαλία βοηθάμε και αυτούς τους μαθητές να μην απογοητεύονται, να ενθαρρύνονται και να προχωρούν ολοένα και

περισσότερο. Δηλαδή είναι και ψυχολογικοί οι λόγοι. Η ενθάρρυνση, η αυτοπεποίθηση που νιώθουν οι μαθητές.».

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί μίλησαν και για τη δημιουργία διαφοροποιημένων φύλλων εργασίας (3 αναφορές), τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν στα πλαίσια του μαθήματος: «Είναι ο μόνος τρόπος που μπορείς να επικεντρωθείς λίγο περισσότερο στα δυνατά αλλά και αδύναμα σημεία που έχουν αυτά τα παιδιά. Να μπορείς να βάλεις πιο εύκολες ή πιο δύσκολες, πιο προσαρμοσμένες δραστηριότητες στα παιδιά που επιλέγεις να κάνεις τη διαφοροποίηση.» (Εκπαιδευτικός 8). Άλλοι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν την αξιοποίηση παραμυθιών που προέρχονται από τη χώρα καταγωγής των μαθητών (3 αναφορές) και τη συμβολή τους στο συναισθηματικό κομμάτι: «... η υιοθέτηση τους μέσα στο σχολείο παίζει καταλυτικό ρόλο στη ψυχολογική ανάταση του παιδιού και βοηθά και τους γηγενείς μαθητές να κατανοήσουν στοιχεία που αφορούν άλλους πολιτισμούς και λαούς.» (Εκπαιδευτικός 12).

Επίσης, λίγοι συνεντευξιαζόμενοι φαίνεται να έχουν υιοθετήσει στη διδασκαλία τους τη βιωματική μάθηση (2 αναφορές) αλλά και τη δημιουργία τελικού προϊόντος με την ολοκλήρωση της διδασκαλίας (2 αναφορές), το οποίο βασίζεται στα χαρακτηριστικά των μαθητών. Στα λεγόμενα τους υπογραμμίζουν και την αξιοποίηση πολυτροπικού υλικού (2 αναφορές). Ως προς αυτό, ο εκπαιδευτικός 14 αναφέρει: «Μπορούμε να αξιοποιήσουμε πολυτροπικό υλικό, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε υλικό που να συνδυάζει εικόνα, ήχο έτσι ώστε να προσελκύσουμε το ενδιαφέρον των μαθητών ώστε να τους είναι ευχάριστο και να εξασκήσουν τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης.».

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και ο λόγος ορισμένων εκπαιδευτικών, οι οποίοι αναφέρονται στην εφαρμογή ευέλικτης ομαδοποίησης (2 αναφορές) στα πλαίσια δράσης των μαθητών σε διάφορες δραστηριότητες. Έχει ιδιαίτερη σημασία να αναφέρουμε ότι οι εκπαιδευτικοί μιλούν και για την αξιοποίηση παιγνιωδών δραστηριοτήτων (1 αναφορά) που συμβάλλει στην καλλιέργεια θετικών συναισθημάτων εκτός από την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων ενώ γίνεται αναφορά και στην υιοθέτηση εναλλακτικών τρόπων αξιολόγησης (1 αναφορά). Ειδικότερα «(...) μέσα από τους εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης που μπορούν να εφαρμοστούν βελτιώνεται τόσο ο τρόπος διδασκαλίας του εκπαιδευτικού, παίρνει πολλαπλά οφέλη για τον ίδιο, παίρνει feedback συνεχώς αλλά και βελτιώνεται και ο ίδιος ο μαθητής καθώς μέσα από τους διάφορους εναλλακτικούς τρόπους, για παράδειγμα το ημερολόγιο του μαθητή, του εκπαιδευτικού και εστιάζουμε στους μαθητές και ο καθένας τους βλέπει συνεχώς την εξέλιξή του.» (Εκπαιδευτικός 14).

Πίνακας 3. Κατηγορίες και κωδικοί του θεματικού άξονα «Αξιοποίηση της Διαφοροποιημένης σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα»

Κατηγορίες	Κωδικοί/ Εννοιολογικοί Ορισμοί	Σύνολο αναφορών
4. Στοιχεία διαφοροποίησης της διδασκαλίας στο γλωσσικό μάθημα	ΑΠΕΔΙΔ= Αξιοποίηση του περιεχομένου της διδασκαλίας.	5
	ΑΞΜΑΣΤ= Αξιοποίηση μαθησιακών στόχων.	2
	ΑΞΕΠΜΑΘ= Αξιοποίηση του επιπέδου των μαθητών.	3
	ΑΣΤΜΑΠΕΡ= Αξιοποίηση στοιχείων του μαθησιακού περιβάλλοντος.	2
	ΑΕΠΕΜΠΑΧ= Αξιοποίηση του επιπέδου ελληνομάθειας των μαθητών που προέρχονται από άλλες χώρες.	2
	ΑΞΣΤΧΚΜΑ= Αξιοποίηση στοιχείων της χώρας καταγωγής των μαθητών.	2
	ΑΞΔΥΜΑΘ= Αξιοποίηση των δυνατοτήτων των μαθητών.	2
	ΑΞΟΙΚΠΕΡ= Αξιοποίηση του οικογενειακού περιβάλλοντος.	2
	ΑΞΡΥΜΜΑΘ= Αξιοποίηση του ρυθμού μάθησης των μαθητών.	1
	ΑΞΜΑΘΠΡ= Αξιοποίηση του μαθησιακού προφίλ.	1
5. Διδακτικές μέθοδοι και στρατηγικές στα πλαίσια διαφοροποίησης του γλωσσικού μαθήματος.	ΣΥΝΜΕΜ= Σύνδεση του μαθήματος με τα ενδιαφέροντα των μαθητών.	4
	ΔΤΠΒΧΜ= Δημιουργία τελικού προϊόντος βασισμένο στα χαρακτηριστικά των μαθητών.	2
	ΑΚΥΒΕΓΛ= Αξιοποίηση κύβων κατά την επεξεργασία γραπτού λόγου.	1
	ΓΟΡΕΤΔΕ= Γραφικός οργανωτής ως εναλλακτικός τρόπος διαχείρισης έννοιας.	1

ΑΞΙΟΤΡΙΑ= Αξιοποίηση της τρίλιζας.	1
ΜΥΧΡΜΣΠ= Μείωση της ύλης που χρειάζεται να μελετήσουν σπίτι.	1
ΔΕΛΦΕΡΓ= Δημιουργία ελκυστικών φύλλων εργασίας.	1
ΔΙΑΞΨΗΜΕ= Διδασκαλία αξιοποιώντας ψηφιακά μέσα.	4
ΑΝΔΙΕΚΠ= Αναστοχασμός της διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό.	1
ΑΝΔΙΜΑΘ= Αναστοχασμός τη διδασκαλίας από τον μαθητή.	1
ΑΞΚΑΕΠΥΛ= Αξιοποίηση κατάλληλου εποπτικού υλικού.	1
ΑΞΜΑΜΕΔΙ= Αξιοποίηση μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας.	1
ΑΞΚΟΜΕΔΙ= Αξιοποίηση κonstrουκτιβιστικών μεθόδων διδασκαλίας.	1
ΣΥΜΑΝΜΑ= Σύνδεση του μαθήματος με τις ανάγκες των μαθητών.	1
ΑΞΟΜΔΙΔ= Αξιοποίηση ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας.	8
ΕΕΥΑΠΠ= Εμπλουτισμένο εκπαιδευτικό υλικό με αξιοποίηση πολλαπλών πηγών.	1
ΔΗΔΙΑΦΕ= Δημιουργία διαφοροποιημένων φύλλων εργασίας.	3
ΠΔΑΝΑΧΜΑ= Παροχή διαφοροποιημένης ανατροφοδότησης ανάλογη με τα χαρακτηριστικά των μαθητών.	1
ΑΞΠΑΧΚΜΑ= Αξιοποίηση παραμυθιών από τη χώρα καταγωγής των μαθητών.	3
ΑΞΜΓΛΜΑΘ= Αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας των μαθητών.	1

ΑΞΔΙΑΘΠΡ= Αξιοποίηση διαθεματικής προσέγγισης.	1
ΑΞΒΙΩΜΑΘ= Αξιοποίηση βιωματικής μάθησης.	2
ΔΙΜΕΘΠΡ= Διδασκαλία με την μέθοδο Project.	1
ΑΞΠΟΛΥΛ= Αξιοποίηση πολυτροπικού υλικού.	2
ΥΣΤΧΠΡΜΔ= Υιοθέτηση στοιχείων από την χώρα προέλευσης των μαθητών στη διδασκαλία.	1
ΑΞΕΥΟΜΑΔ= Αξιοποίηση της ευέλικτης ομαδοποίησης.	2
ΑΞΔΡΕΠΠΡ= Αξιοποίηση δραστηριοτήτων επίλυσης προβλήματος.	1
ΥΠΠΑΙΔΡ= Υιοθέτηση παιγνιδιών δραστηριοτήτων.	1
ΥΙΕΝΤΡΑΞ= Υιοθέτηση εναλλακτικών τρόπων αξιολόγησης.	1
ΔΠΡΓΝΜΑΘ= Διερεύνηση προϋπάρχουσας γνώσης των μαθητών.	1

6.3. Εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα

Η ενότητα αυτή αναφέρεται στον θεματικό άξονα «Εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα» και περιλαμβάνονται οι προκλήσεις/εμπόδια που συναντούν οι εκπαιδευτικοί στη διαφοροποίηση του μαθήματος αλλά και τα οφέλη που αποκομίζουν οι ίδιοι αλλά και οι μαθητές από την εφαρμογή της (Πίνακας 4).

Σχετικά με τα εμπόδια, στα λεγόμενα αρκετών εκπαιδευτικών απηχεί ο περιορισμένος χρόνος που έχουν στη διάθεσή τους (9 αναφορές). Όπως ισχυρίζεται η εκπαιδευτικός 19 «Ο χρόνος κυρίως, η πίεση του εκπαιδευτικού που πρέπει να εκπληρώσει αυτά που χρειάζεται, να

βγάλει την ύλη και να προσπαθήσει να ανταποκριθεί στις ανάγκες τους. Είναι πολύ δύσκολο, δεν προλαβαίνουμε αντικειμενικά.». Αξιοσημείωτη είναι και η αποτύπωση από τους εκπαιδευτικούς της ελλιπούς κατάρτισης ορισμένων εξ' αυτών πάνω στη διαφοροποιημένη προσέγγιση (4 αναφορές) ως εμπόδιο, γεγονός που επηρεάζει τη διδασκαλία, η οποία είτε μπορεί να μην εφαρμοστεί με τον σωστό τρόπο και να μην επιφέρει τα ανάλογα αποτελέσματα ή να μην εφαρμοστεί από φόβο μήπως αποτύχει (Εκπαιδευτικός 18).

Σε μικρότερο βαθμό οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι σε ορισμένες τάξεις απουσιάζουν οι κατάλληλες υλικοτεχνικές υποδομές (3 αναφορές), οι οποίες μπορεί να ήταν ωφέλιμες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Κάποιοι από αυτούς μιλούν και για το μεγάλο αριθμό μαθητών που διαθέτουν οι σχολικές τάξεις (3 αναφορές), κατάσταση η οποία επηρεάζει την εφαρμογή και καθιστά δύσκολη την επιτυχή συμβολή της διαφοροποίησης στην εκπαίδευση των μαθητών. Ακόμη, καταγράφηκε ως εμπόδιο η μεγάλη διδακτέα ύλη που χρειάζεται να καλυφθεί μέχρι την ολοκλήρωση της χρονιάς (1 αναφορά) ακόμα και σε συνδυασμό με την ακαμψία των αναλυτικών προγραμμάτων: *«Ίσως το αναλυτικό πρόγραμμα και οι στόχοι που έχει θέσει είναι άκαμπτοι, ακόμα και στο μάθημα της Γλώσσας υπάρχει μια ύλη που πιέζει τον εκπαιδευτικό και πολλές φορές δεν μπορεί να σκεφτεί, να κάνει λίγο διαφορετικό το μάθημά του και να ακολουθήσει τη δομή που προτείνεται.»* (Εκπαιδευτικός 17).

Από την άλλη, ιδιαίτερα σημαντικό είναι να αναφερθούμε στα οφέλη από την αξιοποίηση της διαφοροποιημένης προσέγγισης στη διδασκαλία. Αναλυτικά, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της έρευνας πιστεύουν ότι οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν αρκετά θετικά συναισθήματα (11 αναφορές) όταν το μάθημα είναι κατάλληλα προσαρμοσμένο και στηρίζεται σε όλα εκείνα τα στοιχεία που συνθέτουν τη μαθησιακή διαδικασία. Οι μαθητές ενθαρρύνονται περισσότερο για να εμπλακούν στην εκπαιδευτική διαδικασία, νιώθουν πιο έτοιμοι να συμμετέχουν και αυξάνεται η αυτοπεποίθησή τους (Εκπαιδευτικός 17). Στην οπτική αυτή έρχεται να προστεθεί και η άποψη της εκπαιδευτικού 9, η οποία επισημαίνει πως *«Πρώτα απ' όλα βοηθάμε τα παιδιά να νιώθουν καλύτερα, είναι πολύ σημαντικό να δημιουργηθούν θετικά συναισθήματα γιατί τα περισσότερα παιδιά έχουν μια συστολή στην αρχή και νιώθουν μια ανασφάλεια. Δηλαδή αυτό που προέχει είναι να υπάρξουν αισθήματα ηρεμίας, ασφάλειας και κυρίως της αναγνώρισης και της αποδοχής.»*

Όσον αφορά το γνωστικό τομέα μέσα από την αξιοποίηση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι ευκολότερη η κατανόηση του μαθησιακού περιεχομένου (4 αναφορές). Διευκρινιστικά, *«Αν ενταχθεί η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία στο γλωσσικό μάθημα θα μπορούν οι μαθητές, Έλληνες και μη, να αντιληφθούν έννοιες, φαινόμενα καθώς η ελληνική γλώσσα έχει πολλά γραμματικά φαινόμενα.»* (Εκπαιδευτικός 7).

Ιδιαίτερα για τους μαθητές που προέρχονται από άλλες χώρες χρειάζεται μια επιπλέον εξήγηση και υποστήριξη (Εκπαιδευτικός 4). Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί έχουν την άποψη ότι μπορεί να καλλιεργηθεί και η αυτενέργεια των μαθητών (3 αναφορές) τόσο για εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία όσο και στην απόκτηση γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων (Εκπαιδευτικός 18).

Ολοκληρώνοντας, δύο ακόμη σημαντικά οφέλη από την αξιοποίηση της διαφοροποιημένης προσέγγισης αποτελούν η αποδοχή της διαφορετικότητας των μαθητών (2 αναφορές) αλλά και η ομαλή ένταξή τους στη σχολική αίθουσα (2 αναφορές). Κάποιοι εκπαιδευτικοί, βέβαια, θεωρούν σημαντικό όφελος όχι μόνο την απόκτηση γνώσεων αλλά και την ανάπτυξη δεξιοτήτων, οι οποίες αφορούν τόσο τη συνεργασία (1 αναφορά) όσο και τον εμπλουτισμό του γλωσσικού ρεπερτορίου σε περιπτώσεις όπου οι μαθητές διαθέτουν ελάχιστη εξοικείωση με την ελληνική γλώσσα (1 αναφορά).

Πίνακας 4. Κατηγορίες και κωδικοί του θεματικού άξονα «Εφαρμογή της Διαφοροποιημένης σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα»

Κατηγορίες	Κωδικοί/ Εννοιολογικοί Ορισμοί	Σύνολο αναφορών
6. Προκλήσεις/εμπόδια κατά τη διαφοροποίηση του μαθήματος.	ΧΡΠΕΦΔΔ= Χρονικός περιορισμός για την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας.	9
	ΕΚΕΖΗΔΔ= Ελλιπής κατάρτιση εκπαιδευτικού σε ζητήματα διαφοροποίησης της διδασκαλίας.	4
	ΔΕΥΡΥΛΔΙ= Δυσκολία εύρεσης υλικού για διδασκαλία.	1
	ΑΠΥΛΥΠΙΟ= Απουσία υλικοτεχνικής υποδομής.	3
	ΜΑΜΑΘΣΧΤ= Μεγάλος αριθμός μαθητών στις σχολικές τάξεις.	3
	ΠΑΚΤΕΓΚ= Παλιές κτηριακές εγκαταστάσεις.	1
	ΜΕΟΓΚΔΥΛ= Μεγάλος όγκος διδακτέας ύλης.	1
	ΑΠΡΓΔΔΙ= Απρόβλεπτα γεγονότα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.	1

	ΕΚΕΠΠΙΟΛ= Έλλειψη καθολικής επιμορφωτικής πολιτικής.	1
	ΕΜΠΕΚΠΑΙ=Εμπειρία του εκπαιδευτικού.	1
	ΑΚΑΝΠΡΟ= Ακαμψία αναλυτικών προγραμμάτων.	1
7. Οφέλη από την εφαρμογή της διαφοροποιημένης προσέγγισης.	ΑΠΟΔΙΑΜ= Αποδοχή της διαφορετικότητας των μαθητών.	2
	ΕΝΣΥΜΑΘ= Ενίσχυση συνεργατικής μάθησης.	1
	ΑΜΑΧΑΡ= Αξιολόγηση μαθητών με βάση τα ατομικά χαρακτηριστικά τους.	1
	ΚΑΛΛΑΥΤΜΑ= Καλλιέργεια της αυτενέργειας των μαθητών.	3
	ΘΕΣΜΑΔΔΠ= Θετικά συναισθήματα μαθητών από την αξιοποίηση διαφοροποιημένων διδακτικών προσεγγίσεων.	11
	ΚΚΓΛΠΠΓΜ= Καλύτερη κατανόηση της γλώσσας σε περιπτώσεις περιορισμένης γνώσης από τους μαθητές.	1
	ΕΥΚΠΙΕΜΑ= Ευκολότερη κατανόηση του περιεχομένου του μαθήματος.	4
	ΟΕΝΜΣΧΤΑ= Ομαλή ένταξη των μαθητών στη σχολική τάξη.	2
	ΒΕΜΑΘΠΡ= Βελτίωση μαθησιακού προφίλ.	1
	ΑΠΕΞΓΡΦ= Απόκτηση εξοικείωσης με τα γραμματικά φαινόμενα.	1
	ΥΛΑΣΚΔΥΝ= Υλοποίηση ασκήσεων με βάση τις δυνατότητες τους.	1

6.4. Ετοιμότητα εκπαιδευτικών σε θέματα αξιοποίησης της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας παρουσιάζεται και ο θεματικός άξονας που αφορά την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών πάνω στο θέμα. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στο κατά πόσο είναι κατάλληλα ενημερωμένοι σε ζητήματα διαφοροποίησης και στην αποτύπωση της ανάγκης για απόκτηση κατάρτισης στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία (Πίνακας 5).

Αναλυτικά, αρκετοί εκπαιδευτικοί αναφέρονται στην ελλιπή κατάρτιση που διαθέτουν στη διαφοροποιημένη προσέγγιση (9 αναφορές). Σε μια προσπάθεια αιτιολόγησης της παρούσας άποψης η εκπαιδευτικός 16 αναφέρει *«Δεν είμαστε καταρτισμένοι πάνω στη διαφοροποίηση, γνωρίζουμε ως ένα βαθμό τι είναι, ωστόσο δεν έχουμε δει τι είναι και πώς εφαρμόζεται στην πράξη. Δηλαδή ότι γνωρίζουμε είμαι μέσω δικών μας, ας πούμε μελετών ή συζητήσεων, αλλά ποτέ δεν το είδαμε αυτό να εφαρμόζεται ώστε να έχουμε μια εικόνα επί του πρακτέου.»*. Παράλληλα έρχεται να προστεθεί μια διαφορετική αιτιολόγηση στην οποία μπορεί να οφείλεται η ελλιπή κατάρτιση, η οποία φανερώνει ότι η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία αποτελεί μια πρόσφατη προσθήκη στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα (Εκπαιδευτικός 9) και ιδιαίτερα με τις συνθήκες που επικρατούν και καθιστούν την σύσταση του μαθητικού πληθυσμού πολυπολιτισμική (Εκπαιδευτικός 18).

Παράλληλα, αρκετά εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως δεν παρέχεται συστηματική ενημέρωση πάνω στο θέμα (8 αναφορές) με σκοπό να διαχειριστούν ζητήματα που αφορούν τους μαθητές και την εκπαιδευτική διαδικασία. Μία εκπαιδευτικός θεωρεί πως ρόλο σε αυτό κατέχει και ο παράγοντας της ηλικίας που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στα ελληνικά δημοτικά σχολεία: *«Αν σκεφτούμε ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί σιγά-σιγά αρχίζουν και παρακολουθούν πιο συστηματικά, οι μεγαλύτεροι μπορούμε να δηλώσουμε ότι σε μεγάλο ποσοστό, οι άνω των 50-55 ετών δεν το επιθυμεί καθώς πιστεύει ότι η εμπειρία τους είναι αρκετή αλλά και ότι ο παραδοσιακός τρόπος αποτελεί μια ασφαλή λύση. Αν δεν έχουμε διαρκή επιμόρφωση πάνω στο θέμα δεν μπορούμε να μπούμε σε μια τάξη και να πούμε ότι εφαρμόζουμε τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία.»* (Εκπαιδευτικός 10).

Με βάση τα παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως είναι επιτακτική η ανάγκη για επιμόρφωση στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία (8 αναφορές). Είναι πολύ σημαντικό να παρέχουμε την κατάλληλη προσέγγιση ως βοήθεια στους μαθητές που το χρειάζονται, εφόσον διαθέτουμε τις κατάλληλες γνώσεις (Εκπαιδευτικός 13). Η εμπειρία μπορεί να προσφέρει αρκετά οφέλη για επόμενες διδασκαλίες καθώς ο εκπαιδευτικός μαθαίνει να διαχειρίζεται με διαφορετικό τρόπο μια κατάσταση, ωστόσο δεν θεωρείται αρκετή για την

εφαρμογή της διαφοροποίησης (Εκπαιδευτικός 18). Όπως υποστηρίζει και η εκπαιδευτικός 7, η οποία παραθέτει τη δική της οπτική πάνω στο θέμα «*Θεωρώ πολύ σημαντική την κατάρτιση των εκπαιδευτικών καθώς με το πέρασμα των χρόνων και όσο περισσότερο αλλάζουν οι συνθήκες είτε οικονομικές είτε οτιδήποτε άλλο, σε όλες τις χώρες οι άνθρωποι αναγκάζονται να μεταναστεύουν ή απλά να αλλάζουνε χώρα, οπότε οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να γνωρίζουν για τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία ή και ακόμα πως να την εφαρμόσουν σε παιδιά που έρχονται από άλλες χώρες (...).*».

Κλείνοντας, ελάχιστοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως θεωρούν ότι αυτοί και οι συνάδελφοί τους είναι κατάλληλα ενημερωμένοι και μπορούν να διαχειριστούν ζητήματα διαφοροποίησης της διδασκαλίας (3 αναφορές): «*Ένα μεγάλο ποσοστό είναι αρκετά ενημερωμένοι και ένα άλλο αρχίζει και το κάνει σιγά-σιγά γιατί είναι οι ανάγκες τέτοιες που το επιβάλλουν.*» (Εκπαιδευτικός 7). Ομοίως και ο εκπαιδευτικός 8 υποστηρίζει πως «*Ενημερωμένοι είναι οι δάσκαλοι και ας μην διαθέτουν τα κατάλληλα όπλα. Ξέρουν τι πρέπει να κάνουν και το συζητάμε και μεταξύ μας καθημερινά.*».

Πίνακας 5. Κατηγορίες και κωδικοί του θεματικού άξονα «Ετοιμότητα εκπαιδευτικών σε θέματα αξιοποίησης της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας»

Κατηγορίες	Κωδικοί/ Εννοιολογικοί Ορισμοί	Σύνολο αναφορών
8. Σκιαγράφηση της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία.	ΑΣΕΝΕΖΔ= Απουσία συστηματικής ενημέρωσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαφοροποίησης.	8
	ΑΑΚΖΔΔΓΜ= Αποτύπωση της ανάγκης για κατάρτιση σε ζητήματα Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στο γλωσσικό μάθημα.	8
	ΕΚΕΖΗΔΔ= Ελλιπής κατάρτιση εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαφοροποίησης της διδασκαλίας.	9
	ΕΚΑΕΝΘΔΔ= Εκπαιδευτικοί κατάλληλα ενημερωμένοι σε θέματα διαφοροποίησης της διδασκαλίας.	3

6.5. Κατάθεση των προτάσεων των εκπαιδευτικών

Στον παρόν θεματικό άξονα αποτυπώνονται οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για επιμόρφωσή τους στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, για την κατασκευή διαφοροποιημένου εκπαιδευτικού υλικού αλλά και παρεμβάσεις που θα συνέβαλλαν θετικά στη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας για διαφοροποιημένα πλαίσια (Πίνακας 6).

6.5.1. Προτάσεις για επιμόρφωση σε θέματα διαφοροποίησης

Αναφορικά με τις προτάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιμόρφωσή τους στη διαφοροποιημένη, η πλειοψηφία τους προτείνει την ύπαρξη σε πρακτικά θέματα που την αφορούν. Η εκπαιδευτικός 2 δηλώνει *«Σίγουρα πρακτικά ζητήματα γιατί έχουμε γεμίσει πολύ θεωρία, βιωματικά εργαστήρια. Να μπορούμε να κάνουμε σενάρια διδασκαλίας, να εξοικειωθούμε με νέα εγχειρίδια, να έχουμε εναλλακτικές επιλογές εγχειριδίων, εργαλείων, μέσων και άλλων.»*. Η άποψη αυτή έρχεται σε συμφωνία με τα λεγόμενα της εκπαιδευτικού 12, η οποία προσθέτει επίσης πως *«Είναι σημαντικό να γίνονται εργασίες με πρακτικό προσανατολισμό, τη δημιουργία διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων, δραστηριότητες επίλυσης προβλήματος σχετικές με την εκπαίδευση, υιοθετώντας τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία ως λύση.»*. Μία διαφορετική οπτική πάνω σε αυτό το είδος επιμόρφωσης παραθέτει και η εκπαιδευτικός 16 *«Η σε πρώτο επίπεδο να δεχθούμε μια θεωρητική επιμόρφωση, σε δεύτερο επίπεδο να δούμε μια εφαρμογή και σε τρίτο επίπεδο να εφαρμόσουμε εμείς πλέον και να δεχθούμε κριτική πάνω σε αυτό που έχουμε κάνει γιατί ενδεχομένως υπάρχουν πράγματα που μας διαφεύγουν, μπορεί να κάνουμε λάθος.»*.

Από την άλλη, ορισμένοι εκπαιδευτικοί αναφέρονται και στην πραγματοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων πάνω στο θέμα (4 αναφορές). Όπως δηλώνει ο εκπαιδευτικός 14 *«Θα πρότεινα όχι επιμορφωτικά σεμινάρια αλλά ολόκληρα επιμορφωτικά προγράμματα, τα οποία να είναι κατάλληλα ενημερωμένα, δομημένα, με κατάλληλους επιμορφωτές (...) να αξιοποιηθούν οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών, να εφαρμοστούν ολόκληρα αναλυτικά προγράμματα, στα οποία θα δουλέψουμε και θα μελετήσουμε.»*.

Τέλος, ελάχιστοι εκπαιδευτικοί παραθέτουν πρόταση για πραγματοποίηση επιμορφώσεων μέσα από μια διδασκαλία βιωματικής μάθησης: *«Σίγουρα η βιωματική μάθηση είναι το παν, θα ήθελα να μπω η ίδια, μέσα από την διαδικασία αυτή να αξιοποιήσω στοιχεία και να διαμορφώσω πλάνα διδασκαλίας κατάλληλα σε αυτό, τα οποία να μπορούν μετέπειτα να είναι και εφαρμόσιμα.»* (Εκπαιδευτικός 6).

6.5.2. Προτάσεις για κατασκευή διαφοροποιημένου εκπαιδευτικού υλικού

Στη διδασκαλία σημαντικό ρόλο κατέχει επίσης και η επιλογή κατάλληλου υλικού, το οποίο να ανταποκρίνεται στους μαθητές και στη διδασκαλία που έχουμε σκοπό να πραγματοποιήσουμε.

Ως προς τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία που μελετάμε, αρκετοί εκπαιδευτικοί τείνουν να αναφέρουν ότι είναι σημαντικό να υπάρχει εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο να είναι εμπλουτισμένο με στοιχεία από πολλαπλές πηγές (5 αναφορές). Μια άλλη πλευρά εκπαιδευτικών προτείνει την δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο να βασίζεται στο πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών (5 αναφορές). Παραμύθια, συνήθειες, παραδόσεις, ήθη-έθιμα αποτελούν ορισμένα ενδεικτικά παραδείγματα που διαθέτουν ένα πολιτισμικό χαρακτήρα και βοηθούν τους μαθητές μεταξύ άλλων να εξοικειωθούν με στοιχεία από άλλους λαούς αλλά και να νιώσουν οικειότητα στο χώρο που βρίσκονται (Εκπαιδευτικός 18).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί προτείνουν και τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού με τη χρήση δραστηριοτήτων διαβαθμισμένης δυσκολίας (4 αναφορές): *«(...) με την ύπαρξη δραστηριοτήτων διαβαθμισμένης δυσκολίας με βάση τις ανάγκες των μαθητών, με βάση τα ενδιαφέροντά τους. Όπου οι μαθητές μπορούν να ξεκινήσουν από απλές δραστηριότητες και σιγά-σιγά να μεταβαίνουν σε πιο σύνθετες.»*. Μία ακόμη ενδιαφέρουσα πρόταση αποτελεί και η δημιουργία δραστηριοτήτων με παιγνιώδη χαρακτήρα (2 αναφορές) στα πλαίσια των οποίων προσελκύεται το ενδιαφέρον των μαθητών και συμμετέχουν πιο ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Αξίζει να σημειωθεί ότι υπάρχουν και προτάσεις που αφορούν την αξιοποίηση πολυτροπικού υλικού (1 αναφορά) καθώς όπως επισημαίνει η εκπαιδευτικός 2 *«Πραγματικά έχω συναντήσει πολύ κακογραμμένα και από θέμα εικονογράφησης, από θέμα στησίματος βιβλία (...) Χρειάζεται τα βιβλία να είναι καλά παρουσιασμένα ώστε να μπορούν οι μαθητές να δλεαστούν και να συμμετέχουν ενεργά.»*. Οι εκπαιδευτικοί μιλούν ακόμη και για δημιουργία ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού (1 αναφορά), υλικού το οποίο να βασίζεται σε διαθεματική προσέγγιση (1 αναφορά) καθώς και ύπαρξη υλικού, το οποίο να προωθεί τη συνεργατική μάθηση (1 αναφορά).

6.5.3. Βελτιωτικές παρεμβάσεις για διαφοροποιημένα πλαίσια στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος

Κατά την πραγματοποίηση των συνεντεύξεων ζητήθηκε από τους συνεντευξιζόμενους εκπαιδευτικούς να καταθέσουν προτάσεις, οι οποίες πιστεύουν ότι θα συνέβαλλαν θετικά στη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας σε διαφοροποιημένα πλαίσια.

Αναλυτικά, ορισμένοι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι θα ήταν απαραίτητο να υπάρξει ένας δεύτερος εκπαιδευτικός στη σχολική αίθουσα (3 αναφορές), ο οποίος σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό θα διευκόλυνε σε μεγάλο βαθμό την εκπαιδευτική διαδικασία (Εκπαιδευτικός 19). Όπως αναφέρει ο εκπαιδευτικός 8: *«Ουσιαστικά θέλει ένα δεύτερο δάσκαλο μέσα στην τάξη, όπως κάνουν σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες ή στην Αυστραλία, ο οποίος θα βοηθάει τα παιδιά. Φυσικά αυτό το βρίσκω πολύ δύσκολο στην Ελλάδα, γιατί δεν υπάρχουν κονδύλια αλλά αν βρεθούν εξειδικευμένα άτομα να βοηθούν συνδυαστικά με τον εκπαιδευτικό της τάξης θα ήταν πολύ καλό.»*.

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί προτείνουν την κατάλληλη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (3 αναφορές): *«Ως προς τη σχολική τάξη δεν πρέπει να θυμίζει ούτε δωμάτιο νοσοκομείου, ούτε δωμάτιο στρατοπέδου. Θα πρέπει να είναι διαμορφωμένη με τέτοιο τρόπο που να δίνει στα παιδιά χαρά, φτερά, μια αίσθηση ζεστασιάς και όχι κρύας τάξης. Μακάρι να την διαμορφώσουν και τα ίδια τα παιδιά.»* (Εκπαιδευτικός 3). Εξάλλου, οι μαθητές επηρεάζονται από τον τρόπο που είναι διαμορφωμένο το περιβάλλον και όσο πιο κατάλληλο και προσαρμοσμένο στις ανάγκες τους είναι τόσο πιο ενεργή θα είναι η εμπλοκή τους αλλά και πιο ευέλικτη η κίνησή τους στο χώρο που δρουν (Εκπαιδευτικός 18).

Ακόμη, λίγοι εκπαιδευτικοί καταθέτουν ως πρόταση την αξιοποίηση των προτιμήσεων και του υποβάθρου των μαθητών με στοιχεία που δεν περιέχονται στα σχολικά εγχειρίδια του σχολείου (2 αναφορές). Επεξηγηματικά, *«Θεωρώ πολύ σημαντικό να εντάσσουμε τα κείμενα όχι μόνο του σχολικού εγχειριδίου αλλά και εκείνα από τα αγαπημένα βιβλία των παιδιών, από βιβλία που διαβάζουν στον ελεύθερο τους χρόνο, από θέματα που μπορεί να τους ενδιαφέρουν και μέσα από εκεί να μπορέσουμε να διδάξουμε διάφορα πράγματα όπως σύνταξη και γραμματική.»* (Εκπαιδευτικός 1). Στο πλαίσιο αυτό οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως είναι απαραίτητη η πραγματοποίηση αλλαγών και στα υπάρχοντα αναλυτικά προγράμματα (2 αναφορές).

Ιδιαίτερα σημαντικό να σημειωθεί είναι η πρόταση μίας εκπαιδευτικού, η οποία αναφέρεται στη παροχή οδηγού-υλικού, ο οποίος θα βοηθούσε σημαντικά στη διαφοροποίηση του γλωσσικού μαθήματος. Όπως επεξηγεί η εκπαιδευτικός 7: *«Θα βοηθούσε ίσως να υπήρχε κάποιο υλικό από το Υπουργείο Παιδείας, το οποίο θα δινόταν στα σχολεία προκειμένου να μπορούν να εφαρμόσουν την Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, δηλαδή να μην μπαίνει σε αυτή τη διαδικασία ο εκπαιδευτικός, να υπάρχει κάτι που να μπορεί να εφαρμοστεί.»*. Αντίθετα με

αυτό, παρατίθενται η πρόταση για αξιοποίηση ψηφιακών μέσων στη διδασκαλία (1 αναφορά), δημιουργώντας ένα διαφορετικό πλαίσιο διδασκαλίας, το οποίο να λειτουργήσει επιτυχώς και να φέρει θετικά μαθησιακά αποτελέσματα (Εκπαιδευτικός 18).

Ολοκληρώνοντας, μία εκπαιδευτικός επισημαίνει την πραγματοποίηση δράσεων στην εκπαιδευτική αίθουσα «(...) Δράσεις προσανατολισμένες στη βιωματική, να μπορούν τα παιδιά να μαθαίνουν αγγίζοντας, πιάνοντας, παίζοντας, με σχολικές επισκέψεις, δηλαδή που δεν είναι τόσο αυστηρά όπως το σχολικό περιβάλλον...τουλάχιστον όπως το έχουμε μάθει...» (Εκπαιδευτικός 2). Ωστόσο, ενδεικτικά υπάρχουν και προτάσεις που αφορούν την συνεχή διερεύνηση από τον εκπαιδευτικό των ενδιαφερόντων και των αναγκών των μαθητών (1 αναφορά), τη συνεργασία μεταξύ μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (1 αναφορά) αλλά και την πραγματοποίηση συνεχούς αξιολόγησης από τον εκπαιδευτικό όλων εκείνων των στοιχείων που αφορούν τη διδασκαλία (1 αναφορά) και στα οποία σε δεύτερο στάδιο μπορεί να παρέμβει, να τα προσαρμόσει ή και να τα βελτιώσει.

Πίνακας 6. Κατηγορίες και κωδικοί του θεματικού άξονα «Κατάθεση των προτάσεων των εκπαιδευτικών»

Κατηγορίες	Κωδικοί/ Εννοιολογικοί Ορισμοί	Σύνολο αναφορών
9. Προτάσεις για επιμόρφωση σε θέματα διαφοροποίησης.	ΕΕΚΘΕΦΔΔ= Επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα εφαρμογής της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας.	9
	ΕΜΔΙΑΒΜ= Επιμόρφωση μέσα από μια διαδικασία βιωματικής μάθησης.	2
	ΠΡΑΕΤΕΠΡ= Πραγματοποίηση ετήσιων επιμορφωτικών προγραμμάτων.	4
10. Προτάσεις για κατασκευή διαφοροποιημένου εκπαιδευτικού υλικού.	ΕΕΥΑΠΠ= Εμπλουτισμένο εκπαιδευτικό υλικό με αξιοποίηση πολλαπλών πηγών.	5
	ΔΕΥΛΥΠΚΜ= Δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού λαμβάνοντας υπόψη το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών.	5
	ΔΥΛΒΕΠΒΙ= Δημιουργία υλικού βασισμένου σε επιστημονική βιβλιογραφία.	1

	ΠΛΕΦΜΕΘΡ=Πλάνα εφαρμογής μεθόδου Project.	1
	ΔΗΔΕΥΔΠΡ= Δημιουργία διαφοροποιημένου εκπαιδευτικού υλικού για διαθεματική προσέγγιση.	1
	ΔΗΕΚΠΥΠΔ= Δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού με παιγνιώδη δραστηριότητες.	2
	ΔΔΕΥΤΦΕΓ= Δημιουργία διαφοροποιημένου εκπαιδευτικού υλικού με τα γραμματικά φαινόμενα της ελληνικής γλώσσας.	1
	ΥΠΥΛΔΡΔΔ= Ύπαρξη υλικού με δραστηριότητες διαβαθμισμένης δυσκολίας.	4
	ΥΠΥΛΣΜΑΜ= Ύπαρξη υλικού για συνεργατική μάθηση των μαθητών.	1
	ΑΞΠΟΛΥΛ= Αξιοποίηση πολυτροπικού υλικού.	1
	ΔΨΕΚΠΥΛ= Δημιουργία ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού.	1
11. Βελτιωτικές παρεμβάσεις για διαφοροποιημένα πλαίσια στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος.	ΑΠΥΠΜΕΣΕ= Αξιοποίηση των προτιμήσεων και του υποβάθρου των μαθητών εκτός του σχολικού εγχειριδίου.	2
	ΔΙΑΞΨΗΜΕ= Διδασκαλία αξιοποιώντας ψηφιακά μέσα.	1
	ΠΔΠΡΟΒΜ= Πραγματοποίηση δράσεων προσανατολισμένες στη βιωματική μάθηση.	1
	ΚΔΙΑΕΚΠΕ= Κατάλληλη διαμόρφωση εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.	3
	ΔΙΟΕΦΔΔ= Διάθεση οδηγού για την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας.	1
	ΣΥΜΑΔΠΟΠ= Συνεργασία μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.	1
	ΠΡΑΑΝΠΡΟ= Πραγματοποίηση αλλαγών στα αναλυτικά προγράμματα.	2

ΥΠΔΕΚΠΣΤ= Ύπαρξη δεύτερου εκπαιδευτικού στη σχολική τάξη.	3
ΣΔΕΑΝΜΑΘ= Συνεχή διερεύνηση των ενδιαφερόντων και των αναγκών των μαθητών.	1
ΤΕΝΕΘΜΑΘ= Τακτική ενημέρωση του εκπαιδευτικού για θέματα που αφορούν τους μαθητές.	1
ΠΑΡΕΝΔΙΔ= Παροχή ενισχυτικής διδασκαλίας.	1
ΣΑΞΔΙΕΚΠ= Συνεχή αξιολόγηση της διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό.	1

7.Συζήτηση

7.1. Συμπεράσματα παρούσας έρευνας

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας αποτελούσε η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Δημοτικών Σχολείων σχετικά με την αξιοποίηση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον στα πλαίσια του μαθήματος της Γλώσσας. Παράλληλα, στόχοι αποτέλεσαν και ο προσδιορισμός του όρου «Διαφοροποιημένη Διδασκαλία», η ανίχνευση των στρατηγικών και τεχνικών κατά την αξιοποίηση της διαφοροποίησης, η εξέταση των προκλήσεων αλλά και τα οφέλη που προκύπτουν. Επιπλέον, επιδιώχθηκε η αναζήτηση των απόψεων σχετικά με την κατάρτιση των εκπαιδευτικών πάνω στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία αλλά και η αποτύπωση των προτάσεων τους πάνω στο θέμα, οι οποίες αφορούν θέματα επιμόρφωσης, εκπαιδευτικού υλικού και παρεμβάσεις που θα συνέβαλλαν θετικά στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Από τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων που παρουσιάστηκαν και με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα, θα ακολουθήσει συζήτηση και διατύπωση συμπερασμάτων.

7.1.1. Συμπεράσματα αναφορικά με τη σκιαγράφηση του όρου Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

Όσον αφορά τη σκιαγράφηση του όρου «Διαφοροποιημένη Διδασκαλία», η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας επεσήμανε ότι αποτελεί τη διδασκαλία που έχει ως στόχο να ανταποκριθεί στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών. Πράγματι, σύμφωνα με την Tomlinson (1999) μέσα από τη διαφοροποίηση του μαθήματος ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που καλείται να ανταποκριθεί στις ανάγκες του μαθητή ώστε να συμμετέχει ενεργά ο τελευταίος στη μαθησιακή διαδικασία και να μπορέσει να οδηγηθεί στο μέγιστο των δυνατοτήτων (Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013). Από την άλλη, υπάρχουν και απόψεις εκπαιδευτικών, οι οποίες ανέφεραν ότι η διαφοροποίηση είναι η μέθοδος που απευθύνεται σε άτομα που παρουσιάζουν διαφορετικά χαρακτηριστικά. Όπως φανερώθηκε και από την έρευνα των Φιλιππάτου και Βεντίστα (2017) οι εκπαιδευτικοί που πραγματοποιούν διαφοροποιήσεις στη διδασκαλία είναι εκείνοι που δίνουν έμφαση στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών και προσπαθούν να τις καλύψουν και όχι να σκέφτονται την κάλυψη της διδακτέας ύλης.

Αξιοσημείωτο είναι ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη συμβολή της διαφοροποιημένης προσέγγισης για την ένταξη και την εκπαίδευση των μαθητών από άλλες χώρες ως στοιχείο για την αποδοχή της διαφορετικότητάς τους. Η αποδοχή αποτελεί βασική αρχή της διαφοροποίησης καθώς οι μαθητές αποτελούν μοναδικές και ξεχωριστές οντότητες. Είναι γεγονός ότι για να μπορέσει η διδασκαλία να ανταποκριθεί στις ανάγκες των πολυπολιτισμικών τάξεων χρειάζεται ο εκπαιδευτικός να προσαρμόσει το μάθημα στις διαφορετικές ανάγκες (Κορρέ & Αρχοντογεωργή, 2012). Ωστόσο εξίσου σημαντικό είναι ότι οι μαθητές αυτοί μπορούν να αναπτύξουν σχέσεις με τους γηγενείς, γεγονός που θα τους βοηθήσει όχι μόνο στην ομαλή ένταξή τους αλλά και στο μαθησιακό επίπεδο καθώς μπορούν να εμπλακούν πιο ενεργά.

Στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία σημαντικός είναι και ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς της έρευνας αποτελεί τον οργανωτή, τον υποστηρικτή και το συντονιστή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Είναι ο άνθρωπος που κατέχει τον πιο σημαντικό ρόλο στο σχεδιασμό και την εφαρμογή της διαφοροποίησης. Η επιτυχία της κρίνεται και από την πραγματοποίηση διδασκαλίας που λαμβάνει υπόψη τόσο τις ανάγκες του μαθητή όσο και της διδασκαλίας. Όπως δηλώνουν και οι Βαλιαντή και Νεοφύτου (2016) ο σχεδιασμός από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος λαμβάνει υπόψη όλες τις διαστάσεις της διδασκαλίας είναι αυτός που θα οδηγήσει σε μια επιτυχή Διαφοροποιημένη Διδασκαλία καθώς χρειάζεται να μελετήσει όλα αυτά τα στοιχεία που επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Δηλαδή πίσω από κάθε ενέργεια του να υπάρχει στοχασμός πάνω στα κίνητρα του κάθε μαθητή που διαθέτει (Ζήση, 2020).

7.1.2. Συμπεράσματα αναφορικά με τις στρατηγικές και τεχνικές διαφοροποίησης

Πρώτα απ' όλα ιδιαίτερη αναφορά αξίζει να πραγματοποιηθεί στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα στοιχεία διαφοροποίησης που λαμβάνουν υπόψη για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης προσέγγισης.

Ειδικότερα, οι συνεντευξιζόμενοι επεσήμαναν πως είναι απαραίτητη η αξιοποίηση και η μελέτη του περιεχομένου του μαθήματος που θα ασχοληθούν. Σε έρευνα των Santangelo και Tomlinson (2012) φανερώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί συχνά επιδιώκουν να διαφοροποιήσουν το περιεχόμενο και προσπαθούν να το κάνουν και με ποικίλους τρόπους. Σημαντικό στοιχείο αποτελεί και το εκπαιδευτικό επίπεδο των μαθητών, το οποίο λαμβάνουν υπόψη οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας, ερευνητικό στοιχείο το οποίο έρχεται αντίθετο με την έρευνα των Santangelo και Tomlinson (2012) κατά το οποίο οι εκπαιδευτικοί δεν δίνουν

μεγάλη έμφαση. Αντίθετα με αυτό οι φοιτητές που σπουδάζουν εκπαιδευτικοί από την έρευνα των Kokkinos & Gakis (2020) επιλέγουν να λάβουν υπόψη για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας τη μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών.

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να ειπωθεί ότι εκτός των παραπάνω, στις περιπτώσεις όπου ο εκπαιδευτικός έχει μαθητές από άλλες χώρες, οι οποίοι δεν διαθέτουν αρκετή εξοικείωση με τη γλώσσα-στόχο, χρειάζεται σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς της έρευνας να γνωρίζουν το επίπεδο ελληνομάθειάς τους αλλά και πολιτισμικά στοιχεία από την χώρα τους με σκοπό την αξιοποίησή τους ακόμα και στα πλαίσια των δραστηριοτήτων.

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν και σε στρατηγικές και τεχνικές που μπορούν να αξιοποιηθούν στα πλαίσια της διαφοροποιημένης. Η πλειοψηφία τους αναφέρθηκε στην αξιοποίηση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου και τη θετική συμβολή της στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών. Όπως διαπιστώθηκε και από την έρευνα της Φωτοπούλου (2017) και του Τσώτσου (2019) οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να αξιοποιούν τη συγκεκριμένη μέθοδο καθώς διευκολύνει κατά πολύ την εκπαιδευτική διαδικασία. Παράλληλα εκτός από την συμμετοχή των μαθητών αυξάνεται και η επίδοσή τους αλλά και αναπτύσσουν δεξιότητες συνεργασίας.

Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί μίλησαν και για την αξιοποίηση των ενδιαφερόντων των μαθητών στη διαφοροποίηση του γλωσσικού μαθήματος, πόρισμα το οποίο συμφωνεί με την άποψη του Hall (2002), ο οποίος δήλωσε πως σκοπός της διαφοροποίησης είναι ο εκπαιδευτικός να υποστηρίξει τους μαθητές και να συμβάλλει στην ανάπτυξή τους λαμβάνοντας υπόψη μεταξύ άλλων και τα ενδιαφέροντά τους (De Jager, 2016). Θετική για την διδασκαλία μπορεί να αποδειχθεί με βάση τους εκπαιδευτικούς και η αξιοποίηση πολιτισμικών στοιχείων από τη χώρα προέλευσης των μαθητών καθώς μπορούν να βοηθήσουν και στο συναισθηματικό κομμάτι.

Εξίσου σημαντική για τους εκπαιδευτικούς θεωρήθηκε η αξιοποίηση της ευέλικτης ομαδοποίησης στα πλαίσια δράσης των μαθητών στις δραστηριότητες του μαθήματος. Με βάση τους Βαλιαντή & Νεοφύτου (2017), η συγκεκριμένη στρατηγική συμβάλλει σημαντικά στην αποφυγή χαρακτηρισμού των μαθητών σε δυνατούς και αδύναμους. Η συμβολή της διαφαίνεται και στην έρευνα της Αλμπάνη (2019) στην οποία οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν την επισημαίνουν ως σημαντική για την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας.

Ολοκληρώνοντας, δεν μπορούμε να παραλείψουμε την αναφορά στην υιοθέτηση εναλλακτικών τρόπων αξιολόγησης, ως μέσο για τη βελτίωση τόσο του εκπαιδευτικού όσο και του μαθητή. Η αξιοποίηση τους δεν εστιάζει στην τυποποιημένη αξιολόγηση των

γνώσεων που κατακτούν οι μαθητές αλλά τους αντιμετωπίζει ως εξελισσόμενες οντότητες (Γρίβα & Κωφού, 2019). Ενδεικτικά στην έρευνα της Ζήση (2020) οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν πως επιλέγουν εναλλακτικές τεχνικές, οι οποίες περιλαμβάνουν τόσο προφορικές όσο και γραπτές δραστηριότητες. Αντίθετα με αυτό ορισμένοι εκπαιδευτικοί στην έρευνα της Τατσιώκα (2016) συνεχίζουν να εστιάζουν στη διαγνωστική αξιολόγηση και να αποφεύγουν την διαμορφωτική, η οποία μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση του έργου τους.

7.1.3. Συμπεράσματα ως προς τις προκλήσεις και τα οφέλη που συναντούν οι εκπαιδευτικοί στη Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας

Σχετικά με τις προκλήσεις/εμπόδια μέσα από τις συνεντεύξεις προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν σε μεγάλο βαθμό πως ο χρόνος που έχουν στη διάθεση τους είναι περιορισμένος για να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών, ερευνητικό αποτέλεσμα που προέκυψε και από την έρευνα της Ανθίμου (2020), όπου οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως ο χρόνος είναι περιορισμένος τόσο για την εκτίμηση των αναγκών των μαθητών και του τρόπου μάθησης τους, όσο και για την οργάνωση και το σχεδιασμό των κατάλληλων δραστηριοτήτων στη διδασκαλία. Εκτός αυτών, υπάρχουν και εκπαιδευτικοί, οι οποίοι πιστεύουν ότι ο περιορισμένος χρόνος που διαθέτουν προκύπτει λόγω του υπερβολικού φόρτου εργασίας που έχουν και συνεπώς λειτουργεί ανασταλτικά στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης προσέγγισης (Βέρα, 2020).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αναφερόμενοι στους ανασταλτικούς παράγοντες μιλούν για την ελλιπή κατάρτιση που διαθέτουν πάνω στο θέμα, συνθήκη η οποία επηρεάζει αρνητικά, κατά την άποψή τους, είτε την εφαρμογή και να μην επιφέρει τα ανάλογα αποτελέσματα είτε να μην εφαρμοστεί καθόλου. Το παρόν ερευνητικό εύρημα προέκυψε και από την έρευνα της Βασιλειάδου (2017) και της Ανθίμου (2020). Αδιαμφισβήτητα, όπως προέκυψε από την έρευνα της Χριστοδούλου (2018), οι εκπαιδευτικοί που επιλέγουν περισσότερες τεχνικές διαφοροποίησης είναι αυτή που έχουν λάβει επιμόρφωση πάνω στο θέμα και διαθέτουν τις κατάλληλες γνώσεις.

Στα πλαίσια των συνεντεύξεων γίνεται αναφορά και στην απουσία κατάλληλων υλικοτεχνικών υποδομών, οι οποίες θα συνέβαλλαν θετικά στη διαφοροποίηση. Το ίδιο διαπιστώθηκε και από την έρευνα των Sakellariou, Mitsi και Konsolas (2018). Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν και στον μεγάλο αριθμό των μαθητών που διαθέτουν στην

τάξη τους αλλά και τη μεγάλη διδακτέα ύλη, το οποίο συμπίπτει με τα αποτελέσματα των ερευνών της Βενέτα (2018) και του Τσώτσου (2019).

Από την άλλη, ως προς τα οφέλη, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν αρκετά θετικά συναισθήματα, τα οποία μπορούν να συμβάλλουν στην ενεργό εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Όπως φανερώθηκε και από την έρευνα της Αλμπάνη (2019), η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία συμβάλλει σημαντικά στην εμπλοκή των μαθητών καθώς παρέχονται αρκετά κίνητρα. Άλλο ένα ερευνητικό στοιχείο που προέκυψε αφορά ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι μέσα από τη χρήση της διαφοροποιημένης προσέγγισης είναι ευκολότερη η κατανόηση του περιεχομένου του μαθήματος, στοιχείο που προκύπτει και από την έρευνα των Santangelo και Tomlinson (2012).

Κλείνοντας, οι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν και την καλλιέργεια της αυτενέργειας των μαθητών αλλά και την απόκτηση γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Πράγματι, όπως φανερώθηκε και στην έρευνα της Τσερώνη (2019) από παρέμβαση που πραγματοποίησε σε μαθητές, μέσα από την εφαρμογή διαφοροποιημένων τεχνικών η γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών υλοποιείται και εμπλουτίζεται σε μεγάλο βαθμό. Παράλληλα, δύο σημαντικά οφέλη αποτελούν και η ομαλή ένταξη των μαθητών στη σχολική αίθουσα αλλά και ο εμπλουτισμός του γλωσσικού ρεπερτορίου, στις περιπτώσεις που οι μαθητές διαθέτουν ελάχιστη εξοικείωση με την ελληνική γλώσσα.

7.1.4. Συμπεράσματα σχετικά με την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών

Με βάση τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών προέκυψε ότι αρκετοί από αυτούς αναφέρθηκαν για μία ακόμη φορά στην ελλιπή κατάρτιση που διαθέτουν είτε οι ίδιοι είτε άλλοι εκπαιδευτικοί πάνω στο θέμα, πόρισμα το οποίο συμπίπτει και με άλλες έρευνες όπως σημειώθηκε παραπάνω. Επιπλέον, απουσιάζει η συστηματική ενημέρωση πάνω στο θέμα, η οποία είναι απαραίτητη για να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί πώς να διαχειριστούν ζητήματα που αφορούν τόσο τους μαθητές όσο και την εκπαιδευτική διαδικασία.

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ήταν επιτακτική η ανάγκη για επιμόρφωση στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Με βάση την έρευνα της Njagi (2014), οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι είναι ανάγκη να διαθέτουν περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τις διαφοροποιημένες στρατηγικές με σκοπό να καλύψουν πιο αποτελεσματικά τις ανάγκες των μαθητών τους. Το ίδιο προέκυψε και από την έρευνα της Χριστοδούλου (2019), όπου οι εκπαιδευτικοί την θεωρούν απαραίτητη για τη διαχείριση πολυπολιτισμικών τάξεων καθώς

το πτυχίο δεν επαρκεί. Μπορεί για ορισμένους εκπαιδευτικούς να θεωρήθηκε αρκετή η εμπειρία τους για την πραγματοποίηση της διαφοροποίησης, ωστόσο για τους περισσότερους η εμπειρία δεν θεωρείται αρκετή για την εφαρμογή. Πάνω σε αυτό αξίζει να ειπωθεί ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως οι περισσότεροι είναι ενημερωμένοι πάνω στο θέμα παρόλο που μπορεί να μην διαθέτουν τα κατάλληλα εφόδια για να την εφαρμόσουν.

7.1.5. Συμπεράσματα από την κατάθεση προτάσεων

Αρχικά, αξίζει να γίνει αναφορά στις προτάσεις που κατέθεσαν οι εκπαιδευτικοί ως προς την επιμόρφωση τους. Αναλυτικά, η πλειοψηφία πρότεινε ότι είναι απαραίτητη η ύπαρξη επιμόρφωσης πάνω σε πρακτικά ζητήματα που αφορούν τη Διαφοροποιημένη. Όπως προέκυψε και από την έρευνα της Αλμπάνη (2019), οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να γνωρίζουν τα συστατικά στοιχεία της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας καθώς με αυτό τον τρόπο θα καταφέρουν να την ενσωματώσουν άρτια και καθολικά στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί κατέθεσαν ως πρόταση την πραγματοποίηση ολοκληρωμένων επιμορφωτικών προγραμμάτων, στα οποία μπορεί να πραγματοποιηθεί συστηματική μελέτη και εργασία. Ωστόσο, αξίζει να αναφερθούμε και στην πρόταση για επιμόρφωση μέσα από μια διδασκαλία βιωματικής μάθησης.

Όσον αφορά τις προτάσεις για το εκπαιδευτικό υλικό, αρκετοί εκπαιδευτικοί επεσήμαναν την δημιουργία υλικού, το οποίο να βασίζεται σε πολλαπλές πηγές. Επιπλέον, ορισμένοι εκπαιδευτικοί μίλησαν και για τη κατασκευή υλικού με βάση το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών, εύρημα το οποίο συμπίπτει και με την έρευνα της Βέρα (2020). Παραμύθια, συνήθειες, παραδόσεις, ήθη-έθιμα μπορούν να προσφέρουν οικειότητα και εξοικείωση όλων των μαθητών με στοιχεία από άλλους λαούς.

Μια πρόταση των εκπαιδευτικών αποτέλεσε και η χρήση δραστηριοτήτων διαβαθμισμένης δυσκολίας, οι οποίες όμως χρειάζεται να συμβαδίζουν με τους στόχους που έχει θέσει ο εκπαιδευτικός για τη διδασκαλία που θέλει να πραγματοποιήσει (Tomlinson, 2010, στο Brevik, Gunnulfsen & Renzulli, 2017). Ωστόσο για τους εκπαιδευτικούς εξίσου σημαντική είναι η αξιοποίηση παιγνιωδών δραστηριοτήτων, στα πλαίσια των οποίων μπορεί τόσο να προσελκυστεί η προσοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών όσο και να γίνει πιο ενεργή η εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Τέλος, κατά την πραγματοποίηση των συνεντεύξεων οι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν και παρεμβάσεις που θα συνέβαλλαν θετικά σε διαφοροποιημένα πλαίσια για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί πρότειναν την ύπαρξη δεύτερου

εκπαιδευτικού στην τάξη, ο οποίος σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό του τμήματος μπορεί να διευκολύνει σημαντικά την εκπαιδευτική διαδικασία. Η πρόταση αυτή έρχεται να απαντήσει στο πόρισμα από την έρευνα των Sakellariou, Mitsi και Konsolas (2018), όπου οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην απουσία προθυμίας για συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Οι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν και την κατάλληλη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος καθώς αποτελεί στοιχείο που επηρεάζει τη συμπεριφορά, τις ενέργειες αλλά και τις κινήσεις των μαθητών στον χώρο. Μέσα από την δημιουργία ενός κατάλληλου περιβάλλοντος μπορεί να επιτευχθεί η ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017) και σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς της έρευνας των Santangelo και Tomlinson (2012) οι εκπαιδευτικοί δίνουν προτεραιότητα σε αυτό καθώς μπορεί να συμβάλει πολύ θετικά στους μαθητές μέσα από ένα συνδυασμό στρατηγικών.

7.2. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 20 εν ενεργεία εκπαιδευτικούς Δημοτικού Σχολείου. Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη για τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων.

Σε μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να αξιοποιηθεί ως ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο με σκοπό να πραγματοποιηθεί συλλογή ποσοτικών δεδομένων σε μεγαλύτερο εύρος δείγματος.

Ολοκληρώνοντας, μία ακόμη πρόταση θα αποτελούσε η πραγματοποίηση παρέμβασης σε σχολική τάξη Δημοτικού Σχολείου για να εντοπιστεί η επίδραση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στο γλωσσικό μάθημα που πραγματοποιείται στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές τάξεις. Ταυτόχρονα, θα ήταν αρκετά ενδιαφέρον να ενημερωθούμε και για τις απόψεις των μαθητών πάνω στη διαφοροποίηση και να μελετήσουμε τον αντίκτυπο που έχει σε αυτούς.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Kalantzis, M., & Cope, B. (2013). *Νέα Μάθηση. Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης* (Γ. Χρηστίδης, Μετ.). Αθήνα: Κριτική.

Lightfoot, C., Cole, M., & Cole, S., R. (2014). *Η ανάπτυξη των παιδιών* (Μ. Κουλεντιανού, Μετ.). Αθήνα: Gutenberg.

Tomlinson, C., A. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών* (Χ. Θεοφιλίδης & Δ. Μαρτίδου-Φορσιέ, Μετ.). Αθήνα: Γρηγόρη.

Tomlinson, C., A. (2015). *Πώς να διαφοροποιήσουμε τη διδασκαλία σε τάξεις μεικτής ικανότητας* (Ε. Κορρέ, Μετ.). Αθήνα: Γρηγόρη.

Αλμπάνη, Κ. (2019). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε διαπολιτισμικές τάξεις*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών.

Ανθίμου, Χ. (2020). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία στη σχολική τάξη. Επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την εφαρμογή της*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών.

Βαλιαντή, Σ., & Νεοφύτου, Λ. (2017). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή*. Αθήνα: Πεδίο.

Βαλιαντή, Σ., Νεοφύτου, Λ., & Χατζησωτηρίου, Χ. (2020). Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και διαπολιτισμική εκπαίδευση: Παράλληλοι δρόμοι προς την κοινωνική συνοχή και κοινωνική δικαιοσύνη. *Επιστήμες Αγωγής*, 2020(1), 129-148.

Βασιλειάδου, Χ. (2017). *Αξιολόγηση των απόψεων και των στρατηγικών εφαρμογής της Διαφοροποιημένης διδασκαλίας των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Σχολή Κοινωνικών Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής.

- Βασιλάκη, Β. (2018). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία στο Δημοτικό σχολείο με στόχο την Ενταξιακή Εκπαίδευση – Απόψεις εκπαιδευτικών*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή-Τμήμα Νηπιαγωγών.
- Βέρα, Μ. (2020). *Η πολιτισμική ετερότητα της σχολικής τάξης και η διαχείρισή της μέσω της αξιοποίησης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας*. Αδημοσίευτη Πτυχιακή/Διπλωματική Εργασία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Επιστήμες της Αγωγής.
- Γρίβα, Ε., & Στάμου, Α. (2014). *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον. Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων*. Θεσσαλονίκη: Δ. Κυριακίδη.
- Δημητριάδου, Κ. (2016). *Νέοι προσανατολισμοί της διδακτικής. Προσαρμογή της διδασκαλίας στις εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ζήση, Σ. (2020). *Διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και πρακτικές στο σύγχρονο σχολείο μέσα από την οπτική των φιλολόγων*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Ζιώτη, Α. (2018). *Διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε γλωσσικά και πολιτισμικά ετερογενείς τάξεις: Μία διδακτική παρέμβαση σε μαθητές ΣΤ' Δημοτικού*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγική Σχολή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ. (2020). Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας και της Μάθησης: Δυσκολίες και Παρανοήσεις. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 6, 12-29.
- Κορρέ, Ε., & Αρχοντογεώργη, Α. (2012). Διαφοροποιημένη διδασκαλία σε τάξεις μεικτής ικανότητας. Προτάσεις διδασκαλίας στην Οδύσσεια του Ομήρου (Α' Γυμνασίου). Στο Κ. Δ. Μαλαφάντης & Θ. Μπάκας (Επιμ.), *Πρακτικά 8ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος «Ελληνική Παιδαγωγική & Εκπαιδευτική Έρευνα»*. Ιωάννινα.
- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ., & Πυργιωτάκης, Ι., Ε. (2015). *Διαφοροποίηση της διδασκαλίας & της μάθησης. Κοινωνιογλωσσική, παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Μήττα, Κ. (2019). *Οι δίγλωσσες πρακτικές γραμματισμού στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Νηπιαγωγών.
- Μπάμπαλης, Θ., Κ. (2012). *Η ζωή στη σχολική τάξη*. Ζεφύρι: Διάδραση.

- Παντελιάδου, Σ., Παπά, Μ., Δ., & Σανδραβέλης, Α. (2020). Αποκωδικοποιώντας την υλοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 6, 30-60.
- Παντελιάδου, Σ., & Φιλίππου, Δ. (2013). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παπανθύμου, Α., & Δάρρα, Μ. (2021). Γνώσεις εκπαιδευτικών για τη χρήση στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. *Περιοδικό "ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ"*, 26, 265-290.
- Πράντζιου, Ι. (2015). *Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας και Παραγωγή Γραπτού Λόγου Επιχειρηματολογίας στη Σχολική Ηλικία*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης.
- Στράντζαλης, Π., Ι. (2017). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας ως βασική προσέγγιση της μαθησιακής διαδικασίας στα νέα Προγράμματα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών. *Ζητήματα Διδακτικής των Θρησκευτικών*, 1, 77-84.
- Τατσιώκα, Μ. (2016). *Καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, για την αξιοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, σε πολυπολιτισμικές τάξεις με μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Νηπιαγωγών.
- Τζιοβάρα, Χ, Καλδή, Σ., & Φιλίππου, Δ. (2017). Από τη γνώση στην πράξη της διαφοροποιημένης διδασκαλίας: τι δηλώνουν εκπαιδευτικοί Αγγλικής Γλώσσας. Στο Χ.
- Παρπούνας, Π. Πετρίδης, & Ε. Παπαριστοδήμου (Επιμ.), *Πρακτικά Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου «Διαφοροποίηση διδασκαλίας για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την επιτυχία των Μαθητών. Differentiation of Instruction for Teacher Professional Development and Students' Success»*. Κύπρος.
- Τρίκας, Μ. (2019). Η αξία και η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην εκπαίδευση. *Περιοδικό "ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ"*, 14, 77-86.
- Τσερώνη, Μ. (2019). *Η επίδραση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στη μαθησιακή διαδικασία*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.

Τσώτσου, Γ. (2019). *Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία στην Εκπαιδευτική Διαδικασία: Απόψεις Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Σχολή Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών.

Χριστοδούλου, Χ. (2018). *Διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε πολυπολιτισμική τάξη: Πρακτικές εκπαιδευτικών Δημοτικής Εκπαίδευσης περιοχής Αλεξανδρούπολης*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Τομέας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.

Φιλιππάτου, Δ., & Βεντίστα, Ο. Μ. (2017). Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. *Το βήμα των κοινωνικών επιστημών*, 17(68), 147-183.

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

Ξενογλώσση

Brevik, L. M., Gunnulfson, A. E., & Renzulli, J. S. (2018). Student teachers' practice and experience with differentiated instruction for students with higher learning potential. *Teaching and Teacher Education*, 71, 34-45.

Coubergs, C., Struyven, K., Vanthournout, G., & Engels, N. (2017). Measuring teachers' perceptions about differentiated instruction: The DI-Quest instrument and model. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 41-54.

De Jager, T. (2017). Perspectives of teachers on differentiated teaching in multi-cultural South African secondary schools. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 115-121.

<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.08.004>.

Gibbs, K., & McKay, L. (2021). Differentiated teaching practices of Australian mainstream classroom teachers: A systematic review and thematic analysis. *International Journal of Educational Research*, 109, 101799.

Kokkinos, T., & Gakis, P. (2021). Student teachers' differentiated teaching practices for high-achieving students. *Journal of Further and Higher Education*, 45(7), 916-931.

- Laari, A., Lakkala, S., & Uusiautti, S. (2019). 'For the whole grade's common good and based on the student's own current situation': differentiated teaching and the choice of methods among Finnish teachers. *Early child development and care*, 191(4), 598-611.
- Letina, A. (2021). Using Differentiation Strategies for Gifted Pupils in Primary School Science Classes. *Journal of Elementary Education*, 14(3), 281-301.
<https://doi.org/10.18690/rei.14.3.281-301.2021>.
- Njagi, M. W. (2014). Teachers' perspective towards differentiated instruction approach in teaching and learning of mathematics in Kenya. *International Journal of Humanities and Social Science*, 4(13), 236-241.
- Onyishi, C. N., & Sefotho, M. M. (2020). Teachers' Perspectives on the Use of Differentiated Instruction in Inclusive Classrooms: Implication for Teacher Education. *International Journal of Higher Education*, 9(6), 136-150.
- Palieraki, S., & Koutrouba, K. (2021). Differentiated Instruction in Information and Communications Technology Teaching and Effective Learning in Primary Education. *European Journal of Educational Research*, 10(3), 1487-1503.
- Sakellariou, M., Mitsi, P., & Konsolas, E. (2018). Investigating the factors of difficulty in the Implementation of Differentiated Instruction in Greek Primary Education. *5th International Conference on Research in Behavioral and Social Science*. Barcelona-Spain.
- Santangelo, T., & Tomlinson, C. A. (2012). Teacher educators' perceptions and use of differentiated instruction practices: An exploratory investigation. *Action in Teacher Education*, 34(4), 309-327.
- Shareefa, M., Moosa, V., Zin, R. M., Abdullah, N. Z. M., & Jawawi, R. (2019). Teachers' perceptions on differentiated instruction: do experience, qualification and challenges matter?. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18(8), 214-226.
<https://doi.org/10.26803/ijlter.18.8.13>.
- Valiandes, S., Neophytou, L., & Hajisoteriou, C. (2018). Establishing a framework for blending intercultural education with differentiated instruction. *Intercultural Education*, 29(3), 379-398.

Παράρτημα Α

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	ΑΞΟΝΕΣ	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ
<p>Προφίλ των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών Δημοτικού Σχολείου.</p>	<p>Προφίλ εκπαιδευτικών</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός; 2. Ως προς τη θέση σας, διαθέτετε μόνιμο πόστο στην εκπαίδευση ή πόστο αναπληρωτή; 3. Έχετε επιπλέον σπουδές (μεταπτυχιακό, διδακτορικό κτλ.); 4. Έχετε σχετικές σπουδές ή επιμόρφωση σε θέματα Διαφοροποίησης της Διδασκαλίας; 5. Τα χρόνια που εργάζεστε στην εκπαίδευση έχετε υπάρξει μόνο ως εκπαιδευτικός της τάξης ή και σε άλλα πόστα;
<p>Πλαίσιο των τάξεων των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών Δημοτικού Σχολείου.</p>	<p>Πλαίσιο των τάξεων των εκπαιδευτικών.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Στην τάξη σας υπήρξαν/υπάρχουν μαθητές από άλλες χώρες; Και αν ναι, ποια είναι η καταγωγή τους; 2. Έχει το σχολείο σας διαμεσολαβητή/διερμηνέα αν αυτά τα παιδιά μιλούν ελάχιστα την ελληνική γλώσσα;
<p>Πώς προσδιορίζουν οι εκπαιδευτικοί τον όρο Διαφοροποιημένη Διδασκαλία;</p>	<p>Προσδιορισμός του όρου Διαφοροποιημένη Διδασκαλία.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Αναφορικά με τον όρο Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, πώς θα τον προσδιορίζατε; 2. Πιστεύετε πως η

		<p>Διαφοροποιημένη Διδασκαλία μπορεί να συμβάλλει στην ένταξη και στη μάθηση μαθητών που προέρχονται από άλλες χώρες; Μπορείτε να μου αιτιολογήσετε την απάντησή σας;</p> <p>3. Κατά την γνώμη σας, πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας;</p>
<p>Ποιες διαφοροποιημένες στρατηγικές και τεχνικές επιλέγουν να εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος;</p>	<p>Διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές στρατηγικές και τεχνικές για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος σε πολυπολιτισμικές τάξεις.</p>	<p>1. Ποια στοιχεία θεωρείτε ότι μπορούν να αξιοποιηθούν κατά τη Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας στο μάθημα της Γλώσσας;</p> <p>2. Ποιες μέθοδοι και στρατηγικές, κατά τη γνώμη σας, θεωρείτε κατάλληλες για την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στο γλωσσικό μάθημα;</p> <p>3. Από τις στρατηγικές και τις μεθόδους που αναφέρατε ποιες επιλέγετε να εφαρμόσετε στη δική σας διδασκαλία; Μπορείτε να προσδιορίσετε τη συχνότητα και τους λόγους επιλογής σας;</p>
<p>Ποιες είναι οι προκλήσεις που συναντούν οι εκπαιδευτικοί πριν και κατά την εφαρμογή της</p>	<p>Οι προκλήσεις και τα οφέλη από την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στο</p>	<p>1. Ποιοι παράγοντες πιστεύετε ότι επηρεάζουν την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στα σχολικά</p>

<p>Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας αλλά και τα οφέλη που προκύπτουν μέσα από αυτή στο γλωσσικό μάθημα;</p>	<p>γλωσσικό μάθημα.</p>	<p>μαθήματα και στη συγκεκριμένη περίπτωση στο μάθημα της Γλώσσας;</p> <p>2. Ποια νομίζετε ότι είναι τα οφέλη από την αξιοποίηση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος;</p>
<p>Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την κατάρτισή τους στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία;</p>	<p>Κατάρτιση εκπαιδευτικών στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία.</p>	<p>1. Θεωρείτε σημαντική και αν ναι γιατί την κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας για τη διαχείριση πολυπολιτισμικών τάξεων;</p> <p>2. Πιστεύετε πως είναι κατάλληλα ενημερωμένοι οι εκπαιδευτικοί σε θέματα Διαφοροποίησης της Διδασκαλίας;</p> <p>3. Τι θα προτεινάτε για την κατάλληλη επιμόρφωσή σας πάνω στο θέμα;</p>
<p>Ποιες είναι οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον;</p>	<p>Προτάσεις εκπαιδευτικών για τη Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον.</p>	<p>1. Κατά τη γνώμη σας, είναι καλό να υπάρχει διαφοροποιημένο εκπαιδευτικό υλικό για τους μαθητές; Πώς θα προσδιορίζατε το κατάλληλο υλικό;</p> <p>2. Ποιος θεωρείτε ότι θα μπορούσε να είναι αρμόδιος για την κατασκευή αυτού του υλικού για το μάθημα της Γλώσσας;</p>

		<p>3. Μπορείτε να μου υποβάλλετε κάποιες προτάσεις που θεωρείτε ότι θα συνέβαλλαν θετικά σε μια διαφοροποιημένη τάξη όπου διδάσκεται το γλωσσικό μάθημα;</p>
--	--	--

Παράρτημα Β

Ατομικός πίνακας συνέντευξης εκπαιδευτικού 1

Θεματικός Άξονας 1: Προσδιορισμός της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας	
Κατηγορίες	Κωδικοί-Λειτουργικοί Ορισμοί
Καθορισμός του όρου Διαφοροποιημένη Διδασκαλία.	ΔΙΑΔΙΑΜ= Διδασκαλία ανταποκρινόμενη στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών.
Η σπουδαιότητα της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στην ένταξη και τη μάθηση μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.	ΣΑΠΟΔΙΑΜ= Συμβολή στην αποδοχή της διαφορετικότητας των μαθητών. ΣΑΙΚΜΒΔΕ= Συμβολή στην ανάπτυξη των ικανοτήτων των μαθητών με βάση τη δική τους ετοιμότητα.
Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας	ΕΚΠΟΔΜ= Εκπαιδευτικός οργανωτής στη διαφοροποίηση του μαθήματος. ΕΚΠΥΔΜ=Εκπαιδευτικός υποστηρικτικός στη διαφοροποίηση του μαθήματος.
Θεματικός Άξονας 2: Αξιοποίηση της Διαφοροποιημένης σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα	
Στοιχεία διαφοροποίησης της διδασκαλίας στο γλωσσικό μάθημα	ΑΠΕΔΙΑ= Αξιοποίηση του περιεχομένου της διδασκαλίας. ΑΞΜΑΣΤ= Αξιοποίηση μαθησιακών στόχων.

<p>Διδακτικές μέθοδοι και στρατηγικές στα πλαίσια διαφοροποίησης του γλωσσικού μαθήματος</p>	<p>ΣΥΝΜΕΜ= Σύνδεση του μαθήματος με τα ενδιαφέροντα των μαθητών. ΔΤΠΒΧΜ= Δημιουργία τελικού προϊόντος βασισμένο στα χαρακτηριστικά των μαθητών. ΑΚΥΒΕΓΛ= Αξιοποίηση κύβων κατά την επεξεργασία γραπτού λόγου. ΓΟΡΕΤΔΕ= Γραφικός οργανωτής ως εναλλακτικός τρόπος διαχείρισης έννοιας. ΑΞΙΟΤΡΙΑ= Αξιοποίηση της τρίλιζας.</p>
<p>Θεματικός Άξονας 3: Εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.</p>	
<p>Προκλήσεις/εμπόδια κατά τη διαφοροποίηση του μαθήματος</p>	<p>ΧΡΠΕΦΔΔ= Χρονικός περιορισμός για την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας.</p>
<p>Οφέλη από την εφαρμογή της διαφοροποιημένης προσέγγισης</p>	<p>ΑΠΟΔΙΑΜ= Αποδοχή της διαφορετικότητας των μαθητών. ΕΝΣΥΜΑΘ= Ενίσχυση συνεργατικής μάθησης. ΑΜΑΧΑΡ= Αξιολόγηση μαθητών με βάση τα ατομικά χαρακτηριστικά τους. ΚΑΛΛΑΥΤΜΑ= Καλλιέργεια της αυτενέργειας των μαθητών. ΘΕΣΜΑΔΔΠ= Θετικά συναισθήματα μαθητών από την αξιοποίηση διαφοροποιημένων διδακτικών προσεγγίσεων.</p>
<p>Θεματικός Άξονας 4: Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιοποίησης της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας</p>	
<p>Σκιαγράφηση της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία</p>	<p>ΑΣΕΝΕΖΔ= Απουσία συστηματικής ενημέρωσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαφοροποίησης.</p>

	ΑΑΚΖΔΔΓΜ= Αποτύπωση της ανάγκης για κατάρτιση σε ζητήματα Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στο γλωσσικό μάθημα.
Θεματικός Άξονας 5: Κατάθεση προτάσεων των εκπαιδευτικών	
Προτάσεις για επιμόρφωση σε θέματα διαφοροποίησης	ΕΕΚΘΕΦΔΔ= Επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα εφαρμογής της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας
Προτάσεις για κατασκευή διαφοροποιημένου εκπαιδευτικού υλικού	ΕΕΥΑΠΠ= Εμπλουτισμένο εκπαιδευτικό υλικό με αξιοποίηση πολλαπλών πηγών. ΔΕΥΛΥΠΚΜ= Δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού λαμβάνοντας υπόψη το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών.
Βελτιωτικές παρεμβάσεις για διαφοροποιημένα πλαίσια στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος	ΑΠΥΠΜΕΣΕ= Αξιοποίηση των προτιμήσεων και του υπόβαθρου των μαθητών εκτός του σχολικού εγχειριδίου.

Ατομικός πίνακας συνέντευξης εκπαιδευτικού 2

Θεματικός Άξονας 1: Προσδιορισμός της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας	
Κατηγορίες	Κωδικοί-Λειτουργικοί Ορισμοί
Καθορισμός του όρου Διαφοροποιημένη Διδασκαλία.	ΔΙΑΔΙΑΜ= Διδασκαλία ανταποκρινόμενη στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών. ΔΙΣΕΔΙΜΑ= Διδασκαλία σεβόμενοι την διαφορετικότητα των μαθητών.
Η σπουδαιότητα της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στην ένταξη και τη μάθηση μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.	ΒΟΠΑΓΠ= Βοηθός στις περιπτώσεις αδυναμιών στο γλωσσικό πλαίσιο.

Θεματικός Άξονας 2: Αξιοποίηση της Διαφοροποιημένης σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα	
Διδακτικές μέθοδοι και στρατηγικές στα πλαίσια διαφοροποίησης του γλωσσικού μαθήματος	ΜΥΧΡΜΣΠ= Μείωση της ύλης που χρειάζεται να μελετήσουν σπίτι. ΔΕΛΦΕΡΓ= Δημιουργία ελκυστικών φύλλων εργασίας. ΔΙΑΞΨΗΜΕ= Διδασκαλία αξιοποιώντας ψηφιακά μέσα.
Θεματικός Άξονας 5: Κατάθεση προτάσεων των εκπαιδευτικών	
Προτάσεις για επιμόρφωση σε θέματα διαφοροποίησης	ΕΕΚΘΕΦΔΔ= Επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα εφαρμογής της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας. ΕΜΔΙΑΒΜ= Επιμόρφωση μέσα από μια διαδικασία βιωματικής μάθησης.
Βελτιωτικές παρεμβάσεις για διαφοροποιημένα πλαίσια στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος	ΠΔΠΡΟΒΜ= Πραγματοποίηση δράσεων προσανατολισμένες στη βιωματική μάθηση.

Ατομικός πίνακας συνέντευξης εκπαιδευτικού 3

Θεματικός Άξονας 1: Προσδιορισμός της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας	
Κατηγορίες	Κωδικοί-Λειτουργικοί Ορισμοί
Καθορισμός του όρου Διαφοροποιημένη Διδασκαλία.	ΔΙΑΠΑΤΔΧ= Διδασκαλία απευθυνόμενη σε άτομα με διαφορετικά χαρακτηριστικά.
Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας	ΕΚΠΣΥΔΙ= Εκπαιδευτικός συντονιστής της διδασκαλίας. ΕΚΠΥΔΜ= Εκπαιδευτικός υποστηρικτικός στη διαφοροποίηση του μαθήματος. ΕΚΚΠΡΟΔΙ= Εκπαιδευτικός κατάλληλα προετοιμασμένος για τη διδασκαλία.
Θεματικός Άξονας 2: Αξιοποίηση της Διαφοροποιημένης σε πολυπολιτισμικά	

εκπαιδευτικά περιβάλλοντα	
Στοιχεία διαφοροποίησης της διδασκαλίας στο γλωσσικό μάθημα	ΑΞΕΠΜΑΘ= Αξιοποίηση του επιπέδου των μαθητών. ΑΣΤΜΑΠΕΡ= Αξιοποίηση στοιχείων του μαθησιακού περιβάλλοντος.
Θεματικός Άξονας 4: Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιοποίησης της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας	
Σκιαγράφηση της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία	ΑΑΚΖΔΔΓΜ= Αποτύπωση της ανάγκης για κατάρτιση σε ζητήματα Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στο γλωσσικό μάθημα.
Θεματικός Άξονας 5: Κατάθεση προτάσεων των εκπαιδευτικών	
Προτάσεις για κατασκευή διαφοροποιημένου εκπαιδευτικού υλικού	ΕΕΥΑΠΠ= Εμπλουτισμένο εκπαιδευτικό υλικό με αξιοποίηση πολλαπλών πηγών.
Βελτιωτικές παρεμβάσεις για διαφοροποιημένα πλαίσια στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος	ΚΔΙΑΕΚΠΕ= Κατάλληλη διαμόρφωση εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

Ατομικός πίνακας συνέντευξης εκπαιδευτικού 4

Θεματικός Άξονας 1: Προσδιορισμός της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας	
Κατηγορίες	Κωδικοί-Λειτουργικοί Ορισμοί
Καθορισμός του όρου Διαφοροποιημένη Διδασκαλία.	ΔΙΑΔΙΑΜ= Διδασκαλία ανταποκρινόμενη στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών.
Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας	ΕΚΠΥΔΜ=Εκπαιδευτικός υποστηρικτικός στη διαφοροποίηση του μαθήματος.
Θεματικός Άξονας 2: Αξιοποίηση της Διαφοροποιημένης σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα	
Στοιχεία διαφοροποίησης της διδασκαλίας στο γλωσσικό μάθημα	ΑΠΕΔΙΑ= Αξιοποίηση του περιεχομένου της διδασκαλίας.

Διδακτικές μέθοδοι και στρατηγικές στα πλαίσια διαφοροποίησης του γλωσσικού μαθήματος	ΣΥΝΜΕΜ= Σύνδεση του μαθήματος με τα ενδιαφέροντα των μαθητών.
Θεματικός Άξονας 3: Εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.	
Προκλήσεις/εμπόδια κατά τη διαφοροποίηση του μαθήματος	ΧΡΠΕΦΔΔ= Χρονικός περιορισμός για την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας.
Οφέλη από την εφαρμογή της διαφοροποιημένης προσέγγισης	ΘΕΣΜΑΔΔΠ= Θετικά συναισθήματα μαθητών από την αξιοποίηση διαφοροποιημένων διδακτικών προσεγγίσεων.
Θεματικός Άξονας 4: Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιοποίησης της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας	
Σκιαγράφηση της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία	ΑΑΚΖΔΔΓΜ= Αποτύπωση της ανάγκης για κατάρτιση σε ζητήματα Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στο γλωσσικό μάθημα.
Θεματικός Άξονας 5: Κατάθεση προτάσεων των εκπαιδευτικών	
Προτάσεις για επιμόρφωση σε θέματα διαφοροποίησης	ΕΕΚΘΕΦΔΔ= Επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα εφαρμογής της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας.
Προτάσεις για κατασκευή διαφοροποιημένου εκπαιδευτικού υλικού	ΕΕΥΑΠΠ= Εμπλουτισμένο εκπαιδευτικό υλικό με αξιοποίηση πολλαπλών πηγών. ΔΕΥΛΥΠΚΜ= Δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού λαμβάνοντας υπόψη το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών.

Ατομικός πίνακας συνέντευξης εκπαιδευτικού 5

Θεματικός Άξονας 1: Προσδιορισμός της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

Κατηγορίες	Κωδικοί-Λειτουργικοί Ορισμοί
Καθορισμός του όρου Διαφοροποιημένη Διδασκαλία.	ΔΙΑΔΙΑΜ= Διδασκαλία ανταποκρινόμενη στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών. ΔΙΑΠΑΤΔΧ= Διδασκαλία απευθυνόμενη σε άτομα με διαφορετικά χαρακτηριστικά.
Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας	ΠΡΕΚΣΕΔΔ= Πρωταρχικός ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σχεδιασμό και την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας.
Θεματικός Άξονας 2: Αξιοποίηση της Διαφοροποιημένης σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα	
Διδακτικές μέθοδοι και στρατηγικές στα πλαίσια διαφοροποίησης του γλωσσικού μαθήματος	ΑΝΔΙΕΚΠ= Αναστοχασμός της διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό. ΑΝΔΙΜΑΘ= Αναστοχασμός τη διδασκαλίας από τον μαθητή. ΑΞΚΑΕΠΥΛ= Αξιοποίηση κατάλληλου εποπτικού υλικού. ΑΞΜΑΜΕΔΙ= Αξιοποίηση μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας. ΑΞΚΟΜΕΔΙ= Αξιοποίηση κonstrουκτιβιστικών μεθόδων διδασκαλίας. ΣΥΜΑΝΜΑ= Σύνδεση του μαθήματος με τις ανάγκες των μαθητών.
Θεματικός Άξονας 3: Εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.	
Προκλήσεις/εμπόδια κατά τη διαφοροποίηση του μαθήματος	ΕΚΕΖΗΔΔ= Ελλιπής κατάρτιση εκπαιδευτικού σε ζητήματα διαφοροποίησης της διδασκαλίας. ΔΕΥΡΥΛΔΙ= Δυσκολία εύρεσης υλικού για διδασκαλία.

Οφέλη από την εφαρμογή της διαφοροποιημένης προσέγγισης	ΚΚΓΛΠΠΓΜ= Καλύτερη κατανόηση της γλώσσας σε περιπτώσεις περιορισμένης γνώσης από τους μαθητές.
Θεματικός Άξονας 4: Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιοποίησης της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας	
Σκιαγράφηση της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία	ΑΣΕΝΕΖΔ= Απουσία συστηματικής ενημέρωσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαφοροποίησης.
Θεματικός Άξονας 5: Κατάθεση προτάσεων των εκπαιδευτικών	
Προτάσεις για επιμόρφωση σε θέματα διαφοροποίησης	ΕΕΚΘΕΦΔΔ= Επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα εφαρμογής της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας
Προτάσεις για κατασκευή διαφοροποιημένου εκπαιδευτικού υλικού	ΔΥΛΒΕΠΒΙ= Δημιουργία υλικού βασισμένου σε επιστημονική βιβλιογραφία.

Ατομικός πίνακας συνέντευξης εκπαιδευτικού 6

Θεματικός Άξονας 1: Προσδιορισμός της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας	
Κατηγορίες	Κωδικοί-Λειτουργικοί Ορισμοί
Καθορισμός του όρου Διαφοροποιημένη Διδασκαλία.	ΔΙΑΔΙΑΜ= Διδασκαλία ανταποκρινόμενη στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών.
Η σπουδαιότητα της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στην ένταξη και τη μάθηση μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.	ΣΑΙΚΜΒΔΕ= Συμβολή στην ανάπτυξη των ικανοτήτων των μαθητών με βάση τη δική τους ετοιμότητα.
Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας	ΕΚΠΣΥΔΙ= Εκπαιδευτικός συντονιστής της διδασκαλίας.
Θεματικός Άξονας 2: Αξιοποίηση της Διαφοροποιημένης σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα	
Στοιχεία διαφοροποίησης της διδασκαλίας στο	ΑΕΠΕΜΠΑΧ= Αξιοποίηση του

γλωσσικό μάθημα	επίπεδου ελληνομάθειας των μαθητών που προέρχονται από άλλες χώρες.
Διδακτικές μέθοδοι και στρατηγικές στα πλαίσια διαφοροποίησης του γλωσσικού μαθήματος	ΑΞΟΜΔΙΔ= Αξιοποίηση ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας.
Θεματικός Άξονας 3: Εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.	
Προκλήσεις/εμπόδια κατά τη διαφοροποίηση του μαθήματος	ΕΚΕΖΗΔΔ= Ελλιπής κατάρτιση εκπαιδευτικού σε ζητήματα διαφοροποίησης της διδασκαλίας.
Οφέλη από την εφαρμογή της διαφοροποιημένης προσέγγισης	ΕΥΚΠΕΜΑ= Ευκολότερη κατανόηση του περιεχομένου του μαθήματος. ΘΕΣΜΑΔΔΠ= Θετικά συναισθήματα μαθητών από την αξιοποίηση διαφοροποιημένων διδακτικών προσεγγίσεων.
Θεματικός Άξονας 4: Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιοποίησης της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας	
Σκιαγράφηση της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία	ΕΚΕΖΗΔΔ= Ελλιπής κατάρτιση εκπαιδευτικού σε ζητήματα διαφοροποίησης της διδασκαλίας.
Θεματικός Άξονας 5: Κατάθεση προτάσεων των εκπαιδευτικών	
Προτάσεις για επιμόρφωση σε θέματα διαφοροποίησης	ΕΜΔΙΑΒΜ= Επιμόρφωση μέσα από μια διαδικασία βιωματικής μάθησης.
Προτάσεις για κατασκευή διαφοροποιημένου εκπαιδευτικού υλικού	ΔΕΥΛΥΠΚΜ= Δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού λαμβάνοντας υπόψη το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών.

Ατομικός πίνακας συνέντευξης εκπαιδευτικού 7

Θεματικός Άξονας 1: Προσδιορισμός της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας	
Κατηγορίες	Κωδικοί-Λειτουργικοί Ορισμοί

Καθορισμός του όρου Διαφοροποιημένη Διδασκαλία.	ΔΙΑΔΙΑΜ= Διδασκαλία ανταποκρινόμενη στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών.
Θεματικός Άξονας 2: Αξιοποίηση της Διαφοροποιημένης σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα	
Στοιχεία διαφοροποίησης της διδασκαλίας στο γλωσσικό μάθημα	ΑΞΕΠΜΑΘ= Αξιοποίηση του επιπέδου των μαθητών.
Διδακτικές μέθοδοι και στρατηγικές στα πλαίσια διαφοροποίησης του γλωσσικού μαθήματος	ΑΞΟΜΔΙΔ= Αξιοποίηση ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας. ΕΕΥΑΠΠ= Εμπλουτισμένο εκπαιδευτικό υλικό με αξιοποίηση πολλαπλών πηγών.
Θεματικός Άξονας 3: Εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.	
Προκλήσεις/εμπόδια κατά τη διαφοροποίηση του μαθήματος	ΧΡΠΕΦΔΔ= Χρονικός περιορισμός για την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας.
Οφέλη από την εφαρμογή της διαφοροποιημένης προσέγγισης	ΕΥΚΑΠΕΜΑ= Ευκολότερη κατανόηση του περιεχομένου του μαθήματος.
Θεματικός Άξονας 4: Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιοποίησης της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας	
Σκιαγράφηση της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία	ΕΚΑΕΝΘΔΔ= Εκπαιδευτικοί κατάλληλα ενημερωμένοι σε θέματα διαφοροποίησης της διδασκαλίας.
Θεματικός Άξονας 5: Κατάθεση προτάσεων των εκπαιδευτικών	
Προτάσεις για επιμόρφωση σε θέματα διαφοροποίησης	ΠΡΑΕΤΕΠΡ= Πραγματοποίηση ετήσιων επιμορφωτικών προγραμμάτων.
Προτάσεις για κατασκευή διαφοροποιημένου εκπαιδευτικού υλικού	ΠΛΕΦΜΕΘΡ= Πλάνα εφαρμογής μεθόδου Project.
Βελτιωτικές παρεμβάσεις για διαφοροποιημένα πλαίσια στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος	ΔΙΟΕΦΔΔ= Διάθεση οδηγού για την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας.

	ΣΥΜΑΔΠΟΠ= Συνεργασία μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.
--	--

Ατομικός πίνακας συνέντευξης εκπαιδευτικού 8

Θεματικός Άξονας 1: Προσδιορισμός της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας	
Κατηγορίες	Κωδικοί-Λειτουργικοί Ορισμοί
Καθορισμός του όρου Διαφοροποιημένη Διδασκαλία.	ΔΙΕΠΜΑΘ= Διδασκαλία που έχει ως επίκεντρο τον μαθητή.
Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας	ΚΑΤΕΦΕΚΠ= Κατάλληλα εφοδιασμένος εκπαιδευτικός.
Θεματικός Άξονας 2: Αξιοποίηση της Διαφοροποιημένης σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα	
Διδακτικές μέθοδοι και στρατηγικές στα πλαίσια διαφοροποίησης του γλωσσικού μαθήματος	ΔΗΔΙΑΦΕ= Δημιουργία διαφοροποιημένων φύλλων εργασίας. ΠΔΑΝΑΧΜΑ= Παροχή διαφοροποιημένης ανατροφοδότησης ανάλογη με τα χαρακτηριστικά των μαθητών.
Θεματικός Άξονας 3: Εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.	
Προκλήσεις/εμπόδια κατά τη διαφοροποίηση του μαθήματος	ΧΡΠΕΦΔΔ= Χρονικός περιορισμός για την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας.
Οφέλη από την εφαρμογή της διαφοροποιημένης προσέγγισης	ΕΥΚΑΠΕΜΑ= Ευκολότερη κατανόηση του περιεχομένου του μαθήματος.
Θεματικός Άξονας 4: Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιοποίησης της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας	
Σκιαγράφηση της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία	ΕΚΑΕΝΘΔΔ= Εκπαιδευτικοί κατάλληλα ενημερωμένοι σε θέματα διαφοροποίησης της διδασκαλίας.
Θεματικός Άξονας 5: Κατάθεση προτάσεων των εκπαιδευτικών	

Βελτιωτικές παρεμβάσεις για διαφοροποιημένα πλαίσια στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος	ΠΡΑΑΝΠΡΟ= Πραγματοποίηση αλλαγών στα αναλυτικά προγράμματα. ΥΠΑΔΕΚΠΣΤ= Ύπαρξη δεύτερου εκπαιδευτικού στη σχολική τάξη.
--	---

Ατομικός πίνακας συνέντευξης εκπαιδευτικού 9

Θεματικός Άξονας 1: Προσδιορισμός της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας	
Κατηγορίες	Κωδικοί-Λειτουργικοί Ορισμοί
Καθορισμός του όρου Διαφοροποιημένη Διδασκαλία.	ΔΙΑΔΙΑΜ= Διδασκαλία ανταποκρινόμενη στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών.
Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας	ΑΝΤΡΔΡΑ= Αναζήτηση τρόπων δράσης.
Θεματικός Άξονας 2: Αξιοποίηση της Διαφοροποιημένης σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα	
Διδακτικές μέθοδοι και στρατηγικές στα πλαίσια διαφοροποίησης του γλωσσικού μαθήματος	ΑΞΠΑΧΚΜΑ= Αξιοποίηση παραμυθιών από τη χώρα καταγωγής των μαθητών. ΑΞΜΓΛΜΑΘ= Αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας των μαθητών. ΑΞΔΙΑΘΠΡ= Αξιοποίηση διαθεματικής προσέγγισης.
Θεματικός Άξονας 3: Εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.	
Οφέλη από την εφαρμογή της διαφοροποιημένης προσέγγισης	ΑΠΟΔΙΑΜ= Αποδοχή της διαφορετικότητας των μαθητών. ΘΕΣΜΑΔΔΠ= Θετικά συναισθήματα μαθητών από την αξιοποίηση διαφοροποιημένων διδακτικών προσεγγίσεων.
Θεματικός Άξονας 4: Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιοποίησης της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας	

Σκιαγράφηση της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία	ΑΣΕΝΕΖΔ= Απουσία συστηματικής ενημέρωσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαφοροποίησης.
Θεματικός Άξονας 5: Κατάθεση προτάσεων των εκπαιδευτικών	
Προτάσεις για κατασκευή διαφοροποιημένου εκπαιδευτικού υλικού	ΔΗΔΕΥΔΠΡ= Δημιουργία διαφοροποιημένου εκπαιδευτικού υλικού για διαθεματική προσέγγιση.

Ατομικός πίνακας συνέντευξης εκπαιδευτικού 10

Θεματικός Άξονας 1: Προσδιορισμός της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας	
Κατηγορίες	Κωδικοί-Λειτουργικοί Ορισμοί
Καθορισμός του όρου Διαφοροποιημένη Διδασκαλία.	ΔΙΑΔΙΑΜ= Διδασκαλία ανταποκρινόμενη στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών.
Θεματικός Άξονας 2: Αξιοποίηση της Διαφοροποιημένης σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα	
Στοιχεία διαφοροποίησης της διδασκαλίας στο γλωσσικό μάθημα	ΑΕΠΕΜΠΑΧ= Αξιοποίηση του επίπεδου ελληνομάθειας των μαθητών που προέρχονται από άλλες χώρες. ΑΞΣΤΧΚΜΑ= Αξιοποίηση στοιχείων της χώρας καταγωγής των μαθητών.
Διδακτικές μέθοδοι και στρατηγικές στα πλαίσια διαφοροποίησης του γλωσσικού μαθήματος	ΑΞΟΜΔΙΔ= Αξιοποίηση ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας. ΑΞΒΙΩΜΑΘ= Αξιοποίηση βιωματικής μάθησης. ΔΙΜΕΘΠΡ= Διδασκαλία με την μέθοδο Project.
Θεματικός Άξονας 3: Εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.	
Προκλήσεις/εμπόδια κατά τη διαφοροποίηση του μαθήματος	ΑΠΥΛΥΠΟ= Απουσία υλικοτεχνικής υποδομής.

	<p>ΜΑΜΑΘΣΧΤ= Μεγάλος αριθμός μαθητών στις σχολικές τάξεις.</p> <p>ΠΑΚΤΕΓΚ= Παλιές κτηριακές εγκαταστάσεις.</p>
<p>Οφέλη από την εφαρμογή της διαφοροποιημένης προσέγγισης</p>	<p>ΟΕΝΜΣΧΤΑ= Ομαλή ένταξη των μαθητών στη σχολική τάξη.</p> <p>ΒΕΜΑΘΠΡ= Βελτίωση μαθησιακού προφίλ.</p> <p>ΘΕΣΜΑΔΔΠ= Θετικά συναισθήματα μαθητών από την αξιοποίηση διαφοροποιημένων διδακτικών προσεγγίσεων.</p>
<p>Θεματικός Άξονας 4: Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιοποίησης της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας</p>	
<p>Σκιαγράφηση της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία</p>	<p>ΕΚΕΖΗΔΔ= Ελλιπής κατάρτιση εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαφοροποίησης της διδασκαλίας.</p>
<p>Θεματικός Άξονας 5: Κατάθεση προτάσεων των εκπαιδευτικών</p>	
<p>Προτάσεις για επιμόρφωση σε θέματα διαφοροποίησης</p>	<p>ΠΡΑΕΤΕΠΡ= Πραγματοποίηση ετήσιων επιμορφωτικών προγραμμάτων.</p> <p>ΕΕΚΘΕΦΔΔ= Επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα εφαρμογής της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας</p>
<p>Προτάσεις για κατασκευή διαφοροποιημένου εκπαιδευτικού υλικού</p>	<p>ΔΗΕΚΠΥΠΔ= Δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού με παιγνιώδη δραστηριότητες.</p>
<p>Βελτιωτικές παρεμβάσεις για διαφοροποιημένα πλαίσια στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος</p>	<p>ΣΔΕΑΝΜΑΘ= Συνεχή διερεύνηση των ενδιαφερόντων και των αναγκών των μαθητών.</p>

Ατομικός πίνακας συνέντευξης εκπαιδευτικού 11

Θεματικός Άξονας 1: Προσδιορισμός της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

Κατηγορίες	Κωδικοί-Λειτουργικοί Ορισμοί
Καθορισμός του όρου Διαφοροποιημένη Διδασκαλία.	ΔΙΒΠΜΕΘ= Διδασκαλία που βασίζεται σε ποικίλες μεθόδους.
Θεματικός Άξονας 2: Αξιοποίηση της Διαφοροποιημένης σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα	
Στοιχεία διαφοροποίησης της διδασκαλίας στο γλωσσικό μάθημα	ΑΞΔΥΜΑΘ= Αξιοποίηση των δυνατοτήτων των μαθητών. ΑΞΟΙΚΠΕΡ= Αξιοποίηση του οικογενειακού περιβάλλοντος.
Διδακτικές μέθοδοι και στρατηγικές στα πλαίσια διαφοροποίησης του γλωσσικού μαθήματος	ΑΞΠΟΛΥΛ= Αξιοποίηση πολυτροπικού υλικού.
Θεματικός Άξονας 3: Εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.	
Οφέλη από την εφαρμογή της διαφοροποιημένης προσέγγισης	ΟΕΝΜΣΧΤΑ= Ομαλή ένταξη των μαθητών στη σχολική τάξη.
Θεματικός Άξονας 4: Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιοποίησης της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας	
Σκιαγράφηση της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία	ΕΚΑΕΝΘΔΔ= Εκπαιδευτικοί κατάλληλα ενημερωμένοι σε θέματα διαφοροποίησης της διδασκαλίας.
Θεματικός Άξονας 5: Κατάθεση προτάσεων των εκπαιδευτικών	
Προτάσεις για κατασκευή διαφοροποιημένου εκπαιδευτικού υλικού	ΕΕΥΑΠΠ= Εμπλουτισμένο εκπαιδευτικό υλικό με αξιοποίηση πολλαπλών πηγών. ΔΕΥΛΥΠΚΜ= Δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού λαμβάνοντας υπόψη το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών.
Βελτιωτικές παρεμβάσεις για διαφοροποιημένα πλαίσια στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος	ΥΠΑΕΚΠΣΤ= Ύπαρξη δεύτερου εκπαιδευτικού στη σχολική τάξη. ΤΕΝΕΘΜΑΘ= Τακτική ενημέρωση του εκπαιδευτικού για θέματα που αφορούν

	τους μαθητές.
--	---------------

Ατομικός πίνακας συνέντευξης εκπαιδευτικού 12

Θεματικός Άξονας 1: Προσδιορισμός της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας	
Κατηγορίες	Κωδικοί-Λειτουργικοί Ορισμοί
Καθορισμός του όρου Διαφοροποιημένη Διδασκαλία.	ΔΙΒΠΜΕΘ= Διδασκαλία που βασίζεται σε ποικίλες μεθόδους.
Η σπουδαιότητα της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στην ένταξη και τη μάθηση μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.	ΕΓΜΜΔΠΠΡ= Επαφή γηγενών μαθητών με μαθητές διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης.
Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας	ΠΡΕΚΣΕΔΔ= Πρωταρχικός ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σχεδιασμό και την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας.
Θεματικός Άξονας 2: Αξιοποίηση της Διαφοροποιημένης σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα	
Διδακτικές μέθοδοι και στρατηγικές στα πλαίσια διαφοροποίησης του γλωσσικού μαθήματος	ΔΙΑΞΨΗΜΕ= Διδασκαλία αξιοποιώντας ψηφιακά μέσα. ΑΞΟΜΔΙΔ= Αξιοποίηση ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας. ΔΗΔΙΑΦΕ= Δημιουργία διαφοροποιημένων φύλλων εργασίας. ΑΞΠΑΧΚΜΑ= Αξιοποίηση παραμυθιών από τη χώρα καταγωγής των μαθητών. ΥΣΤΧΠΡΜΔ= Υιοθέτηση στοιχείων από την χώρα προέλευσης των μαθητών στη διδασκαλία.
Θεματικός Άξονας 3: Εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.	

Προκλήσεις/εμπόδια κατά τη διαφοροποίηση του μαθήματος	ΜΕΟΓΚΔΥΛ= Μεγάλος όγκος διδακτέας ύλης. ΧΡΠΕΦΔΔ= Χρονικός περιορισμός για την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας.
Οφέλη από την εφαρμογή της διαφοροποιημένης προσέγγισης	ΘΕΣΜΑΔΔΠ= Θετικά συναισθήματα μαθητών από την αξιοποίηση διαφοροποιημένων διδακτικών προσεγγίσεων.
Θεματικός Άξονας 4: Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιοποίησης της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας	
Σκιαγράφηση της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία	ΕΚΕΖΗΔΔ= Ελλιπής κατάρτιση εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαφοροποίησης της διδασκαλίας.
Θεματικός Άξονας 5: Κατάθεση προτάσεων των εκπαιδευτικών	
Προτάσεις για κατασκευή διαφοροποιημένου εκπαιδευτικού υλικού	ΔΔΕΥΓΦΕΓ= Δημιουργία διαφοροποιημένου εκπαιδευτικού υλικού με τα γραμματικά φαινόμενα της ελληνικής γλώσσας.
Βελτιωτικές παρεμβάσεις για διαφοροποιημένα πλαίσια στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος	ΠΑΡΕΝΔΙΔ= Παροχή ενισχυτικής διδασκαλίας.

Ατομικός πίνακας συνέντευξης εκπαιδευτικού 13

Θεματικός Άξονας 1: Προσδιορισμός της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας	
Κατηγορίες	Κωδικοί-Λειτουργικοί Ορισμοί
Καθορισμός του όρου Διαφοροποιημένη Διδασκαλία.	ΔΙΑΔΙΑΜ= Διδασκαλία ανταποκρινόμενη στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών. ΔΙΛΥΧΜΑΘ= Διδασκαλία λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά των μαθητών.
Η σπουδαιότητα της Διαφοροποιημένης	ΣΑΙΚΜΒΔΕ= Συμβολή στην ανάπτυξη

<p>Διδασκαλίας στην ένταξη και τη μάθηση μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.</p>	<p>των ικανοτήτων των μαθητών με βάση τη δική τους ετοιμότητα.</p>
<p>Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας</p>	<p>ΕΚΠΣΥΔΙ= Εκπαιδευτικός συντονιστής της διδασκαλίας. ΠΡΕΚΣΕΔΔ= Πρωταρχικός ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σχεδιασμό και την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας.</p>
<p>Θεματικός Άξονας 2: Αξιοποίηση της Διαφοροποιημένης σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα</p>	
<p>Στοιχεία διαφοροποίησης της διδασκαλίας στο γλωσσικό μάθημα</p>	<p>ΑΠΕΔΙΔ= Αξιοποίηση του περιεχομένου της διδασκαλίας. ΑΞΜΑΣΤ= Αξιοποίηση μαθησιακών στόχων. ΑΣΤΜΑΠΕΡ= Αξιοποίηση στοιχείων του μαθησιακού περιβάλλοντος. ΑΞΣΤΧΚΜΑ= Αξιοποίηση στοιχείων της χώρας καταγωγής των μαθητών. ΑΞΔΥΜΑΘ= Αξιοποίηση των δυνατοτήτων των μαθητών. ΑΞΟΙΚΠΕΡ= Αξιοποίηση του οικογενειακού περιβάλλοντος.</p>

<p>Διδακτικές μέθοδοι και στρατηγικές στα πλαίσια διαφοροποίησης του γλωσσικού μαθήματος</p>	<p>ΑΞΕΥΟΜΑΔ= Αξιοποίηση της ευέλικτης ομαδοποίησης. ΑΞΔΡΕΠΠΡ= Αξιοποίηση δραστηριοτήτων επίλυσης προβλήματος. ΔΙΑΞΨΗΜΕ= Διδασκαλία αξιοποιώντας ψηφιακά μέσα. ΑΞΠΑΧΚΜΑ= Αξιοποίηση παραμυθιών από τη χώρα καταγωγής των μαθητών. ΥΠΠΑΙΔΡ= Υιοθέτηση παιγνιωδών δραστηριοτήτων.</p>
<p>Θεματικός Άξονας 3: Εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.</p>	
<p>Προκλήσεις/εμπόδια κατά τη διαφοροποίηση του μαθήματος</p>	<p>ΧΡΠΕΦΔΔ= Χρονικός περιορισμός για την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας. ΑΠΡΓΔΔΙ= Απρόβλεπτα γεγονότα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.</p>
<p>Οφέλη από την εφαρμογή της διαφοροποιημένης προσέγγισης</p>	<p>ΘΕΣΜΑΔΔΠ= Θετικά συναισθήματα μαθητών από την αξιοποίηση διαφοροποιημένων διδακτικών προσεγγίσεων. ΕΥΚΑΠΕΜΑ= Ευκολότερη κατανόηση του περιεχομένου του μαθήματος. ΑΠΕΞΓΡΦ= Απόκτηση εξοικείωσης με τα γραμματικά φαινόμενα.</p>
<p>Θεματικός Άξονας 4: Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιοποίησης της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας</p>	
<p>Σκιαγράφηση της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία</p>	<p>ΕΚΕΖΗΔΔ= Ελλιπής κατάρτιση εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαφοροποίησης της διδασκαλίας. ΑΑΚΖΔΔΓΜ= Αποτύπωση της ανάγκης για κατάρτιση σε ζητήματα</p>

	Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στο γλωσσικό μάθημα.
Θεματικός Άξονας 5: Κατάθεση προτάσεων των εκπαιδευτικών	
Προτάσεις για επιμόρφωση σε θέματα διαφοροποίησης	ΕΕΚΘΕΦΔΔ= Επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα εφαρμογής της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας
Προτάσεις για κατασκευή διαφοροποιημένου εκπαιδευτικού υλικού	ΥΠΥΛΔΡΔΔ= Ύπαρξη υλικού με δραστηριότητες διαβαθμισμένης δυσκολίας. ΥΠΥΛΣΜΑΜ= Ύπαρξη υλικού για συνεργατική μάθηση των μαθητών.
Βελτιωτικές παρεμβάσεις για διαφοροποιημένα πλαίσια στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος	ΣΑΞΔΙΕΚΠ= Συνεχή αξιολόγηση της διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό. ΚΔΙΑΕΚΠΕ= Κατάλληλη διαμόρφωση εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

Ατομικός πίνακας συνέντευξης εκπαιδευτικού 14

Θεματικός Άξονας 1: Προσδιορισμός της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας	
Κατηγορίες	Κωδικοί-Λειτουργικοί Ορισμοί
Καθορισμός του όρου Διαφοροποιημένη Διδασκαλία.	ΔΙΑΔΙΑΜ= Διδασκαλία ανταποκρινόμενη στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών.
Η σπουδαιότητα της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στην ένταξη και τη μάθηση μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.	ΣΥΔΕΤΣΠΤ= Συμβολή στην διαχείριση της ετερογένειας στη σύγχρονη πολυπολιτισμική τάξη.
Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας	ΕΚΠΟΔΜ= Εκπαιδευτικός οργανωτής στη διαφοροποίηση του μαθήματος.
Θεματικός Άξονας 2: Αξιοποίηση της Διαφοροποιημένης σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα	

<p>Διδακτικές μέθοδοι και στρατηγικές στα πλαίσια διαφοροποίησης του γλωσσικού μαθήματος</p>	<p>ΑΞΟΜΔΙΔ= Αξιοποίηση ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας. ΑΞΕΥΟΜΑΔ= Αξιοποίηση της ευέλικτης ομαδοποίησης. ΑΞΠΟΛΥΛ= Αξιοποίηση πολυτροπικού υλικού. ΥΙΕΝΤΡΑΞ= Υιοθέτηση εναλλακτικών τρόπων αξιολόγησης.</p>
<p>Θεματικός Άξονας 3: Εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.</p>	
<p>Προκλήσεις/εμπόδια κατά τη διαφοροποίηση του μαθήματος</p>	<p>ΕΚΕΠΠΙΟΛ= Έλλειψη καθολικής επιμορφωτικής πολιτικής. ΜΑΜΑΘΣΧΤ= Μεγάλος αριθμός μαθητών στις σχολικές τάξεις.</p>
<p>Οφέλη από την εφαρμογή της διαφοροποιημένης προσέγγισης</p>	<p>ΚΑΛΛΑΥΤΜΑ= Καλλιέργεια της αυτενέργειας των μαθητών.</p>
<p>Θεματικός Άξονας 4: Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιοποίησης της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας</p>	
<p>Σκιαγράφηση της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία</p>	<p>ΕΚΕΖΗΔΔ= Ελλιπής κατάρτιση εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαφοροποίησης της διδασκαλίας. ΑΣΕΝΕΖΔ= Απουσία συστηματικής ενημέρωσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαφοροποίησης. ΑΑΚΖΔΔΓΜ= Αποτύπωση της ανάγκης για κατάρτιση σε ζητήματα Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στο γλωσσικό μάθημα.</p>
<p>Θεματικός Άξονας 5: Κατάθεση προτάσεων των εκπαιδευτικών</p>	
<p>Προτάσεις για επιμόρφωση σε θέματα διαφοροποίησης</p>	<p>ΠΡΑΕΤΕΠΡ= Πραγματοποίηση ετήσιων επιμορφωτικών προγραμμάτων.</p>
<p>Προτάσεις για κατασκευή διαφοροποιημένου</p>	<p>ΕΕΥΑΠΠ= Εμπλουτισμένο</p>

εκπαιδευτικού υλικού	εκπαιδευτικό υλικό με αξιοποίηση πολλαπλών πηγών. ΥΠΥΛΔΡΔΔ=Υπαρξη υλικού με δραστηριότητες διαβαθμισμένης δυσκολίας.
----------------------	---

Ατομικός πίνακας συνέντευξης εκπαιδευτικού 15

Θεματικός Άξονας 1: Προσδιορισμός της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας	
Κατηγορίες	Κωδικοί-Λειτουργικοί Ορισμοί
Καθορισμός του όρου Διαφοροποιημένη Διδασκαλία.	ΔΙΑΔΙΑΜ= Διδασκαλία ανταποκρινόμενη στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών.
Η σπουδαιότητα της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στην ένταξη και τη μάθηση μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.	ΕΜΦΙΑΜΑΘ= Έμφαση στις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες του μαθητή.
Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας	ΕΛΑΝΜΑΘ= Έλεγχος των αναγκών των μαθητών.
Θεματικός Άξονας 2: Αξιοποίηση της Διαφοροποιημένης σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα	
Διδακτικές μέθοδοι και στρατηγικές στα πλαίσια διαφοροποίησης του γλωσσικού μαθήματος	ΔΠΡΓΝΜΑΘ= Διερεύνηση προϋπάρχουσας γνώσης των μαθητών. ΑΞΟΜΔΙΔ= Αξιοποίηση ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας.
Θεματικός Άξονας 3: Εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.	
Οφέλη από την εφαρμογή της διαφοροποιημένης προσέγγισης	ΥΛΑΣΚΔΥΝ= Υλοποίηση ασκήσεων με βάση τις δυνατότητες τους.
Θεματικός Άξονας 4: Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιοποίησης της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας	
Σκιαγράφηση της ετοιμότητας των	ΑΣΕΝΕΖΔ= Απουσία συστηματικής

εκπαιδευτικών στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία	ενημέρωσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαφοροποίησης. ΑΑΚΖΔΔΓΜ= Αποτύπωση της ανάγκης για κατάρτιση σε ζητήματα Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στο γλωσσικό μάθημα.
Θεματικός Άξονας 5: Κατάθεση προτάσεων των εκπαιδευτικών	
Προτάσεις για κατασκευή διαφοροποιημένου εκπαιδευτικού υλικού	ΥΠΥΛΔΡΔΔ= Ύπαρξη υλικού με δραστηριότητες διαβαθμισμένης δυσκολίας.
Βελτιωτικές παρεμβάσεις για διαφοροποιημένα πλαίσια στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος	ΚΔΙΑΕΚΠΕ= Κατάλληλη διαμόρφωση εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

Ατομικός πίνακας συνέντευξης εκπαιδευτικού 16

Θεματικός Άξονας 1: Προσδιορισμός της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας	
Κατηγορίες	Κωδικοί-Λειτουργικοί Ορισμοί
Καθορισμός του όρου Διαφοροποιημένη Διδασκαλία.	ΔΙΑΔΙΑΜ= Διδασκαλία ανταποκρινόμενη στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών.
Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας	ΑΠΡΕΚΠΔ= Απαιτητικός ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαφοροποίηση.
Θεματικός Άξονας 2: Αξιοποίηση της Διαφοροποιημένης σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα	
Στοιχεία διαφοροποίησης της διδασκαλίας στο γλωσσικό μάθημα	ΑΞΕΠΜΑΘ= Αξιοποίηση του επιπέδου των μαθητών. ΑΞΡΥΜΜΑΘ= Αξιοποίηση του ρυθμού μάθησης των μαθητών.
Διδακτικές μέθοδοι και στρατηγικές στα πλαίσια διαφοροποίησης του γλωσσικού μαθήματος	ΑΞΟΜΔΙΔ= Αξιοποίηση ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας.

Θεματικός Άξονας 3: Εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.	
Προκλήσεις/εμπόδια κατά τη διαφοροποίηση του μαθήματος	MAMAΘΣΧΤ= Μεγάλος αριθμός μαθητών στις σχολικές τάξεις. ΕΜΠΕΚΠΑΙ=Εμπειρία του εκπαιδευτικού.
Οφέλη από την εφαρμογή της διαφοροποιημένης προσέγγισης	ΘΕΣΜΑΔΔΠ= Θετικά συναισθήματα μαθητών από την αξιοποίηση διαφοροποιημένων διδακτικών προσεγγίσεων.
Θεματικός Άξονας 4: Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιοποίησης της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας	
Σκιαγράφηση της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία	ΕΚΕΖΗΔΔ= Ελλιπής κατάρτιση εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαφοροποίησης της διδασκαλίας. ΑΣΕΝΕΖΔ= Απουσία συστηματικής ενημέρωσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαφοροποίησης.
Θεματικός Άξονας 5: Κατάθεση προτάσεων των εκπαιδευτικών	
Προτάσεις για επιμόρφωση σε θέματα διαφοροποίησης	ΕΕΚΘΕΦΔΔ= Επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα εφαρμογής της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας
Προτάσεις για κατασκευή διαφοροποιημένου εκπαιδευτικού υλικού	ΑΞΠΟΛΥΛ= Αξιοποίηση πολυτροπικού υλικού.

Ατομικός πίνακας συνέντευξης εκπαιδευτικού 17

Θεματικός Άξονας 1: Προσδιορισμός της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας	
Κατηγορίες	Κωδικοί-Λειτουργικοί Ορισμοί
Καθορισμός του όρου Διαφοροποιημένη Διδασκαλία.	ΔΙΑΔΙΑΜ= Διδασκαλία ανταποκρινόμενη στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών.
Η σπουδαιότητα της Διαφοροποιημένης	ΣΔΠΟΛΠΕΡ= Συμβολή στην

Διδασκαλίας στην ένταξη και τη μάθηση μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.	δημιουργία πολυμεσικού περιβάλλοντος.
Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας	ΕΚΠΥΔΜ= Βοηθός στην κατάκτηση των στόχων των μαθητών.
Θεματικός Άξονας 2: Αξιοποίηση της Διαφοροποιημένης σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα	
Στοιχεία διαφοροποίησης της διδασκαλίας στο γλωσσικό μάθημα	ΑΞΜΑΘΠΡ= Αξιοποίηση του μαθησιακού προφίλ.
Διδακτικές μέθοδοι και στρατηγικές στα πλαίσια διαφοροποίησης του γλωσσικού μαθήματος	ΔΙΑΞΨΗΜΕ= Διδασκαλία αξιοποιώντας ψηφιακά μέσα. ΔΗΔΙΑΦΕ= Δημιουργία διαφοροποιημένων φύλλων εργασίας.
Θεματικός Άξονας 3: Εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.	
Προκλήσεις/εμπόδια κατά τη διαφοροποίηση του μαθήματος	ΕΚΕΖΗΔΔ= Ελλιπής κατάρτιση εκπαιδευτικού σε ζητήματα διαφοροποίησης της διδασκαλίας. ΑΠΥΛΥΠΟ= Απουσία υλικοτεχνικής υποδομής. ΧΡΠΕΦΔΔ= Χρονικός περιορισμός για την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας. ΑΚΑΝΠΡΟ= Ακαμψία αναλυτικών προγραμμάτων.
Οφέλη από την εφαρμογή της διαφοροποιημένης προσέγγισης	ΚΑΛΑΥΤΜΑ= Καλλιέργεια της αυτενέργειας των μαθητών. ΘΕΣΜΑΔΔΠ= Θετικά συναισθήματα μαθητών από την αξιοποίηση διαφοροποιημένων διδακτικών προσεγγίσεων.
Θεματικός Άξονας 4: Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιοποίησης της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας	

Σκιαγράφηση της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία	<p>ΑΣΕΝΕΖΔ= Απουσία συστηματικής ενημέρωσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαφοροποίησης.</p> <p>ΕΚΕΖΗΔΔ= Ελλιπής κατάρτιση εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαφοροποίησης της διδασκαλίας.</p> <p>ΑΑΚΖΔΔΓΜ= Αποτύπωση της ανάγκης για κατάρτιση σε ζητήματα Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στο γλωσσικό μάθημα.</p>
Θεματικός Άξονας 5: Κατάθεση προτάσεων των εκπαιδευτικών	
Προτάσεις για επιμόρφωση σε θέματα διαφοροποίησης	ΠΡΑΕΤΕΠΡ= Πραγματοποίηση ετήσιων επιμορφωτικών προγραμμάτων.
Προτάσεις για κατασκευή διαφοροποιημένου εκπαιδευτικού υλικού	ΔΨΕΚΠΥΛ= Δημιουργία ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού.
Βελτιωτικές παρεμβάσεις για διαφοροποιημένα πλαίσια στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος	ΔΙΑΞΨΗΜΕ= Διδασκαλία αξιοποιώντας ψηφιακά μέσα.

Ατομικός πίνακας συνέντευξης εκπαιδευτικού 18

Θεματικός Άξονας 1: Προσδιορισμός της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας	
Κατηγορίες	Κωδικοί-Λειτουργικοί Ορισμοί
Καθορισμός του όρου Διαφοροποιημένη Διδασκαλία.	ΔΙΑΔΙΑΜ= Διδασκαλία ανταποκρινόμενη στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών.
Η σπουδαιότητα της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στην ένταξη και τη μάθηση μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.	ΣΑΠΟΔΙΑΜ= Συμβολή στην αποδοχή της διαφορετικότητας των μαθητών.
Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας	ΕΚΠΟΔΜ= Εκπαιδευτικός οργανωτής στη διαφοροποίηση του μαθήματος.
Θεματικός Άξονας 2: Αξιοποίηση της Διαφοροποιημένης σε πολυπολιτισμικά	

εκπαιδευτικά περιβάλλοντα	
Στοιχεία διαφοροποίησης της διδασκαλίας στο γλωσσικό μάθημα	ΑΠΕΔΙΔ= Αξιοποίηση του περιεχομένου της διδασκαλίας.
Διδακτικές μέθοδοι και στρατηγικές στα πλαίσια διαφοροποίησης του γλωσσικού μαθήματος	ΣΥΝΜΕΜ= Σύνδεση του μαθήματος με τα ενδιαφέροντα των μαθητών. ΔΤΠΒΧΜ= Δημιουργία τελικού προϊόντος βασισμένο στα χαρακτηριστικά των μαθητών.
Θεματικός Άξονας 3: Εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.	
Προκλήσεις/εμπόδια κατά τη διαφοροποίηση του μαθήματος	ΧΡΠΕΦΔΔ= Χρονικός περιορισμός για την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας. ΕΚΕΖΗΔΔ= Ελλιπής κατάρτιση εκπαιδευτικού σε ζητήματα διαφοροποίησης της διδασκαλίας. ΑΠΥΛΥΠΟ= Απουσία υλικοτεχνικής υποδομής.
Οφέλη από την εφαρμογή της διαφοροποιημένης προσέγγισης	ΘΕΣΜΑΔΔΠ= Θετικά συναισθήματα μαθητών από την αξιοποίηση διαφοροποιημένων διδακτικών προσεγγίσεων.
Θεματικός Άξονας 4: Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιοποίησης της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας	
Σκιαγράφηση της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία	ΑΣΕΝΕΖΔ= Απουσία συστηματικής ενημέρωσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαφοροποίησης. ΕΚΕΖΗΔΔ= Ελλιπής κατάρτιση εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαφοροποίησης της διδασκαλίας.
Θεματικός Άξονας 5: Κατάθεση προτάσεων των εκπαιδευτικών	
Προτάσεις για επιμόρφωση σε θέματα διαφοροποίησης	ΕΕΚΘΕΦΔΔ= Επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα εφαρμογής της

	Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας.
Προτάσεις για κατασκευή διαφοροποιημένου εκπαιδευτικού υλικού	ΔΕΥΛΥΠΚΜ= Δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού λαμβάνοντας υπόψη το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών. ΥΠΥΛΔΡΔΔ= Ύπαρξη υλικού με δραστηριότητες διαβαθμισμένης δυσκολίας.
Βελτιωτικές παρεμβάσεις για διαφοροποιημένα πλαίσια στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος	ΑΠΥΠΜΕΣΕ= Αξιοποίηση των προτιμήσεων και του υπόβαθρου των μαθητών εκτός του σχολικού εγχειριδίου.

Ατομικός πίνακας συνέντευξης εκπαιδευτικού 19

Θεματικός Άξονας 1: Προσδιορισμός της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας	
Κατηγορίες	Κωδικοί-Λειτουργικοί Ορισμοί
Καθορισμός του όρου Διαφοροποιημένη Διδασκαλία.	ΔΙΑΔΙΑΜ= Διδασκαλία ανταποκρινόμενη στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών.
Η σπουδαιότητα της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στην ένταξη και τη μάθηση μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.	ΣΑΙΚΜΒΔΕ= Συμβολή στην ανάπτυξη των ικανοτήτων των μαθητών με βάση τη δική τους ετοιμότητα.
Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας	ΕΚΠΟΔΜ= Εκπαιδευτικός οργανωτής στη διαφοροποίηση του μαθήματος. ΕΚΠΥΔΜ= Εκπαιδευτικός υποστηρικτικός στη διαφοροποίηση του μαθήματος.
Θεματικός Άξονας 2: Αξιοποίηση της Διαφοροποιημένης σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα	
Στοιχεία διαφοροποίησης της διδασκαλίας στο γλωσσικό μάθημα	ΑΠΕΔΙΑ= Αξιοποίηση του περιεχομένου της διδασκαλίας.

Διδακτικές μέθοδοι και στρατηγικές στα πλαίσια διαφοροποίησης του γλωσσικού μαθήματος	<p>ΣΥΝΜΕΜ= Σύνδεση του μαθήματος με τα ενδιαφέροντα των μαθητών.</p> <p>ΑΞΟΜΔΙΔ= Αξιοποίηση ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας.</p> <p>ΑΞΒΙΩΜΑΘ= Αξιοποίηση βιωματικής μάθησης.</p>
Θεματικός Άξονας 3: Εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.	
Προκλήσεις/εμπόδια κατά τη διαφοροποίηση του μαθήματος	ΧΡΠΕΦΔΔ= Χρονικός περιορισμός για την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας.
Οφέλη από την εφαρμογή της διαφοροποιημένης προσέγγισης	ΘΕΣΜΑΔΔΠ= Θετικά συναισθήματα μαθητών από την αξιοποίηση διαφοροποιημένων διδακτικών προσεγγίσεων.
Θεματικός Άξονας 4: Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιοποίησης της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας	
Σκιαγράφηση της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία	<p>ΕΚΕΖΗΔΔ= Ελλιπής κατάρτιση εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαφοροποίησης της διδασκαλίας.</p> <p>ΑΑΚΖΔΔΓΜ= Αποτύπωση της ανάγκης για κατάρτιση σε ζητήματα Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στο γλωσσικό μάθημα.</p>
Θεματικός Άξονας 5: Κατάθεση προτάσεων των εκπαιδευτικών	
Προτάσεις για επιμόρφωση σε θέματα διαφοροποίησης	ΕΕΚΘΕΦΔΔ= Επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα εφαρμογής της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας
Προτάσεις για κατασκευή διαφοροποιημένου εκπαιδευτικού υλικού	ΔΗΕΚΠΥΠΔ= Δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού με παιγνιώδη δραστηριότητες.
Βελτιωτικές παρεμβάσεις για διαφοροποιημένα	ΥΠΑΔΕΚΠΣΤ= Ύπαρξη δεύτερου

πλαίσια στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος	εκπαιδευτικού στη σχολική τάξη. ΠΡΑΑΝΠΡΟ= Πραγματοποίηση αλλαγών στα αναλυτικά προγράμματα.
--	--

Ατομικός πίνακας συνέντευξης εκπαιδευτικού 20

Θεματικός Άξονας 1: Προσδιορισμός της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας	
Κατηγορίες	Κωδικοί-Λειτουργικοί Ορισμοί
Καθορισμός του όρου Διαφοροποιημένη Διδασκαλία.	ΔΙΑΔΙΑΜ= Διδασκαλία ανταποκρινόμενη στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών.
Η σπουδαιότητα της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στην ένταξη και τη μάθηση μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.	ΣΑΙΚΜΒΔΕ= Συμβολή στην ανάπτυξη των ικανοτήτων των μαθητών με βάση τη δική τους ετοιμότητα.
Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας	ΕΚΠΟΔΜ= Εκπαιδευτικός οργανωτής στη διαφοροποίηση του μαθήματος.
Θεματικός Άξονας 2: Αξιοποίηση της Διαφοροποιημένης σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα	
Στοιχεία διαφοροποίησης της διδασκαλίας στο γλωσσικό μάθημα	ΑΠΕΔΙΔ= Αξιοποίηση του περιεχομένου της διδασκαλίας.
Διδακτικές μέθοδοι και στρατηγικές στα πλαίσια διαφοροποίησης του γλωσσικού μαθήματος	ΣΥΝΜΕΜ= Σύνδεση του μαθήματος με τα ενδιαφέροντα των μαθητών.
Θεματικός Άξονας 3: Εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.	
Προκλήσεις/εμπόδια κατά τη διαφοροποίηση του μαθήματος	ΧΡΠΕΦΔΔ= Χρονικός περιορισμός για την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας.
Οφέλη από την εφαρμογή της διαφοροποιημένης προσέγγισης	ΘΕΣΜΑΔΔΠ= Θετικά συναισθήματα μαθητών από την αξιοποίηση διαφοροποιημένων διδακτικών προσεγγίσεων.

Θεματικός Άξονας 4: Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιοποίησης της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας	
Σκιαγράφηση της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία	ΕΚΕΖΗΔΔ= Ελλιπής κατάρτιση εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαφοροποίησης της διδασκαλίας. ΑΑΚΖΔΔΓΜ= Αποτύπωση της ανάγκης για κατάρτιση σε ζητήματα Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στο γλωσσικό μάθημα.
Θεματικός Άξονας 5: Κατάθεση προτάσεων των εκπαιδευτικών	
Προτάσεις για επιμόρφωση σε θέματα διαφοροποίησης	ΕΕΚΘΕΦΔΔ= Επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα εφαρμογής της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας
Προτάσεις για κατασκευή διαφοροποιημένου εκπαιδευτικού υλικού	ΔΗΕΚΠΥΠΔ= Δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού με παιγνιώδη δραστηριότητες.