



Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Σχολή Επιστημών Αγωγής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
ΠΜΣ Επιστήμες Αγωγής
Κατεύθυνση: Ειδική Εκπαίδευση

Διπλωματική εργασία

**Η χρήση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας σε μαθητές με μαθησιακές
δυσκολίες στη σχολική τάξη**

Πελαγία Μπέλλου

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2019

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Σχολή Επιστημών Αγωγής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
ΠΜΣ Επιστήμες Αγωγής
Κατεύθυνση: Ειδική Εκπαίδευση

Διπλωματική εργασία

**Η χρήση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας σε μαθητές με μαθησιακές
δυσκολίες στη σχολική τάξη**

Πελαγία Μπέλλου

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2019

Τριμελής επιτροπή

Επιβλέπουσα καθηγήτρια

Ελένη Μορφίδη, Επίκουρη Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Μέλη

Σπυρίδων – Γεώργιος Σούλης, Αναπληρωτής Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Ιωάννης Φύκαρης, Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

*Αν το παιδί δεν μπορεί να μάθει με τον τρόπο που διδάσκουμε, τότε πρέπει να το
διδάξουμε με τον τρόπο που μπορεί να μάθει*

Maria Montessori

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της παρούσας μελέτης, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω όσους με στήριξαν και συνέβαλαν με τον δικό τους τρόπο στη διεκπεραίωσή της.

Αρχικά, οφείλω ένα ευχαριστώ στους αξιόλογους διδάσκοντες του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών. Συγκεκριμένα, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα της εργασίας μου κ. Ελένη Μορφίδη, για την καθοδήγηση και την υποστήριξη που μου παρείχε, συμβάλλοντας ουσιαστικά στην ολοκλήρωση της εργασίας. Θερμές ευχαριστίες οφείλω και στον κ. Γεώργιο – Σπυρίδων Σούλη, για την συμπαράσταση και την καθοδήγησή του καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της έρευνας. Επιπλέον, ευχαριστώ τον κ. Ιωάννη Φύκαρη, για την πολύτιμη συμβολή του στην εργασία. Χωρίς την υποστήριξη και την καθοδήγησή τους, δε θα ήταν δυνατόν να πραγματοποιηθεί η παρούσα εργασία.

Ευχαριστώ την οικογένειά μου για την υπομονή, την κατανόηση και τη συμπαράστασή τους στην προσπάθειά μου.

Τέλος, θα ήταν παράλειψη να μην ευχαριστήσω τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας, οι οποίοι με προθυμία δέχτηκαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο της μελέτης, συμβάλλοντας ουσιαστικά στην διεξαγωγή των αποτελεσμάτων.

Περίληψη

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μια φιλοσοφία διδασκαλίας, η οποία αποτελεί βασική παράμετρο στο πλαίσιο παρέμβασης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση του επιπέδου κατανόησης και εφαρμογής πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη σχολική τάξη. Το δείγμα της μελέτης αποτέλεσαν 301 εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε δημόσια σχολεία της χώρας. Ως εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η βασική δομή του ερωτηματολογίου των Karam Siam και Mayada Al-Natour (2016), ενώ προστέθηκε μια ακόμα κλίμακα για τη διάκριση μεταξύ της κατανόησης και εφαρμογής της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας. Τα ευρήματα της μελέτης φανερώνουν ασυμφωνίες μεταξύ του επίπεδου κατανόησης και εφαρμογής των πρακτικών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, με τους εκπαιδευτικούς να κατανοούν σε μεγαλύτερο βαθμό τις πρακτικές διαφοροποίησης από ότι να τις εφαρμόζουν. Διαφορές παρατηρήθηκαν, επίσης, ανάλογα με τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών όπως η ηλικία, οι σπουδές, τα έτη προϋπηρεσίας στη Γενική και Ειδική Αγωγή και η εκπαίδευση στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Τέλος, εντοπίστηκαν οι κυριότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίες είναι η έλλειψη χρόνου και η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών σχετικά με τις πτυχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Λέξεις κλειδιά: Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, Εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Ειδική Αγωγή, μαθησιακές δυσκολίες

Abstract

Differential Instruction is a teaching philosophy, which is a basic parameter in the context of intervention to students with learning disabilities. The purpose of the present study is to investigate the understanding and application of Differential Instruction principles by primary school teachers and the extent these are implemented in the teaching process. The sample of the study consisted of 301 teachers. The basic structure of the Karam Siam and Mayada Al-Natour (2016) questionnaire was used and a further scale was added to distinguish between understanding and application of the Differential Instruction principles in the school class. The findings of the study reveal discrepancies between the level of understanding and implementation of the practices of Differential Instruction, with teachers becoming more aware of understanding practices than applying them. Differences were also observed depending on the individual characteristics of teachers such as age, education, years of experience in General and Special Education and education in Differential Instruction. Finally, the main difficulties faced by teachers have been identified, which is lack of time and inadequate teacher training on aspects of Differential Instruction.

Key words: Differential Instruction, Primary Education Teachers, Special education, learning disabilities

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Ευχαριστίες.....	5
Περίληψη.....	6
Abstract.....	7
Εισαγωγή.....	10
Μέρος Α΄: Θεωρητικό μέρος	
Κεφάλαιο 1: Μαθησιακές δυσκολίες	
1.1 Ορισμοί	12
1.2 Διαγνωστικά κριτήρια μαθησιακών δυσκολιών σύμφωνα με το DSM -5.....	16
1.3 Κατηγοριοποίηση των μαθησιακών δυσκολιών.....	17
1.3.1. Δυσλεξία.....	17
1.3.2. Διαταραχή της γραπτής έκφρασης.....	20
1.3.3. Μαθηματική διαταραχή.....	22
1.4. Αξιολόγηση μαθησιακών δυσκολιών.....	24
Κεφάλαιο 2: Η διαφοροποιημένη διδασκαλία	
2.1. Εννοιολογική οριοθέτηση.....	26
2.2. Θεωρητικό υπόβαθρο διαφοροποιημένης διδασκαλίας	28
2.3. Βασικές αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.....	30
2.4. Κατηγορίες διαφοροποίησης.....	34
2.4.1. Διαφοροποίηση του Περιεχομένου.....	34
2.4.2. Διαφοροποίηση της Διαδικασίας.....	36
2.4.3. Διαφοροποίηση τελικού Προϊόντος.....	37
2.4.4. Διαφοροποίηση μαθησιακού περιβάλλοντος.....	38
2.5. Αξιολόγηση και Διαφοροποιημένη διδασκαλία.....	40
2.6. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαφοροποιημένη διδασκαλία.....	41
2.7. Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας.....	44
Κεφάλαιο 3: Διαφοροποιημένη διδασκαλία και μαθησιακές δυσκολίες	
3.1 Η αναγκαιότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.....	45
3.2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση.....	48

Μέρος Β΄: Ερευνητικό μέρος

Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία της έρευνας

4.1. Σκοπός και σπουδαιότητα της έρευνας.....	59
4.2. Ερευνητικά ερωτήματα	61
4.3. Δείγμα	63
4.4. Ερευνητικό εργαλείο.....	67
4.5. Αξιοπιστία της έρευνας	68
4.6. Μέθοδος συλλογής ερευνητικών δεδομένων.....	70
4.7. Μέθοδος ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων.....	70
4.8. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας.....	71
4.8.1. Συσχέτιση του επιπέδου κατανόησης και εφαρμογής πρακτικών Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας	72
4.8.2. Ασυμφωνίες ανάμεσα της κλίμακες της κατανόησης και της εφαρμογής στις κατηγορίες του ερωτηματολογίου	73
4.8.3. Η επίδραση των ατομικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο επίπεδο κατανόησης των πρακτικών της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας.....	79
4.8.4. Η επίδραση των ατομικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο επίπεδο εφαρμογής των πρακτικών της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας.....	93
4.8.5. Η επίδραση των ατομικών χαρακτηριστικών στον βαθμό Δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι Εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας	110
4.8.6. Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό οι εκπαιδευτικοί στην εφαρμογή πρακτικών Διαφοροποιημένη Διδασκαλίας.....	112
4.8.7. Συσχέτιση του επιπέδου κατανόησης και της εφαρμογής με τις Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην εφαρμογή Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας	114
Κεφάλαιο 5 : Συζήτηση	116
Κεφάλαιο 6: Περιορισμοί έρευνας - Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	124
Βιβλιογραφία	125
Παράρτημα Ι - Ερωτηματολόγιο της έρευνας	135
Παράρτημα ΙΙ - Περιγραφική Στατιστική.....	141

Εισαγωγή

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών που εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και τη χρήση του προφορικού και γραπτού λόγου, στη λογική επεξεργασία και στις μαθητικές ικανότητες (Hammill, 1990). Βασικό χαρακτηριστικό των παιδιών με διαταραχές στη μάθηση είναι η χαμηλή επίδοση στα σχολικά μαθήματα, γεγονός που οδηγεί σε σχολική αποτυχία και συνεπάγεται πολλές φορές την κοινωνική απόρριψη των παιδιών από τους συνομηλίκους τους.

Ανταποκρινόμενοι στην πραγματικότητα ενός τόσο διαφορετικού μαθητικού πληθυσμού, οι εκπαιδευτικοί είναι αναγκαίο να υιοθετήσουν νέα μέτρα, όπως η χρήση διαφοροποιημένων πρακτικών διδασκαλίας και μάθησης. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μία τάση στην εφαρμογή του εκπαιδευτικού έργου, η οποία εστιάζει στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και τους παρέχει διάφορες επιλογές πρόσβασης στις πληροφορίες, έτσι ώστε να μπορεί να πραγματοποιηθεί αποτελεσματική μάθηση. Είναι μια νέα προσέγγιση, που αφορά τον σχεδιασμό και την παροχή διδασκαλίας με σκοπό να προσεγγίσει καλύτερα τις ανάγκες κάθε μαθητή (Tomlinson, 2004).

Η μέθοδος της διαφοροποιημένης διδασκαλίας μπορεί να αξιοποιηθεί στο πλαίσιο της σύγχρονης σχολικής τάξης, δεδομένου ότι οι αυτή περιλαμβάνει διαφοροποιημένο μαθητικό πληθυσμό ως προς τα χαρακτηριστικά και τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Αποτελεί μία μέθοδο, η οποία αξιοποιείται σε μεγάλο βαθμό στον χώρο της Ειδικής Αγωγής, καθώς θεωρείται ιδιαίτερα κατάλληλη για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες και άλλες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δίνοντας έμφαση στις ιδιαιτερότητές τους, στις ικανότητές τους και στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν.

Για τον λόγο αυτό, η εκπαιδευτική έρευνα έχει επικεντρωθεί στην προώθηση της διαφοροποίησης των προγραμμάτων σπουδών, του περιεχομένου, των μεθόδων διδασκαλίας και των στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί (Hobson, 2008), εστιάζοντας το ενδιαφέρον της στη μελέτη των στάσεων των εκπαιδευτικών, με στόχο την κατανόηση της φύσης της διδασκαλίας.

Στην ίδια κατεύθυνση κυμαίνεται και η παρούσα ερευνητική μελέτη, η οποία φιλοδοξεί να συμβάλλει στην ανάδειξη των παραγόντων που επηρεάζουν την

εφαρμογή πρακτικών διαφοροποίησης στη σχολική τάξη. Για τον λόγο αυτό, σκοπό της μελέτης αποτέλεσε η διερεύνηση του επιπέδου κατανόησης και εφαρμογής πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας, σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στην εκπαιδευτική πράξη και ο εντοπισμός των κυριότερων δυσκολιών που αντιμετωπίζουν κατά την εφαρμογή πρακτικών διαφοροποίησης. Τα αποτελέσματα της έρευνας αναμένεται να συνεισφέρουν στη διαμόρφωση και τον εμπλουτισμό επιμορφωτικών προγραμμάτων σχετικά με την αποτελεσματική χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, με απώτερο στόχο την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο σύνολό της.

Η μελέτη απαρτίζεται από δύο μέρη τα οποία διαρθρώνονται ως εξής:

Το Α' μέρος (θεωρητικό μέρος) της μελέτης αποτελείται από τρία Κεφάλαια. Στο πρώτο Κεφάλαιο, καταγράφονται οι σημαντικότεροι ορισμοί για τις μαθησιακές δυσκολίες και παρουσιάζονται οι σημαντικότερες μορφές τους. Ακόμη, περιγράφονται τα προβλήματα τα οποία προκύπτουν εντός της σχολικής τάξης εξαιτίας των διάφορων μαθησιακών δυσκολιών, ενώ προτείνεται η εφαρμογή προγραμμάτων με βάση τη διαφοροποιημένη διδασκαλία για την αντιμετώπισή τους. Στο δεύτερο Κεφάλαιο, παρουσιάζεται το εννοιολογικό και θεωρητικό πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, οι βασικές της αρχές και οι κατηγορίες διαφοροποίησης, ενώ δίνεται ιδιαίτερη σημασία στον ρόλο του εκπαιδευτικού στη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο τρίτο Κεφάλαιο, επισημαίνεται η αναγκαιότητα χρήσης πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας και παρουσιάζεται η ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας.

Το ερευνητικό μέρος της μελέτης απαρτίζεται από τρία Κεφάλαια. Στο πέμπτο Κεφάλαιο, παρουσιάζεται αναλυτικά ο μεθοδολογικός σχεδιασμός της έρευνας και τα αποτελέσματα της ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων, με βάση τους άξονες του ερωτηματολογίου και σε συνάρτηση με τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης. Στο έκτο Κεφάλαιο, πραγματοποιείται η συζήτηση των ευρημάτων, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα και διατυπώνονται οι προτάσεις. Στο έβδομο Κεφάλαιο, γίνεται αναφορά σε μεθοδολογικούς περιορισμούς της έρευνας και γίνονται προτάσεις για μελλοντική διεξαγωγή ερευνών.

Η εργασία ολοκληρώνεται με την παράθεση της βιβλιογραφίας (ελληνικής και ξενόγλωσσας). Στα παραρτήματα (I, II) παρατίθενται το ερωτηματολόγιο της έρευνας και οι πίνακες με τα ποσοστά και τις συχνότητες των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην παρούσα μελέτη (περιγραφική στατιστική).

Κεφάλαιο 1: Μαθησιακές Δυσκολίες

Στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα, το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών εστιάζεται στις δυσκολίες μάθησης που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στη σχολική τάξη και το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας (Παντελιάδου, 2011). Στο παρόν κεφάλαιο, διατυπώνονται οι σημαντικότεροι ορισμοί των μαθησιακών δυσκολιών και παρουσιάζονται οι σημαντικότερες κατηγορίες τους και τα χαρακτηριστικά των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

1.1. Ορισμοί

Από τα πρώιμα στάδια διαμόρφωσης του επιστημονικού πεδίου των μαθησιακών δυσκολιών, επιστήμονες και επιστημονικές ομάδες έχουν επιχειρήσει να ορίσουν την έννοια και τη φύση τους. Οι ορισμοί, που έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί, υπόκεινται συνεχώς σε κριτική ανάλυση και προσαρμογή. Τα στοιχεία και τα χαρακτηριστικά τα οποία περιλαμβάνουν, αλλάζουν, προσαρμόζονται ή παραμένουν ίδια (Τζιβινίκου, 2015). Τα χαρακτηριστικά αυτά, αφορούν σε ψυχολογικούς παράγοντες, στην ακαδημαϊκή επίδοση, στη γνωστική ανάπτυξη, στη νοημοσύνη, στα κριτήρια αποκλεισμού, σε περιβαλλοντικούς παράγοντες καθώς και σε άλλα στοιχεία (Kirk, 1963· IDEA, 1977· NJCLD, 1989· 1991· Hammill, 1990).

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν έναν όρο με μεγάλο εύρος, ο οποίος αναφέρεται σε μία ετερογενή ομάδα διαταραχών, που προκαλούν σοβαρές δυσκολίες στην αφομοίωση και χρήση του λόγου και ειδικότερα, στην ανάγνωση, τη γραφή, τη λογική σκέψη και τα μαθηματικά. Ωστόσο, το μεγάλο αυτό εύρος της έννοιας δυσχεραίνει την εύρεση ορισμών για την ομάδα αυτή των διαταραχών, οι οποίοι θα είναι κοινώς αποδεκτοί στην επιστημονική κοινότητα (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003).

Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, όπως συναντώνται στη βιβλιογραφία, έχουν την αφετηρία τους σε κάποια δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος (ΚΝΣ) και συνήθως είναι ορατές σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Επίσης, είναι πολύ συχνό τα φαινόμενο να εκδηλώνονται και προβλήματα στη συμπεριφορά, την κοινωνική αντίληψη και την κοινωνική αλληλεπίδραση, παράλληλα με τις μαθησιακές δυσκολίες (National Joint Committee on Learning Disabilities, 1991).

Η συμβολή του Kirk, στη διαμόρφωση του πεδίου των μαθησιακών δυσκολιών, είναι καθοριστική, αφού είναι αυτός που εισήγαγε τον όρο «μαθησιακές δυσκολίες» το 1962, στο πλαίσιο της Ειδικής Εκπαίδευσης, ενώ ο ορισμός που διατύπωσε ενσωματώθηκε στο νομοθετικό πλαίσιο των ΗΠΑ. Σύμφωνα με τον ορισμό του, οι μαθησιακές δυσκολίες αφορούν την καθυστέρηση, διαταραχή ή επιβράδυνση, στην ανάπτυξη διεργασιών του λόγου, της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής, των μαθηματικών ή άλλων σχολικών αντικειμένων. Οι δυσκολίες αυτές προέρχονται από ψυχολογικές ανεπάρκειες και δεν είναι αποτέλεσμα νοητικής καθυστέρησης, αισθητηριακής απώλειας ή πολιτισμικών και διδακτικών παραγόντων (Τζουριάδου, 2011). Ακρογωνιαίο λίθο για τη διάγνωση και την κατηγοριοποίηση των Μαθησιακών Δυσκολιών, αποτέλεσε, αρκετά χρόνια αργότερα, η προσθήκη της έκφρασης «απόκλιση μεταξύ νοητικού δυναμικού και επίδοσης», η οποία περιλαμβάνεται σε μετέπειτα ορισμούς (Παντελιάδου, 2011).

Ο ορισμός του IDEA (1977), συμπεριλαμβάνεται στον νόμο της Ειδικής Αγωγής των ΗΠΑ και αποτελεί τη βάση της εκπαιδευτικής πολιτικής τους. Ο ορισμός αυτός αναφέρει: *«Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν μια διαταραχή σε μία ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διεργασίες που σχετίζονται με τη χρήση του προφορικού και γραπτού λόγου. Η διαταραχή εκδηλώνεται ως ανεπαρκής ικανότητα στην πρόσληψη, στον συλλογισμό, στην ομιλία, στην ανάγνωση, στη γραφή, στην ορθογραφία ή στις μαθηματικές πράξεις. Ο όρος περιλαμβάνει περιπτώσεις όπως αντιληπτικές δυσλειτουργίες, εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία και αναπτυξιακή αφασία. Ο όρος δεν περιλαμβάνει προβλήματα μάθησης που είναι αποτέλεσμα οπτικών, ακουστικών ή κινητικών διαταραχών, νοητικής καθυστέρησης, συναισθηματικών διαταραχών ή περιβαλλοντικών, πολιτισμικών ή οικονομικών ανεπαρκών συνθηκών».*

Το National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD), το 1989, επιχείρησε βάση των νέων επιστημονικών ευρημάτων, να απαλείψει τις ασάφειες της οριοθέτησης του πεδίου των μαθησιακών δυσκολιών με νέες προσθήκες που αφορούν την ετερογένεια και την επιμονή των δυσκολιών, την αιτιολογία και τη συνύπαρξή τους με άλλα προβλήματα, διατυπώνοντας τον παρακάτω ορισμό: *«Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε ετερογενή ομάδα διαταραχών που παρουσιάζεται με σημαντικές δυσκολίες στην ακουστική αντίληψη, την ομιλία, την ανάγνωση, τη γραφή, στον συλλογισμό και στις μαθηματικές δεξιότητες. Αυτές οι διαταραχές, είναι εγγενείς στο άτομο και θεωρείται ότι οφείλονται σε δυσλειτουργία του*

κεντρικού νευρικού συστήματος. Μπορεί να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Μπορεί να συνυπάρχουν με προβλήματα στη συμπεριφορά, την κοινωνική αντίληψη και την κοινωνική αλληλεπίδραση όμως από μόνα τους αυτά τα χαρακτηριστικά δεν συνιστούν μαθησιακές δυσκολίες. Αν και οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται σε συνδυασμό με άλλου τύπου ανεπάρκειες (αισθητηριακές ανεπάρκειες, νοητική αναπηρία, σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές) ή με εξωτερικές επιδράσεις (πολιτισμικές διαφορές, ανεπαρκή ή ακατάλληλη διδασκαλία) δεν αποτελεί αποτέλεσμα αυτών των παραγόντων ή επιδράσεων».

Οι δυο παραπάνω ορισμοί οδήγησαν στον πλέον αποδεκτό από την επιστημονική κοινότητα ορισμό, του Hammill (1990). Σύμφωνα με την Τζουριάδου (2011), τα κοινά σημεία των ορισμών αφορούσαν τις εξής περιοχές:

- A) οι μαθησιακές δυσκολίες χαρακτηρίζονται από ανομοιογένεια,
- B) πιθανόν να οφείλονται σε εγκεφαλική δυσλειτουργία,
- Γ) αφορούν ψυχολογικές διεργασίες,
- Δ) συνδέονται με χαμηλή επίδοση,
- E) εκδηλώνονται στον γραπτό και τον προφορικό λόγο,
- ΣΤ) υπάρχουν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής
- Z) δεν προέρχονται από άλλες ανεπάρκειες.

Η Παντελιάδου (2011), βασισμένη στον ορισμό του Hammill (1990), επισημαίνει τα βασικά σημεία που διαφοροποιούν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες από τους τυπικούς συμμαθητές του ή μαθητές με άλλα προβλήματα.

- Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, καθώς ο τρόπος με τον οποίο εκδηλώνονται και η πιθανή τους αιτιολογία εμφανίζονται διαφοροποιημένα και έτσι είναι δύσκολο να εντοπιστούν κοινά χαρακτηριστικά για όλα τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.
- Οι μαθησιακές δυσκολίες έχουν οργανική αιτιολογία που είναι ενδογενής στον μαθητή και όχι συνέπεια εξωτερικών παραγόντων.
- Οι μαθησιακές δυσκολίες εκδηλώνονται με σημαντικά προβλήματα στη μάθηση, τα οποία συνδέονται με τη σχολική αποτυχία.

Οι μαθησιακές δυσκολίες, αποτελούν ένα ερευνητικό πεδίο που εμπλουτίζεται συνεχώς με νέα δεδομένα, έχοντας ως αποτέλεσμα τη διατύπωση πολλαπλών ορισμών και θεωριών ανάλογα με την αντίληψη κάθε εποχής. Η κατάλληλη προσαρμογή και τροποποίηση των παραγόντων που αφορούν τις Μαθησιακές Δυσκολίες στα πλαίσια

της εκπαιδευτικής πράξης αποτελεί σημαντικό στοιχείο της πρόβλεψης και της αντιμετώπισής τους.

Στη σύγχρονη σχολική τάξη, πολλοί μαθητές βιώνουν την περιθωριοποίηση ή τη σχολική αποτυχία, στερούμενοι της απαραίτητης διάγνωσης, η οποία θα μπορούσε να οδηγήσει στην κατάλληλη παρέμβαση. Η δυσκολία στη διάγνωση οφείλεται και στα εξαιρετικά διαφοροποιημένα συμπτώματα που εμφανίζονται σε κάθε μαθητή, καθώς και στην ίδια τη φύση των μαθησιακών δυσκολιών, που είναι πολυδιάστατη και είναι δυνατόν να συνυπάρχει με άλλες διαταραχές (Παντελιάδου, 2007).

1.2. Διαγνωστικά κριτήρια μαθησιακών δυσκολιών σύμφωνα με το DSM -5

Σύμφωνα με το Διαγνωστικό & Στατιστικό Εγχειρίδιον Ψυχικών Διαταραχών DSM-5 (2015) του Αμερικανικού Ψυχιατρικού Συλλόγου η Ειδική Μαθησιακή Διαταραχή εμφανίζεται ως εξής:

Α) Δυσκολίες μάθησης και χρήσης ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, με την παρουσία ενός από τα ακόλουθα συμπτώματα:

1. Ανακριβής ή αργή ανάγνωση λέξεων (ανάγνωση μεμονωμένων λέξεων λανθασμένα ή αργά και διστακτικά, μάντεμα λέξεων).
2. Δυσκολία στο να κατανοήσει τη σημασία αυτού που διαβάζει (ανάγνωση του κειμένου με ακρίβεια αλλά δυσκολία στην κατανόηση των λέξεων, των σχέσεων, των συμπερασμάτων ή του βαθύτερου νοήματος του κειμένου).
3. Δυσκολία στον συλλαβισμό (πρόσθεση, παράλειψη, αντικατάσταση γραμμάτων ή συλλαβών).
4. Δυσκολίες στη γραπτή έκφραση (γραμματικά λάθη, λάθη στίξης, οργάνωση παραγράφων, ιδέες που στερούνται σαφήνειας).
5. Δυσκολία στο να έχει επαρκή γνώση της αίσθησης των αριθμών, των αριθμητικών πράξεων ή του υπολογισμού (κακή κατανόηση των αριθμών, του μεγέθους και των σχέσεων τους).
6. Δυσκολίες με τη μαθηματική ικανότητα (σοβαρή δυσκολία μαθηματικών εννοιών, πράξεων ή διαδικασιών για την επίλυση ποσοτικών προβλημάτων).

Β. Οι ακαδημαϊκές αυτές δεξιότητες - η επίδοση στην ανάγνωση, η μαθηματική ικανότητα, οι δεξιότητες της γραφής - είναι σημαντικά κατώτερες από αυτές που αναμένονται για τη χρονολογική ηλικία του ατόμου και προκαλούν σημαντική παρεμβολή στη σχολική επίδοση ή τις δραστηριότητες της καθημερινής ζωής.

Γ. Οι μαθησιακές δυσκολίες, δεν εξηγούνται καλύτερα με νοητική αδυναμία, προβλήματα όρασης ή ακοής, ψυχικές ή νευρολογικές διαταραχές, έλλειψη επάρκειας στη γλώσσα της διδασκαλίας ή ανεπαρκή εκπαιδευτική διδασκαλία.

1.3. Κατηγοριοποίηση των μαθησιακών δυσκολιών

1.3.1. Δυσλεξία

Η δυσλεξία αποτελεί μία από τις κατηγορίες των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών, αναφέρεται και ως Ειδική μαθησιακή Δυσκολία Ανάγνωσης, η οποία εκδηλώνεται ως δυσκολία στην ανάγνωση, την αντίληψη, τη μνήμη, τη γλώσσα και τη φωνολογική επίγνωση (Πολυχρόνη και συν., 2006).

Σύμφωνα με τη Διεθνή Εταιρία Δυσλεξίας (International Dyslexia Association, IDA), η δυσλεξία αποτελεί μία νευρολογική διαταραχή, η οποία εκδηλώνεται συχνά σε οικογενειακό επίπεδο και δυσχεραίνει την κατάκτηση και την επεξεργασία του λόγου. Ο βαθμός σοβαρότητάς της διαφέρει κατά περίπτωση, ενώ η εκδήλωσή της αφορά σε διάφορες δυσκολίες, όπως την πρόσληψη της γλώσσας και την έκφραση. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχουν δυσκολίες φωνολογικής επεξεργασίας, ανάγνωσης, γραφής, ορθογραφίας και, κάποιες φορές, δυσκολίες στα μαθηματικά (Snowling & Thompson, 1991).

Ο πιο πρόσφατος ορισμός της International Dyslexia Association (2002) αναφέρει: *«Η δυσλεξία χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην ακριβή και ευχερή αναγνώριση των λέξεων και από χαμηλές ικανότητες ορθογραφίας και αποκωδικοποίησης. Οι δυσκολίες αυτές προέρχονται από ανεπάρκεια στο φωνολογικό στοιχείο του λόγου, γεγονός που δεν αναμένεται βάση των γνωστικών ικανοτήτων του μαθητή και των διδακτικών παροχών που του προσφέρονται. Δευτερογενείς συνέπειες της ανεπάρκειας μπορεί να περιλαμβάνουν προβλήματα στην κατανόηση και να περιορίζουν την ανάγνωση με αποτέλεσμα να μην αναπτύσσεται επαρκώς το λεξιλόγιο αλλά και η γνώση».*

Σύμφωνα με το DSM-5 (2015), η δυσλεξία είναι ένας όρος ο οποίος χρησιμοποιείται για αναφορά σε ένα πρότυπο μαθησιακών δυσκολιών που χαρακτηρίζονται από :

- Προβλήματα στην ανάγνωση λέξεων με ακρίβεια
- Δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση
- Δυσκολίες στην ορθογραφία

Η δυσλεξία, χαρακτηρίζεται ως δυσκολία οργανικής προέλευσης που αφορά την εκμάθηση μίας ή περισσότερων γλωσσικών διεργασιών, όπως η ανάγνωση, η ορθογραφία και η γραφή των μαθηματικών. Η διαταραχή αυτή, με βάση τη Βρετανική

Εταιρία Δυσλεξίας, συνδέεται με τη δυνατότητα επεξεργασίας και χρήσης της γραπτής γλώσσας και επηρεάζει τον γραπτό λόγο (Λιβανίου, 2004).

Σύμφωνα με τον Στασινό (2016), η δυσλεξία, είναι μία διαταραχή ως προς την πρόσκτηση του γραπτού λόγου, η οποία εκφράζεται κυρίως ως αδυναμία στην αναγνώριση και την αποκωδικοποίηση των λέξεων, με αποτέλεσμα οι ικανότητες της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής να αναπτύσσονται ελλιπώς. Επιπλέον, είναι μία διαταραχή που συναντάται όταν το έλλειμμα δεν οφείλεται στην ελλιπή διδασκαλία, τη νοημοσύνη ή το κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο του παιδιού ή άλλους κοινωνικούς και πολιτισμικούς λόγους (Στασινός, 2015).

Βάσει των παραπάνω ορισμών, το κύριο χαρακτηριστικό των μαθητών με δυσλεξία είναι οι δυσκολίες που παρουσιάζουν στην ανάγνωση. Η ανάγνωση αποτελεί μία από τις σημαντικότερες γλωσσικές δεξιότητες. Ανάγνωση, είναι η διαδικασία της αναγνώρισης και μεταφοράς ενός κώδικα γραφημάτων σε ένα κώδικα φωνημάτων. Το πρώτο στάδιο της ανάγνωσης αποτελεί η αποκωδικοποίηση, η οποία εξαρτάται από τη φωνολογική επίγνωση και την αναγνώριση των οπτικών συμβόλων των μαθητών (Τζιβινίκου, 2015).

Ωστόσο, η ανάγνωση δεν είναι μία απλή, αλλά μία σύνθετη διαδικασία, κατά τη διάρκεια της οποίας απαιτείται η ενεργοποίηση πολλών νοητικών και γλωσσικών δεξιοτήτων, με σκοπό την αποκωδικοποίηση, την κατανόηση και την ερμηνεία ενός γραπτού κειμένου. Για να είναι επιτυχής η διαδικασία της ανάγνωσης, οι μαθητές θα πρέπει να επεξεργαστούν πολλές πληροφορίες και να χρησιμοποιήσουν πολλές δεξιότητες.

Οι δυσκολίες τις οποίες είναι δυνατόν να συναντούν στην ανάγνωση τα παιδιά που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες αφορούν τα εξής πεδία (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2007 · Τζιβινίκου, 2015):

- Φωνολογική επίγνωση
- Ορθογραφία
- Αναγνωστική ευχέρεια
- Αναγνωστική κατανόηση

Τα παιδιά τα οποία παρουσιάζουν δυσκολία στην ανάγνωση, είναι δυνατόν να παρουσιάζουν δυσκολίες σε ένα ή περισσότερα από τα παραπάνω πεδία. Για τον λόγο αυτό, είναι πολύ σημαντικό η διδακτική παρέμβαση να εστιάζει στις συγκεκριμένες αδυναμίες του κάθε παιδιού.

Συνεπώς, τα κύρια προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης αφορούν την *αποκωδικοποίηση*, την *ευχέρεια* και την *κατανόηση*. Η *αναγνωστική αποκωδικοποίηση* σχετίζεται με την αναγνώριση και τον χειρισμό του αλφαριθμητικού κώδικα. Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, δυσκολεύονται να αποκωδικοποιήσουν με ταχύτητα και ευχέρεια, με αποτέλεσμα να εμφανίζουν γενικευμένη αναγνωστική δυσκολία και αδυναμία κατανόησης γραπτών κειμένων (Παντελιάδου, 2011).

Το πιο κοινό χαρακτηριστικό των μαθητών που παρουσιάζουν προβλήματα στην ανάγνωση, αφορά τη δυσκολία του παιδιού να διακρίνει τους φθόγγους στις λέξεις που ακούει. Αυτό το έλλειμμα είναι καθοριστικής σημασίας, διότι οι φωνολογικές δεξιότητες αποτελούν βασική προϋπόθεση για την εκμάθηση της ανάγνωσης. Οι μαθητές δυσκολεύονται να καταλάβουν και να συνδυάσουν τα γράμματα σε λέξεις, παραποιούν λέξεις, διαβάζουν αργά, με μεγάλη προσπάθεια και συλλαβιστά, κάνουν αναστροφές σε συλλαβές ή γράμματα, μπερδεύουν λέξεις ή γράμματα που μοιάζουν στη γραφή ή στην προφορά. Επίσης, παραλείπουν συνδετικές λέξεις και σημεία στίξης, δυσκολεύονται να διαβάσουν χειρόγραφα κείμενα, ακόμη και αν είναι δικά τους, το διάβασμά τους είναι μονότονο και άχρωμο με πολλές επαναλήψεις. Άλλα συνήθη προβλήματα είναι οι αντιστροφές γραμμάτων και λέξεων, η δυσκολία στη διάκριση λέξεων που μοιάζουν μεταξύ τους στο σχήμα, φτωχή οπτική μνήμη, παρατονισμός των λέξεων, δυσκολίες στις πολυσύλλαβες και μη οικείες λέξεις, παράλειψη ή επανάληψη μικρών λέξεων, δυσκολία στα συμπλέγματα συμφώνων (Παντελιάδου, 2004· Τρίγκα - Μερτίκα, 2010· Πολυχρόνη, 2011).

Σύμφωνα με τον Thomson (1991) τα παιδιά με δυσλεξία έχουν ένα ανεξήγητο χάσμα μεταξύ ικανοτήτων χρήσης γραπτού λόγου και νοημοσύνης, κάνουν προσθαφαιρέσεις και αντιστροφές γραμμάτων, συλλαβών και λέξεων, και μπερδεύουν τα γράμματα που μοιάζουν ακουστικά ή οπτικά κατά την ανάγνωση και τη γραφή. Ακόμη, δυσκολεύονται να εκφράσουν τις ιδέες τους σε γραπτή μορφή, να προσανατολιστούν στον χώρο και έχουν αδύναμη βραχυπρόθεσμη μνήμη και μνήμη ακολουθιών. Άλλα χαρακτηριστικά μαθητών με δυσλεξία, είναι ότι δεν αγαπούν το σχολείο και τα μαθήματα, αποσπάται η προσοχή τους όταν μελετούν, ξοδεύουν αρκετό χρόνο στη μελέτη, δυσκολεύονται στην οργάνωση, στην απομνημόνευση και στον καλό προγραμματισμό του χρόνου τους. Διαβάζουν με δυσκολία και αργά, προφέρουν μια λέξη συλλαβιστά ή γράμμα και επαναλαμβάνουν την ανάγνωση, έτσι ώστε να κατανοήσουν (Παντελιάδου, 2011).

Όσον αφορά την *αναγνωστική κατανόηση*, χαρακτηριστικό των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες αποτελεί η δυσκολία χειρισμού των νοημάτων του κειμένου. Ο μαθητής δυσκολεύεται να σχηματίσει εύκολα μια συνολική εικόνα από το νόημα του κειμένου και να αναζητήσει σε αυτό πληροφορίες (Παντελιάδου, 2007). Το επίπεδο κατανόησης είναι στενά συνδεδεμένο με την αναγνωστική ικανότητα και ειδικότερα με την ευχέρεια και την ακρίβεια (Παντελιάδου, 2011). Είναι προφανές ότι, αν ένα παιδί με αναγνωστικές δυσκολίες αφιερώνει πολύ χρόνο και κόπο για την αποκωδικοποίηση, η κατανόηση θα είναι τουλάχιστον ελλιπής (Πολυχρόνη, 2011).

Ποικίλοι γνωστικοί παράγοντες παίζουν σημαντικό ρόλο στην επιτυχημένη κατανόηση. Οι δυσκολίες συγκέντρωσης και μνήμης, η γλώσσα, η ακουστική κατανόηση, το ελλιπές λεξιλόγιο, η έλλειψη γνώμης του συντακτικού είναι κάποιοι από τους παράγοντες που μπορεί να δυσχεραίνουν την κατανόηση. Επίσης, η έλλειψη των γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών, δημιουργεί προβλήματα επεξεργασίας που εμποδίζουν τους μαθητές να μεταβούν στη συμπερασματική κατανόηση (Παντελιάδου, 2011).

1.3.2. Διαταραχή της Γραπτής έκφρασης

Η Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία Γραπτής Έκφρασης ή Δυσορθογραφία, εκδηλώνεται με δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου και αδυναμία στη γραφή, παρά την ηλικία και το νοητικό επίπεδο του ατόμου (Παντελιάδου, 2011).

Σύμφωνα με το DSM-5 (2015), η Διαταραχή της Γραπτής έκφρασης χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην ακρίβεια συλλαβισμού, ακρίβεια στίξης και γραμματικής και δυσκολίες στη σαφήνεια ή την οργάνωση της γραπτής έκφρασης. Η διαταραχή αυτή μπορεί να συνυπάρχει σε ένα παιδί παράλληλα με τη δυσλεξία, αλλά και να εμφανίζεται ανεξάρτητα από αυτή (Snowling, 1997).

Ο γραπτός λόγος αποτελεί μία από τις πιο περίπλοκες μεθόδους έκφρασης, καθώς απαιτεί τη χρήση πολλών σύνθετων ικανοτήτων. Κάποιες από τις βασικές δεξιότητες τις οποίες απαιτεί η παραγωγή γραπτού λόγου είναι η γραφοκινητική δεξιότητα, η ορθογραφία και η δημιουργική γραφή και έκφραση (Τζιβινίκου, 2015).

Η ορθογραφία, αποτελεί μία περιοχή στην οποία καταγράφεται έντονα η διαφορά στην επίδοση των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες σε σχέση με συνομηλίκους τους (Πόρποδας, 2002 · Κωτούλας & Παντελιάδου, 2001). Οι διαφορές επικεντρώνονται

στην ορθογραφία, στα σημεία στίξης και τον διαχωρισμό γραμμάτων (μικρά και κεφαλαία). Η ορθογραφική επίδοση έχει θεωρηθεί ως το ακριβέστερο χαρακτηριστικό που διακρίνει τους μαθητές που εκδηλώνουν μαθησιακές δυσκολίες στον χειρισμό του γραπτού λόγου, από συμμαθητές τους που εκδηλώνουν γενικευμένες δυσκολίες (Παντελιάδου, 2007).

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται, επίσης, να εσωτερικεύσουν τους φωνολογικούς, μορφολογικούς, συντακτικούς και γραμματικούς κανόνες και να τους χρησιμοποιήσουν με σωστό τρόπο (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Έτσι, τα κείμενά τους είναι μικρά, με προβλήματα στην ορθογραφία και τη στίξη και με χρήση περιορισμένου λεξιλογίου (Παντελιάδου, 2011).

Τα χαρακτηριστικά μαθητών που παρουσιάζουν διαταραχή της γραπτής έκφρασης, μπορεί να περιλαμβάνουν, επίσης, τη δυσανάγνωστη γραφή, τη μη συνεπή διατήρηση κενών ανάμεσα στις λέξεις, τη δυσκολία στη σύνθεση του κειμένου. Άλλα χαρακτηριστικά τους είναι η απέχθεια για τη γραφή, οι δυσκολίες κατά την καταγραφή ιδεών, η απώλεια ενδιαφέροντος, η δυσκολία καταγραφής σκέψεων σε μια λογική ακολουθία, η παράλειψη τμημάτων λέξεων ή και ολόκληρων λέξεων κατά τη γραφή (Τζιβινίκου, 2015).

Συνοπτικά, τα πεδία στα οποία είναι δυνατόν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες να παρουσιάζουν δυσχέρεια όσον αφορά την παραγωγή γραπτού λόγου είναι τα εξής (Σπαντιδάκης, 2009 · Παντελιάδου, 2011):

- Η αντίληψη και κατανόηση του λόγου
- Η γλώσσα ως προς την επεξεργασία και την έκφραση
- Η μνήμη
- Η προσοχή (συγκέντρωση), η οποία διασπάται εύκολα
- Οι μεταγνωστικές δεξιότητες, οι οποίες διακρίνονται από καθυστέρηση ή μόνιμο έλλειμμα.

Η γραφή είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ανάγνωση, καθώς οι δεξιότητες οι οποίες απαιτούνται και για τις δύο διαδικασίες είναι εμπλεκόμενες μεταξύ τους και πολλές φορές ταυτίζονται. Έτσι, αλληλοεπιδρώντας, η μία με την άλλη, τελικά η ανάγνωση επηρεάζει τη γραφή, αλλά και η γραφή την ανάγνωση. Για τον λόγο αυτό, πολλά από τα παιδιά που παρουσιάζουν αδυναμίες σε μία από τις δύο διαδικασίες, συνήθως παρουσιάζουν και στην άλλη ή, ακόμη και αν δεν συμβαίνει αυτό, αποτελεί ένα από τα ζητήματα τα οποία θα πρέπει να εξετάζονται (Τζιβινίκου, 2015).

1.3.3. Μαθηματική Διαταραχή

Η Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία Αρίθμησης ή Δυσαριθμησία, επηρεάζει τις αριθμητικές ικανότητες του μαθητή, με αποτέλεσμα να έχει δυσκολία ή αδυναμία στην εκτέλεση αριθμητικών πράξεων και στην επίλυση προβλημάτων, παρά την ηλικία, το φυσιολογικό νοητικό επίπεδο και την επαρκή εκπαίδευση που έχει λάβει (Αναγνωστόπουλος & Σίνη, 2003).

Η Μαθηματική Διαταραχή, χαρακτηρίζεται με βάση το DSM-5 (2015), από δυσκολίες στην αίσθηση των αριθμών, στην απομνημόνευση των αριθμητικών δεδομένων, τον ακριβή υπολογισμό και τον ακριβή μαθηματικό λογισμό.

Η διδασκαλία και κατανόηση των μαθηματικών αποτελεί μία χρονοβόρα και επίπονη διαδικασία, η οποία απαιτεί πολλές δεξιότητες. Μάλιστα, τα μαθηματικά ως γνωστικό αντικείμενο είναι τόσο ευρύ, που είναι δύσκολο να μελετηθούν επακριβώς οι διαστάσεις τους και τα στοιχεία που δυσχεραίνουν την κατανόησή τους (Τζιβινίκου, 2015).

Πιο συγκεκριμένα, κάποιες από τις δεξιότητες οι οποίες απαιτούνται για την κατανόηση των μαθηματικών είναι η κατανόηση της έννοιας του αριθμού, οι μετρήσεις, η κατανόηση των πράξεων και η μαθηματική αντίληψη του γλωσσικού κώδικα των προβλημάτων, όσον αφορά το Δημοτικό, καθώς και η άλγεβρα, η γεωμετρία, η τριγωνομετρία και η λογική μαθηματική σκέψη, όσον αφορά το Γυμνάσιο. Για την κατανόηση των μαθηματικών και τη θετική επίδοση στα διάφορα πεδία τα οποία προαναφέρθηκαν, είναι πολύ σημαντική η ύπαρξη διάφορων γλωσσικών, μεταγλωσσικών, γνωστικών και νοητικών δεξιοτήτων (Τζιβινίκου, 2015).

Η πιο βασική μαθησιακή δυσκολία η οποία παρατηρείται, ως προς τα μαθηματικά, είναι η δυσαριθμησία. Οι ενδείξεις της δυσαριθμησίας είναι ποικίλες ανάλογα με τη σοβαρότητα της διαταραχής, αλλά και με την ηλικία του μαθητή. Κάποιες από τις ενδείξεις για την προσχολική ηλικία είναι οι δυσκολίες στη μέτρηση, στην αναγνώριση αριθμών, στη σύνδεση του αριθμού με την ποσότητα, στη μνήμη και τη λογική οργάνωση των πραγμάτων. Αντίστοιχα, κατά τη σχολική ηλικία, οι πιο συχνές ενδείξεις είναι η δυσκολία στη μέτρηση, στην εκτέλεση πράξεων, στην επίλυση προβλημάτων, στη μνήμη και την κατανόηση του γλωσσικού κώδικα των μαθηματικών (Τζιβινίκου, 2015).

Σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, αναδεικνύεται η ύπαρξη προβλημάτων σε διάφορες βασικές μαθηματικές λειτουργίες. Κάποιες από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν είναι: αδυναμίες σε βασικές έννοιες όπως η ταξινόμηση, η σειροθέτηση και η διατήρηση. Δυσκολεύονται, ακόμα, να υπολογίζουν και να σχετίζουν το σύμβολο με την ποσότητα. Δυσκολεύονται στην οπτική διάκριση των αντικειμένων από μια ευρύτερη ομάδα, να μάθουν τα συστήματα των απόλυτων και τακτικών αριθμών και να κατανοούν τη διευθέτηση των αριθμών στη σελίδα. Ένας άλλος τομέας στον οποίο των μαθηματικών στον οποίο οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα, είναι η εκτέλεση αριθμητικών πράξεων και η επιλογή των κατάλληλων αρχών για να επιλύσουν προβλήματα. Αδυνατούν, επίσης, να κατανοήσουν τις αρχές της μέτρησης και να διαβάζουν χάρτες και γραφικές παραστάσεις (Τρίγκα - Μερτίκα, 2010 · Παντελιάδου, 2011).

Συμπερασματικά, τα παιδιά τα οποία παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν αδυναμία σε πολλούς τομείς και γνωστικά πεδία, όπως η οπτική διάκριση, η φωνολογική ενημερότητα, η καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λόγου, η αλληλουχία, η οργάνωση και ο προσανατολισμός, η μνήμη, η δυσκολία στην ανάγνωση τη γραφή και τα μαθηματικά, καθώς και η κινητική δυσκολία (Singleton, 2003).

1.4. Αξιολόγηση μαθησιακών δυσκολιών

Τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, μπορεί να αντιμετωπίσουν πολλές δυσκολίες που συχνά παραμένουν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Οι διδακτικές παρεμβάσεις και η τεχνολογία μπορούν να χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικά, με βάση την κατηγορία και τη σοβαρότητα της διαταραχής, για να οδηγήσουν το άτομο σε μαθησιακή επιτυχία. Οι παρεμβάσεις ποικίλλουν ανάλογα με την έκταση του προβλήματος. Όλοι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία (εκπαιδευτικοί, γονείς, σχολικοί ψυχολόγοι) μπορούν να συνεργάζονται στην επιλογή διδακτικών στόχων και στον σχεδιασμό της διδασκαλίας και των κατάλληλων προσαρμογών για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, για το καλύτερο αποτέλεσμα (Τζιβινίκου, 2015).

Στο πλαίσιο της αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών στο σύγχρονο σχολείο, πολύ σημαντικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος θα πρέπει να υιοθετήσει το κατάλληλο πρόγραμμα διδακτικής παρέμβασης που θα προσαρμόζεται στις ανάγκες των παιδιών και θα τα βοηθά να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους και να αντιμετωπίσουν τις αδυναμίες τους, μάλιστα μέσα σε ένα περιβάλλον φιλικό, στο οποίο θα υπάρχει συνεργασία και αποδοχή. Ο καθοριστικός ρόλος του εκπαιδευτικού έγκειται σε διάφορα στοιχεία, όπως η ενημέρωση, η παρατήρηση του παιδιού, η αξιολόγηση, η εφαρμογή του κατάλληλου προγράμματος, η ψυχολογική στήριξη, καθώς και η δημιουργία θετικού κλίματος εντός της τάξης (Στασινός, 2015).

Σημαντικό ρόλο παίζει η διαγνωστική αξιολόγηση η οποία συνδέεται άμεσα με την ανίχνευση των δυσκολιών και την παρέμβαση που θα ακολουθήσει. Στη διεθνή εκπαιδευτική κοινότητα, έχουν θεσμοθετηθεί μοντέλα παρέμβασης για την αντιμετώπιση των δυσκολιών μάθησης και συμπεριφοράς, που λειτουργούν με τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στη σχολική διαδικασία. Ένα από αυτά, είναι το πολυεπίπεδο μοντέλο Ανταπόκριση στη Διδασκαλία (Response to Intervention ή **RTI**), το οποίο ακολουθεί τη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων για την επιλογή της κατάλληλης παρέμβασης και εξελίσσεται σε τρία επίπεδα. Η εφαρμογή του **RTI**, πραγματοποιείται πριν από την παραπομπή του μαθητή για επίσημη διάγνωση (Πολυχρόνη, 2011).

Το μοντέλο **RTI**, χαρακτηρίζεται ως μια διαδικασία κατά την οποία παρέχονται σε όλους τους μαθητές πρακτικές υψηλής ποιότητας διδασκαλίας, και

παρακολουθείται η πρόοδός τους. Στους μαθητές που δεν ανταποκρίνονται κατάλληλα, παρέχονται πρόσθετες πρακτικές και αξιολογούνται εκ νέου. Όσοι εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν προβλήματα, παραπέμπονται στις υπηρεσίες ειδικής αγωγής (Bradley, Danielson & Doolittle, 2005).

Το συγκεκριμένο μοντέλο, ανταποκρίνεται στην ανάγκη εύρεσης νέων πρακτικών αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών και άλλων ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, στο πλαίσιο των νέων τάσεων που αιτούνται τη συμπερίληψη των μαθητών και τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας στο πλαίσιο της γενικής τάξης. Πρόκειται για ένα μοντέλο πολύ αποτελεσματικό, όσον αφορά στην ανίχνευση και την έγκαιρη διάγνωση των δυσκολιών που αντιμετωπίζει κάθε μαθητής, ενώ, ακόμη θεωρείται περισσότερο κατάλληλο και αποτελεσματικό από τις κλασικές μεθόδους διάγνωσης οι οποίες περιλαμβάνουν διάφορα ψυχομετρικά τεστ (Τζιβινίκου, 2015).

Ωστόσο, πριν το στάδιο αυτό είναι απαραίτητη η κατάλληλη και συστηματική αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών και των συμπτωμάτων τους, με στόχο την εξακρίβωση των δυσκολιών και τον προσδιορισμό της μορφής και της αιτιολογίας τους.

Σήμερα, η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο σχολικό περιβάλλον ως ζήτημα, βρίσκεται στο επίκεντρο του ερευνητικού και του παιδαγωγικού ενδιαφέροντος, δεδομένου ότι η νέα παιδαγωγική τάση προωθεί την παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση σε όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητες και τις ειδικές εκπαιδευτικές τους ανάγκες, με σκοπό την αποφυγή της σχολικής αποτυχίας και του κοινωνικού αποκλεισμού (Hall et al., 2003).

Το αίτημα, το οποίο έχει εκφραστεί από την επιστημονική και εκπαιδευτική κοινότητα, είναι η δημιουργία ενός νέου τύπου σχολείου, το οποίο θα είναι συμπεριληπτικό, δηλαδή θα αποσκοπεί στην ένταξη όλων των μαθητών και στο σεβασμό των ιδιαιτεροτήτων τους, με σκοπό τη σχολική επιτυχία τους, αλλά και την κοινωνική τους ένταξη. Στο πλαίσιο του συμπεριληπτικού σχολείου, πολλές είναι οι πρακτικές οι οποίες θα μπορούσαν να εφαρμοστούν συνδυαστικά, κάποιες από τις οποίες μπορεί να εστιάζουν στον κάθε μαθητή ξεχωριστά, ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες του και άλλες στο σύνολο των μελών της γενικής σχολικής τάξης, τα οποία και θα αλληλεπιδρούν μεταξύ τους με εποικοδομητικό τρόπο (Στασινός, 2016). Μία από τις πρακτικές, η οποία ενδείκνυται για εφαρμογή στο σύγχρονο συμπεριληπτικό σχολείο, είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Κεφάλαιο 2: Η διαφοροποιημένη διδασκαλία

Στη σύγχρονη σχολική τάξη, δεδομένου ότι περιλαμβάνει διαφοροποιημένο μαθητικό πληθυσμό ως προς τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά τους, είναι απαραίτητη η χρήση πρακτικών διαφοροποίησης που θα εξασφαλίσουν ίσες ευκαιρίες μάθησης για όλους.

2.1 Εννοιολογική οριοθέτηση

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία, αποτελεί ένα ολόκληρο πεδίο της σύγχρονης εκπαιδευτικής διαδικασίας, το οποίο προσανατολίζεται στην κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών όλων των μαθητών, ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες και τη διαφορετικότητα του καθένα. Οι αρχές στις οποίες στηρίζεται είναι η ευέλικτη μέθοδος διδασκαλίας, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα και η κοινωνική δικαιοσύνη, η οποία έγκειται στην εξασφάλιση ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση, καθώς και στον περιορισμό του στιγματισμού και του κοινωνικού αποκλεισμού (Hall et al., 2003).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία, βρίσκεται σήμερα στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος στον διεθνή επιστημονικό χώρο, καθώς θεωρείται μία από τις καταλληλότερες διδακτικές μεθόδους για την εφαρμογή σε τάξεις μικτής ικανότητας, στις οποίες μπορεί να φοιτούν, μεταξύ άλλων, μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, μαθητές δίγλωσσοι και, γενικότερα, μαθητές που χρειάζονται ιδιαίτερη μεταχείριση εξαιτίας των ειδικών εκπαιδευτικών τους αναγκών. Η ονομασία της οφείλεται στη βασική της αρχή, που είναι η έννοια της διαφοροποίησης της διδασκαλίας, ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή που είναι και αυτές διαφορετικές (Βαλιαντή, 2013).

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, ορίζεται από την Tomlinson (2004), ως μια διδακτική προσέγγιση κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί τροποποιούν το περιεχόμενο της μάθησης (αυτά που οι μαθητές χρειάζεται να μάθουν), τη διαδικασία (το πώς θα τα μάθουν) και το προϊόν μάθησης (τον τρόπο με τον οποίο θα εκφράσουν οι μαθητές αυτό που έμαθαν) με στόχο να διερευνηθούν οι πιθανότητες για κάθε μαθητή να μάθει με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο (Tomlinson, 2003α· Tomlinson, 2005α).

Η Hall (2002), ορίζει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία ως διαφοροποίηση των διδακτικών μεθόδων, έτσι ώστε αυτές να προσαρμόζονται στις διαφορετικές ανάγκες

του κάθε μαθητή και του συνόλου των μαθητών. Παρομοίως, οι Butt & Kausar (2010) αναφέρονται στη διαφοροποιημένη διδασκαλία ως μια προσέγγιση που αφορά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας με τέτοιον τρόπο που να προσαρμόζεται στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών, ενώ μπορεί ταυτόχρονα να διδαχθεί σε όλη την τάξη. Σύμφωνα με την Tomlinson (2001), η εξατομικευμένη διδασκαλία ή η ομοιογενής ομαδοποίηση, δεν αποτελούν μεθόδους διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών, αναφέρονται και οι Συμεωνίδου & Κυριακίδη (2010), οι οποίες ορίζουν τη διαφοροποίηση ως προσέγγιση της μαθησιακής διαδικασίας με διαφορετικούς τρόπους έτσι ώστε να προσαρμόζεται στις διαφορετικές ανάγκες, τις δυνατότητες και τους διαφορετικούς τρόπους μάθησης και έκφρασης όλων των μαθητών.

Σύμφωνα με τους Gregory & Chapman (2007), η διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι μια φιλοσοφία που επιτρέπει τον στρατηγικό προγραμματισμό για να ικανοποιήσει τις ανάγκες του κάθε μαθητή στη σημερινή τάξη. Οι Κουτσελίνη & Αγαθαγγέλου (2009), ορίζουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία ως μία ακαδημαϊκή διαδικασία, κατά τη διάρκεια της οποίας οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων, διδακτικών μέσων και ρυθμών διδασκαλίας για μαθητές με διαφορετικές ικανότητες και ανάγκες. Η διαδικασία αυτή, στηρίζεται στο αίτημα της κοινωνικής δικαιοσύνης, η οποία είναι άμεσα συνδεδεμένη με τον χώρο της εκπαίδευσης. Έτσι, αυτή χαρακτηρίζεται από σεβασμό στη διαφορετικότητα των μαθητών και θεωρείται πιο αποτελεσματική από τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας.

Συμπερασματικά, η Διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μια διδακτική προσέγγιση που προσφέρει πολλαπλούς τρόπους διαφοροποίησης του περιεχομένου, της διαδικασίας και των προϊόντων μάθησης λαμβάνοντας ταυτόχρονα υπόψη το διαφορετικό επίπεδο ετοιμότητας, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ του κάθε μαθητή ξεχωριστά (Tomlinson, 2001, 2004a, 2005a, 2005b, 2010 · Tomlinson et al. 2003· Tomlinson & Dockerman, 2002).

2.2. Θεωρητικό υπόβαθρο της Διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Η θεωρητική θεμελίωση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στηρίζεται σε σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες και μεθοδολογικές προσεγγίσεις, οι οποίες βασίζονται στη διαφορετικότητα του ατόμου, στοχεύοντας στην αποτελεσματική διδασκαλία. Οι μαθητές διαφοροποιούνται με βάση πολλά στοιχεία, όπως η ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα, το στυλ μάθησης, η πολλαπλή νοημοσύνη, η προηγούμενη εμπειρία, και η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη (Gregory & Chapman, 2007). Το θεωρητικό υπόβαθρο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, λοιπόν, αποτελούν σύγχρονες αντιλήψεις της διδακτικής που λαμβάνουν υπόψη τις διαφορές των μαθητών, όσον αφορά την ετοιμότητα (Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης, Vygotsky 1978), τα κίνητρα, το στυλ μάθησης και τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης (Θεωρία πολλαπλής νοημοσύνης, Gardner 1983).

Η θεωρία της κοινωνικοπολιτισμικής μάθησης υποστηρίζει ότι οι προηγούμενες εμπειρίες και ο πολιτισμός του μαθητευόμενου είναι κρίσιμης σημασίας, επειδή επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία για κάθε άτομο. Κυρίαρχη έννοια της κοινωνικοπολιτισμικής θεωρίας, αποτελεί η Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης, η οποία αναφέρεται στη διαφορά ανάμεσα στο πραγματικό επίπεδο ανάπτυξης του παιδιού και του επιπέδου της δυνητικής ανάπτυξης. Το στοιχείο της ετοιμότητας στη διαφοροποιημένη διδασκαλία συνδέεται με αυτή την αναπτυξιακή συνιστώσα (Hall, Strangeman & Meyer, 2003). Με τη γνώση της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης των μαθητών, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιολογήσει τα επίπεδα ετοιμότητας τους και να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία ανάλογα με τις ανάγκες τους.

Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να γίνει αναφορά και στη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Howard Gardner (1983). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, οι άνθρωποι δε γεννιούνται με έναν μόνο τύπο νοημοσύνης που είναι απόλυτος και δεν μπορεί να μεταβληθεί ή να εξελιχθεί. Πιο συγκεκριμένα, η ανθρώπινη νοημοσύνη χωρίζεται σε 9 τομείς, οι οποίοι δρουν σε διαφορετικά μέρη του εγκεφάλου. Ο Gardner υποστηρίζει, λοιπόν, ότι η νοημοσύνη είναι προϊόν μιας μακράς και συμμετοχικής αλληλεπίδρασης, μεταξύ της φύσης (βιολογικές δυνάμεις και κληρονομικές προδιαθέσεις) και της ανατροφής (περιβαλλοντικές δυνάμεις και εμπειρίες της ζωής). Με άλλα λόγια, η δημιουργία της νοημοσύνης είναι βιολογική, αλλά η εξέλιξή της είναι περιβαλλοντική και εξαρτάται από τις προσωπικές εμπειρίες του καθενός. Μάλιστα, όσο περισσότερο

ασκείται κανείς στη χρήση και ενίσχυση της νοημοσύνης και όσο καλύτερη καθοδήγηση και ενθάρρυνση δέχεται, τόσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός ανάπτυξης του συγκεκριμένου τομέα νοημοσύνης.

Σύμφωνα με τον Gardner (1983), οι εννιά τομείς νοημοσύνης είναι οι εξής:

- Μουσική/ρυθμική (ευαισθησία στην κίνηση, στον ρυθμό και τον ήχο)
- Χωροταξική (Τα άτομα με χωρική νοημοσύνη μπορούν να παρατηρούν και να χειρίζονται τάσεις, ισορροπίες και συνθέσεις. Έχουν πολύ καλό προσανατολισμό στον χώρο και προσαρμόζονται άμεσα στις αλλαγές του περιβάλλοντος χώρου).
- Γλωσσική (ικανότητα στον προφορικό και γραπτό λόγο και την εκμάθηση γλωσσών)
- Λογικομαθηματική (κατανόηση των αριθμών αλλά και των σχέσεων ανάμεσα στα κοινωνικά, οικονομικά και φυσικά φαινόμενα)
- Κινησθητική (ικανότητα συνδυασμού των κινητικών δεξιοτήτων)
- Διαπροσωπική (ικανότητα αλληλεπίδρασης με τους άλλους)
- Ενδοπροσωπική (διαθέτουν αυτογνωσία και αυτοαντίληψη)
- Νατουραλιστικά (ευαισθησία ως προς τη φύση)
- Υπαρξιακή (προβληματισμοί για θέματα ύπαρξης και ανυπαρξίας, καλού και κακού, σωστού και λάθους)

Οι εκπαιδευτικοί, λαμβάνοντας υπόψιν ότι ο κάθε μαθητής μαθαίνει με διαφορετικό τρόπο, χρειάζεται να χρησιμοποιούν διαφορετικές δραστηριότητες εφαρμόζοντας ποικιλία διδακτικών μεθόδων, ανάλογα με τη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης και τη θεωρία πολλαπλής νοημοσύνης του κάθε μαθητή, ώστε η διδασκαλία τους να είναι πιο αποτελεσματική.

2.3. Βασικές αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

Αν και δεν υπάρχει κανένας σωστός τρόπος διαφοροποίησης, υπάρχουν μερικές βασικές αρχές οι οποίες καθοδηγούν την προσέγγιση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας κατά την εκπαιδευτική πράξη (Tomlinson, 2001).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία ως εκπαιδευτική διαδικασία, αφορά δύο βασικούς άξονες, αυτόν που αφορά τον μαθητή και αυτόν που αφορά τη διαχείριση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών. Αναφορικά με τον μαθητή, η διαφοροποίηση μπορεί να αφορά τη μαθησιακή ετοιμότητα [readiness], τα ενδιαφέροντα [interests] και το μαθησιακό προφίλ [learning style] του (Αργυρόπουλος, 2013). Όσον αφορά το αναλυτικό πρόγραμμα, η διαφοροποίηση σχετίζεται με το περιεχόμενο, την επεξεργασία αυτού του περιεχομένου και το τελικό προϊόν το οποίο προκύπτει κατά την εφαρμογή του εκπαιδευτικού έργου (Παντελιάδου, 2008). Κατά την εφαρμογή των μεθόδων διαφοροποιημένης διδασκαλίας, επίσης, θα πρέπει να συντελείται συνεχής ανατροφοδότηση ανάμεσα στη διαγνωστική αξιολόγηση και την παρέμβαση η οποία ακολουθείται (Tomlinson, 2004).

Το κέντρο του ενδιαφέροντος στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, λοιπόν, δεν είναι μόνο το αντικείμενο της διδασκαλίας και οι μέθοδοι που θα εφαρμοστούν ανεξάρτητα από οτιδήποτε άλλο, αλλά κυρίως οι ίδιοι οι διδασκόμενοι στις ανάγκες των οποίων θα πρέπει να προσαρμόζεται το αντικείμενο διδασκαλίας και το διδακτικό υλικό. Επομένως, κατά την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, οι μαθητές θα πρέπει να αντιμετωπίζονται σαν ξεχωριστά υποκείμενα και όχι σαν ένα σύνολο όμοιων εκπαιδευομένων (Κουτσελίνη, 2008). Η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας προϋποθέτει την αναγνώριση και την αποδοχή των διαφορών που παρουσιάζουν οι μαθητές ως προς το επίπεδο μαθησιακής ετοιμότητας, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό τους στυλ (Tomlinson, 2005β · Tomlinson & Imbeau, 2010). Στόχος της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι να αξιοποιεί πλήρως την ικανότητα μάθησης κάθε μαθητή (Tomlinson, 2002·2005).

Θα πρέπει, όμως όλοι οι μαθητές και όχι μόνο αυτοί που παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να συμμετέχουν σε αξιολογες δραστηριότητες, οι οποίες θα προσαρμόζονται ανάλογα με τον ρυθμό του καθενός. Έτσι, θα δίνεται η δυνατότητα συνδυασμού μεταξύ ατομοκεντρικών και ομαδοσυνεργατικών μεθόδων, καθώς και η

δυνατότητα ουσιαστικής συνεργασίας μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών (Tomlinson, 2004).

Ο πρώτος άξονας, ο οποίος εξετάζεται σε σχέση με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, είναι ο άξονας - μαθητής, καθώς αυτός αποτελεί το υποκείμενο της μάθησης και, έτσι, η διδασκαλία θα πρέπει να προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή.

Δομικά στοιχεία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σχετικά με τον άξονα του μαθητή

- **Μαθησιακή ετοιμότητα**

Πρώτο δομικό στοιχείο της έννοιας της διαφοροποίησης αποτελεί η μαθησιακή ετοιμότητα. Με τον όρο ετοιμότητα του μαθητή, εννοείται το γνωστικό του επίπεδο και η ικανότητά του να ανταποκριθεί στη διδασκαλία σε δεδομένη στιγμή (Κουτσελίνη & Πυργιωτάκης, 2015). Ο όρος αυτός προκύπτει από την έννοια της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης του Vygotsky (1978). Η μαθησιακή ετοιμότητα αφορά τους όρους μάθησης και καθορίζει το σημείο έναρξης της μαθησιακής διαδικασίας κατά την εκμάθηση μιας έννοιας ή δεξιότητας (Ματσαγγούρας, 2008· Tomlinson, 2004α). Κάθε μαθητής, έχει διαφορετικό επίπεδο ετοιμότητας (Κουτσελίνη & Πυργιωτάκης, 2015).

Για τον λόγο αυτό, ο εκπαιδευτικός πρέπει, αρχικά, να αξιολογήσει το επίπεδο ετοιμότητας κάθε μαθητή και, έπειτα, χρησιμοποιώντας ποικίλα υλικά και δραστηριότητες να ανταποκριθεί κατάλληλα στις ανάγκες κάθε μαθητή. Για να αξιολογηθεί, αλλά και να καλλιεργηθεί η μαθησιακή ετοιμότητα, προτείνονται διάφορες μέθοδοι και στρατηγικές. Κάποιες από αυτές είναι η εξέταση κειμένων διαφορετικής δυσκολίας, καθώς και η χρήση ποικίλου διδακτικού, οπτικοακουστικού και διαδραστικού υλικού. Επίσης, η επαναδιδασκαλία δεξιοτήτων είναι μία σημαντική στρατηγική, όπως και άλλες εναλλακτικές στρατηγικές που μπορεί να χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός με δική του πρωτοβουλία (Κουτσελίνη, 2001).

- **Ενδιαφέρον**

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία θεμελιώνεται, επίσης, στην έννοια των κινήτρων και του ενδιαφέροντος του μαθητή. Το ενδιαφέρον του μαθητή, σχετίζεται με την έλξη του για συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα. Οι εκπαιδευτικοί, συνδέοντας το περιεχόμενο της διδασκαλίας τους με το ενδιαφέρον των μαθητών, κάνουν τη διδασκαλία πιο ελκυστική και αποτελεσματική. Έτσι, εκείνοι θα πρέπει να εστιάζουν

στα κέντρα ενδιαφέροντος και να έχουν τη δυνατότητα αξιοποίησης ποικιλίας εκπαιδευτικού υλικού, να θέτουν ποικίλα ερωτήματα στους μαθητές και έχοντας πλέον γνώση για τα ενδιαφέροντά τους, να οργανώνουν διάφορες δραστηριότητες (Κουτσελίνη, 2001).

Οι μαθητές, από την άλλη, ανακαλύπτοντας και καλλιεργώντας τις κλίσεις τους, δημιουργούν νέες γνώσεις πάνω σε θέματα που τους αφορούν και αυτό τους βοηθά να συμμετέχουν ενεργά κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Οι Παντελιάδου και Αντωνίου (2008), τονίζουν τη σημασία της διαφοροποίησης του περιεχομένου ανάλογα με το ενδιαφέρον των μαθητών, καθώς μέσω αυτής της διαδικασίας οι μαθητές ανακαλύπτουν τη σχέση μεταξύ του σχολείου και των ενδιαφερόντων τους, αξιοποιούν τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις και ανατροφοδοτούν το κίνητρό τους για μάθηση.

- **Μαθησιακό στυλ**

Τέλος, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, όσον αφορά τον μαθητή, σχετίζεται με το μαθησιακό του στυλ ή τη μαθησιακή του προτίμηση, το οποίο προσαρμόζεται ανάλογα με τις ανάγκες και την ιδιοσυγκρασία του καθώς αποτελούν παραμέτρους της προσωπικότητας κάθε μαθητή και διαφοροποιούνται ανάλογα με το κοινωνικό – πολιτιστικό πλαίσιο (Ματσαγγούρας, 2008). Το μαθησιακό στυλ του μαθητή, αναφέρεται στον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο μαθαίνει κάθε μαθητής (Κουτσελίνη & Πυργιωτάκης, 2015). Στην περίπτωση αυτή, η διδασκαλία διαφοροποιείται, λαμβάνοντας υπόψη τα ατομικά χαρακτηριστικά, αλλά και δίνοντας στον μαθητή περιθώρια για σκέψη και αναστοχασμό (Κουτσελίνη, 2001).

Ουσιαστικής σημασίας είναι, επίσης, η αναγνώριση της διαφορετικής κουλτούρας των μαθητών και η ισότιμη μεταχείριση παιδιών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Κουτσελίνη, 2010).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, διαμορφώνονται και οι αντίστοιχες κατηγορίες, όσον αφορά το αναλυτικό πρόγραμμα, οι οποίες αναφέρονται στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Οι κατηγορίες αυτές αφορούν τη διαφοροποίηση του περιεχομένου του προγράμματος, της εκπαιδευτικής διαδικασίας, του διδακτικού υλικού και του τελικού προϊόντος. Κάποιες ακόμη κατηγορίες, αφορούν τη διαφοροποίηση της αξιολόγησης και της διαχείριση της τάξης και των ζητημάτων τα οποία προκύπτουν εντός αυτής (Tomlinson, 2001).

Για να γίνει πιο κατανοητή η έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, θα πρέπει να επισημανθούν, επίσης, τα ποιοτικά της χαρακτηριστικά. Η διαφοροποιημένη

διδασκαλία αποτελεί ένα είδος διδασκαλίας, το οποίο αναφέρεται στην εκ των προτέρων προσαρμογή της εκπαιδευτικής πράξης στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών και όχι εκ των υστέρων, αφού αποτύχουν κατά τη συμμετοχή τους σε παραδοσιακές εκπαιδευτικές μεθόδους. Επίσης, η έννοια αυτή αναφέρεται στην ίδια τη διδασκαλία ως σύνολο και όχι σε κάποιο από τα στάδιά της. Βασικό μέρος της διδασκαλίας αυτής είναι η αξιολόγηση, η οποία θα πρέπει να είναι αναλυτική, συστηματική και να αφορά όλα τα στάδια εφαρμογής της μεθόδου. Άλλα σημαντικά ποιοτικά χαρακτηριστικά της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι η αξιοποίηση της ευέλικτης ομαδοποίησης και ο συμμετοχικός της χαρακτήρας (Παντελιάδου, 2008).

Η ευελιξία η οποία χαρακτηρίζει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία παρέχει τη δυνατότητα συνδυασμού της με άλλες σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθόδους, οι οποίες θεωρούνται εξίσου ευέλικτες και αποτελεσματικές. Μία από αυτές, η οποία συχνά συνδυάζεται με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι ο Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση, ο οποίος διακρίνεται για την πολλαπλότητα του, κάτι που είναι δυνατόν να συνυπάρξει με την ευέλικτη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Ακόμη, βασικά χαρακτηριστικά του είναι η καθολικότητα και η συμπερίληψη, στοιχεία τα οποία, συμπίπτουν με τις βασικές αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Hall et al., 2003).

Συνοψίζοντας, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από ευελιξία και ποικιλία στο περιεχόμενο, τη μεθοδολογία, τον ρυθμό, την ομαδοποίηση, τον χώρο, την αξιολόγηση, τα μαθησιακά προϊόντα και γενικότερα σε όλες τις πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ματσαγγούρας, 2008). Βασική προϋπόθεση εφαρμογής της είναι η διάγνωση αναγκών των μαθητών, η συστηματική αξιολόγηση και ανατροφοδότηση, η οργάνωση της τάξης και του υλικού, η ευέλικτη ομαδοποίηση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες διαφοροποίησης (Κουτσελίνη, 2010).

2.4. Κατηγορίες διαφοροποίησης

Οι βασικοί άξονες παρέμβασης του εκπαιδευτικού, που αφορούν τον άξονα του αναλυτικού προγράμματος και στοχεύουν στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, σχετίζονται με το Περιεχόμενο, τη Διαδικασία, το παραγόμενο Προϊόν και το μαθησιακό περιβάλλον (Tomlinson, 2004). Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται οι κατηγορίες αυτές, όπως προτείνεται η προσέγγισή τους κατά την εκπαιδευτική πράξη.

2.4.1. Διαφοροποίηση του Περιεχομένου

Σε κάθε εκπαιδευτική διαδικασία υπάρχει συγκεκριμένο περιεχόμενο το οποίο θα πρέπει να διδαχθεί και το οποίο αναφέρεται σε συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Μια από τις κατηγορίες διαφοροποίησης της διδασκαλίας αφορά το περιεχόμενο της μάθησης, με άλλα λόγια, του μαθησιακού αντικειμένου.

Η διαφοροποίηση με βάση το περιεχόμενο αφορά στο τι πρέπει να μάθουν οι μαθητές. Το περιεχόμενο διαφοροποιείται, όταν οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται στις πιο σημαντικές έννοιες και δεξιότητες αυξάνοντας παράλληλα την πολυπλοκότητα της μάθησης. Το περιεχόμενο, συνήθως βασίζεται στα πρότυπα που καθορίζονται από το σχολείο ή την περιοχή. Περιλαμβάνει τόσο αυτά που ο δάσκαλος σχεδιάζει να μάθουν οι μαθητές όσο και τον τρόπο με τον οποίο θα γίνει η μάθηση (Tomlinson & Allan, 2000). Κατά τη διαφοροποίηση του περιεχομένου, ο εκπαιδευτικός επιλέγει στρατηγικά τι πρέπει να διδάσκεται και ποιους πόρους να χρησιμοποιήσει. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί, χρησιμοποιώντας μια ποικιλία ειδών, ισοπέδωση υλικού, διαφορετικά εκπαιδευτικά υλικά, προσφέροντας επιλογές μαθητών και εξαλείφοντας το περιττό περιεχόμενο (Gregory & Chapman, 2007).

Το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας μπορεί να ποικίλλει και να διαφοροποιείται ανάλογα με συγκεκριμένες συνθήκες και παράγοντες. Κάποιοι από τους παράγοντες που διαφοροποιούν το περιεχόμενο είναι η ετοιμότητα των μαθητών, τα ενδιαφέροντά τους, καθώς και το μαθησιακό τους προφίλ το οποίο αναφέρεται στα δυνατά και τα αδύνατα σημεία τους, καθώς και στις ιδιαιτερότητές τους (Φιλίππατου & Βεντίστα, 2017).

Για τη διαφοροποίηση αυτή, ως προς το περιεχόμενο, είναι αναγκαίος ο σχεδιασμός του κατάλληλου αναλυτικού προγράμματος, με βάση συγκεκριμένες

προϋποθέσεις που αφορούν στα ποιοτικά του χαρακτηριστικά. Ένα τέτοιο αναλυτικό πρόγραμμα θα πρέπει να διαθέτει συγκεκριμένους και κατάλληλους μαθησιακούς στόχους, αλλά και να δίνει έμφαση στην κατανόηση και την εμπέδωση στη γνώση. Επίσης, οι μαθητές θα πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, ώστε να αναπτύσσουν όλες τις δεξιότητές τους (Tomlinson & Moon, 2013).

Σύμφωνα με την Παντελιάδου (2008) η διαφοροποίηση του περιεχομένου αφορά:

- Τη διαφοροποίηση του τι διδάσκω και
- τη διαφοροποίηση στον τρόπο που διδάσκω

Για τη διαφοροποίηση του περιεχομένου έχουν προταθεί πολλές στρατηγικές όπως:

- *Εννοιοκεντρική διδασκαλία (Concept-based teaching):*

Μέσω της εννοιοκεντρικής διδασκαλίας, η μάθηση προκύπτει μέσα από την αναγνώριση κοινών στοιχείων μεταξύ της προσωπικότητας των μαθητών και της σχολικής γνώσης, γενικεύεται σε περισσότερες γνωστικές περιοχές και δημιουργεί γνωστικές δομές για μελλοντική γνώση.

- *Χρήση πολλαπλών κειμένων και υλικών :*

Η χρήση ποικίλων υλικών – εκτός του σχολικού βιβλίου - μπορεί να διευκολύνει και να επιταχύνει τη μάθηση. Επίσης, επιτρέπει τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

- *Μαθησιακά συμβόλαια:*

Τα μαθησιακά συμβόλαια αφορούν στην ατομική εργασία, εστιάζουν στις ατομικές δυσκολίες του κάθε μαθητή και καλλιεργούν στον μαθητή την προσωπική ευθύνη για τη μάθησή του.

- *Πολλαπλοί τρόποι υποστήριξης στην πρόσβαση στο υλικό:*

Οι πολλαπλοί τρόποι υποστήριξης στην πρόσβαση στο υλικό, σχετίζονται με τη διαφοροποίηση του τρόπου διδασκαλίας και όχι του περιεχομένου. Υπάρχουν αρκετές υποστηρικτικές πρακτικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν όπως τα μαγνητοφωνημένα κείμενα, οι οργανωτές σημειώσεων, τα υπογραμμισμένα κείμενα και η βοήθεια από συμμαθητές.

2.4.2. Διαφοροποίηση της Διαδικασίας

Η διαφοροποίηση της διαδικασίας, αποτελεί μία ακόμη κατηγορία για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, η οποία αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίον οι μαθητές προσεγγίζουν το γνωστικό αντικείμενο και το περιεχόμενο της διδασκαλίας, μέσα από την επεξεργασία για την κατανόησή του και τις δραστηριότητες που στοχεύουν να βοηθήσουν τους μαθητές να αντιληφθούν βασικές πληροφορίες, ιδέες και βασικές έννοιες (Tomlinson, 1999 · Tomlinson & Allan, 2000).

Όταν αναφέρεται κανείς στην εκπαιδευτική διαδικασία, εννοεί όλα τα στοιχεία που περιλαμβάνονται σε μία διδακτική πράξη, τα οποία έχουν μία συγκεκριμένη δομή και οργάνωση και συντελούν στην επαφή των μαθητών με το αντικείμενο της διδασκαλίας, το οποίο θα πρέπει, να επεξεργαστούν και να κατανοήσουν, ώστε να φτάσουν στη γνώση (Tomlinson & Allan, 2000).

Η εκπαιδευτική διαδικασία, είναι δυνατόν να διαφοροποιείται σε ποικίλα πεδία, κάποια από τα οποία είναι η οργάνωση της διδασκαλίας, αλλά και οι εκπαιδευτικές στρατηγικές οι οποίες χρησιμοποιούνται. Ο τρόπος με τον οποίον οργανώνεται η διδασκαλία θα πρέπει να είναι εναρμονισμένος με τις ανάγκες του κάθε μαθητή, καθώς και να λαμβάνονται υπόψιν οι δυσκολίες τις οποίες αντιμετωπίζει καθένας. Με τον ίδιο τρόπο και με βάση τα ίδια κριτήρια, θα πρέπει να επιλέγονται και να εφαρμόζονται οι αντίστοιχες εκπαιδευτικές στρατηγικές. Η διαφοροποίηση της διαδικασίας, είναι δυνατόν να συνδυάζεται με τη διαφοροποίηση του περιεχομένου, για την επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος και για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών (Φιλιππάτου & Βεντίστα, 2017).

Οι περισσότερες διδακτικές παρεμβάσεις διαφοροποιούνται ως προς τη διαδικασία, ξεκινώντας με την εισαγωγή όλης της τάξης στο θέμα και στο βασικό λεξιλόγιο. Μετά από αυτό, οι μαθητές χωρίζονται σε μικρότερες ομάδες για να προχωρήσουν στην επεξεργασία της αρχικής φάσης. Είναι, βέβαια, πολύ σημαντικό οι ομάδες να δημιουργούνται με βάση τα κεντρικά κριτήρια για τη διαφοροποίηση όπως είναι η ετοιμότητα και το μαθησιακό προφίλ (Tomlinson & Allan, 2000).

Συνεπώς, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας με βάση τη διαδικασία, θα πρέπει να λαμβάνει υπόψιν, συγκεκριμένα κριτήρια. Ένα από αυτά, είναι η ετοιμότητα των μαθητών, στην οποία αναφερθήκαμε και παραπάνω. Ανάλογα με το επίπεδο ετοιμότητας κάθε μαθητή, θα πρέπει να σχεδιάζονται και οι κατάλληλες

δραστηριότητες οι οποίες θα αφορούν στο ίδιο γνωστικό αντικείμενο (Tomlinson & Allan, 2000).

Το δεύτερο κριτήριο είναι το μαθησιακό προφίλ του κάθε μαθητή. Κάποιοι μαθητές διαθέτουν ένα και άλλοι περισσότερα προφίλ και είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν σε διαφορετικές δραστηριότητες. Τα μαθησιακά προφίλ των μαθητών εντοπίζεται με βάση τις δεξιότητες τους, τα δυνατά δηλαδή σημεία τους, αλλά και τις αδυναμίες τους, έτσι ώστε οι δραστηριότητες στις οποίες θα κληθούν να συμμετάσχουν να είναι κατάλληλες για αυτούς (Tomlinson & Allan, 2000).

2.4.3. Διαφοροποίηση τελικού Προϊόντος

Το τελικό προϊόν, είναι η τελική δραστηριότητα την οποία θα πρέπει να πραγματοποιήσει ένας μαθητής, ώστε να επιδείξει τις γνώσεις τις οποίες έχει αποκτήσει κατά τη διδασκαλία (Tomlinson, 1999). Κατά κάποιον τρόπο, δηλαδή, το τελικό προϊόν αναφέρεται στη διαδικασία της εξέτασης των γνώσεων που έχουν αποκτηθεί. Σύμφωνα με τη διαφοροποίηση αυτή, λοιπόν, ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να επιλέξει τις δραστηριότητες μέσα από τις οποίες θα παρουσιάσει το τελικό αυτό προϊόν, με βάση διάφορους παράγοντες, όπως το μαθησιακό προφίλ, τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα του (Φιλιππάτου & Βεντίστα, 2017).

Η σημασία της διαφοροποίησης του τελικού προϊόντος είναι πολύ μεγάλη, καθώς πρόκειται για το μέρος εκείνο της μαθησιακής διαδικασίας το οποίο φέρει την προσωπική σφραγίδα κάθε μαθητή ξεχωριστά, ενώ επιπρόσθετα, το τελικό προϊόν είναι εκείνο το στοιχείο που μεταφέρει όλα τα απαραίτητα δεδομένα τα οποία αφορούν στην πρόοδο των μαθητών (Παντελιάδου, 2008).

Υπάρχει μεγάλος αριθμός εναλλακτικών τρόπων με τους οποίους μπορεί κάθε μαθητής να επιδείξει την κατακτηθείσα γνώση (Tomlinson, 2005). Κάποιοι από τους τρόπους αυτούς είναι η συγγραφή ενός βιβλίου, ενός τραγουδιού, ενός θεατρικού έργου ή μίας συνταγής ή, ακόμη, ο σχεδιασμός μίας ιστοσελίδας, μίας μουσειακής έκθεσης ή μίας έκθεσης φωτογραφίας. Επίσης, οι μαθητές θα μπορούσαν να επιδείξουν τις γνώσεις τις οποίες έχουν αποκτήσει μέσα από ένα συμπόσιο, ένα πείραμα, ένα γλυπτό, ένα δελτίο ειδήσεων, αλλά και μέσα από ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις (Παντελιάδου, 2008).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, και σε αυτό το είδος διαφοροποίησης, είναι καθοριστικός. Αυτό, βέβαια, δε σημαίνει ότι αυτός θα είναι ο κάτοχος και πομπός μετάδοσης της γνώσης, αλλά ο καθοδηγητής, ο οποίος θα κατευθύνει τους μαθητές προς την απόκτησή της. Έτσι, δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να εργαστούν μόνοι τους και να πάρουν πρωτοβουλίες, με άλλα λόγια, να συμμετάσχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία (Tomlinson, 2005).

2.4.4. Διαφοροποίηση μαθησιακού περιβάλλοντος

Το μαθησιακό περιβάλλον, εντός του οποίου πραγματοποιείται η μαθησιακή διαδικασία, είναι πολύ σημαντικό, καθώς επηρεάζει την αποτελεσματικότητά της. Για τον λόγο αυτό, σήμερα δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη του κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος, με άλλα λόγια, στην καλλιέργεια ενός θετικού και φιλικού κλίματος εντός της σχολικής τάξης. Το θετικό αυτό κλίμα θα πρέπει να είναι βασισμένο στην αλληλεπίδραση, τη συνεργασία, την αποδοχή και τον σεβασμό, ώστε οι μαθητές να αισθάνονται άνετα και να μην νιώθουν αποκλεισμένοι και περιθωριοποιημένοι (Στασινός, 2016). Με την επίτευξη ενός ευχάριστου μαθησιακού περιβάλλοντος, οι μαθητές όχι μόνο θα αισθάνονται όμορφα ενός της τάξης, αλλά και μπορούν να εργάζονται και πιο αποδοτικά (Tomlinson, 1995).

Το κλίμα της τάξης, καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τα μέλη τα οποία συνυπάρχουν σε αυτή. Αυτό σημαίνει, ότι θα πρέπει εντός της τάξης να αναπτύσσονται υγιείς σχέσεις μεταξύ των μαθητών, αλλά και των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς. Οι σχέσεις αυτές, διαμορφώνουν ένα υγιές συναισθηματικό κλίμα μέσα στην τάξη, το οποίο μάλιστα, ενισχύεται από την ύπαρξη ενός όμορφου φυσικού περιβάλλοντος που να κάνει τα παιδιά να αισθάνονται άνετα και ευχάριστα (Tomlinson & Moon, 2013).

Κάποια από τα στοιχεία τα οποία θα μπορούσαν να συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός ευχάριστου μαθησιακού περιβάλλοντος, είναι τα εξής (Στασινός, 2016 · Tomlinson & Moon, 2013) :

- η οργάνωση ενός περιβάλλοντος με παγιωμένες ρουτίνες, διαδικασίες και κανόνες,
- οργανωμένες αίθουσες ή εργαστήρια, προσαρμοσμένος εξοπλισμός, καλή προσβασιμότητα, οπτική επαφή με τον εκπαιδευτικό και τον πίνακα, αποφυγή εξωτερικών ερεθισμάτων που διασπούν την προσοχή,

- η εξοικείωση με το περιβάλλον μάθησης και το πεδίο έρευνας,
- η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και η ευελιξία στην ομαδοποίησή τους,
- η ύπαρξη κλίματος αποδοχής και συνεργασίας,
- πρόσθετη βοήθεια από άλλο εκπαιδευτικό, βοηθό, ειδικευμένο επιστημονικό προσωπικό, γονέα ή εθελοντή.

2.5. Αξιολόγηση και Διαφοροποιημένη διδασκαλία

Η αξιολόγηση και η διδασκαλία συνδέονται στενά (Tomlinson, 2003), καθώς η αξιολόγηση στην τάξη χρησιμεύει για τη μέτρηση και την τεκμηρίωση της μάθησης καθώς και για την προώθησή της (McTighe & O'Connor, 2005). Συνεπώς, η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Chapman & King, 2005, Tomlinson, 1999, 2003).

Η αξιολόγηση τόσο της διαδικασίας όσο και των ίδιων των μαθητών είναι πολύ σημαντική για τον εκπαιδευτικό, καθώς μέσα από αυτή, έχει τη δυνατότητα να επιλέξει τον τρόπο με τον οποίο θα συνεχίσει το έργο του. Μέσω μιας συστηματικής, συνεχόμενης, στοχευμένης και διαφοροποιημένης διαδικασίας αξιολόγησης, ο εκπαιδευτικός θα μπορεί να προσαρμόζει την ύλη, επιλέγοντας κατάλληλες στρατηγικές διδασκαλίας και εμπλουτίζοντας τους αρχικούς μαθησιακούς στόχους (Φιλιππάτου 2013). Για να είναι αποτελεσματική και χρήσιμη στον εκπαιδευτικό, θα πρέπει να αφορά όλα τα στάδια της εκπαιδευτικής πράξης. Με βάση τη διαφοροποίηση της αξιολόγησης, το βάρος δίνεται στην αξιολόγηση του μαθητή, με αποτέλεσμα αυτός να αποτιμά την εκπαιδευτική διαδικασία και να έχει τη δυνατότητα να αυτοαξιολογείται (Φιλιππάτου & Βεντίστα, 2017).

Η αξιολόγηση, η οποία διεξάγεται στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι εναλλακτική, σε σχέση με τις μορφές αξιολόγησης των παραδοσιακών στρατηγικών μάθησης. Η αξιολόγηση αυτή, σε αντίθεση με τις παραδοσιακές τεχνικές, δεν περιορίζεται στο αποτέλεσμα, αλλά σε κάθε στοιχείο και παράμετρο της μαθησιακής διαδικασίας, ώστε να εντοπιστούν οι ελλείψεις του κάθε μαθητή και οι αδυναμίες του προγράμματος διδασκαλίας, με σκοπό τη βελτίωσή του (Φιλιππάτου & Βέντιστα, 2017).

2.6. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαφοροποιημένη διδασκαλία

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολύ σημαντικός για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών, κάτι που συμβαίνει και στην περίπτωση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Κατά τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζεται ως πομπός και μεταδότης γνώσεων, αυτός ο οποίος έχει τη γνώση και πρέπει να τη μεταδώσει στους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός, σύμφωνα με τον παραδοσιακό του ρόλο, είναι ο επικεφαλής της τάξης και βρίσκεται πάνω από τους μαθητές. Πρόκειται, για τη λεγόμενη δασκαλοκεντρική προσέγγιση της μάθησης (Χρυσafίδης, 1994).

Ωστόσο, σήμερα όλο και περισσότερο κερδίζει έδαφος η μαθητοκεντρική προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στο πλαίσιο της οποίας εντάσσεται και η μέθοδος της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, όπου ο εκπαιδευτικός απομακρύνεται από τον στερεοτυπικό του ρόλο ως πηγή πληροφοριών και γνώσης (Φύκαρης, 2010). Αντιθέτως, λαμβάνει χαρακτήρα συμβουλευτικό και καθοδηγητικό, ώστε να αφήνει στους μαθητές περιθώριο να αναζητούν μόνοι τους τη γνώση και να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, στοχεύοντας στην ανάδειξη της προσωπικότητάς τους (Φύκαρης, 2013). Έτσι, οι μαθητές δεν αφομοιώνουν απλώς τη γνώση από τον εκπαιδευτικό, αλλά συνεργάζονται μαζί του κατά τη διάρκεια της δικής τους αναζήτησης (Tomlinson, 2014).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία, θεωρήθηκε ως το κατάλληλο παιδαγωγικό πλαίσιο ενταξιακής εκπαίδευσης για τους μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες, από τους εκπαιδευτικούς, και ενσωματώθηκε στην προσέγγιση της ανταπόκρισης στη διδασκαλία (Τζουριάδου & Αναγνωστοπούλου, 2011). Στο πλαίσιο αυτό, ο εκπαιδευτικός πρέπει να κάνει τις απαραίτητες προσαρμογές για να διδάξει έτσι ώστε όλοι οι μαθητές να μπορούν να ανταποκριθούν καλύτερα στη σχολική τάξη.

Ο εκπαιδευτικός, για να εξασφαλίσει την πρόσβαση κάθε μαθητή στο αναλυτικό πρόγραμμα, πρέπει να λαμβάνει υπόψιν τις γνώσεις κάθε μαθητή, ώστε να προσαρμόζει το αναλυτικό πρόγραμμα μέσω επιλογής των κατάλληλων δραστηριοτήτων, διδακτικών μεθόδων και υλικών. Πρέπει, ακόμα, να ελέγχει τους διδακτικούς στόχους και να επιλέγει το κατάλληλο διδακτικό υλικό για τις ανάγκες κάθε μαθητή (Carnine et al., 2004).

Σύμφωνα με την Tomlinson (2005), η διαφοροποιημένη διδασκαλία βασίζεται στην ιδέα ότι η καλύτερη μάθηση λαμβάνει χώρα όταν οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν τον τρόπο διδασκαλίας ανάλογα με τα επίπεδα ετοιμότητας, το προφίλ μάθησης και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός, που εφαρμόζει πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας, είναι ένα κατάλληλα εκπαιδευμένο άτομο που βοηθά και καθοδηγεί κάθε μαθητή με τις κατάλληλες τεχνικές μέσα στο μαθησιακό περιβάλλον (Tomlinson, 2004). Η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να χρησιμοποιήσουν αυτή τη φιλοσοφία στις τάξεις τους, οδηγεί σε πιο αποτελεσματική διδασκαλία που ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών (Tomlinson, 2000 · 2005).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία, δεν είναι μια απλή στρατηγική αλλά μια φιλοσοφία σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο ανταποκρινόμαστε στις διαφορές των μαθητών. Συνεπώς, ο ρόλος του εκπαιδευτικού έγκειται στο να γνωρίζει το σύνολο της διδακτικής διαδικασίας και το νόημα όλων όσων διδάσκει. Πρέπει, επίσης, να ξέρει τι περιμένει σχετικά με το περιεχόμενο του μαθήματος, τις δεξιότητες των μαθητών και τη γνώση που τους παρέχει, έτσι ώστε να αποκτήσουν τις κατάλληλες μεθόδους και στρατηγικές για να εσωτερικεύσουν τη γνώση και τη μάθηση. Τα χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή, δηλαδή η ετοιμότητα, το προφίλ μάθησης και τα ενδιαφέροντα του, δίνουν την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να γνωρίσει από που πρέπει να ξεκινήσει τη διδακτική παρέμβαση (Tomlinson, 1999). Η ευέλικτη ομαδοποίηση και η συνεχής αξιολόγηση, πρέπει να αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η εφαρμογή πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη σχολική τάξη, εστιάζει στην εκμάθηση που έχει νόημα για τους μαθητές και που απαιτεί οι δάσκαλοι να διδάσκουν μερικές φορές ολόκληρη τάξη, μια μικρή ομάδα ή κάποιους μαθητές μεμονωμένα. Αν και η διαφοροποίηση προσφέρει διάφορους τρόπους για να μάθουν οι μαθητές, δεν είναι η εξατομικευμένη διδασκαλία του παρελθόντος (Tomlinson, 1999). Στη διαφοροποιημένη τάξη, οι εκπαιδευτικοί καταλαβαίνουν ότι οι μαθητές είναι διαφορετικοί και έτσι έχουν διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες (Tomlinson, 2001).

Σε μια διαφοροποιημένη τάξη, ο δάσκαλος προγραμματίζει και διεξάγει ποικίλες προσεγγίσεις στις κατηγορίες του περιεχόμενου, της διαδικασίας και του προϊόντος μάθησης με σκοπό την ανταπόκριση στις μαθησιακές διαφορές σύμφωνα με το επίπεδο ετοιμότητας, τα ενδιαφέροντα και το προφίλ μάθησης των μαθητών (Tomlinson, 2001). Η διαφοροποίηση βασίζεται στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών και την υποστήριξη

τους από ενήλικες (Tomlinson, 2001). Αυτή η μέθοδος διδασκαλίας, δεν υποδηλώνει ότι ένας δάσκαλος πρέπει να είναι όλα τα πράγματα σε όλα τα άτομα όλη την ώρα (Tomlinson, 2005). Ωστόσο, απαιτείται ένας δάσκαλος να αποκτήσει τις απαραίτητες γνώσεις που αφορούν τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας.

Συνεπώς, η πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς, είναι να υιοθετήσουν πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας για να ενισχύσουν θετικά τη μάθηση των μαθητών (Tomlinson, 2001). Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να χρησιμοποιούν μεθόδους που θα επιτρέπουν στους μαθητές να αναδείξουν τις ατομικές τους δυνατότητες, τα προσόντα και τα ενδιαφέροντα τους με βάση τη μαθησιακή τους ετοιμότητα (Κουτσελίνη, 2010).

Ενώ, λοιπόν, πλήθος μελετών υποδεικνύουν την ανάγκη για διαφοροποιημένη διδασκαλία, με σκοπό την ενίσχυση της μάθησης των μαθητών, δεν είναι εύκολο για τους εκπαιδευτικούς να εξοικειωθούν με τις πρακτικές διαφοροποίησης καθώς έχουν συνηθίσει τους παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας, τους οποίους μάλιστα, συνήθως επιμένουν να χρησιμοποιούν. Η θεωρία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι γνωστή σε πιο επιφανειακό επίπεδο, αλλά το βάθος της φιλοσοφίας δεν ασκείται.

Έρευνες έχουν δείξει, ότι όταν οι διδάσκοντες είναι αποτελεσματικοί στις πεποιθήσεις τους για την ικανότητά τους να διδάσκουν αποτελεσματικά τους μαθητές, είναι πιο πιθανό να διαφοροποιηθούν. Η επαγγελματική τους ανάπτυξη, λοιπόν, αποτελεί σημαντικό παράγοντα για τους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία διαφοροποίησης της διδασκαλίας (Dixon, 2014). Για τον λόγο αυτό, είναι απαραίτητη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω στις νέες παιδαγωγικές τάσεις, καθώς και η συνειδητοποίηση από τους ίδιους της σημασίας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, αλλά και του ρόλου που οι ίδιοι έχουν να διαδραματίσουν σε αυτή.

Συμπερασματικά, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός σε όλα τα στάδια εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Ωστόσο, η σημασία του ρόλου του αυτού διαφέρει σημαντικά από τον ρόλο του εκπαιδευτικού στις παραδοσιακές τάξεις, όπου η διαδικασία της μάθησης ήταν δασκαλοκεντρική και ο εκπαιδευτικός προσεγγιζόταν ως ο φορέας της γνώσης ή η αυθεντία. Στο σύγχρονο σχολείο, στο οποίο εφαρμόζονται πρακτικές όπως η διαφοροποιημένη διδασκαλία, ο εκπαιδευτικός έχει πολλαπλό ρόλο, αλλά, ταυτόχρονα, δίνει στους μαθητές την ευκαιρία να πάρουν πρωτοβουλίες και να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία.

2.7. Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Αν και η διαφοροποιημένη διδασκαλία συνιστάται ευρέως (Rock, Ellis, Gregg & Gable, 2008 · Lawrence-Brown, 2004), η εφαρμογή πρακτικών της είναι πολύπλοκη (Tomlinson, 1999) και προκαλεί δυσκολίες στους εκπαιδευτικούς.

Σύμφωνα με την James (2009), υπάρχουν πολλές προκλήσεις κατά την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας στις σημερινές αίθουσες διδασκαλίας. Ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί είναι η έλλειψη χρόνου όσον αφορά την προετοιμασία, τον σχεδιασμό του μαθήματος, τη συνεργασία με άλλους και τη διδασκαλία (Burkett, 2013 · Thompson, 2009). Παρομοίως, οι Vlachou, Didaskalou και Voudouri (2009) αναφέρουν ότι η έλλειψη χρόνου και τα υπερφορτωμένα προγράμματα των εκπαιδευτικών, αποτελούν κύρια εμπόδια που απαγορεύουν την εφαρμογή πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Αρκετές έρευνες έχουν επισημάνει ότι, κατά την εφαρμογή πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας, προκύπτουν πολλές δυσκολίες, μεταξύ των οποίων η έλλειψη ή ανεπάρκεια πόρων, ο περιορισμένος χρόνος για την υλοποίηση συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων και η έλλειψη εξειδικευμένων προγραμμάτων κατάρτισης για τους εκπαιδευτικούς (Whipple, 2012 · Lora, Nancy & Jerita 2014).

Η αδύναμη διοικητική υποστήριξη, η αδύναμη γονική υποστήριξη, η έλλειψη επαρκούς χρόνου και η έλλειψη μέσων εκμάθησης και μέσων ενημέρωσης αποτελούν, επίσης, δυσκολίες για τους εκπαιδευτικούς (Roiha, 2012 · Siam & Al-Natour, 2016).

Συνοψίζοντας, η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο σύγχρονο σχολείο αποτελεί ένα δύσκολο εγχείρημα και ταυτόχρονα μία πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς. Κάποιοι από τους παράγοντες που θέτουν εμπόδια την εφαρμογή της αφορούν στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αισθάνονται ανασφάλεια και έχουν έλλειψη χρόνου ή δεν έχουν λάβει την κατάλληλη κατάρτιση και επιμόρφωση. Άλλοι ανασταλτικοί παράγοντες αφορούν το ευρύτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο και, πιο συγκεκριμένα, τη στάση της διεύθυνσης, τη δυναμική του σχολείου, το νομικό πλαίσιο, το αναλυτικό πρόγραμμα και το προφίλ του συνόλου της κάθε τάξης (Παντελιάδου, 2011).

3. Διαφοροποιημένη διδασκαλία και μαθησιακές δυσκολίες

3.1. Η αναγκαιότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών, οδηγώντας τους πολύ συχνά στη σχολική αποτυχία, αλλά και στη δυσκολία κοινωνικοποίησής τους στο σχολείο, καθώς είναι συχνό το φαινόμενο του κοινωνικού αποκλεισμού. Για τον λόγο αυτό σήμερα, είναι επιτακτική ανάγκη τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες να λαμβάνουν την κατάλληλη εκπαιδευτική υποστήριξη, ώστε να παρέχονται ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση.

Η αποτελεσματική διδασκαλία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες προϋποθέτει, εκτός από τη θεωρητική γνώση των πληροφοριών που αφορούν τη φύση των μαθησιακών δυσκολιών, την ανάπτυξη δεξιοτήτων με στόχο την προσαρμογή των διδακτικών στόχων και μέσων διδασκαλίας σύμφωνα με τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών (Παντελιάδου, 2008). Αποτελεί μια απαιτητική διαδικασία, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός πρέπει να λάβει υπόψη του, όχι μόνο το αντικείμενο που θα διδάξει και το γνωστικό επίπεδο του μαθητή, αλλά και τα βασικά γνωστικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά του μαθητή.

Στον χώρο της Ειδικής Αγωγής, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας αποτελεί ιστορικά θεμελιώδης αρχή για την αποτελεσματική διδασκαλία όλων των μαθητών και κυρίως των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Με άλλα λόγια, είναι συνεπώς κατανοητό ότι για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες χρειάζεται ειδική μέριμνα και σχεδιασμός (Παντελιάδου, 2008).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι σήμερα μία από τις πιο δημοφιλείς πρακτικές στην Ειδική Αγωγή, η οποία χρησιμεύει στον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε μαθητή, ώστε να επιτυγχάνεται η ισότητα και η κοινωνική δικαιοσύνη. Μάλιστα, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας και η μερική εξατομίκευση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, είναι δυνατόν να λάβει χώρα εντός του περιβάλλοντος της γενικής τάξης, έτσι ώστε να μην απειλούνται οι αρχές της σχολικής ένταξης και συμπερίληψης των μαθητών (Στασινός, 2016).

Σύμφωνα με την Παντελιάδου (2008), η έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας εξασφαλίζει ότι το επίπεδο, η μαθησιακή ετοιμότητα και τα ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή, σχετίζονται με το τι μαθαίνει, τον τρόπο που το μαθαίνει και το πώς μας δείχνει ό,τι έμαθε ο κάθε μαθητής. Όσον αφορά, ειδικότερα, τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, η χρήση πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας θεωρείται αναγκαία, εφόσον η διδασκαλία και η αξιολόγηση με πολλαπλούς τρόπους ταιριάζουν απόλυτα στα χαρακτηριστικά των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Σε μία τάξη όπου χρησιμοποιούνται πρακτικές διαφοροποίησης, όλοι οι μαθητές μπορεί να συμμετέχουν σε διαφορετικές ομάδες ή να ασχολούνται με διαφορετικά υλικά έτσι αποφεύγεται ο στιγματισμός των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει εκ των προτέρων τη διδασκαλία, με βάση τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και δεν περιμένει να αποτύχει η διδασκαλία για να παρέμβει διορθωτικά στη συνέχεια.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία, είναι μια αποτελεσματική διδακτική προσέγγιση που βοηθά τους εκπαιδευτικούς στην εφαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων και των απαιτήσεων των προτύπων ενώ παρακολουθεί τις μαθησιακές ανάγκες όλων των μαθητών (Lawrence-Brown 2004 · Tomlinson, 2000b).

Η υιοθέτηση και εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο σύγχρονο σχολείο αποτελεί μία αναγκαιότητα, δεδομένου ότι ο σύγχρονος σχολικός πληθυσμός είναι σήμερα διαφοροποιημένος και ετερογενής και έτσι, η ενιαία διδασκαλία κρίνεται αναποτελεσματική και ανεπαρκής. Αυτό συμβαίνει, επειδή οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας είναι έτσι σχεδιασμένες, ώστε να απευθύνονται σε έναν ομοιογενή μαθητικό πληθυσμό, που σήμερα δεν είναι δυνατόν να ανταποκριθεί στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών (Παντελιάδου, 2008).

Αντιθέτως, η εφαρμογή πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη σχολική τάξη παρουσιάζει σημαντικά πλεονεκτήματα σχετικά με την οργάνωση της τάξης αλλά γενικότερα τη διαδικασία της μάθησης, σε σχέση με τον παραδοσιακό τρόπο μάθησης (Φύκαρης, 2010).

Στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα, λοιπόν, η παραδοσιακή διδασκαλία δεν ανταποκρίνεται πλέον στις ποικίλες ανάγκες των σημερινών μαθητών. Αντίθετα, η διαφοροποιημένη διδασκαλία ωφελεί όλους τους μαθητές εστιάζοντας σε βασικές δεξιότητες και ιδέες στην κατηγορία του περιεχομένου, ανταποκρινόμενη στις ανάγκες κάθε μαθητή μέσω της συστηματικής αξιολόγησης (Tomlinson, 1999, 2001 · Tomlinson & Kalbfleisch, 1998 · Gregory & Chapman, 2007· Heacox, 2002).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν αποτελεί μόνο μέθοδο με την οποία διεξάγεται το μάθημα, αλλά έναν γενικότερο τρόπο σκέψης και αντιμετώπισης των μαθητών μέσα σε μία τάξη. Η σημασία της είναι μεγάλη και τα οφέλη της οφείλονται στον δημοκρατικό της χαρακτήρα. Πιο συγκεκριμένα, η διαφοροποιημένη διδασκαλία λαμβάνει υπόψιν τις ιδιαιτερότητες όλων των μαθητών και τους αντιμετωπίζει με ίσους όρους, παρέχοντας ίσες ευκαιρίες και πρόσβαση στην εκπαίδευση για όλους. Πρόκειται, λοιπόν, για ένα είδος διδασκαλίας το οποίο είναι ανθρωποκεντρικό και εξασφαλίζει την ισότητα σε όλες της τις πτυχές, προωθώντας την κοινωνική δικαιοσύνη (Βαλιαντή, 2015).

Τα οφέλη της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι πολλά και αφορούν όλους τους τομείς της ανάπτυξης των μαθητών. Συγκεκριμένα, υπάρχουν οφέλη γνωστικά, καθώς οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν και να συμμετάσχουν σε μία εκπαιδευτική διαδικασία που είναι ειδικά σχεδιασμένη για αυτούς και προσαρμόζεται στις ανάγκες και στο μαθησιακό τους προφίλ. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία, δεν αποσκοπεί μόνο στην απόκτηση γενικών γνώσεων από τους μαθητές, αλλά στην παροχή όλων των εφοδίων τα οποία έχουν ανάγκη για τη μετέπειτα ενήλικη ζωή τους, σε μία κοινωνία η οποία απαιτεί πολλές και εξειδικευμένες γνώσεις (Φύκαρης, 2014).

Όσον αφορά τον ψυχολογικό τομέα, οι μαθητές αναπτύσσουν την αυτοπεποίθησή τους και αισθάνονται θετικά με το να αυξάνουν τις επιδόσεις τους και να επιτυγχάνουν τους στόχους τους. Ακόμη, τα οφέλη των μαθητών από τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, αφορούν την κοινωνικοποίησή τους, καθώς αισθάνονται σε μικρότερο βαθμό τον κοινωνικό αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση και εντάσσονται ομαλά στη σχολική κοινότητα.

Συνοψίζοντας, η διαφοροποιημένη διδασκαλία αναφέρεται σε έναν νέο τρόπο διαχείρισης των ιδιαιτεροτήτων στην εκπαίδευση, ο οποίος αφορά όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από τα χαρακτηριστικά τους και τους εντάσσει όλους ισότιμα στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην ευκαιρία για μάθηση και ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους. Η εφαρμογή της είναι σήμερα μία πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα πρέπει να προσαρμοστούν στο νέο αυτό τρόπο. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μία πολλά υποσχόμενη εκπαιδευτική στρατηγική, η οποία μπορεί να οδηγήσει στην ισότητα και τη δικαιοσύνη στο σχολείο, καθώς και στη σχολική και κοινωνική ένταξη όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητές τους.

3.2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία έχει προκαλέσει το ερευνητικό ενδιαφέρον παγκοσμίως, γεγονός το οποίο είναι εμφανές από το πλήθος ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί πάνω στο συγκεκριμένο θέμα. Σκοπό των περισσότερων ερευνών αποτέλεσε η διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και συγκεκριμένα, η διερεύνηση των γνώσεων τους σχετικά με τις αρχές, της συχνότητας εφαρμογής πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας, των διαφορών που προκύπτουν ανάλογα με τα ατομικά χαρακτηριστικά τους καθώς και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά την εφαρμογή αυτών των πρακτικών. Κάποιες έρευνες εξέτασαν, την αποτελεσματικότητα της χρήσης πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη σχολική τάξη.

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα επιστημονικά ευρήματα που αφορούν τη χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Βασική έρευνα στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

Σκοπό της μελέτης των Moon, Callahan, Tomlinson & Miller (2002), αποτέλεσε η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών σχετικά με τη χρήση πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας, έδειξαν ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι τροποποιούν το Περιεχόμενο των δραστηριοτήτων, τα Προϊόντα μάθησης και χρησιμοποιούν στρατηγικές ευέλικτης ομαδοποίησης. Ωστόσο, ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι δεν έχει προσαρμόσει ποτέ μια εργασία ή ποικίλα υλικά βασισμένα στο επίπεδο ετοιμότητας των μαθητών.

Στην έρευνα του ο Affholder (2003), ο οποίος διερεύνησε τη χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης, βρήκε ότι 10 από τους 26 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, εφαρμόζουν πρακτικές διαφοροποίησης σε υψηλό επίπεδο, ωστόσο, εκφράζουν ανησυχίες για την πρακτική τους εφαρμογή, δεδομένου ότι χρειάζονται περισσότερο χρόνο για τις επιμέρους δραστηριότητες και διαδικασίες. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι θεωρούν απαραίτητη την επαγγελματική τους ανάπτυξη, ώστε να χρησιμοποιούν αποτελεσματικότερα πρακτικές διαφοροποίησης. Η έλλειψη χρόνου σχετικά με τον σχεδιασμό του μαθήματος, την προετοιμασία, τη συνεργασία με άλλους, την επικοινωνία με τους μαθητές και τον απαιτούμενο χρόνο για διδασκαλία φανερώθηκε

ως η μεγαλύτερη από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν, επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν ανησυχίες σχετικά με τη διαχείριση της τάξης και των οργανωτικών ζητημάτων που περιβάλλουν την προσέγγιση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ενώ εξέφρασαν την ανάγκη υποστήριξης με τον τρόπο της συνεχούς ανάπτυξης του προσωπικού και των πόρων.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία, αποτελεί έναν τρόπο εκπαίδευσης που θα μπορούσε να χρησιμεύσει στους εκπαιδευτικούς για την εξάσκηση και την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων των μαθητών, στις οποίες μπορεί να αντιμετωπίζουν αδυναμίες. Στην κατεύθυνση αυτή, η έρευνα των Mastropieri et al. (2006), εξέτασε την αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Δείγμα της μελέτης αποτέλεσαν 213 μαθητές, οι οποίοι χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, στην ομάδα ελέγχου και την πειραματική ομάδα. Οι μαθητές της ομάδας ελέγχου εκπαιδεύτηκαν με τις μεθόδους της παραδοσιακής διδασκαλίας, ενώ στην πειραματική ομάδα εφαρμόστηκαν πρακτικές διαφοροποίησης. Τα ευρήματα της έρευνας, έδειξαν ότι οι μαθητές που συμμετείχαν σε προγράμματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας είχαν καλύτερες επιδόσεις, ενώ παρουσίασαν και μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τη συμμετοχή τους σε αυτά.

Την αποτελεσματικότητα της χρήσης πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας, εξέτασε και η έρευνα των Rice et al (2011). Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας τους, η αξιοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην καλλιέργεια της αναγνωστικής ικανότητας, της προφορικής ευχέρειας και της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών αποδείχθηκε περισσότερο αποτελεσματική από την εφαρμογή των παραδοσιακών μεθόδων.

Αντικείμενο της μελέτης του Hobson (2008), αποτέλεσε η εξέταση της συχνότητας εφαρμογής των πρακτικών διαφοροποίησης από τους εκπαιδευτικούς στις σχολικές τάξεις. Το δείγμα της μελέτης αποτέλεσαν 33 εκπαιδευτικοί. Τα αποτελέσματα της έρευνας φανέρωσαν ότι οι πρακτικές που χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό οι εκπαιδευτικοί, εμπίπτουν στις κατηγορίες του Περιεχομένου και της Διαδικασίας.

Σκοπός της βιβλιογραφικής ανασκόπησης της Smeeton (2016), ήταν να εξετάσει τις κοινές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, τις κοινές πρακτικές που χρησιμοποιούν και τις πηγές κατάρτισης τους, όσον αφορά την εκμάθηση εφαρμογής πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Τα αποτελέσματα της μελέτης, ενίσχυαν την προϋπόθεση ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία, θεωρείται από τους δασκάλους ως ένα χρήσιμο εργαλείο στις

πολυδιάστατες τάξεις σήμερα και ότι η χρήση της διαφοροποίησης στις τρεις βασικές κατηγορίες της διαφοροποίησης του Περιεχομένου, της Διαδικασίας και των Προϊόντων μάθησης, αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της επιτυχίας των μαθητών.

Η έρευνα της James (2009), επικεντρώθηκε στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και την καθημερινή της εφαρμογή μέσα στη σχολική τάξη. Στην έρευνα συμμετείχαν 37 εκπαιδευτικοί. Από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν σχετικά με τις αρχές διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε θεωρητικό ή εννοιολογικό επίπεδο. Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί δεν εφαρμόζουν τις μεθόδους της διαφοροποιημένης διδασκαλίας μέσα στην τάξη με συστηματικό τρόπο. Έτσι, οι ερευνητές καταλήγουν στο ότι η έρευνα πάνω στη διαφοροποιημένη διδασκαλία θα πρέπει να ενταθεί, ώστε οι εκπαιδευτικοί να επιμορφωθούν σχετικά και να αρχίσουν να εφαρμόζουν πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας πιο αποτελεσματικά.

Ο King (2010), μελέτησε τη σχέση μεταξύ της γνώσης και της εφαρμογής πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Αυτή η μελέτη διερεύνησε, επίσης, τους παράγοντες τους οποίους οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ως εμπόδια στην εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Οι συμμετέχοντες της έρευνας ήταν 22 εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής. Τα ευρήματα της μελέτης έδειξαν ότι η αντίληψη και η γνώση των διδακτικών διδασκαλιών σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, σχετίζεται άμεσα με την πρακτική χρήσης τους, καθώς τα αποτελέσματα φανέρωσαν ότι υπήρξε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ τους. Επίσης, η μελέτη αποκάλυψε ότι η γνώση του περιεχομένου ήταν ο σημαντικότερος παράγοντας που επηρέασε τις αποφάσεις των εκπαιδευτικών, σχετικά με τη χρήση πρακτικών διαφοροποίησης. Ο χρόνος, βρέθηκε ότι αποτελεί εμπόδιο κατά την εφαρμογή πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Σκοπό της έρευνας της Whipple (2012), αποτέλεσε η διερεύνηση του επιπέδου κατανόησης και εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, σε έξι κατηγορίες διαφοροποίησης, με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Στη μελέτη συμμετείχαν 141 εκπαιδευτικοί, ειδικής και γενικής αγωγής, οι οποίοι εργάζονταν από 1 έως 25 χρόνια. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι, σε γενικές γραμμές, το επίπεδο κατανόησης αλλά και εφαρμογής των πρακτικών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας των συμμετεχόντων, ήταν υψηλό. Όσον αφορά το επίπεδο κατανόησης, η κατηγορία διαφοροποίησης με την οποία οι εκπαιδευτικοί βρέθηκε ότι ήταν περισσότερο εξοικειωμένοι, ήταν αυτή του Περιεχομένου, ενώ η κατηγορία με τη μικρότερη

εξοικείωση ήταν αυτή της διαφοροποίησης του Προϊόντος. Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν υψηλά επίπεδα κατανόησης, όμως υπήρξαν κατηγορίες στις οποίες εμφάνισαν υψηλότερες τιμές. Ειδικότερα, κατά φθίνουσα σειρά, οι παρακάτω κατηγορίες κατανοήθηκαν καλύτερα από τους συμμετέχοντες στην έρευνα: Περιεχόμενο, Αξιολόγηση, Διαδικασία και Προϊόν μάθησης. Σχετικά με το επίπεδο εφαρμογής, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας που αφορούν την κατηγορία του περιεχομένου σε μεγαλύτερο βαθμό από τις υπόλοιπες κατηγορίες. Η κατηγορία του προϊόντος μάθησης, φάνηκε να έχει τα χαμηλότερα ποσοστά εφαρμογής. Συγκεκριμένα, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων έδειξαν ότι οι κατηγορίες στις οποίες εφαρμόζονται πρακτικές διαφοροποίησης, κατά φθίνουσα σειρά υλοποίησης, ήταν οι εξής: Περιεχόμενο, Διαδικασία, Αξιολόγηση και Προϊόν μάθησης. Συνολικά, η κατηγορία διαφοροποίησης με την οποία οι εκπαιδευτικοί βρέθηκε ότι είναι εξοικειωμένοι σε μεγαλύτερο βαθμό, ήταν αυτή του περιεχομένου, ενώ η κατηγορία με τη μικρότερη εξοικείωση και εφαρμογή ήταν αυτή του προϊόντος. Όσον αφορά τη συσχέτιση μεταξύ του επιπέδου κατανόησης και της εφαρμογής, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το επίπεδο κατανόησης ήταν υψηλότερο από το επίπεδο εφαρμογής πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Η έρευνα του Roilha (2012), μελέτησε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, τις πρακτικές διαφοροποίησης που χρησιμοποιούν και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Τα ευρήματα της μελέτης, έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, συνήθως διαφοροποιούν τη Διαδικασία και το Περιεχόμενο. Ωστόσο, φαίνεται πως αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, οι σημαντικότερες από τις οποίες είναι η έλλειψη χρόνου και υλικών και η διαχείριση του περιβάλλοντος της σχολικής τάξης.

Η μελέτη της Joseph (2013), φανέρωσε διαφορές ανάμεσα στο επίπεδο κατανόησης και εφαρμογής πρακτικών διαφοροποίησης. Ειδικότερα, τα αποτελέσματα της έρευνας της έδειξαν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κατανοούν τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Ωστόσο, δεν εφαρμόζουν τις πρακτικές της καθώς αντιμετωπίζουν δυσκολίες όπως, η έλλειψη χρόνου, η ελλιπής υποδομή των σχολικών μονάδων και η έλλειψη υποστήριξης από τους κρατικούς φορείς.

Η έρευνα της Burkett (2013), αξιοποίησε τη μέθοδο της φαινομενολογίας για να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και την επίδρασή τους στην εκπαιδευτική πράξη. Η ανάλυση των δεδομένων, αποκάλυψε ότι η επαγγελματική κατάρτιση λειτουργεί ως παράγοντας επιρροής της χρήσης πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Αποκάλυψε, επίσης, ότι η διαφοροποίηση του περιβάλλοντος μάθησης ευνοεί τη μάθηση. Σχετικά με την εφαρμογή πρακτικών διαφοροποίησης, η μελέτη διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την ευέλικτη ομαδοποίηση, τα κλιμακωτά μαθήματα και τη συμπίεση του προγράμματος σπουδών.

Σημαντική είναι και η διερεύνηση της επίπτωσης που έχει η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς και πιο συγκεκριμένα, η επίτευξη των στόχων, αλλά και οι προκλήσεις οι οποίες τίθενται προς διερεύνηση. Σε γενικές γραμμές, η έρευνα που πραγματοποίησαν οι Joseph et al (2013), έδειξε ότι υπάρχουν θετικές επιπτώσεις από την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στους φοιτητές, όσον αφορά την επίδοσή και την ανάπτυξή τους. Μάλιστα, οι φοιτητές εκφράστηκαν θετικά απέναντι στις μεθόδους της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και εξέφρασαν την επιθυμία να τις εφαρμόσουν και οι ίδιοι μετά την αποφοίτησή τους.

Εκπαιδευτικοί και Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

Ενώ, το υψηλό επίπεδο κατανόησης των μεθόδων της διαφοροποιημένης διδασκαλίας παρατηρείται από άποψη θεωρητική και εννοιολογική, αποτελέσματα ερευνών φανέρωσαν τη διαφοροποίηση του επιπέδου κατανόησης ή/και εφαρμογής τους, ανάλογα με συγκεκριμένα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών.

Σχετικά με τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, στην έρευνα της Whipple (2012), παρατηρήθηκε ότι αυτοί που είχαν μεγαλύτερη κατάρτιση είχαν υψηλότερο επίπεδο κατανόησης και εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ενώ το ίδιο συμβαίνει και με τους δασκάλους ειδικής αγωγής σε σχέση με εκείνους της γενικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είχαν κατάρτιση παρουσίασαν στατιστικά υψηλότερες τιμές σε όλες τις κατηγορίες, εκτός της κατηγορίας του Περιεχομένου, στην εφαρμογή πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ενώ στην κατανόηση δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά στην κατηγορία της Διαδικασίας. Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, παρουσίασαν στατιστικά υψηλότερες τιμές από αυτούς της γενικής αγωγής σε όλες τις κατηγορίες στην

κατανόηση και την εφαρμογή. Παρόμοια ευρήματα παρουσίασε και η James (2009) στην έρευνά της, καθώς βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής αλλά και αυτοί με ακαδημαϊκή κατάρτιση χρησιμοποιούν συχνά πρακτικές διαφοροποίησης της Διαδικασίας.

Η εφαρμογή πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας, στην έρευνα της Whipple (2012), δε φάνηκε να προσελκύει εκπαιδευτικούς από μια συγκεκριμένη ομάδα – στόχο σχετικά με τα χρόνια εμπειρίας, καθώς τα αποτελέσματα της έρευνας φανέρωσαν έλλειψη διαφορών ανάμεσα σε ομάδες με διαφορετικά έτη προϋπηρεσίας στη γενική εκπαίδευση, καθώς υπήρξαν συμμετέχοντες από όλες τις ομάδες οι οποίοι έδειξαν ενδιαφέρον για τις έννοιες και την εφαρμογή πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Ωστόσο, η έρευνα της James (2009), έδειξε πως δεν υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση όσον αφορά τις κατηγορίες οι οποίες αφορούν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία σε συνάρτηση με τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, αν και οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας τείνουν να χρησιμοποιούν πρακτικές που αναφέρονται στο Περιεχόμενο και τη Διαδικασία συχνότερα από τους εκπαιδευτικούς με λιγότερη εμπειρία.

Τα έτη υπηρεσίας και ο βαθμός κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, καθόρισε την κατάταξή των εκπαιδευτικών σε δύο ομάδες, αυτή που διαφοροποιεί τη διδασκαλία συχνά και εκείνη που τη διαφοροποιεί με μικρότερη συχνότητα, στην έρευνα του Hobson (2008), καθώς τα ευρήματα της μελέτης του έδειξαν ότι η διδακτική εμπειρία και η επιμόρφωση σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία σε σπουδές είχαν επίδραση στη συχνότητα με την οποία οι συμμετέχοντες εφάρμοζαν πρακτικές διαφοροποίησης στις τάξεις τους. Στην ίδια κατεύθυνση, ο King (2010) μελέτησε αν η γνώση των εκπαιδευτικών επηρεάζει τις αποφάσεις τους σχετικά με την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Τα ευρήματα από τη μελέτη του, αποκάλυψαν ότι η γνώση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαφοροποίησης του Περιεχομένου ήταν ο σημαντικότερος παράγοντας που επηρέασε τις αποφάσεις των εκπαιδευτικών για τη χρήση διαφοροποιημένης διδασκαλίας στις τάξεις τους.

Σύμφωνα με τους Dixon et al. (2014), η αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών για την ικανότητά τους φαίνεται πως επηρεάζει σημαντικά το επίπεδο κατανόησης και εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και, για τον λόγο αυτό, πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό είναι η επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η μελέτη αυτή, ασχολήθηκε με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία σε συνάρτηση με την επαγγελματική ανάπτυξη και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, ενώ

επικεντρώθηκε στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως τρόπο εξήγησης της προθυμίας τους να εφαρμόσουν πρακτικές διαφοροποίησης. Στην έρευνα συμμετείχαν 45 εκπαιδευτικοί, από όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Σύμφωνα με αυτή, οι εκπαιδευτικοί δυσχεραίνονται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία εξαιτίας των ιδιοσυμπεριφορών και των διαφορετικών εκπαιδευτικών αναγκών πολλών μαθητών. Για τον λόγο αυτό, η διαφοροποιημένη διδασκαλία τους παρέχει εναλλακτικούς τρόπους διαχείρισης των αναγκών αυτών, κάνοντάς τους πιο αποτελεσματικούς. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η επαγγελματική εξέλιξη σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία σχετίζεται θετικά με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών καθώς αυτή αποδείχθηκε σημαντικός παράγοντας επιρροής της εφαρμογής της. Μάλιστα, η έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να εφαρμόσουν τις μεθόδους της διαφοροποίησης, καθώς αυτή συντελεί αποτελεσματικά στο εκπαιδευτικό τους έργο.

Από την άλλη πλευρά, άλλα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, όπως το φύλο, δεν έδειξαν σημαντικές διαφορές, ως προς τις στάσεις και τις απόψεις τους, αφού δεν παρατηρήθηκε κάποια αξιοπρόσεκτη διαφορά ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες εκπαιδευτικούς (Barnes, 2008).

Η διαφορά του φύλου των συμμετεχόντων αναφορικά με τη διδακτική πράξη αποτελεί διφορούμενο αποτέλεσμα σε έρευνες που μελετούν την επίδραση των ατομικών χαρακτηριστικών στην εφαρμογή και τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Περιορισμένος αριθμός ερευνών έχει φανερώσει διάφορες ανάμεσα σε γυναίκες και άντρες εκπαιδευτικούς σχετικά με την εφαρμογή πρακτικών διαφοροποίησης. Η έρευνα και του King (2010), έδειξε ότι το φύλο του εκπαιδευτικού δε φανερώνει διαφορές σχετικά με την εφαρμογή πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Δυσκολίες κατά την εφαρμογή πρακτικών διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να εφαρμόσουν τις στρατηγικές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας φανερώνει πλήθος ερευνών. Γενικώς, οι εκπαιδευτικοί έχουν μία τάση να εφαρμόζουν την παραδοσιακή, μετωπική διδασκαλία, χωρίς να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες ατομικές ανάγκες του κάθε μαθητή (Mc Bride, 2004 · Tomlinson, 2001).

Το κυριότερο εμπόδιο, τα οποίο δυσχεραίνει τους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν τις μεθόδους της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη σχολική τάξη, είναι η έλλειψη χρόνου. Σύμφωνα με τους Tomlinson & Doubet (2005), οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι

ο χρόνος είναι ιδιαίτερα πιεστικός για να βγάλουν την απαιτούμενη ύλη σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα και, για τον λόγο αυτό, δεν έχουν περιθώρια διαφοροποίησης και λήψης πρωτοβουλιών. Η έρευνά τους έδειξε, ότι οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν πολλά χρόνια υπηρεσίας, δυσκολεύονται σε μεγαλύτερο βαθμό να εφαρμόσουν πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας καθώς, έχουν κατασταλάξει σε συγκεκριμένα διδακτικά σχέδια τα οποία οι ίδιοι θεωρούν αποτελεσματικά και οι οποίοι έχουν εξοικειωθεί με αυτά. Έτσι, δεν είναι διατεθειμένοι να τα μεταβάλλουν.

Άλλες δυσκολίες που επισημαίνονται από διεθνείς έρευνες, είναι η έλλειψη υποστήριξης, η ακαταλληλότητα των υποδομών, καθώς και η δυσκολία στη συνεργασία με τους γονείς (Robinson et al., 2014 · Wan, 2017).

Σύμφωνα με τον Aftab (2015), η εφαρμογή μεθόδων της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι μία διαδικασία η οποία είναι απαιτητική και χρονοβόρα. Για τον λόγο αυτό, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί προτιμούν να εφαρμόζουν το μοντέλο της διδασκαλίας σε όλη την τάξη. Άλλωστε, η διαφοροποίηση συγκεκριμένων στοιχείων της διδασκαλίας, όπως είναι το εκπαιδευτικό υλικό είναι κάτι το οποίο απαιτεί μεγάλη προετοιμασία από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι πιέζονται από τον χρόνο.

Τον χρόνο ως παράγοντα ο οποίος επηρεάζει την εφαρμογή πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας, φανέρωσαν και τα αποτελέσματα της έρευνας των Maeng & Bell (2015), στην οποία οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμμετείχαν δήλωσαν ότι εφαρμόζαν μικρές τροποποιήσεις της διδακτικής πράξης, οι οποίες δεν χρειάζονταν μεγάλη προετοιμασία.

Η έρευνα του Chien, (2015), επικεντρώθηκε, επίσης, στις δυσκολίες της εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη. Τα αποτελέσματα, έδειξαν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ήταν απρόθυμοι να διαφοροποιήσουν το Περιεχόμενο και χρησιμοποίησαν σε όλα τα παιδιά το ίδιο εγχειρίδιο, εξαιτίας της έλλειψης κατάρτισης, αλλά και συνεργατικού προγραμματισμού. Κάποιες από τις στρατηγικές διαφοροποίησης που χρησιμοποιήθηκαν ήταν οι διαβαθμισμένες δραστηριότητες και η διαφοροποίηση του Περιεχομένου, ωστόσο, αυτό δεν συνέβη με όλους τους συμμετέχοντες.

Ο περιορισμένος διδακτικός χρόνος αλλά και η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα σχετικά με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών, αποτελούν τους πρωταρχικούς λόγους αποφυγής εφαρμογής πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Tomlinson et al., 2003).

Στην έρευνα του Wan (2017), αναγνωρίστηκαν τρία αντιληπτά εμπόδια ως προς την εφαρμογή πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι το μέγεθος και η ποικιλία των τάξεων, ο χρόνος και η έλλιπής κατάρτιση σχετικά με τις στρατηγικές διδασκαλίας αποτελούν τις δυσκολίες τις οποίες αντιμετωπίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό.

Η έρευνα των Siam & Al-Natour (2017), στόχευσε στον εντοπισμό των διαφορετικών πρακτικών διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, στην επίδραση των χρόνων εμπειρίας και του τύπου σχολείου στην εφαρμογή πρακτικών διαφοροποίησης, καθώς και στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά τη διδασκαλία μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Τα αποτελέσματα της έρευνας, δε φανέρωσαν διαφορές σχετικά με τα χρόνια εμπειρίας των 194 συμμετεχόντων. Αντίθετα, στατιστικά σημαντική διαφορά παρατηρήθηκε στον τύπο σχολείου καθώς φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε ιδιωτικά σχολεία εφαρμόζουν πρακτικές διαφοροποίησης σε μεγαλύτερο βαθμό από αυτούς που δουλεύουν σε δημόσια. Οι κύριες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, όπως διαπιστώθηκε στη μελέτη, ήταν η αδύναμη διοικητική υποστήριξη, η χαμηλή γονική υποστήριξη, η έλλειψη χρόνου και η έλλειψη πόρων μάθησης.

Η μελέτη της Robison (2004), επικεντρώθηκε στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων των εκπαιδευτικών, καθώς εφαρμόζουν διαφοροποιημένη διδασκαλία στη σχολική τάξη και τις αντιλήψεις τους για τη χρήση της προσέγγισης. Τα αποτελέσματα της έρευνας, φανέρωσαν την ανησυχία των εκπαιδευτικών σχετικά για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας υποστηρίζοντας ότι ένας κοινός χρόνος προγραμματισμού θα υποστήριζε καλύτερα τη χρήση διαφοροποιημένης διδασκαλίας και θα τους επέτρεπε να προσαρμόσουν ανάλογα τα μαθήματά τους.

Ο Thompson (2009), πραγματοποίησε μια έρευνα, που είχε ως σκοπό να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί κατανοούν και αντιλαμβάνονται την επίδραση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στις εκπαιδευτικές πρακτικές. Το δείγμα της μελέτης αποτέλεσαν 15 εκπαιδευτικοί. Η ανάλυση δεδομένων των συνεντεύξεων, αποκάλυψε τις διάφορες πτυχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική πράξη. Αυτές ήταν οι εξής: η διδασκαλία μικρών ομάδων βρέθηκε ως η καταλληλότερη μέθοδος για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας με βάση το επίπεδο ικανοτήτων και τα κέντρα μάθησης είναι η καλύτερη μέθοδος για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας με βάση το στυλ μάθησης και την προτίμηση μάθησης. Σχετικά με τις δυσκολίες που

αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι δύσκολη και απαιτεί χρόνο. Γενικά, οι συμμετέχοντες στη μελέτη θεώρησαν ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μια εκπαιδευτική προσέγγιση που καλύπτει ένα ευρύ φάσμα μαθησιακών αναγκών.

Στην έρευνα των Lora et al. (2014), μια μελέτη περίπτωσης χρησιμοποιήθηκε για να διερευνήσει πως οι εκπαιδευτικοί στο δημοτικό σχολείο, στο γυμνάσιο και στο λύκειο διαφοροποιούν αποτελεσματικά τη διδασκαλία. Στη μελέτη συμμετείχαν 9 εκπαιδευτικοί εκ των οποίων 3 εργάζονταν σε δημοτικό σχολείο, 3 σε γυμνάσιο και 4 σε λύκειο. Βασικά ευρήματα της μελέτης περιλάμβαναν ως δυσκολίες εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας την έλλειψη επαγγελματικής εξέλιξης, τους χρονικούς περιορισμούς και τις δυσκολίες μάθησης πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Η μελέτη φανέρωσε επίσης την πεποίθηση ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι απαραίτητη για την επιτυχία των μαθητών.

Στον ελληνικό χώρο, στην έρευνα των Vlachou et al. (2009), συμμετείχαν 45 εκπαιδευτικοί που εργάζονταν σε δημοτικά σχολεία της χώρας μας. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ανέφερε ότι χρησιμοποιούν συχνά προσαρμογές κατά την εκπαιδευτική πράξη, ενώ εκείνες που χρησιμοποιούνται σπάνια ή ποτέ ήταν η ομαδοποίηση των μαθητών, η χρήση ποικίλων δραστηριοτήτων, ειδικών πόρων και υπολογιστών. Η μελέτη φανέρωσε, επίσης, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί εξαιτίας των υπερφορτωμένων προγραμμάτων και της έλλειψης χρόνου ενώ, ακόμη, δόθηκε μεγάλη σημασία στην κατάρτισή τους. Τέλος, το αντικείμενο διδασκαλίας (Γλώσσα, Μαθηματικά κ.ά.), φάνηκε να επηρεάζει το πρότυπο των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, ενώ αποκαλύφθηκαν ορισμένες παρανοήσεις στην κατανόηση και τη γνώση των ιδιαίτερων προσαρμογών των εκπαιδευτικών.

Αντικείμενο της έρευνας των Fykaris και Mitsi (2012), αποτέλεσε η διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και την εφαρμογή της στη σχολική τάξη. Τα ευρήματα της έρευνας τους, φανέρωσαν την περιορισμένη γνώση των εκπαιδευτικών ως προς τις αρχές και την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Στόχος της έρευνας των Φιλιππάτου και Βεντίστα (2017), ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία και την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη σχολική τάξη. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 160 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαφόρων ειδικοτήτων. Τα ευρήματα

της έρευνας έδειξαν ότι υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία και τις δηλώσεις τους για την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην εκπαιδευτική πράξη, η οποία δεν φαίνεται να εφαρμόζεται ιδιαίτερα. Το χάσμα αυτό, ανάμεσα στις θετικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία σε θεωρητικό επίπεδο και στην πρακτική της εφαρμογή έχουν επισημάνει και άλλες σύγχρονες έρευνες (Ordover, 2012 · Robinson et al., 2014). Σχετικά με τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, η έρευνα φανέρωσε ότι οι αντιλήψεις τους διαφέρουν ανάλογα με το φύλο, την ειδικότητα και τη σχολική βαθμίδα.

Μέρος Β΄ : Ερευνητικό μέρος

Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία έρευνας

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία βρίσκεται στο επίκεντρο του επιστημονικού ενδιαφέροντος. Αρκετές έρευνες έχουν μελετήσει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, ως προς τις αρχές και τις πρακτικές της. Ωστόσο, ελάχιστες έρευνες έχουν εξετάσει τη συσχέτιση μεταξύ των κλιμάκων της «Κατανόησης» και της «Εφαρμογής» των πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας, την ύπαρξη ασυμφωνιών μεταξύ τους, καθώς και πώς συνδέεται η σχέση αυτή με τις Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά την εφαρμογή πρακτικών διαφοροποίησης.

Στην ενότητα αυτή, παρουσιάζονται οι βασικοί στόχοι της έρευνας, βάσει των οποίων διαμορφώνονται και τα αντίστοιχα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης. Γίνεται αναφορά στο δείγμα και περιγράφονται τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται αναλυτικά το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο συλλογής των ερευνητικών δεδομένων, αναφέρεται η διαδικασία συλλογής των δεδομένων και η μέθοδος ανάλυσής τους. Τέλος, γίνεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας, σύμφωνα με τα αντίστοιχα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία τέθηκαν.

4.1 Σκοπός και σπουδαιότητα της έρευνας

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει το επίπεδο κατανόησης και εφαρμογής σημαντικών πτυχών της Διαφοροποιημένες Διδασκαλίας κατά την εκπαιδευτική πράξη από εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Ειδικότερα βασικοί στόχοι της έρευνας είναι:

- Η σχέση του επιπέδου κατανόησης και εφαρμογής πρακτικών Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας που αφορούν τις εξής κατηγορίες: το Περιεχόμενο, τη Διαδικασία, το Διδακτικό Υλικό, τα Προϊόντα Μάθησης, την Αξιολόγηση και τη Διαχείριση της τάξης και του συνόλου των κατηγοριών.
- Η διερεύνηση της συμβολής των ατομικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών όπως το φύλο, η ηλικία, η σχέση εργασίας, οι σπουδές, τα έτη προϋπηρεσίας στη Γενική και Ειδική Αγωγή, η περιοχή του σχολείου και η

εκπαίδευση στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία στην κατανόηση και την εφαρμογή πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

- Η διερεύνηση του βαθμού Δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι Εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας ανάλογα με ατομικά τους χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, σπουδές, σχέση εργασίας, έτη προϋπηρεσίας στη Γενική και Ειδική αγωγή, περιοχή εργασίας και εκπαίδευση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία).

Οι διαφοροποιημένες πρακτικές διδασκαλίας και οι δυσκολίες εφαρμογής τους κατά την εκπαιδευτική πράξη, είναι πολύ σημαντικές για την πραγματοποίηση αλλαγών στη διαδικασία της μάθησης. Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την κατανόηση των πρακτικών της και την εφαρμογή τους στη σχολική τάξη, μπορεί να δημιουργήσει μια σαφή εικόνα των πραγματικών συνθηκών και των δυσκολιών που οι ίδιοι αντιμετωπίζουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Αυτό βοηθά, επίσης, να προσδιοριστεί ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην αύξηση του ακαδημαϊκού επιπέδου των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, εξετάζοντας τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα αυτών των πρακτικών, έτσι ώστε να μπορούν να χρησιμεύσουν ως οδηγός στη διαμόρφωση προγραμμάτων επιμόρφωσης σχετικά με την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

4.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Σύμφωνα με τα παραπάνω, αλλά και βάση των ευρημάτων της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης είναι τα ακόλουθα:

1. Ποια είναι η σχέση του επιπέδου κατανόησης και εφαρμογής πρακτικών Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας;
2. Σε ποιες κατηγορίες του ερωτηματολογίου υπάρχουν ασυμφωνίες ανάμεσα στις κλίμακες της κατανόησης και της εφαρμογής;
3. Διαφοροποιείται το επίπεδο κατανόησης των πρακτικών της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας που αφορούν τις κατηγορίες: Περιεχόμενο, Διαδικασία, Διδακτικό Υλικό, Προϊόντα Μάθησης, Αξιολόγηση και Διαχείριση της τάξης και το σύνολο των κατηγοριών ανάλογα με ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όπως το φύλο, η ηλικία, η σχέση εργασίας, οι σπουδές, τα έτη προϋπηρεσίας στη Γενική και Ειδική Αγωγή, η περιοχή του σχολείου και η εκπαίδευση στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία;
4. Διαφοροποιείται το επίπεδο εφαρμογής των πρακτικών της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας που αφορούν τις κατηγορίες: Περιεχόμενο, Διαδικασία, Διδακτικό Υλικό, Προϊόντα Μάθησης (αποτελέσματα), Αξιολόγηση και Διαχείριση της τάξης και το σύνολο των κατηγοριών ανάλογα με ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όπως το φύλο, η ηλικία, η σχέση εργασίας, οι σπουδές, τα έτη προϋπηρεσίας στη Γενική και Ειδική Αγωγή, η περιοχή του σχολείου και η εκπαίδευση στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία;
5. Διαφοροποιείται ο βαθμός Δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας ανάλογα με ατομικά τους χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, σχέση

εργασίας, σπουδές, έτη προϋπηρεσίας στη Γενική και Ειδική αγωγή, περιοχή εργασίας και εκπαίδευση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία);

6. Ποιες Δυσκολίες αντιμετωπίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό οι εκπαιδευτικοί στην εφαρμογή πρακτικών Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας;
7. Ποια είναι η σχέση του επιπέδου κατανόησης και εφαρμογής με τις Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας ;

4.3. Το δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 301 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι εργάζονται σε δημόσια σχολεία σε διάφορους νομούς της Ελλάδας.

Η δομή του δείγματος, ως προς τα ατομικά τους χαρακτηριστικά, περιλαμβάνει το φύλο, την ηλικία, τη σχέση εργασίας, τις σπουδές, τα έτη προϋπηρεσίας στη Γενική Αγωγή, τα έτη προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή, την περιοχή σχολείου και την εκπαίδευση στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Στη συνέχεια παρουσιάζονται αναλυτικά τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων.

Ξεκινώντας από το *Φύλο*, από τα 301 άτομα που αποτέλεσαν το δείγμα της μελέτης, οι 54 ήταν άντρες (ποσοστό 17.9%) και οι 247 γυναίκες (ποσοστό 82.1%) (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Το φύλο του δείγματος

<i>Φύλο</i>	<i>Συχνότητα</i>	<i>Ποσοστό</i>
Άνδρας	54	17.9%
Γυναίκα	247	82.1%
Σύνολο	301	100.0%

Ως προς την *Ηλικία* του δείγματος, οι 106 ήταν ηλικίας 22-30 ετών (ποσοστό 35.2%), οι 112 ηλικίας 31-40 ετών (ποσοστό 37.2%), οι 41 ηλικίας 41-50 ετών (ποσοστό 13.6%) και οι υπόλοιποι 42 συμμετέχοντες, ήταν ηλικίας 51 ετών και άνω (ποσοστό 14%) (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Η ηλικία του δείγματος

<i>Ηλικία</i>	<i>Συχνότητα</i>	<i>Ποσοστό</i>
22-30	106	35.2%
31-40	112	37.2%
41-50	41	13.6%
51 και άνω	42	14.0%
Σύνολο	301	100.0%

Όσον αφορά τη *Σχέση Εργασίας* των συμμετεχόντων, οι 141 από αυτούς, ήταν μόνιμοι (ποσοστό 46.8%) και οι 160 αναπληρωτές (ποσοστό 53.2%) (Πίνακας 3).

Πίνακας 3: Σχέση εργασίας του δείγματος

<i>Σχέση Εργασίας</i>	Συχνότητα	Ποσοστό
Μόνιμος	141	46.8%
Αναπληρωτής	160	53.2%
Σύνολο	301	100.0%

Σχετικά με τις *Σπουδές* του δείγματος, οι 233 έχουν πτυχίο Πανεπιστημίου (ποσοστό 77.4%), οι 67 έχουν Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή (ποσοστό 22.3%) και 1 έχει Διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή (ποσοστό 0.3%) (Πίνακας 4).

Πίνακας 4: Σπουδές του δείγματος

<i>Σπουδές</i>	Συχνότητα	Ποσοστό
Πτυχίο Πανεπιστημίου	233	77.4%
Μεταπτυχιακό στην Ε.Α.Ε.	67	22.3%
Διδακτορικό στην Ε.Α.Ε.	1	.3%
Σύνολο	301	100.0%

Ως προς τα *Έτη προϋπηρεσίας στη Γενική Αγωγή*, από τους 301 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, οι 76 έχουν έως 5 έτη προϋπηρεσίας στη Γενική Αγωγή (ποσοστό 25.2%), οι 91 έχουν 6-10 έτη (ποσοστό 30.2%), οι 62 έχουν 11-15 έτη (ποσοστό 20.6%), οι 25 έχουν 16-20 έτη (ποσοστό 8.3%) και οι υπόλοιποι 47 έχουν 21 έτη προϋπηρεσίας και άνω (ποσοστό 15.6%) (Πίνακας 5).

Πίνακας 5: Έτη προϋπηρεσίας στη Γενική Αγωγή του δείγματος

<i>Έτη προϋπηρεσίας στη Γενική Αγωγή</i>	Συχνότητα	Ποσοστό
Έως 5	76	25.2%
6 – 10	91	30.2%
11 – 15	62	20.6%
16 – 20	25	8.3%
21 και άνω	47	15.6%
Σύνολο	301	100.0%

Ως προς τα Έτη προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή, 207 άτομα απάντησαν ότι δεν έχουν εμπειρία στην Ειδική Αγωγή (ποσοστό 68.8%), οι 86 έχουν έως 5 έτη (ποσοστό 28.6%), 6 άτομα έχουν 6 – 10 έτη (ποσοστό 2%), 1 άτομο έχει 11 – 15 έτη (ποσοστό 0.3%) και 1 άτομο έχει 16 έτη προϋπηρεσίας και άνω (ποσοστό 0.3%) (Πίνακας 6).

Πίνακας 6: Έτη προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή του δείγματος

<i>Έτη προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή</i>	Συχνότητα	Ποσοστό
Δεν έχω εμπειρία	207	68.8%
Έως 5	86	28.6%
6 – 10	6	2.0%
11 – 15	1	.3%
16 και άνω	1	.3%
Σύνολο	301	100.0%

Σχετικά με την Περιοχή σχολείου των συμμετεχόντων, οι 153 δήλωσαν ότι εργάζονται σε σχολείο που βρίσκεται σε αστική περιοχή (ποσοστό 50.8%) και οι 148 σε σχολείο που βρίσκεται σε ημιαστική περιοχή (ποσοστό 49.2%) (Πίνακας 7).

Πίνακας 7: Περιοχή Σχολείου του δείγματος

<i>Περιοχή Σχολείου</i>	Συχνότητα	Ποσοστό
Αστική	153	50.8%
Ημιαστική	148	49.2%
Σύνολο	301	100.0%

Τέλος, σχετικά με την Εκπαίδευση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, 70 άτομα έχουν επιμορφωθεί σχετικά με τις πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε πτυχιακές σπουδές (ποσοστό 23.3%), 48 σε μεταπτυχιακές σπουδές (ποσοστό 15.9%), 92 σε επιμορφωτικά σεμινάρια (ποσοστό 30.6%) ενώ 91 άτομα δεν έχουν καμία εκπαίδευση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία (ποσοστό 30.2%) (Πίνακας 8).

Πίνακας 8: Εκπαίδευση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία του δείγματος

<i>Εκπαίδευση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία</i>	Συχνότητα	Ποσοστό
Σε πτυχιακές σπουδές	70	23.3%
Σε μεταπτυχιακές σπουδές	48	15.9%
Επιμορφωτικά Σεμινάρια	92	30.6%
Καμία	91	30.2%
Σύνολο	301	100.0%

4.4. Ερευνητικό εργαλείο

Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η βασική δομή του ερωτηματολογίου των Karam Siam και Mayada Al-Natour (2016), ενώ προστέθηκε μια ακόμα κλίμακα για τη διάκριση μεταξύ της κατανόησης και εφαρμογής των πρακτικών της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει συνολικά 79 ερωτήσεις διαβαθμισμένης κλίμακας τύπου Likert. Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από τα ατομικά στοιχεία των συμμετεχόντων. Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από 65 ερωτήσεις οι οποίες διανέμονται στις εξής κατηγορίες:

1. Διαφοροποίηση του Περιεχομένου (15 ερωτήσεις),
2. Διαφοροποίηση της Διαδικασία (11 ερωτήσεις),
3. Διαφοροποίηση του Διδακτικού Υλικού (5 ερωτήσεις),
4. Διαφοροποίηση των Προϊόντων Μάθησης (5 ερωτήσεις),
5. Διαφοροποίηση της Αξιολόγηση (11 ερωτήσεις) και
6. Διαφοροποίηση της Διαχείριση της τάξης (18 ερωτήσεις).

Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου αφορά τις Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και περιλαμβάνει 14 ερωτήσεις.

Η κλίμακα που αφορά το επίπεδο κατανόησης των πρακτικών της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας ορίστηκε ως εξής:

- A - «Δεν καταλαβαίνω τι σημαίνει και δεν ξέρω πώς να το κάνω»
- B - «Χρειάζομαι περισσότερες πληροφορίες ή/ και πρακτική»
- Γ - «Καταλαβαίνω τι σημαίνει και αισθάνομαι άνετα να το κάνω»
- Δ - «Καταλαβαίνω πλήρως τι σημαίνει αυτό και αισθάνομαι έμπειρος/η να το κάνω»

Το επίπεδο εφαρμογής πρακτικών της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, μετρήθηκε μέσω 4-βαθμης κλίμακας τύπου Likert όπου:

- 1 - Σπάνια ή ποτέ
- 2 - Μερικές φορές
- 3 - Συχνά
- 4 - Σχεδόν πάντα ή Πάντα

Το παραπάνω ερωτηματολόγιο περιλαμβάνεται στο Παράρτημα Ι.

4.5. Αξιοπιστία της έρευνας

Για να διερευνήσουμε την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου, πραγματοποιήσαμε ελέγχους αξιοπιστίας για κάθε μια από τις έξι κατηγορίες του (Περιεχόμενο, Διαδικασία, Διδακτικό Υλικό, Προϊόντα Μάθησης, Αξιολόγηση και Διαχείριση της τάξης) αλλά και για το σύνολο των κατηγοριών, για τις κλίμακες της κατανόησης και της εφαρμογής. Έλεγχοι αξιοπιστίας πραγματοποιήθηκαν, επίσης, για το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου (Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας).

Η εσωτερική συνοχή υπολογίστηκε μέσω του συντελεστή alpha του Cronbach. Τα αποτελέσματα των ελέγχων δείχνουν υψηλό βαθμό αξιοπιστίας καθώς το alpha του Cronbach κυμαίνεται από .809 έως .952 (Πίνακες 9, 10 και 11).

Πίνακας 9: Ο συντελεστής alpha του Cronbach για κάθε κατηγορία του ερωτηματολογίου για την κλίμακα κατανόηση

Κατηγορίες	Cronbach's alpha	N
Περιεχόμενο	.933	15
Διαδικασία	.927	11
Διδακτικό Υλικό	.871	5
Προϊόντα Μάθησης	.832	5
Αξιολόγηση	.891	11
Διαχείριση τάξης	.952	18
Σύνολο των κατηγοριών	.981	65

Πίνακας 10: Ο συντελεστής alpha του Cronbach για κάθε κατηγορία του ερωτηματολογίου για την κλίμακα εφαρμογή

Κατηγορίες	Cronbach's alpha	N
Περιεχόμενο	.932	15
Διαδικασία	.921	11
Διδακτικό Υλικό	.842	5
Προϊόντα Μάθησης	.809	5
Αξιολόγηση	.864	11
Διαχείριση τάξης	.927	18
Σύνολο των κατηγοριών	.977	65

Πίνακας 11: Ο συντελεστής alpha του Cronbach για τις Δυσκολίες

	Cronbach's alpha	N
Δυσκολίες	.819	14

4.6. Μέθοδος συλλογής ερευνητικών δεδομένων

Το ερωτηματολόγιο προωθήθηκε ηλεκτρονικά (μέσω email και google forms) στους συμμετέχοντες σε όλη την Ελλάδα, ενώ παράλληλα διανεμήθηκε σε δημοτικά σχολεία του νομού Άρτας και του νομού Ιωαννίνων. Η συγκέντρωση των ερωτηματολογίων διήρκησε από τον Οκτώβριο του 2018 έως και τον Φεβρουάριο του 2019.

Πριν τη συμπλήρωση, οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν για το θέμα και τον σκοπό της μελέτης. Τονίστηκε ιδιαίτερα η διαφύλαξη της ανωνυμίας και των προσωπικών δεδομένων, έτσι ώστε οι συμμετέχοντες να απαντήσουν πρόθυμα και με ειλικρίνεια (Creswell, 2011).

4.7. Μέθοδος ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων

Για την Στατιστική Επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο IBM SPSS Statistics 23.

Για την ανάλυση των ποιοτικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της περιγραφικής στατιστικής (μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, συχνότητες, ποσοστά). Για τη διερεύνηση διαφορών των μέσων όρων μεταξύ δύο ομάδων ως προς τις εξαρτημένες μεταβλητές εφαρμόστηκε η Ανάλυση Διασποράς με έναν παράγοντα (One-Way Anova), καθώς και ο έλεγχος Bonferroni όπου ήταν απαραίτητο.

Για τη διερεύνηση σχέσεων μεταξύ των κλιμάκων εφαρμογής και κατανόησης του ερωτηματολογίου διεξήχθησαν έλεγχοι με τον συντελεστή συσχέτισης Pearson.

Για τη διερεύνηση διαφορών μεταξύ των μέσων όρων του επιπέδου κατανόησης και εφαρμογής στις κατηγορίες του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι one – way repeated measures ANOVA.

Σε όλους τους ελέγχους το επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε στο 0.05 ($p=0.05$).

4.8. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της έρευνας, βασισμένα στα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία τέθηκαν στην παρούσα μελέτη, για κάθε μια κλίμακα ξεχωριστά (κατανόηση και εφαρμογή).

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης παρουσιάζονται ξεχωριστά για κάθε μια από τις κατηγορίες του ερωτηματολογίου (Περιεχόμενο, Διαδικασία, Διδακτικό Υλικό, Προϊόντα Μάθησης, Αξιολόγηση και Διαχείριση της τάξης) και για το σύνολό του. Προκειμένου να διερευνηθεί το επίπεδο κατανόησης και εφαρμογής πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ανά κατηγορία, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν τις αντίστοιχες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

Τα ευρήματα ομαδοποιήθηκαν σύμφωνα με τις κλίμακες της κατανόησης, της εφαρμογής και των Δυσκολιών.

4.8.1. Συσχέτιση του επιπέδου κατανόησης και εφαρμογής πρακτικών Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

Πραγματοποιώντας έλεγχο συσχέτισης ανάμεσα στην κλίμακα της κατανόησης και την κλίμακα της εφαρμογής, στις έξι κατηγορίες του ερωτηματολογίου, παρατηρείται ότι παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική συσχέτιση του επιπέδου κατανόησης και εφαρμογής σε κάθε μία από τις έξι κατηγορίες της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, η οποία χαρακτηρίζεται ως εξαιρετικά δυνατή και θετική. Αυτό σημαίνει ότι η εφαρμογή των πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι ανάλογη της κατανόησης. Συνεπώς, όσο περισσότερο κατανοεί ο εκπαιδευτικός πρακτικές Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας τόσο περισσότερο τις εφαρμόζει (Πίνακας 12).

Πίνακας 12: Σχέση του επιπέδου κατανόησης και εφαρμογής στις κατηγορίες της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

Σχέση του επιπέδου κατανόησης και εφαρμογής		
		Εφαρμογή Περιεχομένου
Κατανόηση Περιεχομένου	r	.805
	p	<.01
		Εφαρμογή Διαδικασίας
Κατανόηση Διαδικασίας	r	.815
	p	<.01
		Εφαρμογή Διδακτικού Υλικού
Κατανόηση Διδακτικού Υλικού	r	.700
	p	<.01
		Εφαρμογή Προϊόντων Μάθησης
Κατανόηση Προϊόντων Μάθησης	r	.718
	p	<.01
		Εφαρμογή Αξιολόγησης
Κατανόηση Αξιολόγησης	r	.764
	p	<.01
		Εφαρμογή Διαχείρισης Τάξης
Κατανόηση Διαχείρισης Τάξης	r	.782
	p	<.01

4.8.2. Ασυμφωνίες ανάμεσα στις κλίμακες της κατανόησης και της εφαρμογής στις κατηγορίες του ερωτηματολογίου

Για τη διερεύνηση διαφορών μεταξύ των μέσων όρων του επιπέδου κατανόησης και εφαρμογής στις κατηγορίες του ερωτηματολογίου, πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι one – way repeated measures ANOVA.

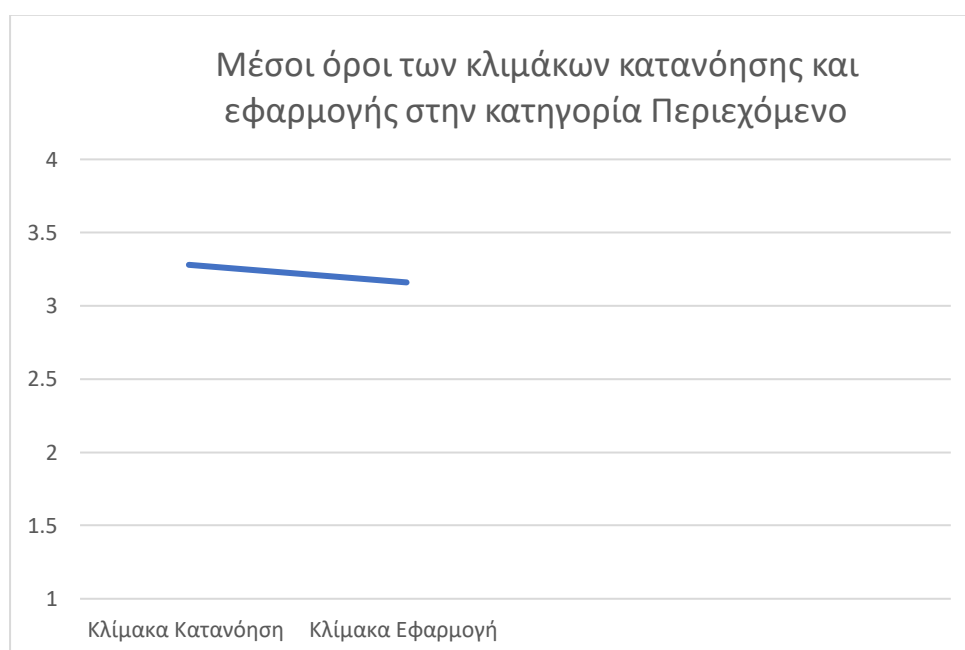
Τα αποτελέσματα της ανάλυσης, έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά σε όλες τις κατηγορίες του ερωτηματολογίου, η οποία φανερώνει ασυμφωνίες μεταξύ των μέσων όρων των κλιμάκων κατανόησης και εφαρμογής. Στο σύνολο των κατηγοριών, βρέθηκε ότι το επίπεδο κατανόησης ήταν υψηλότερο από το επίπεδο εφαρμογής. Συνεπώς, οι συμμετέχοντες κατανοούν σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι εφαρμόζουν πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε κάθε μια από τις κατηγορίες της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Οι εκπαιδευτικοί κατανοούν σε μεγαλύτερο βαθμό πρακτικές που εμπίπτουν στην κατηγορία Περιεχόμενο από ότι εφαρμόζουν (Πίνακας 13, Γράφημα 1).

Πίνακας 13: Έλεγχος one – way repeated measures ANOVA στην κατηγορία Περιεχόμενο

Κατηγορία Περιεχόμενο					
	M. O.	T. A.	F	p	η^2
Κατανόηση	3.28	.488	39.920	.000	.117
Εφαρμογή	3.16	.542			

Γράφημα 1: Μέσοι όροι των κλιμάκων κατανόησης και εφαρμογής στην κατηγορία Περιεχόμενο

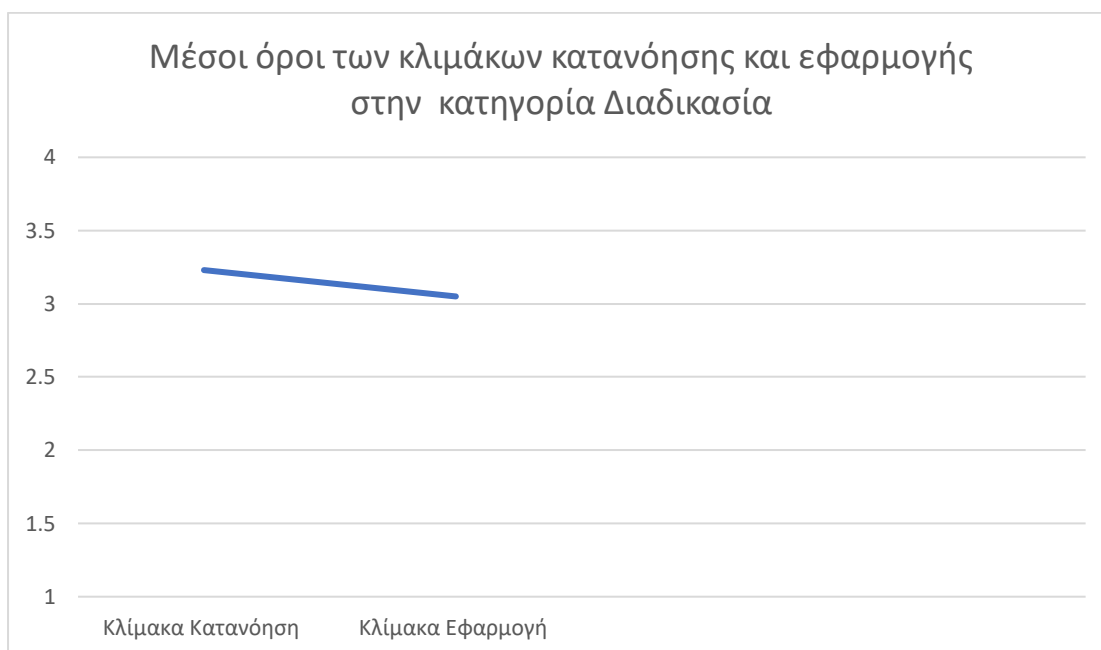


Παρομοίως, στην κατηγορία Διαδικασία, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί κατανοούν σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι εφαρμόζουν τις πρακτικές διαφοροποίησης (Πίνακας 14, Γράφημα 2).

Πίνακας 14: Έλεγχος one – way repeated measures ANOVA στην κατηγορία Διαδικασία

Κατηγορία Διαδικασία					
	M. O.	T. A.	F	p	η^2
Κατανόηση	3.23	.543	76.691	.000	.207
Εφαρμογή	3.05	.600			

Γράφημα 2: Μέσοι όροι των κλιμάκων κατανόησης και εφαρμογής στην κατηγορία Διαδικασία

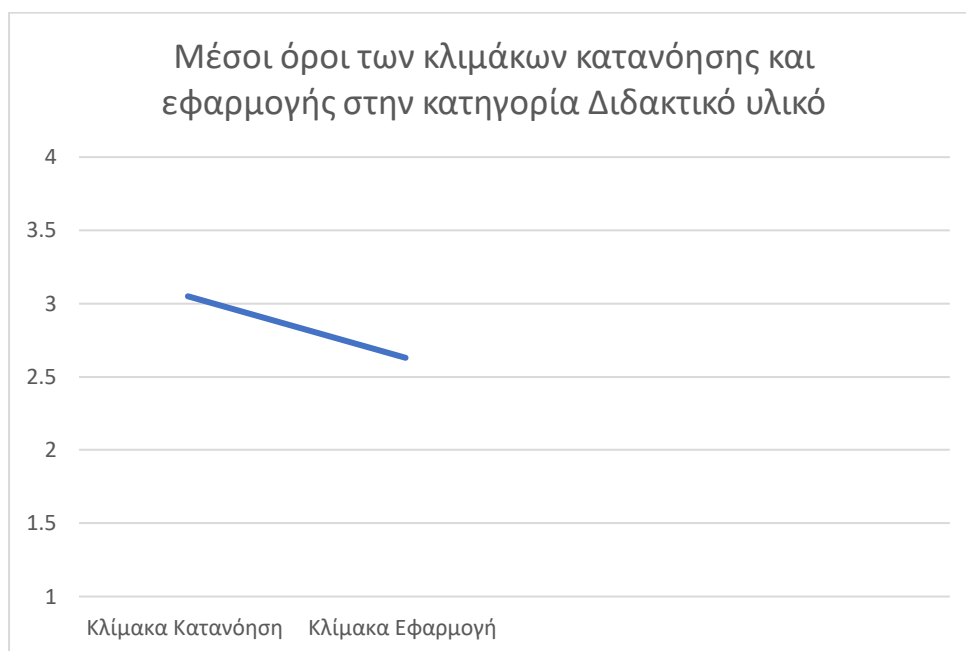


Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων φανέρωσε, επίσης, διαφορές μεταξύ των μέσων όρων στην κατηγορία Διδακτικό υλικό, δείχνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί κατανοούν σε μεγαλύτερο βαθμό τις πρακτικές διαφοροποίησης της κατηγορίας Διδακτικό υλικό από ότι τις εφαρμόζουν (Πίνακας 15, Γράφημα 3).

Πίνακας 15: Έλεγχος one – way repeated measures ANOVA στην κατηγορία Διδακτικό υλικό

Κατηγορία Διδακτικό Υλικό					
	M. O.	T. A.	F	p	η^2
Κατανόηση	3.05	.659	187.889	.000	.385
Εφαρμογή	2.63	.704			

Γράφημα 3: Μέσοι όροι των κλιμάκων κατανόησης και εφαρμογής στην κατηγορία Διδακτικό υλικό

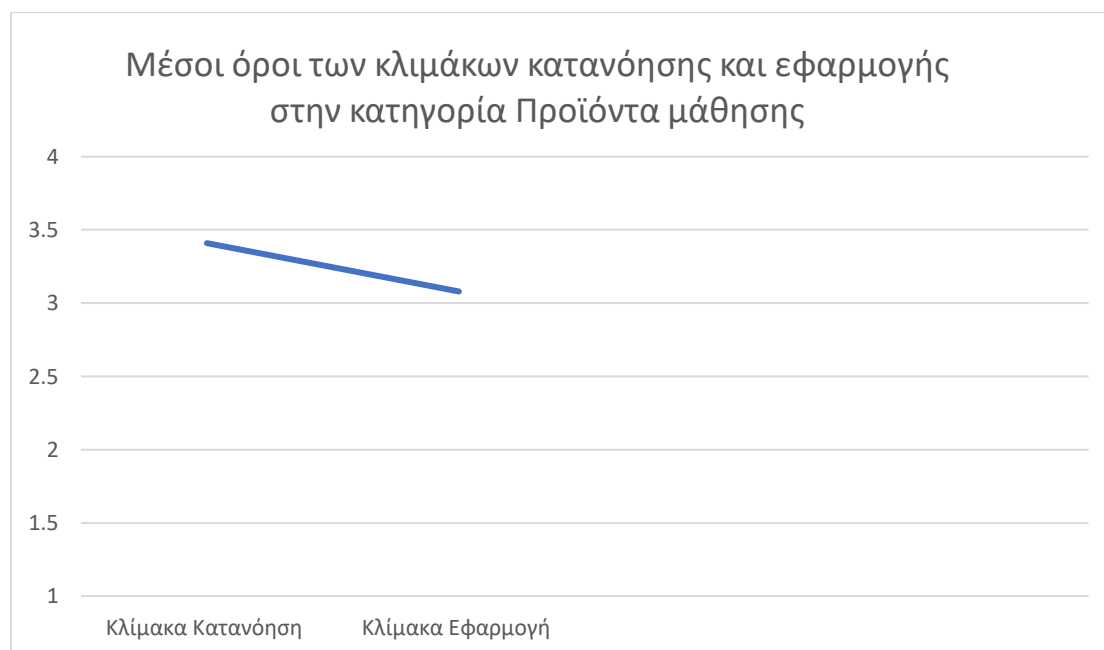


Στην κατηγορία Προϊόντα μάθησης, προέκυψε ότι οι απαντήσεις που σχετίζονται με την κλίμακα της κατανόησης εμφάνισαν στατιστικά υψηλότερες τιμές από την αυτές τις κλίμακας της εφαρμογής (Πίνακας 16, Γράφημα 4).

Πίνακας 16: Έλεγχος one – way repeated measures ANOVA στην κατηγορία Προϊόντα μάθησης

Κατηγορία Προϊόντα μάθησης					
	M. O.	T. A.	F	p	η^2
Κατανόηση	3.41	.536	150.474	.000	.334
Εφαρμογή	3.08	.654			

Γράφημα 4: Μέσοι όροι των κλιμάκων κατανόησης και εφαρμογής στην κατηγορία Προϊόντα μάθησης

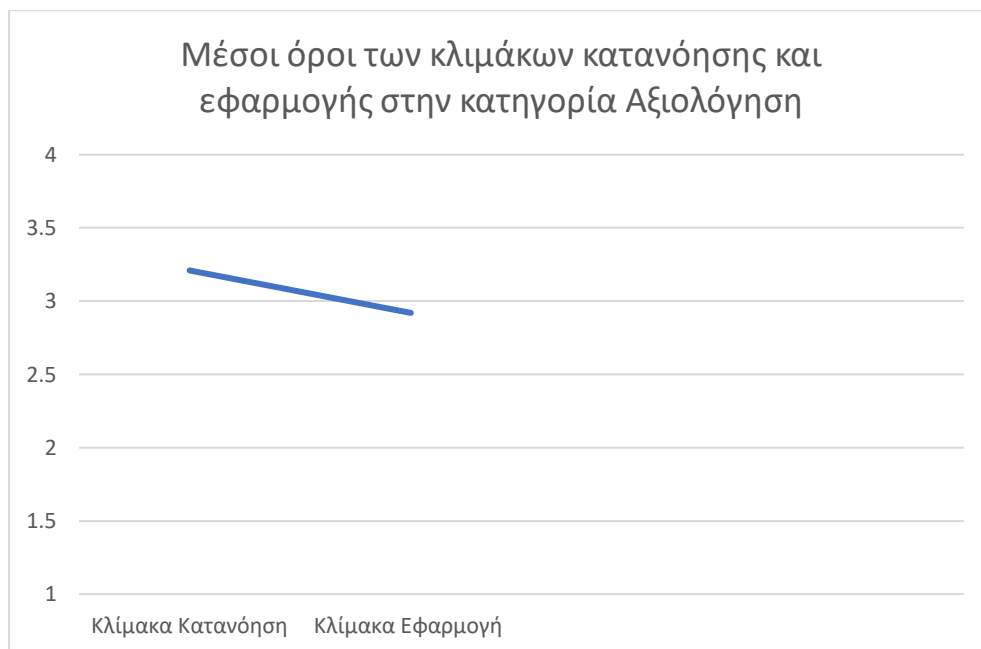


Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών έδειξαν ότι κατανοούν περισσότερο από ότι εφαρμόζουν πρακτικές διαφοροποίησης, που εμπίπτουν και στην κατηγορία της Αξιολόγησης (Πίνακας 17, Γράφημα 5).

Πίνακας 17: Έλεγχος one – way repeated measures ANOVA στην κατηγορία Αξιολόγηση

Κατηγορία Αξιολόγηση					
	M. O.	T. A.	F	p	η^2
Κατανόηση	3.21	.525	181.295	.000	.377
Εφαρμογή	2.92	.574			

Γράφημα 5: Μέσοι όροι των κλιμάκων κατανόησης και εφαρμογής στην κατηγορία Αξιολόγηση

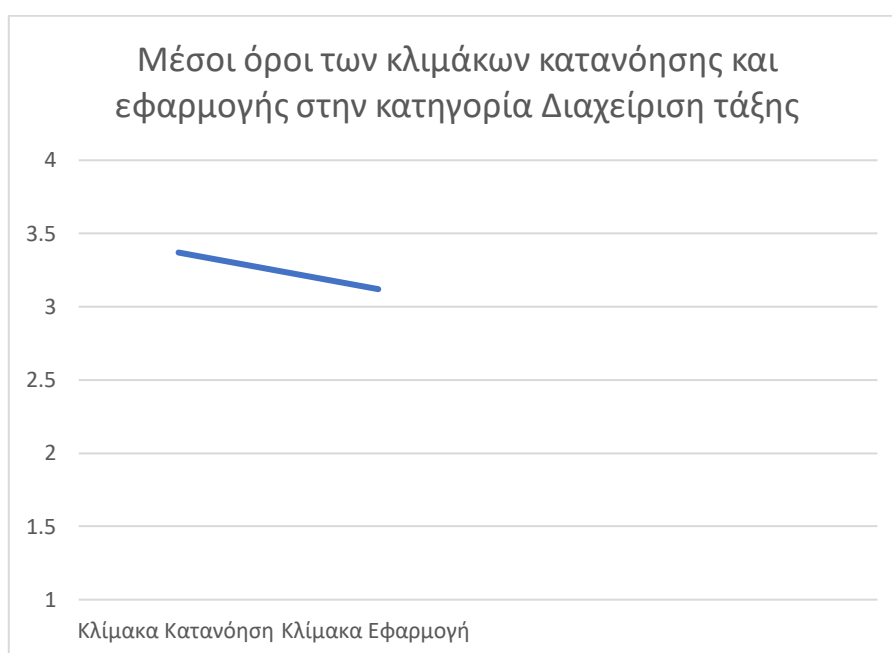


Τέλος, στατιστικά σημαντική διαφορά παρατηρήθηκε στην κατηγορία Διαχείριση τάξης, φανερώνοντας πως οι εκπαιδευτικοί κατανοούν περισσότερο από ότι εφαρμόζουν πρακτικές της κατηγορίας αυτής (Πίνακας 18, Γράφημα 6).

Πίνακας 18: Έλεγχος one – way repeated measures ANOVA στην κατηγορία Διαχείριση τάξης

Κατηγορία Διαχείριση τάξης					
	M. O.	T. A.	F	p	η^2
Κατανόηση	3.37	.502	144.186	.000	.333
Εφαρμογή	3.12	.557			

Γράφημα 6: Μέσοι όροι των κλιμάκων κατανόησης και εφαρμογής στην κατηγορία Διαχείριση τάξης



4.8.3. Η επίδραση των ατομικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο επίπεδο κατανόησης των πρακτικών της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

Κατανόηση - Κατηγορία Περιεχόμενο

Στατιστικά σημαντική διαφορά εμφανίζεται στην κατηγορία Περιεχόμενο στους παράγοντες *Εκπαίδευση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία*, *Έτη προϋπηρεσίας στη Γενική Αγωγή* και *Ηλικία*.

Συγκεκριμένα, στον παράγοντα *Εκπαίδευση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία*, τα αποτελέσματα φανέρωσαν διαφορές ανάμεσα στους συμμετέχοντες που έχουν επιμορφωθεί σχετικά με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία σε πτυχιακές σπουδές, σε μεταπτυχιακές σπουδές και σε επιμορφωτικά σεμινάρια και σε αυτούς που δεν έχουν επιμορφωθεί, με τους πρώτους να κατανοούν σε μεγαλύτερο βαθμό πρακτικές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας που αφορούν την κατηγορία Περιεχόμενο ($F_{(3,297)}=14.648, p<.001$) (Πίνακας 19).

Πίνακας 19: Επίδραση του παράγοντα *Εκπαίδευση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία* στην κατηγορία Περιεχόμενο

<i>Εκπαίδευση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία</i>	N	M.O.	T.A.	$F_{(3,297)}$	p
Σε πτυχιακές σπουδές	70	50.8	6.9	14.648	<.001
Σε μεταπτυχιακές σπουδές	48	51.2	5.8		
Επιμορφωτικά σεμινάρια	92	50.9	6.3		
Καμία	91	45.2	7.6		
Σύνολο	301	49.2	7.3		

Σημείωση: Εκπαίδευση σε πτυχιακές σπουδές > καμία
Εκπαίδευση σε μεταπτυχιακές σπουδές > καμία
Επιμορφωτικά σεμινάρια > καμία

Επίσης, διαφορές παρατηρήθηκαν στον Παράγοντα *Έτη προϋπηρεσίας στη Γενική Αγωγή*, καθώς προέκυψε ότι τα άτομα που έχουν έως 5 έτη προϋπηρεσίας κατανοούν λιγότερο σε σχέση με τα άτομα που έχουν 16 έως 20 έτη προϋπηρεσίας και τα άτομα που έχουν 6 έως 10, 11 έως 15 ή 16 έως 20 κατανοούν περισσότερο σε σχέση με τα άτομα που έχουν 20 έτη προϋπηρεσίας και άνω ($F_{(4,296)}=5.152, p<.001$) (Πίνακας 20).

Πίνακας 20: Επίδραση του παράγοντα Έτη προϋπηρεσίας στη Γενική Αγωγή στην κατηγορία Περιεχόμενο

Έτη προϋπηρεσίας στη Γενική Αγωγή	N	M.O.	T.A.	$F_{(4,,296)}$	p
Έως 5	76	48.5	7.1	5.152	<.001
6 - 10	91	49.7	6.4		
11 – 15	62	50.3	6.4		
16 – 20	25	53.6	6.6		
20 και άνω	47	45.6	9.1		
Σύνολο	301	49.2	7.3		

Σημείωση: 16- 20 > Έως 5
6 - 10 > 20 και άνω
11 - 15 > 20 και άνω
16 - 20 > 20 και άνω

Στον παράγοντα *Ηλικία*, στατιστικά σημαντική διαφορά παρουσιάστηκε καθώς οι συμμετέχοντες της ηλικιακής ομάδας 31- 40, βρέθηκε ότι κατανοούν σε μεγαλύτερο βαθμό τις πρακτικές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας που σχετίζονται με το Περιεχόμενο από αυτούς που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 50 και άνω ($F_{(3,297)}=3.978$, $p=.008$) (Πίνακας 21).

Πίνακας 21: Επίδραση του παράγοντα Ηλικία στην κατηγορία Περιεχόμενο

Ηλικία	N	M. O.	T.A.	$F_{(3,297)}$	p
22 – 30	106	48.9	7.0	3.978	.008
31 – 40	112	50.7	6.1		
41 – 50	41	49.1	9.0		
50 και άνω	42	46.3	8.7		
Σύνολο	301	49.2	7.3		

Σημείωση: 31 - 40 > 50 και άνω

Κατανόηση - Κατηγορία Διαδικασία

Στην κατηγορία Διαδικασία εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά στους παράγοντες *Εκπαίδευση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία*, *Έτη προϋπηρεσίας στη Γενική Αγωγή* και *Ηλικία*.

Συγκεκριμένα, στον παράγοντα *Εκπαίδευση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία*, τα αποτελέσματα φανέρωσαν διαφορές ανάμεσα στους συμμετέχοντες που έχουν επιμορφωθεί σχετικά με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία σε πτυχιακές σπουδές, σε μεταπτυχιακές σπουδές και σε επιμορφωτικά σεμινάρια και σε αυτούς που δεν έχουν επιμορφωθεί, με τους πρώτους να κατανοούν σε μεγαλύτερο βαθμό πρακτικές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας που αφορούν την κατηγορία Διαδικασία ($F_{(3,292)}=13.599$, $p<.001$) (Πίνακας 22).

Πίνακας 22: Επίδραση του παράγοντα *Εκπαίδευση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία* στην κατηγορία Διαδικασία

<i>Εκπαίδευση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία</i>	N	M.O.	T.A.	$F_{(3,297)}$	p
Σε πτυχιακές σπουδές	70	37.0	5.8	13.599	<.001
Σε μεταπτυχιακές σπουδές	48	36.8	4.5		
Επιμορφωτικά σεμινάρια	89	36.9	5.2		
Καμία	89	32.3	6.3		
Σύνολο	296	35.6	6.0		

Σημείωση: Εκπαίδευση σε πτυχιακές σπουδές > καμία
Εκπαίδευση σε μεταπτυχιακές σπουδές > καμία
Επιμορφωτικά σεμινάρια > καμία

Σχετικά με τον παράγοντα *Έτη προϋπηρεσίας στη Γενική Αγωγή*, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί με έτη προϋπηρεσίας 11 - 15 και 16 – 20, παρουσίασαν στατιστικά υψηλότερες τιμές από τους εκπαιδευτικούς με περισσότερα από 20 χρόνια προϋπηρεσίας, φανερώνοντας ότι οι πρώτοι κατανοούν σε μεγαλύτερο βαθμό πρακτικές διαφοροποίησης που εμπίπτουν στην κατηγορία της Διαδικασίας ($F_{(4,291)}=3.488$, $p=.008$) (Πίνακας 23).

Πίνακας 23: Επίδραση του παράγοντα Έτη προϋπηρεσίας στη Γενική Αγωγή στην κατηγορία Διαδικασία

Έτη προϋπηρεσίας στη Γενική Αγωγή	N	M.O.	T.A.	$F_{(4,291)}$	p
Έως 5	75	35.4	5.4	3.488	.008
6 - 10	90	35.9	5.5		
11 – 15	60	36.2	5.2		
16 – 20	25	37.9	6.3		
20 και άνω	46	33.0	7.6		
Σύνολο	296	35.6	6.0		

Σημείωση: 11 - 15 > 20 και άνω, 16 - 20 > 20 και άνω

Τέλος, διαφορές παρατηρήθηκαν στον παράγοντα *Ηλικία*, καθώς οι απαντήσεις των συμμετεχόντων της ηλικιακής ομάδας 31- 40 φανέρωσαν ότι κατανοούν περισσότερο πρακτικές διαφοροποίησης της κατηγορίας Διαδικασία από αυτούς που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 50 και άνω ($F_{(3,297)}=2.561$, $p=.049$) (Πίνακας 24).

Πίνακας 24: Επίδραση του παράγοντα Ηλικία στην κατηγορία Διαδικασία

Ηλικία	N	M. O.	T.A.	$F_{(3,297)}$	p
22 – 30	105	35.3	5.5	2.561	.049
31 – 40	110	36.2	5.2		
41 – 50	40	35.9	7.4		
50 και άνω	41	33.2	6.9		
Σύνολο	296	35.5	5.9		

Σημείωση: 31 – 40 > 50 και άνω

Κατανόηση - Κατηγορία Διδακτικό Υλικό

Στην κατηγορία Διδακτικό Υλικό, στατιστικά σημαντική διαφορά εμφανίζεται στους παράγοντες *Εκπαίδευση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία*, *Έτη προϋπηρεσίας στη Γενική Αγωγή*, *Σπουδές* και *Ηλικία*.

Ειδικότερα, στον παράγοντα *Εκπαίδευση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία*, οι συμμετέχοντες που έχουν επιμορφωθεί σχετικά με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία σε πτυχιακές σπουδές, σε μεταπτυχιακές σπουδές και σε επιμορφωτικά σεμινάρια παρουσίασαν στατιστικά υψηλότερες τιμές από αυτούς που δεν έχουν λάβει καμία επιμόρφωση, σχετικά με την κατανόηση των πρακτικών της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στην κατηγορία Διδακτικό υλικό ($F_{(3,297)}=12.979, p<.001$) (Πίνακας 25).

Πίνακας 25: Επίδραση του παράγοντα *Εκπαίδευση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία* στην κατηγορία Διδακτικό Υλικό

<i>Εκπαίδευση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία</i>	N	M. O.	T. A.	$F_{(3,297)}$	p
Σε πτυχιακές σπουδές	70	15.9	3.2	12.979	<.001
Σε μεταπτυχιακές σπουδές	48	16.2	2.7		
Επιμορφωτικά σεμινάρια	92	16.0	2.8		
Καμία	91	13.6	3.4		
Σύνολο	301	15.3	3.3		

Σημείωση: Εκπαίδευση σε πτυχιακές σπουδές > καμία
Εκπαίδευση σε μεταπτυχιακές σπουδές > καμία
Επιμορφωτικά σεμινάρια > καμία

Διαφορές παρατηρήθηκαν, επίσης, στον παράγοντα *Έτη προϋπηρεσίας στη Γενική Αγωγή*. Τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι όσοι έχουν έως 5 , 6 – 10, 11 - 15 και 16 – 20 χρόνια προϋπηρεσίας στη Γενική Αγωγή, κατανοούν πρακτικές διαφοροποίησης του Διδακτικού Υλικού σε μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς με περισσότερα από 20 χρόνια προϋπηρεσίας ($F_{(4,296)}=4.747, p<.001$) (Πίνακας 26).

Πίνακας 26: Επίδραση του παράγοντα Έτη προϋπηρεσίας στη Γενική Αγωγή στην κατηγορία Διδακτικό Υλικό

Έτη προϋπηρεσίας στη Γενική Αγωγή	N	M.O.	T.A.	$F_{(4,296)}$	p
Έως 5	76	15.4	2.9	4.747	<.001
6 - 10	91	15.1	3.1		
11 – 15	62	15.8	3.2		
16 – 20	25	17.1	3.0		
20 και άνω	47	13.5	3.7		
Σύνολο	301	15.2	3.3		

Σημείωση: Έως 5 > 20 και άνω
6 – 10 > 20 και άνω
11 - 15 > 20 και άνω
16 - 20 > 20 και άνω

Εξετάστηκε, επίσης, αν το επίπεδο κατανόησης διαφοροποιείται ως προς τον παράγοντα Σπουδές. Βρέθηκε, ότι τα άτομα που έχουν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή, κατανοούν σε μεγαλύτερο βαθμό πρακτικές διαφοροποίησης στην κατηγορία Διδακτικό Υλικό, σε σχέση με όσους δεν έχουν ($F_{(1,299)} = 4.258$, $p = .040$) (Πίνακας 27).

Πίνακας 27: Επίδραση του παράγοντα Σπουδές στην κατηγορία Διδακτικό Υλικό

Σπουδές	N	M.O.	T.A.	$F_{(1,299)}$	p
Πτυχίο Πανεπιστημίου	233	15.1	3.4	4.258	.040
Μεταπτυχιακό / Διδακτορικό στην ΕΑΕ	68	16.0	2.8		
Σύνολο	301	15.3	3.2		

Σημείωση: Μεταπτυχιακό στην ΕΑΕ > Πτυχίο Πανεπιστημίου
Διδακτορικό στην ΕΑΕ > Πτυχίο Πανεπιστημίου

Στον παράγοντα Ηλικία, διαφορές παρατηρήθηκαν μεταξύ των ηλικιακών ομάδων 31 – 40 και 50 και άνω, με τους πρώτους να κατανοούν σε μεγαλύτερο βαθμό πρακτικές διαφοροποίησης της κατηγορίας Διδακτικό Υλικό ($F_{(3,297)} = 3.422$, $p = .018$) (Πίνακας 28).

Πίνακας 28: Επίδραση του παράγοντα *Ηλικία* στην κατηγορία Διδακτικό Υλικό

<i>Ηλικία</i>	N	M. O.	T. A.	$F_{(3,297)}$	p
22 – 30	106	15.1	3.1	3.422	.018
31 – 40	112	15.9	3.0		
41 – 50	41	15.4	3.7		
50 και άνω	42	14.1	3.7		
Σύνολο	301	15.3	3.3		

Σημείωση: 31 – 40 > 50 και άνω

Κατανόηση - Κατηγορία Προϊόντα Μάθησης

Σχετικά με την κατηγορία Προϊόντα Μάθησης, στατιστικά σημαντική διαφορά παρατηρήθηκε στους παράγοντες *Εκπαίδευση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία*, *Έτη προϋπηρεσίας στη Γενική Αγωγή*, *Σπουδές* και *Ηλικία*.

Συγκεκριμένα, στον παράγοντα *Εκπαίδευση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία*, προέκυψε ότι τα άτομα με πτυχιακές σπουδές, με μεταπτυχιακές σπουδές και με επιμορφωτικά σεμινάρια κατανοούν στατιστικά σημαντικά περισσότερο πρακτικές διαφοροποίησης της κατηγορίας Προϊόντα Μάθησης, σε σχέση με τα άτομα που δεν έχουν καμία εκπαίδευση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία ($F_{(3,297)}=10.717$, $p<.001$) (Πίνακας 29).

Πίνακας 29: Επίδραση του παράγοντα *Εκπαίδευση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία* στην κατηγορία Προϊόντα Μάθησης

<i>Εκπαίδευση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία</i>	N	M.O.	T.A.	$F_{(3,297)}$	p
Σε πτυχιακές σπουδές	70	17.4	2.4	10.717	<.001
Σε μεταπτυχιακές σπουδές	48	17.5	2.3		
Επιμορφωτικά σεμινάρια	92	17.8	2.4		
Καμία	91	15.8	3.0		
Σύνολο	301	17.0	2.7		

Σημείωση: Εκπαίδευση σε πτυχιακές σπουδές > καμία
 Εκπαίδευση σε μεταπτυχιακές σπουδές > καμία
 Επιμορφωτικά σεμινάρια > καμία

Στατιστικά σημαντική διαφορά εμφανίζεται στον παράγοντα *Έτη προϋπηρεσίας στη Γενική Αγωγή*, όπου οι εκπαιδευτικοί με 11 – 15 και 16 – 20 χρόνια προϋπηρεσίας, παρουσίασαν στατιστικά υψηλότερες τιμές σε σχέση με αυτούς που έχουν πάνω από 20 χρόνια προϋπηρεσίας ($F_{(4,296)} = 4.134, p=.003$) (Πίνακας 30).

Πίνακας 30: Επίδραση του παράγοντα Έτη προϋπηρεσίας στη Γενική Αγωγή στην κατηγορία Προϊόντα Μάθησης

<i>Έτη προϋπηρεσίας στη Γενική Αγωγή</i>	N	M.O.	T.A.	$F_{(4,296)}$	p
Έως 5	76	16.9	2.4	4.134	.003
6 - 10	91	16.9	2.7		
11 – 15	62	17.6	2.3		
16 – 20	25	18.4	2.1		
20 και άνω	47	16.1	3.4		
Σύνολο	301	17.0	2.7		

Σημείωση: 11 – 15 > 20 και άνω
16 – 20 > 20 και άνω

Ο παράγοντας *Σπουδές*, βρέθηκε ότι είναι στατιστικά σημαντικός παράγοντας επιρροής του επιπέδου κατανόησης, καθώς προέκυψε ότι όσοι έχουν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή κατανοούν σε μεγαλύτερο βαθμό τις πρακτικές διαφοροποίησης της κατηγορίας Προϊόντα Μάθησης, σε σχέση με όσους δεν έχουν ($F_{(1,299)} = 3.968, p=.047$) (Πίνακας 31).

Πίνακας 31: Επίδραση του παράγοντα Σπουδές στην κατηγορία Προϊόντα Μάθησης

<i>Σπουδές</i>	N	M.O.	T.A.	$F_{(1,299)}$	p
Πτυχίο Πανεπιστημίου	233	16.8	2.7	3.968	.047
Μεταπτυχιακό / Διδακτορικό στην ΕΑΕ	68	17.6	2.2		
Σύνολο	301	17.0	2.6		

Σημείωση: Μεταπτυχιακό στην ΕΑΕ > Πτυχίο Πανεπιστημίου
Διδακτορικό στην ΕΑΕ > Πτυχίο Πανεπιστημίου

Τέλος, στον παράγοντα *Ηλικία*, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 31 – 40, κατανοούν σε μεγαλύτερο βαθμό από αυτούς που ανήκουν στις ηλικιακές ομάδες 22 – 30 και 50 και άνω ($F_{(3,297)} = 4.757, p=.003$) (Πίνακας 32).

Πίνακας 32: Επίδραση του παράγοντα *Ηλικία* στην κατηγορία Προϊόντα Μάθησης

<i>Ηλικία</i>	N	M. O.	T.A.	$F_{(3,297)}$	p
22 – 30	106	16.7	2.7	4.757	.003
31 – 40	112	17.6	2.2		
41 – 50	41	17.4	2.8		
50 και άνω	42	16.0	3.2		
Σύνολο	301	17.0	2.7		

Σημείωση: 31 – 40 > 22 – 30
31 – 40 > 50 και άνω

Κατανόηση - Κατηγορία Αξιολόγηση

Στατιστικά σημαντική διαφορά εμφανίζεται στην κατηγορία Αξιολόγηση, στους παράγοντες *Εκπαίδευση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία*, *Έτη προϋπηρεσίας στη Γενική Αγωγή* και *Σπουδές*.

Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα φανέρωσαν διαφορές ανάμεσα στους συμμετέχοντες που έχουν επιμορφωθεί σχετικά με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία σε πτυχιακές σπουδές, σε μεταπτυχιακές σπουδές και σε επιμορφωτικά σεμινάρια και σε αυτούς που δεν έχουν επιμορφωθεί, με τους πρώτους να κατανοούν σε μεγαλύτερο βαθμό πρακτικές διαφοροποίησης της κατηγορίας Αξιολόγηση ($F_{(3,297)}=13.705$, $p<.001$) (Πίνακας 33).

Πίνακας 33: Επίδραση του παράγοντα *Εκπαίδευση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία* στην κατηγορία Αξιολόγηση

<i>Εκπαίδευση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία</i>	N	M.O.	T.A.	$F_{(3,297)}$	p
Σε πτυχιακές σπουδές	70	36.5	5.4	13.705	<.001
Σε μεταπτυχιακές σπουδές	48	37.4	4.6		
Επιμορφωτικά σεμινάρια	92	36.5	5.4		
Καμία	91	32.4	5.9		
Σύνολο	301	35.4	5.8		

Σημείωση: Εκπαίδευση σε πτυχιακές σπουδές > καμία
Εκπαίδευση σε μεταπτυχιακές σπουδές > καμία
Επιμορφωτικά σεμινάρια > καμία

Στον παράγοντα Έτη προϋπηρεσίας στη Γενική Αγωγή στατιστικά σημαντική διαφορά παρουσιάστηκε ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με 16 – 20 έτη προϋπηρεσίας και 20 και άνω έτη προϋπηρεσίας, με τους πρώτους να σημειώνουν στατιστικά υψηλότερες τιμές σε επίπεδο κατανόησης στην κατηγορία της Αξιολόγησης ($F_{(4,296)}=2.868$, $p=.023$) (Πίνακας 34).

Πίνακας 34: Επίδραση του παράγοντα Έτη προϋπηρεσίας στη Γενική Αγωγή στην κατηγορία Αξιολόγηση

Έτη προϋπηρεσίας στη Γενική Αγωγή	N	M.O.	T.A.	$F_{(4,296)}$	p
Έως 5	76	35.7	5.3	2.868	.023
6 - 10	91	35.6	5.3		
11 – 15	62	35.5	5.9		
16 – 20	25	37.6	5.0		
20 και άνω	47	33.1	7.1		
Σύνολο	301	35.4	5.8		

Σημείωση: 16 – 20 > 20 και άνω

Στον παράγοντα Σπουδές, βρέθηκε ότι όσοι έχουν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή, κατανοούν στατιστικά σημαντικά περισσότερο πρακτικές διαφοροποίησης της κατηγορίας Αξιολόγηση από όσους δεν έχουν ($F_{(1,299)}=7.831$, $p=.005$) (Πίνακας 35).

Πίνακας 35: Επίδραση του παράγοντα Σπουδές στην κατηγορία Αξιολόγηση

Σπουδές	N	M.O.	T.A.	$F_{(1,299)}$	p
Πτυχίο Πανεπιστημίου	233	34.9	5.9	7.831	.005
Μεταπτυχιακό / Διδακτορικό στην ΕΑΕ	68	37.0	4.7		
Σύνολο	301	35.4	5.8		

Σημείωση: Μεταπτυχιακό στην ΕΑΕ > Πτυχίο Πανεπιστημίου
Διδακτορικό στην ΕΑΕ > Πτυχίο Πανεπιστημίου

Κατανόηση - Κατηγορία Διαχείριση Τάξης

Εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά στην κατηγορία Διαχείριση Τάξης στους παράγοντες *Εκπαίδευση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία*, *Έτη προϋπηρεσίας στη Γενική Αγωγή*, *Σπουδές* και *Ηλικία*. Συγκεκριμένα, στον παράγοντα *Εκπαίδευση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία*, τα αποτελέσματα φανέρωσαν διαφορές ανάμεσα στους συμμετέχοντες που έχουν επιμορφωθεί σχετικά με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία σε πτυχιακές σπουδές, σε μεταπτυχιακές σπουδές και σε επιμορφωτικά σεμινάρια και σε αυτούς που δεν έχουν επιμορφωθεί, με τους πρώτους να εμφανίζουν στατιστικά υψηλότερες τιμές σε επίπεδο κατανόησης στην κατηγορία Διαχείριση τάξης ($F_{(3,297)}=14.050, p<.001$) (Πίνακας 36).

Πίνακας 36: Επίδραση του παράγοντα *Εκπαίδευση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία* στην κατηγορία Διαχείριση Τάξης

<i>Εκπαίδευση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία</i>	N	M.O.	T.A.	$F_{(3,283)}$	p
Σε πτυχιακές σπουδές	70	61.7	8.6	14.050	<.001
Σε μεταπτυχιακές σπουδές	48	64.2	7.0		
Επιμορφωτικά σεμινάρια	87	62.9	7.4		
Καμία	86	55.9	10.0		
Σύνολο	291	60.8	9.0		

Σημείωση: Εκπαίδευση σε πτυχιακές σπουδές > καμία, Εκπαίδευση σε μεταπτυχιακές σπουδές > καμία, Επιμορφωτικά σεμινάρια > καμία

Στον παράγοντα *Σπουδές*, προέκυψε ότι όσοι έχουν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή, κατανοούν στατιστικά σημαντικά περισσότερο στρατηγικές διαφοροποίησης της κατηγορίας Διαχείριση τάξης από όσους δεν έχουν ($F_{(1,289)}=9.588, p=.002$) (Πίνακας 37).

Πίνακας 37: Επίδραση του παράγοντα *Σπουδές* στην κατηγορία Διαχείριση Τάξης

<i>Σπουδές</i>	N	M.O.	T.A.	$F_{(1,289)}$	p
Πτυχίο Πανεπιστημίου	224	59.9	9.3	9.588	.002
Μεταπτυχιακό / Διδακτορικό στην ΕΑΕ	67	63.7	7.6		
Σύνολο	291	60.8	9.0		

Σημείωση: Μεταπτυχιακό στην ΕΑΕ > Πτυχίο Πανεπιστημίου
Διδακτορικό στην ΕΑΕ > Πτυχίο Πανεπιστημίου

Στον παράγοντα *Έτη προϋπηρεσίας στη Γενική Αγωγή*, στατιστικά σημαντική διαφορά παρουσιάστηκε ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με 6 – 10, 11 – 15, 16 – 20 έτη προϋπηρεσίας και 20 και άνω έτη προϋπηρεσίας, με τους πρώτους να σημειώνουν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές σε επίπεδο κατανόησης στην κατηγορία Διαχείριση τάξης ($F_{(4,286)} = 4.100$, $p = .003$) (Πίνακας 38).

Πίνακας 38: Επίδραση του παράγοντα *Έτη προϋπηρεσίας στη Γενική Αγωγή* στην κατηγορία Διαχείριση Τάξης

<i>Έτη προϋπηρεσίας στη Γενική Αγωγή</i>	N	M.O.	T.A.	$F_{(4,286)}$	p
Έως 5	74	61.0	8.5	4.100	.003
6 - 10	91	61.0	8.5		
11 – 15	62	61.3	9.1		
16 – 20	24	65.0	7.4		
20 και άνω	40	56.3	10.5		
Σύνολο	291	60.8	9.0		

Σημείωση: 6 – 10 > 20 και άνω, 11 – 15 > 20 και άνω, 16 – 20 > 20 και άνω

Στατιστικά σημαντική διαφορά παρατηρήθηκε επίσης στον παράγοντα *Ηλικία*, όπου τα αποτελέσματα φανέρωσαν διαφορές μεταξύ των ηλικιακών ομάδων 31 – 40 και 50 και άνω, με τους πρώτους να παρουσιάζουν στατιστικά υψηλότερες τιμές σε επίπεδο κατανόησης στρατηγικών της κατηγορίας Διαχείριση τάξης ($F_{(3,287)} = 2.672$, $p = .048$) (Πίνακας 39).

Πίνακας 39: Επίδραση του παράγοντα *Ηλικία* στην κατηγορία Διαχείριση Τάξης

<i>Ηλικία</i>	N	M. O.	T.A.	$F_{(3,287)}$	p
22 – 30	104	60.7	8.2	2.672	.048
31 – 40	112	62.1	8.8		
41 – 50	39	60.3	9.7		
50 και άνω	36	57.3	10.6		
Σύνολο	291	60.8	9.0		

Σημείωση: 31 – 40 > 50 και άνω

Κατανόηση - Συνολική κατηγορία Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

Σχετικά με τη συνολική κατηγορία της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν στους παράγοντες *Εκπαίδευση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία*, *Έτη προϋπηρεσίας στη Γενική Αγωγή*, *Σπουδές και Ηλικία*. Τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι όσοι έχουν επιμορφωθεί σε πτυχιακές σπουδές, μεταπτυχιακές σπουδές και επιμορφωτικά σεμινάρια κατανοούν πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο σύνολο των κατηγοριών σε μεγαλύτερο βαθμό από αυτούς που δεν έχουν καμία επιμόρφωση ($F_{(3,283)}=18.729, p<.001$) (Πίνακας 40).

Πίνακας 40: Επίδραση του παράγοντα *Εκπαίδευση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία* στη συνολική κατηγορία της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

<i>Εκπαίδευση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία</i>	N	M.O.	T.A.	$F_{(3,283)}$	p
Σε πτυχιακές σπουδές	70	218.5	28.9	18.729	<.001
Σε μεταπτυχιακές σπουδές	48	224.5	23.9		
Επιμορφωτικά σεμινάρια	84	223.4	24.3		
Καμία	85	194.9	33.3		
Σύνολο	287	213.9	30.8		

Σημείωση: Εκπαίδευση σε πτυχιακές σπουδές > καμία, Εκπαίδευση σε μεταπτυχιακές σπουδές > καμία, Επιμορφωτικά σεμινάρια > καμία

Παρομοίως, εκπαιδευτικοί που έχουν έως 5, 6 – 10, 11 – 15 και 16 – 20 χρόνια προϋπηρεσίας κατανοούν σε μεγαλύτερο βαθμό από αυτούς που έχουν πάνω από 20 χρόνια προϋπηρεσίας, στη συνολική κατηγορία της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας ($F_{(4,282)}=5.676, p<.001$) (Πίνακας 41).

Πίνακας 41: Επίδραση του παράγοντα *Έτη προϋπηρεσίας στη Γενική Αγωγή* στη συνολική κατηγορία της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

<i>Έτη προϋπηρεσίας στη Γενική Αγωγή</i>	N	M.O.	T.A.	$F_{(4,282)}$	p
Έως 5	74	213.7	27.8	5.676	<.001
6 - 10	90	213.9	27.9		
11 – 15	60	218.7	28.5		
16 – 20	24	231.2	26.4		
20 και άνω	39	196.5	40.1		
Σύνολο	287	213.9	30.8		

Σημείωση: Έως 5 > 20 και άνω, 6 – 10 > 20 και άνω, 11 – 15 > 20 και άνω, 16 – 20 > 20 και άνω

Στον παράγοντα *Σπουδές*, οι εκπαιδευτικοί που έχουν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή εμφάνισαν στατιστικά υψηλότερες τιμές σε επίπεδο κατανόησης σε σχέση με αυτούς που έχουν μόνο βασικό πτυχίο ($F_{(1,285)}=5.932$, $p=.015$) (Πίνακας 42).

Πίνακας 42: Επίδραση του παράγοντα *Σπουδές* στη συνολική κατηγορία της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

<i>Σπουδές</i>	N	M.O.	T.A.	$F_{(1,285)}$	p
Πτυχίο Πανεπιστημίου	220	211.5	31.8	5.932	.015
Μεταπτυχιακό / Διδακτορικό στην ΕΑΕ	67	221.9	26.1		
Σύνολο	287	213.9	30.8		

Σημείωση: Μεταπτυχιακό στην ΕΑΕ > Πτυχίο Πανεπιστημίου
Διδακτορικό στην ΕΑΕ > Πτυχίο Πανεπιστημίου

Στον παράγοντα *Ηλικία*, όσοι ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 31 – 40 εμφάνισαν στατιστικά υψηλότερες τιμές από αυτούς που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 50 και άνω σε επίπεδο κατανόησης, στη συνολική κατηγορία της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας ($F_{(3,283)}= 3.844$, $p=.010$) (Πίνακας 43).

Πίνακας 43: Επίδραση του παράγοντα *Ηλικία* στη συνολική κατηγορία της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

<i>Ηλικία</i>	N	M. O.	T.A.	$F_{(3,283)}$	p
22 – 30	104	213.0	28.5	3.844	.010
31 – 40	110	219.2	27.1		
41 – 50	38	214.9	35.9		
50 και άνω	35	199.3	38.0		
Σύνολο	287	213.9	30.8		

Σημείωση: 31 – 40 > 50 και άνω

Οι παράγοντες *Φύλο*, *Περιοχή Σχολείου*, *Σχέση εργασίας* και *Έτη προϋπηρεσίας* στην Ειδική Αγωγή, δε φάνηκε να επηρεάζουν το επίπεδο κατανόησης των πρακτικών της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας σε κάθε μία από τις κατηγορίες της αλλά και στο σύνολο του ερωτηματολογίου.

4.8.4. Η επίδραση των ατομικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο επίπεδο εφαρμογής των πρακτικών της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

Εφαρμογή - Κατηγορία περιεχόμενο

Εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά στην κατηγορία Περιεχόμενο, στους παράγοντες *Εκπαίδευση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία*, *Έτη προϋπηρεσίας στη Γενική Αγωγή*, *Σπουδές* και *Ηλικία*.

Συγκεκριμένα, στον παράγοντα *Εκπαίδευση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία*, τα αποτελέσματα φανέρωσαν διαφορές ανάμεσα στους συμμετέχοντες που έχουν επιμορφωθεί σχετικά με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία σε πτυχιακές σπουδές, σε μεταπτυχιακές σπουδές και σε επιμορφωτικά σεμινάρια και σε αυτούς που δεν έχουν επιμορφωθεί, με τους πρώτους να εφαρμόζουν σε μεγαλύτερο βαθμό πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην κατηγορία Περιεχόμενο ($F_{(3,297)} = 18.359$, $p < .001$) (Πίνακας 44).

Πίνακας 44: Επίδραση του παράγοντα *Εκπαίδευση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία* στην κατηγορία Περιεχόμενο

<i>Εκπαίδευση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία</i>	N	M.O.	T.A.	$F_{(3,297)}$	p
Σε πτυχιακές σπουδές	70	48.5	6.5	18.359	<.001
Σε μεταπτυχιακές σπουδές	48	50.9	5.9		
Επιμορφωτικά σεμινάρια	92	49.9	6.0		
Καμία	91	42.3	9.6		
Σύνολο	301	47.4	8.1		

Σημείωση: Εκπαίδευση σε πτυχιακές σπουδές > καμία
Εκπαίδευση σε μεταπτυχιακές σπουδές > καμία
Επιμορφωτικά σεμινάρια > καμία

Επίσης, στατιστικά σημαντική διαφορά εμφανίζεται στον παράγοντα *Έτη προϋπηρεσίας στη Γενική Αγωγή*, όπου όσοι έχουν 20 και άνω χρόνια προϋπηρεσίας διαφοροποιούν λιγότερο πρακτικές της κατηγορίας Περιεχόμενο σε σχέση με αυτούς που έχουν λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας ($F_{(4,296)} = 6.798$, $p < .001$) (Πίνακας 45).

Πίνακας 45: Επίδραση του παράγοντα Έτη προϋπηρεσίας στη Γενική Αγωγή στην κατηγορία Περιεχόμενο

Έτη προϋπηρεσίας στη Γενική Αγωγή	N	M.O.	T.A.	$F_{(4,296)}$	p
έως 5	76	48.3	7.6	6.798	<.001
6-10	92	48.0	5.7		
11-15	61	49.0	6.2		
16-20	25	49.1	8.4		
20 και άνω	47	42.0	12.1		
Σύνολο	301	47.4	8.1		

Σημείωση: Έως 5 > 20 και άνω, 6 – 10 > 20 και άνω, 11 – 15 > 20 και άνω, 16 – 20 > 20 και άνω

Διαφορές παρατηρήθηκαν στον παράγοντα Σπουδές, καθώς όσοι έχουν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή διαφοροποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό το Περιεχόμενο, σε σχέση με αυτούς που δεν έχουν ($F_{(1,299)} = 8.918$, $p = .003$) (Πίνακας 46).

Πίνακας 46: Επίδραση του παράγοντα Σπουδές στην κατηγορία Περιεχόμενο

Σπουδές	N	M.O.	T.A.	$F_{(1,299)}$	p
Πτυχίο Πανεπιστημίου	233	46.7	8.4	8.918	.003
Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό στην ΕΑΕ	68	50.0	6.4		
Σύνολο	301	47.4	8.1		

Σημείωση: Μεταπτυχιακό στην ΕΑΕ > Πτυχίο Πανεπιστημίου
Διδακτορικό στην ΕΑΕ > Πτυχίο Πανεπιστημίου

Επίσης, ο παράγοντας Ηλικία, φάνηκε πως αποτελεί παράγοντα επιρροής του επιπέδου εφαρμογής, καθώς τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες των ηλικιακών ομάδων 22-30 και 31- 40, διαφοροποιούν περισσότερο το Περιεχόμενο τη μάθησης από αυτούς που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 50 και άνω ($F_{(3,297)} = 5.897$, $p = .001$) (Πίνακας 47).

Πίνακας 47: Επίδραση του παράγοντα Ηλικία στην κατηγορία Περιεχόμενο

Ηλικία	N	M.O.	T.A.	$F_{(3,297)}$	P
22-30	106	47.8	6.8	5.618	.001
31-40	112	49.1	5.9		
41-50	41	45.6	10.3		
50 και άνω	42	43.7	11.6		
Σύνολο	301	47.4	8.1		

Σημείωση: 22 – 30 > 50 και άνω, 31 – 40 > 50 και άνω

Εφαρμογή - Κατηγορία Διαδικασία

Εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά στην κατηγορία Διαδικασία, στους παράγοντες *Εκπαίδευση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία*, *Έτη προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή*, *Έτη προϋπηρεσίας στη Γενική Αγωγή*, *Σπουδές* και *Ηλικία*.

Συγκεκριμένα, στον παράγοντα *Εκπαίδευση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία*, τα αποτελέσματα φανέρωσαν διαφορές ανάμεσα στους συμμετέχοντες που έχουν επιμορφωθεί σχετικά με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία σε πτυχιακές σπουδές, σε μεταπτυχιακές σπουδές και σε επιμορφωτικά σεμινάρια και σε αυτούς που δεν έχουν επιμορφωθεί, με τους πρώτους να διαφοροποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό την κατηγορία Διαδικασία ($F_{(3,294)}=16.573$, $p<.001$) (Πίνακας 48).

Πίνακας 48: Επίδραση του παράγοντα *Εκπαίδευση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία* στην κατηγορία Διαδικασία

<i>Εκπαίδευση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία</i>	N	M.O.	T.A.	$F_{(3,294)}$	p
Σε πτυχιακές σπουδές	70	34.7	5.8	16.689	<.001
Σε μεταπτυχιακές σπουδές	48	35.7	4.5		
Επιμορφωτικά σεμινάρια	90	34.8	5.6		
Καμία	90	30.0	7.6		
Σύνολο	298	33.5	6.6		

Σημείωση: Σε πτυχιακές σπουδές > καμία
Σε μεταπτυχιακές σπουδές > καμία
Επιμορφωτικά σεμινάρια > καμία

Στατιστικά σημαντική διαφορά εμφανίστηκε, επίσης, στον παράγοντα *Έτη προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή*. Ειδικότερα, προέκυψε ότι τα άτομα που έχουν εμπειρία στην Ειδική Αγωγή διαφοροποιούν τη διαδικασία σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τα άτομα που δεν έχουν εμπειρία ($F_{(1,296)}=4.021$, $p=.046$) (Πίνακας 49).

Πίνακας 49: Επίδραση του παράγοντα *Έτη προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή* στην κατηγορία Διαδικασία

<i>Έτη προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή</i>	N	M.O.	T.A.	$F_{(1,296)}$	p
Δεν έχω εμπειρία στην Ειδική Αγωγή	206	33.0	6.9	4.021	.046
Έχω εμπειρία στην Ειδική Αγωγή	92	34.6	5.7		
Σύνολο	298	33.5	6.6		

Σημείωση: Έχω εμπειρία στην Ειδική Αγωγή > Δεν έχω εμπειρία στην Ειδική Αγωγή

Διαφορές παρατηρήθηκαν, επίσης, στον παράγοντα *Έτη προϋπηρεσίας στη Γενική Αγωγή*. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όσοι έχουν πάνω από 20 χρόνια προϋπηρεσίας στη Γενική Αγωγή, διαφοροποιούν τη διαδικασία λιγότερο σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν λιγότερα χρόνια ($F_{(4,293)}=5.534, p<.001$) (Πίνακας 50).

Πίνακας 50: Επίδραση του παράγοντα Έτη προϋπηρεσίας στη Γενική Αγωγή στην κατηγορία Διαδικασία

<i>Έτη προϋπηρεσίας στη Γενική Αγωγή</i>	N	M.O.	T.A.	$F_{(4,293)}$	p
Έως 5	75	34.0	6.4	5.534	<.001
6-10	92	33.8	5.0		
11-15	60	34.7	5.4		
16-20	24	35.1	6.5		
20 και άνω	47	29.5	9.2		
Σύνολο	298	33.5	6.6		

Σημείωση: Έως 5 > 20 και άνω, 6 – 10 > 20 και άνω, 11 – 15 > 20 και άνω, 16 – 20 > 20 και άνω

Στον παράγοντα *Σπουδές*, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή, διαφοροποιούν περισσότερο τη διαδικασία σε σχέση με όσους έχουν πτυχίο ($F_{(1,296)}=7.634, p=.006$) (Πίνακας 51).

Πίνακας 51: Επίδραση του παράγοντα Σπουδές στην κατηγορία Διαδικασία

<i>Σπουδές</i>	N	M.O.	T.A.	$F_{(1,296)}$	p
Πτυχίο Πανεπιστημίου	231	32.9	6.8	7.634	.006
Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό στην ΕΑΕ	67	35.4	5.1		
Σύνολο	298	33.5	6.6		

Σημείωση: Μεταπτυχιακό στην ΕΑΕ > Πτυχίο Πανεπιστημίου
Διδακτορικό στην ΕΑΕ > Πτυχίο Πανεπιστημίου

Επίσης, διαφορές παρατηρήθηκαν στον παράγοντα *Ηλικία*, καθώς οι συμμετέχοντες των ηλικιακών ομάδων 22-30 και 31- 40 διαφοροποιούν περισσότερο τη Διαδικασία, από αυτούς που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 50 και άνω ($F_{(3,294)}=5.069, p=.002$) (Πίνακας 52).

Πίνακας 52: Επίδραση του παράγοντα Ηλικία στην κατηγορία Διαδικασία

<i>Ηλικία</i>	N	M.O.	T.A.	$F_{(3,294)}$	p
22-30	105	33.5	5.8	5.069	.002
31-40	111	34.9	5.1		
41-50	40	32.7	8.1		
50 και άνω	42	30.4	8.8		
Σύνολο	298	33.5	6.6		

Σημείωση: 22 – 30 > 50 και άνω, 31 – 40 > 50 και άνω

Εφαρμογή - Κατηγορία Διδακτικό Υλικό

Εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά στην κατηγορία Διδακτικό Υλικό στους παράγοντες *Εκπαίδευση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία*, *Έτη προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή*, *Έτη προϋπηρεσίας στη Γενική Αγωγή*, *Σπουδές* και *Ηλικία*.

Συγκεκριμένα, στον παράγοντα *Εκπαίδευση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία*, τα αποτελέσματα φανέρωσαν διαφορές ανάμεσα στους συμμετέχοντες που έχουν επιμορφωθεί σχετικά με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία σε πτυχιακές σπουδές, σε μεταπτυχιακές σπουδές και σε επιμορφωτικά σεμινάρια και σε αυτούς που δεν έχουν επιμορφωθεί, με τους πρώτους να διαφοροποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό το Διδακτικό Υλικό που χρησιμοποιούν κατά τη διδασκαλία ($F_{(3,297)}=8.061$, $p<.001$) (Πίνακας 53).

Πίνακας 53: Επίδραση του παράγοντα *Εκπαίδευση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία* στην κατηγορία Διδακτικό υλικό

<i>Εκπαίδευση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία</i>	N	M. O.	T. A.	$F_{(3,297)}$	p
Σε πτυχιακές σπουδές	70	13.3	3.3	8.061	<.001
Σε μεταπτυχιακές σπουδές	48	14.6	2.9		
Επιμορφωτικά σεμινάρια	92	13.6	3.2		
Καμία	91	11.8	3.7		
Σύνολο	301	13.1	3.5		

Σημείωση: Σε πτυχιακές σπουδές > καμία
Σε μεταπτυχιακές σπουδές > καμία
Επιμορφωτικά σεμινάρια > καμία

Στατιστικά σημαντική διαφορά εμφανίστηκε, επίσης, στον παράγοντα *Έτη προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή*. Ειδικότερα, προέκυψε ότι τα άτομα που έχουν εμπειρία στην Ειδική Αγωγή διαφοροποιούν το διδακτικό υλικό, σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τα άτομα που δεν έχουν εμπειρία ($F_{(1,299)}=7.415$, $p=.007$) (Πίνακας 54).

Πίνακας 54: Επίδραση του παράγοντα *Έτη προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή* στην κατηγορία Διδακτικό υλικό

<i>Έτη προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή</i>	N	M. O.	T. A.	$F_{(1,299)}$	p
Δεν έχω εμπειρία στην Ειδική Αγωγή	207	12.8	3.6	7.415	.007
Έχω εμπειρία στην Ειδική Αγωγή	94	14.0	3.1		
Σύνολο	301	13.1	3.5		

Σημείωση: Έχω εμπειρία στην Ειδική Αγωγή > Δεν έχω εμπειρία στην Ειδική Αγωγή

Διαφορές παρατηρήθηκαν επίσης στον παράγοντα *Έτη προϋπηρεσίας στη Γενική Αγωγή*. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όσοι έχουν έως 5 , 11-15, 16 και άνω χρόνια προϋπηρεσίας στη Γενική Αγωγή διαφοροποιούν το Διδακτικό Υλικό περισσότερο σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με πάνω από 20 χρόνια προϋπηρεσίας ($F_{(4,296)}=6.782$, $p<.001$) (Πίνακας 55).

Πίνακας 55: Επίδραση του παράγοντα Έτη προϋπηρεσίας στη Γενική Αγωγή στην κατηγορία Διδακτικό υλικό

<i>Έτη προϋπηρεσίας στη Γενική Αγωγή</i>	N	M. O.	T. A.	$F_{(4,296)}$	p
έως 5	76	14.1	3.4	6.782	<.001
6-10	92	12.7	2.9		
11-15	61	13.9	3.2		
16-20	25	13.9	3.4		
20 και άνω	47	11.2	4.2		
Σύνολο	301	13.1	3.5		

Σημείωση: Έως 5 > 20 και άνω, 11 – 15 > 20 και άνω, 16 – 20 > 20 και άνω

Στον παράγοντα *Σπουδές*, βρέθηκε ότι όσοι έχουν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή διαφοροποιούν περισσότερο το Διδακτικό Υλικό, σε σχέση με όσους δεν έχουν ($F_{(1,299)}=9.707$, $p=.002$) (Πίνακας 56).

Πίνακας 56: Επίδραση του παράγοντα Σπουδές στην κατηγορία Διδακτικό υλικό

<i>Σπουδές</i>	N	M. O.	T. A.	$F_{(1,299)}$	p
Πτυχίο Πανεπιστημίου	233	12.8	3.5	9.707	.002
Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό στην ΕΑΕ	68	14.3	3.0		
Σύνολο	301	13.1	3.5		

Σημείωση: Μεταπτυχιακό στην ΕΑΕ > Πτυχίο Πανεπιστημίου
Διδακτορικό στην ΕΑΕ > Πτυχίο Πανεπιστημίου

Στον παράγοντα *Ηλικία*, προέκυψε ότι όσοι ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 31-40 διαφοροποιούν περισσότερο το Διδακτικό Υλικό σε σχέση με αυτούς που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 50 και άνω ($F_{(3,297)}=3.834$, $p=.010$) (Πίνακας 57).

Πίνακας 57: Επίδραση του παράγοντα Ηλικία στην κατηγορία Διδακτικό υλικό

<i>Ηλικία</i>	N	M. O.	T. A.	$F_{(3,297)}$	p
22-30	106	13.1	3.3	3.834	.010
31-40	112	13.8	2.9		
41-50	41	12.8	3.7		
50 και άνω	42	11.7	4.4		
Σύνολο	301	13.1	3.5		

Σημείωση: 31 – 40 > 50 και άνω

Εφαρμογή- Κατηγορία Προϊόντα Μάθησης

Εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά στην κατηγορία Προϊόντα Μάθησης, στους παράγοντες *Εκπαίδευση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία*, *Έτη προϋπηρεσίας στη Γενική Αγωγή*, *Σπουδές* και *Ηλικία*.

Ειδικότερα, στον παράγοντα *Εκπαίδευση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία*, τα αποτελέσματα φανέρωσαν διαφορές ανάμεσα στους συμμετέχοντες που έχουν επιμορφωθεί σχετικά με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία σε πτυχιακές σπουδές, σε μεταπτυχιακές σπουδές και σε επιμορφωτικά σεμινάρια και σε αυτούς που δεν έχουν επιμορφωθεί, με τους πρώτους να διαφοροποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό την κατηγορία Προϊόντα Μάθησης ($F_{(3,297)}=8.654$, $p<.001$) (Πίνακας 58).

Πίνακας 58: Επίδραση του παράγοντα *Εκπαίδευση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία* στην κατηγορία Προϊόντα μάθησης

<i>Εκπαίδευση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία</i>	N	M. O.	T. A.	$F_{(3,297)}$	p
Σε πτυχιακές σπουδές	70	15.7	2.8	8.654	<.001
Σε μεταπτυχιακές σπουδές	48	16.1	2.7		
Επιμορφωτικά σεμινάρια	92	16.1	2.7		
Καμία	91	14.0	3.8		
Σύνολο	301	15.4	3.2		

Σημείωση: Σε πτυχιακές σπουδές > καμία
Σε μεταπτυχιακές σπουδές > καμία
Επιμορφωτικά σεμινάρια > καμία

Διαφορές παρατηρήθηκαν, επίσης, στον παράγοντα *Έτη προϋπηρεσίας στη Γενική Αγωγή*. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όσοι έχουν 11-15 χρόνια προϋπηρεσίας στη Γενική Αγωγή, διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους σχετικά με την κατηγορία Προϊόντα Μάθησης περισσότερο σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με πάνω από 20 χρόνια προϋπηρεσίας ($F_{(4,296)}=4.650$, $p<.001$) (Πίνακας 59).

Πίνακας 59: Επίδραση του παράγοντα *Έτη προϋπηρεσίας στη Γενική Αγωγή* στην κατηγορία Προϊόντα μάθησης

<i>Έτη προϋπηρεσίας στη Γενική Αγωγή</i>	N	M. O.	T. A.	$F_{(4,296)}$	p
Έως 5	76	15.4	2.9	4.650	<.001
6-10	92	15.4	2.8		
11-15	61	16.4	2.5		
16-20	25	15.9	3.2		
20 και άνω	47	13.8	4.5		
Σύνολο	301	15.4	3.2		

Σημείωση: 11 – 15 > 20 και άνω

Στον παράγοντα *Σπουδές*, βρέθηκε ότι όσοι έχουν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή, εφαρμόζουν σε μεγαλύτερο βαθμό πρακτικές Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας της κατηγορίας Προϊόντα Μάθησης σε σχέση με όσους δεν έχουν ($F_{(1,299)}=8.229, p=.004$) (Πίνακας 60).

Πίνακας 60: Επίδραση του παράγοντα *Σπουδές* στην κατηγορία Προϊόντα μάθησης

<i>Σπουδές</i>	N	M. O.	T. A.	$F_{(1,299)}$	p
Πτυχίο Πανεπιστημίου	233	15.1	3.3	8.229	.004
Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό στην ΕΑΕ	68	16.4	2.7		
Σύνολο	301	15.4	3.2		

Σημείωση: Μεταπτυχιακό στην ΕΑΕ > Πτυχίο Πανεπιστημίου
Διδακτορικό στην ΕΑΕ > Πτυχίο Πανεπιστημίου

Τέλος, στον παράγοντα *Ηλικία*, προέκυψε ότι όσοι ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 31-40 διαφοροποιούν περισσότερο τα Προϊόντα Μάθησης, σε σχέση με αυτούς που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 50 και άνω. Επίσης, όσοι ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 22-30 διαφοροποιούν περισσότερο από αυτούς της ηλικιακής ομάδας 31-40 ($F_{(3,297)}=5.988, p<.001$) (Πίνακας 61).

Πίνακας 61: Επίδραση του παράγοντα *Ηλικία* στην κατηγορία Προϊόντα μάθησης

<i>Ηλικία</i>	N	M. O.	T. A.	$F_{(3,297)}$	p
22-30	106	15.0	2.9	5.988	<.001
31-40	112	16.3	2.7		
41-50	41	15.2	3.7		
50 και άνω	42	14.0	4.2		
Σύνολο	301	15.4	3.2		

Σημείωση: 31 – 40 > 22 – 30
31 – 40 > 50 και άνω

Εφαρμογή - Κατηγορία Αξιολόγηση

Εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά στην κατηγορία Αξιολόγηση, στους παράγοντες *Εκπαίδευση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία*, *Έτη προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή*, *Έτη προϋπηρεσίας στη Γενική Αγωγή*, *Σπουδές* και *Ηλικία*.

Συγκεκριμένα, στον παράγοντα *Εκπαίδευση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία*, τα αποτελέσματα φανέρωσαν διαφορές ανάμεσα στους συμμετέχοντες που έχουν επιμορφωθεί σχετικά με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία σε πτυχιακές σπουδές, σε μεταπτυχιακές σπουδές και σε επιμορφωτικά σεμινάρια και σε αυτούς που δεν έχουν επιμορφωθεί, με τους πρώτους να διαφοροποιούν τον τρόπο Αξιολόγησης σε μεγαλύτερο βαθμό από όσους δεν έχουν επιμορφωθεί ($F_{(3,297)}=15.699$, $p<.001$) (Πίνακας 62).

Πίνακας 62: Επίδραση του παράγοντα *Εκπαίδευση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία* στην κατηγορία Αξιολόγηση

<i>Εκπαίδευση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία</i>	N	M. O.	T. A.	$F_{(3,297)}$	p
Σε πτυχιακές σπουδές	70	32.0	5.2	15.699	<.001
Σε μεταπτυχιακές σπουδές	48	35.5	4.5		
Επιμορφωτικά σεμινάρια	92	33.5	5.6		
Καμία	91	29.0	7.1		
Σύνολο	301	32.1	6.3		

Σημείωση: Σε μεταπτυχιακές σπουδές > σε πτυχιακές σπουδές
Σε πτυχιακές σπουδές > καμία
Σε μεταπτυχιακές σπουδές > καμία
Επιμορφωτικά σεμινάρια > καμία

Παρομοίως, σχετικά με τον παράγοντα *Έτη προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή*, οι εκπαιδευτικοί που έχουν εμπειρία στην Ειδική Αγωγή, εμφάνισαν υψηλότερες τιμές στην κατηγορία της Αξιολόγησης από αυτούς που δεν έχουν ($F_{(1,299)}=6.210$, $p=.013$) (Πίνακας 63).

Πίνακας 63: Επίδραση του παράγοντα *Έτη προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή* στην κατηγορία Αξιολόγηση

<i>Έτη προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή</i>	N	M. O.	T. A.	$F_{(1,299)}$	p
Δεν έχω εμπειρία στην Ειδική Αγωγή	207	31.5	6.5	6.210	.013
Έχω εμπειρία στην Ειδική Αγωγή	94	33.4	5.5		
Σύνολο	301	32.1	6.3		

Σημείωση: Έχω εμπειρία στην ειδική αγωγή > Δεν έχω εμπειρία στην ειδική αγωγή

Διαφορές παρατηρήθηκαν, επίσης, στον παράγοντα *Έτη προϋπηρεσίας στη Γενική Αγωγή*. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όσοι έχουν πάνω από 20 χρόνια προϋπηρεσίας στη Γενική Αγωγή, διαφοροποιούν τον τρόπο Αξιολόγησης λιγότερο σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με λιγότερα χρόνια ($F_{(4,296)}=5.731, p<.001$) (Πίνακας 64).

Πίνακας 64: Επίδραση του παράγοντα *Έτη προϋπηρεσίας στη Γενική Αγωγή* στην κατηγορία Αξιολόγηση

<i>Έτη προϋπηρεσίας στη Γενική Αγωγή</i>	N	M. O.	T. A.	$F_{(4,296)}$	p
έως 5	76	33.2	6.1	5.483	<.001
6-10	92	32.1	5.1		
11-15	61	32.9	5.6		
16-20	25	33.7	5.0		
20 και άνω	47	28.4	8.5		
Σύνολο	301	32.1	6.3		

Σημείωση: έως 5 > 20 και άνω, 6 -10 > 20 και άνω, 11 – 15 > 20 και άνω, 16 - 20 > 20 και άνω

Στον παράγοντα *Σπουδές*, βρέθηκε ότι όσοι έχουν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή, εμφάνισαν στατιστικά υψηλότερες τιμές στην κατηγορία της Αξιολόγησης σε σχέση με αυτούς που έχουν μόνο βασικό πτυχίο ($F_{(1,299)}=22.944, p<.001$) (Πίνακας 65).

Πίνακας 65: Επίδραση του παράγοντα *Σπουδές* στην κατηγορία Αξιολόγηση

<i>Σπουδές</i>	N	M. O.	T. A.	$F_{(1,299)}$	p
Πτυχίο Πανεπιστημίου	233	31.2	6.4	22.944	<.001
Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό στην ΕΑΕ	68	35.2	4.9		
Σύνολο	301	32.1	6.3		

Σημείωση: Μεταπτυχιακό στην ΕΑΕ > Πτυχίο Πανεπιστημίου
Διδακτορικό στην ΕΑΕ > Πτυχίο Πανεπιστημίου

Στον παράγοντα *Ηλικία*, προέκυψε ότι όσοι ανήκουν στις ηλικιακές ομάδες 22-30 και 31-40, διαφοροποιούν περισσότερο τον τρόπο Αξιολόγησης σε σχέση με αυτούς που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 50 και άνω ($F_{(3,297)}=5.005$, $p=.002$) (Πίνακας 66).

Πίνακας 66: Επίδραση του παράγοντα *Ηλικία* στην κατηγορία Αξιολόγηση

<i>Ηλικία</i>	N	M. O.	T. A.	$F_{(3,297)}$	p
22-30	106	32.4	5.5	5.005	.002
31-40	112	33.3	5.5		
41-50	41	30.6	6.9		
50 και άνω	42	29.4	8.2		
Σύνολο	301	32.1	6.3		

Σημείωση: 22 – 30 > 50 και άνω
31 – 40 > 50 και άνω

Εφαρμογή - Κατηγορία Διαχείριση Τάξης

Εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά στην κατηγορία Διαχείριση Τάξης, στους παράγοντες *Εκπαίδευση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία*, *Έτη προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή*, *Έτη προϋπηρεσίας στη Γενική Αγωγή*, *Σπουδές* και *Ηλικία*.

Ειδικότερα, στον παράγοντα *Εκπαίδευση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία*, τα αποτελέσματα φανέρωσαν διαφορές ανάμεσα στους συμμετέχοντες που έχουν επιμορφωθεί σχετικά με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία σε πτυχιακές σπουδές, σε μεταπτυχιακές σπουδές και σε επιμορφωτικά σεμινάρια και σε αυτούς που δεν έχουν επιμορφωθεί, με τους πρώτους να εμφανίζουν στατιστικά υψηλότερες τιμές στην κατηγορία Διαχείριση τάξης ($F_{(3,296)}=12.463, p<.001$) (Πίνακας 67).

Πίνακας 67: Επίδραση του παράγοντα *Εκπαίδευση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία* στην κατηγορία Διαχείριση τάξης

<i>Εκπαίδευση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία</i>	N	M. O.	T. A.	$F_{(3,296)}$	p
Σε πτυχιακές σπουδές	69	56.7	8.9	12.463	<.001
Σε μεταπτυχιακές σπουδές	48	60.2	7.4		
Επιμορφωτικά σεμινάρια	92	58.1	8.4		
Καμία	91	51.8	11.8		
Σύνολο	300	56.2	10.0		

Σημείωση: Σε πτυχιακές σπουδές > καμία
Σε μεταπτυχιακές σπουδές > καμία
Επιμορφωτικά σεμινάρια > καμία

Παρομοίως, σχετικά με τον παράγοντα *Έτη προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή*, οι εκπαιδευτικοί που έχουν εμπειρία στην Ειδική Αγωγή εμφάνισαν υψηλότερες τιμές στην κατηγορία Διαχείριση τάξης από αυτούς που δεν έχουν ($F_{(1,298)}=4.530, p=.034$) (Πίνακας 68).

Πίνακας 68: Επίδραση του παράγοντα *Έτη προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή* στην κατηγορία Διαχείριση τάξης

<i>Έτη προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή</i>	N	M. O.	T. A.	$F_{(1,298)}$	p
Δεν έχω εμπειρία στην Ειδική Αγωγή	206	55.4	10.5	4.530	.034
Έχω εμπειρία στην Ειδική Αγωγή	94	58.0	8.6		
Σύνολο	300	56.2	10.0		

Σημείωση: Έχω εμπειρία στην Ειδική Αγωγή > Δεν έχω εμπειρία στην Ειδική Αγωγή

Διαφορές παρατηρήθηκαν, επίσης, στον παράγοντα *Έτη προϋπηρεσίας στη Γενική Αγωγή*. Τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι όσοι έχουν πάνω από 20 χρόνια προϋπηρεσίας διαφοροποιούν λιγότερο τις πρακτικές τους που σχετίζονται με την κατηγορία Διαχείριση τάξης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με λιγότερα χρόνια ($F_{(4,295)}=5.463$, $p<.001$) (Πίνακας 69).

Πίνακας 69: Επίδραση του παράγοντα *Έτη προϋπηρεσίας στη Γενική Αγωγή* στην κατηγορία Διαχείριση τάξης

<i>Έτη προϋπηρεσίας στη Γενική αγωγή</i>	N	M. O.	T. A.	$F_{(4,295)}$	p
Έως 5	75	57.6	10.3	5.463	<.001
6-10	92	56.2	7.4		
11-15	61	57.8	8.9		
16-20	25	59.0	7.9		
20 και άνω	47	50.4	13.8		
Σύνολο	300	56.2	10.0		

Σημείωση: έως 5 > 20 και άνω, 6 -10 > 20 και άνω, 11 – 15 > 20 και άνω, 16 - 20 > 20 και άνω

Στον παράγοντα *Σπουδές*, βρέθηκε ότι όσοι έχουν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή, διαφοροποιούν περισσότερο τις πρακτικές της κατηγορίας Διαχείριση τάξης σε σχέση με όσους δεν έχουν ($F_{(1,298)}=13.955$, $p<.001$) (Πίνακας 70).

Πίνακας 70 : Επίδραση του παράγοντα *Σπουδές* στην κατηγορία Διαχείριση τάξης

<i>Σπουδές</i>	N	M. O.	T. A.	$F_{(1,298)}$	p
Πτυχίο Πανεπιστημίου	232	55.1	10.2	13.955	<.001
Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό στην ΕΑΕ	68	60.1	8.0		
Σύνολο	300	56.2	10.0		

Σημείωση: Μεταπτυχιακό στην ΕΑΕ > Πτυχίο Πανεπιστημίου
Διδακτορικό στην ΕΑΕ > Πτυχίο Πανεπιστημίου

Στον παράγοντα *Ηλικία*, προέκυψε ότι όσοι ανήκουν στις ηλικιακές ομάδες 22-30 και 31-40 εμφάνισαν στατιστικά υψηλότερες τιμές στην κατηγορία Διαχείριση τάξης, σε σχέση με αυτούς που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 50 και άνω ($F_{(3,296)}=4.597$, $p=.004$) (Πίνακας 71).

Πίνακας 71: Επίδραση του παράγοντα *Ηλικία* στην κατηγορία Διαχείριση τάξης

<i>Ηλικία</i>	N	M. O.	T. A.	$F_{(3,296)}$	p
22-30	105	56.8	9.0	4.597	.004
31-40	112	58.0	8.4		
41-50	41	54.6	11.2		
50 και άνω	42	51.5	13.3		
Σύνολο	300	56.2	10.0		

Σημείωση: 22 – 30 > 50 και άνω, 31 – 40 > 50 και άνω

Εφαρμογή - Συνολική κατηγορία της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

Σχετικά με τη συνολική κατηγορία της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν στους παράγοντες *Εκπαίδευση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία*, *Έτη προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή*, *Έτη προϋπηρεσίας στη Γενική Αγωγή*, *Σπουδές*, *Ηλικία* και *Τύπος σχολείου*.

Στον παράγοντα *Εκπαίδευση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία*, βρέθηκε ότι όσοι έχουν επιμορφωθεί σε πτυχιακές σπουδές, σε μεταπτυχιακές σπουδές και σε επιμορφωτικά σεμινάρια εφαρμόζουν πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο σύνολο των κατηγοριών σε μεγαλύτερο βαθμό από αυτούς που δεν έχουν καμία επιμόρφωση ($F_{(3,293)}=14.906, p<.001$) (Πίνακας 72).

Πίνακας 72: Επίδραση του παράγοντα *Εκπαίδευση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία* στην κατηγορία Διαφοροποιημένη διδασκαλία

<i>Εκπαίδευση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία</i>	N	M. O.	T. A.	$F_{(3,293)}$	p
Σε πτυχιακές σπουδές	69	201.4	27.8	14.906	<.001
Σε μεταπτυχιακές σπουδές	48	212.7	24.1		
Επιμορφωτικά σεμινάρια	90	205.6	28.3		
Καμία	90	179.9	40.8		
Σύνολο	297	198.0	34.1		

Σημείωση: Σε πτυχιακές σπουδές > καμία
Σε μεταπτυχιακές σπουδές > καμία
Επιμορφωτικά σεμινάρια > καμία

Στον παράγοντα *Έτη προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή*, βρέθηκε ότι όσοι έχουν εμπειρία στην Ειδική Αγωγή, εφαρμόζουν περισσότερο πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας από αυτούς που δεν έχουν ($F_{(1,295)}=4.611, p=.033$) (Πίνακας 73).

Πίνακας 73: Επίδραση του παράγοντα *Έτη προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή* στην κατηγορία Διαφοροποιημένη διδασκαλία

<i>Έτη προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή</i>	N	M. O.	T. A.	$F_{(1,295)}$	p
Δεν έχω εμπειρία στην Ειδική Αγωγή	205	195.1	35.9	4.611	.033
Έχω εμπειρία στην Ειδική Αγωγή	92	204.3	29.2		
Σύνολο	297	198.0	34.1		

Σημείωση: Έχω εμπειρία στην Ειδική Αγωγή > Δεν έχω εμπειρία στην Ειδική Αγωγή

Στον παράγοντα Έτη προϋπηρεσίας στην Γενική Αγωγή, βρέθηκε ότι όσοι εργάζονται 20 χρόνια και άνω, εφαρμόζουν σε μικρότερο βαθμό πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας από τους υπόλοιπους ($F_{(4,292)}=6.985$, $p < .001$) (Πίνακας 74).

Πίνακας 74: Επίδραση του παράγοντα Έτη προϋπηρεσίας στη Γενική Αγωγή στην κατηγορία Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

Έτη προϋπηρεσίας στη Γενική Αγωγή	N	M. O.	T. A.	$F_{(4,292)}$	p
Έως 5	74	203.3	33.6	6.985	<.001
6-10	92	198.4	24.1		
11-15	60	205.2	27.1		
16-20	24	205.7	29.6		
20 και άνω	47	175.6	50.3		
Σύνολο	297	198.0	34.1		

Σημείωση: έως 5 > 20 και άνω, 6 -10 > 20 και άνω, 11 – 15 > 20 και άνω, 16 - 20 > 20 και άνω

Παρομοίως, στον παράγοντα Σπουδές, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή εμφάνισαν στατιστικά υψηλότερες τιμές στην εφαρμογή πρακτικών στη συνολική κατηγορία της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας σε σχέση με αυτούς που έχουν μόνο βασικό πτυχίο ($F_{(1,295)}=15.969$, $p < .001$) (Πίνακας 75).

Πίνακας 75: Επίδραση του παράγοντα Σπουδές στην κατηγορία Διαφοροποιημένη διδασκαλία

Σπουδές	N	M. O.	T. A.	$F_{(1,295)}$	p
Πτυχίο Πανεπιστημίου	230	193.8	35.3	15.969	<.001
Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό στην ΕΑΕ	67	212.3	25.5		
Σύνολο	297	198.0	34.2		

Σημείωση: Μεταπτυχιακό στην ΕΑΕ > Πτυχίο Πανεπιστημίου
Διδακτορικό στην ΕΑΕ > Πτυχίο Πανεπιστημίου

Στον παράγοντα *Ηλικία*, βρέθηκε ότι όσοι ανήκουν στις ηλικιακές ομάδες 22 – 30 και 31 – 40, εφαρμόζουν πρακτικές Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας σε μεγαλύτερο βαθμό από αυτούς που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 50 και άνω ($F_{(3,293)}=6.281$, $p < .001$) (Πίνακας 76).

Πίνακας 76: Επίδραση του παράγοντα *Ηλικία* στην κατηγορία Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

<i>Ηλικία</i>	N	M. O.	T. A.	$F_{(3,293)}$	p
22-30	104	199.4	29.7	6.281	<.001
31-40	111	205.7	26.1		
41-50	40	190.4	39.9		
50 και άνω	42	181.2	48.6		
Σύνολο	297	198.0	34.1		

Σημείωση: 22 – 30 > 50 και άνω
31 – 40 > 50 και άνω §

Οι παράγοντες *Φύλο*, *Περιοχή Σχολείου* και *Σχέση εργασίας*, δεν επηρεάζουν το επίπεδο εφαρμογής των πρακτικών της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, σε κάθε μία από τις κατηγορίες της αλλά και στο σύνολο του ερωτηματολογίου.

4.8.5. Η επίδραση των ατομικών χαρακτηριστικών στον βαθμό Δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι Εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

Σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν στους παράγοντες *Εκπαίδευση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, Έτη προϋπηρεσίας στη Γενική Αγωγή, Ηλικία και Σχέση εργασίας*.

Συγκεκριμένα, προέκυψε πως όσοι δεν έχουν επιμορφωθεί σχετικά με τη Διαφοροποιημένη διδασκαλία, αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες από αυτούς που έχουν επιμορφωθεί σε μεταπτυχιακές σπουδές και σε επιμορφωτικά σεμινάρια ($F_{(3,297)}=4.127, p=.007$) (Πίνακας 77).

Πίνακας 77: Επίδραση του παράγοντα *Εκπαίδευση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία* στις Δυσκολίες

<i>Εκπαίδευση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία</i>	N	M. O.	T. A.	$F_{(3,297)}$	p
Σε πτυχιακές σπουδές	70	34.6	5.4	4.127	.007
Σε μεταπτυχιακές σπουδές	48	33.5	6.8		
Επιμορφωτικά σεμινάρια	92	34.4	6.2		
Καμία	91	37.0	7.3		
Σύνολο	301	35.1	6.6		

Σημείωση: καμία > Σε μεταπτυχιακές σπουδές
καμία > Επιμορφωτικά σεμινάρια

Στον παράγοντα *Έτη προϋπηρεσίας στη Γενική αγωγή*, προέκυψε ότι τα άτομα που εργάζονται περισσότερο από 20 χρόνια, αντιμετωπίζουν στατιστικά σημαντικά περισσότερες δυσκολίες σε σχέση με τα άτομα που εργάζονται λιγότερα ($F_{(1,299)}=6.677, p<.001$) (Πίνακας 78).

Πίνακας 78: Επίδραση του παράγοντα *Έτη προϋπηρεσίας στη Γενική αγωγή* στις Δυσκολίες

<i>Έτη προϋπηρεσίας στη Γενική Αγωγή</i>	N	M. O.	T. A.	$F_{(4,292)}$	p
Έως 5	76	35.2	33.6	6.677	<.001
6-10	92	33.3	24.1		
11-15	61	35.0	27.1		
16-20	25	34.0	29.6		
20 και άνω	47	39.1	50.3		
Σύνολο	297	35.1	34.1		

Σημείωση: 20 και άνω > Έως 5, 20 και άνω > 6 – 10, 20 και άνω > 11 – 15, 20 και άνω > 16 – 20

Σχετικά με την *Ηλικία*, οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 50 και άνω βρέθηκε ότι αντιμετωπίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίες κατά την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, από αυτούς που ανήκουν στις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες ($F_{(3,297)}=5.348, p=.001$) (Πίνακας 79).

Πίνακας 79: Επίδραση του παράγοντα *Ηλικία* στις Δυσκολίες

<i>Ηλικία</i>	N	M. O.	T. A.	$F_{(3,297)}$	p
22 – 30	106	35.1	5.9	5.348	.001
31 – 40	112	33.7	5.8		
41 – 50	41	35.6	6.8		
50 και άνω	42	38.4	8.7		
Σύνολο	301	35.1	6.6		

Σημείωση: 50 και άνω > 22 – 30
50 και άνω > 31 – 40
50 και άνω > 41– 50

Στον παράγοντα *Σχέση εργασίας*, τα αποτελέσματα της έρευνας φανέρωσαν ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες από τους αναπληρωτές ($F_{(1,299)}=6.218, p=.013$) (Πίνακας 80).

Πίνακας 80: Επίδραση του παράγοντα *Σχέση εργασίας* στις Δυσκολίες

<i>Σχέση εργασίας</i>	N	M. O.	T. A.	$F_{(1,299)}$	p
Μόνιμος	141	36.1	7.2	6.218	.013
Αναπληρωτής	160	34.2	5.8		
Σύνολο	301	35.1	6.6		

Σημείωση: Μόνιμος > Αναπληρωτής

4.8.6. Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό οι εκπαιδευτικοί στην εφαρμογή πρακτικών Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

Το σύνολο των απαντήσεων έδειξε, ότι η μεγαλύτερη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί είναι η έλλειψη χρόνου (όσον αφορά την εκτίμηση των αναγκών των μαθητών, την ετοιμότητα, τον προσδιορισμό των βασικών εννοιών, την οργάνωση των ερωτήσεων και τη σχεδίαση δραστηριοτήτων κατάλληλων για κάθε εκπαιδευόμενο), καθώς το 81,4% (45,5% απάντησαν «Αρκετά» και 35,9% απάντησαν «Πολύ») των συμμετεχόντων δήλωσε πως χρειάζεται πολύ χρόνο για την εφαρμογή πρακτικών Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας.

Το 61,4% (41,5% απάντησαν «Αρκετά» και 19,9% απάντησαν «Πολύ») των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι χρειάζονται κατάρτιση σχετικά με τον τρόπο χρήσης στρατηγικών για την καλύτερη εφαρμογή τους, ενώ το 27,6% δήλωσαν ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη χρήση των μέσων τεχνολογίας για τη διδασκαλία.

Σχετικά με τη διοικητική υποστήριξη, το 64,1% απάντησε ότι αποτελεί δυσκολία το ότι τα διοικητικά στελέχη δεν πιστεύουν στην εφαρμογή πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη. Σχεδόν οι μισοί από τους συμμετέχοντες δήλωσαν πως αντιμετωπίζουν δυσκολίες, καθώς η διοικητική υποστήριξη δεν είναι διαθέσιμη στο να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να σχεδιάσουν τα προγράμματα σπουδών και δεν τους υποστηρίζει απέναντι στους γονείς/κηδεμόνες.

Στον Πίνακα 81, παρατίθενται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις που σχετίζονται με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά την εφαρμογή πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Πίνακας 81: Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην εφαρμογή πρακτικών Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

Δυσκολίες	Περιγραφικό Μέσο	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
Χρειάζομαι πολύ χρόνο για να εφαρμόσω διαφοροποιημένη διδασκαλία όσον αφορά την εκτίμηση των αναγκών των μαθητών, την ετοιμότητα, τον προσδιορισμό των βασικών εννοιών, την οργάνωση των ερωτήσεων και τη σχεδίαση δραστηριοτήτων κατάλληλων για κάθε εκπαιδευόμενο.	Συχνότητα	10	46	137	108
	Ποσοστό	3.3%	15.3%	45.5%	35.9%
Αντιμετωπίζω δυσκολίες στη διαχείριση της τάξης.	Συχνότητα	61	127	96	17
	Ποσοστό	20.3%	42.2%	31.9%	5.6%
Αντιμετωπίζω δυσκολίες στο να μετατρέψω τον ρόλο μου από έναν δάσκαλο που μεταδίδει γνώσεις σε έναν διευκολυντή της εκπαιδευτικής διαδικασίας.	Συχνότητα	65	132	82	22
	Ποσοστό	21.6%	43.9%	27.2%	7.3%
Αντιμετωπίζω δυσκολίες στην επιλογή της κατάλληλης στρατηγικής για το μάθημα.	Συχνότητα	75	127	68	31
	Ποσοστό	24.9%	24.2%	22.6%	10.3%
Διαθέτω τις απαραίτητες δεξιότητες που χρειάζεται η στρατηγική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.	Συχνότητα	11	96	145	49
	Ποσοστό	3.7%	31.9%	48.2%	16.3%
Αντιμετωπίζω δυσκολίες στον σωστό προγραμματισμό των μαθημάτων.	Συχνότητα	93	121	64	23
	Ποσοστό	30.9%	40.2%	21.3%	7.6%
Αντιμετωπίζω δυσκολίες στην προσαρμογή του αριθμού των μαθητών μέσα στην τάξη.	Συχνότητα	71	126	74	30
	Ποσοστό	23.6%	41.9%	24.6%	10%
Χρειάζομαι κατάρτιση σχετικά με τον τρόπο χρήσης στρατηγικών για την καλύτερη εφαρμογή τους.	Συχνότητα	19	97	125	60
	Ποσοστό	6.3%	32.2%	41.5%	19.9%
Αντιμετωπίζω δυσκολίες στην προσαρμογή της τάξης, όσον αφορά το μέγεθος και τις θέσεις, για να διευκολύνω τη διανομή των μαθητών σε ομάδες εργασίας.	Συχνότητα	83	123	72	23
	Ποσοστό	27.6%	40.9%	23.9%	7.6%
Πιστεύω αρκετά στη σημασία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.	Συχνότητα	3	33	108	157
	Ποσοστό	1%	11%	35.9%	52.2%
Αντιμετωπίζω δυσκολίες στη χρήση των μέσων τεχνολογίας για τη διδασκαλία.	Συχνότητα	119	99	67	16
	Ποσοστό	39.5%	32.9%	22.3%	5.3%
Τα διοικητικά στελέχη πιστεύουν στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στις τάξεις.	Συχνότητα	17	91	122	71
	Ποσοστό	5.6%	30.2%	40.5%	23.6%
Η διοικητική υποστήριξη είναι διαθέσιμη βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς να σχεδιάσουν καλά τα προγράμματα σπουδών.	Συχνότητα	43	102	99	57
	Ποσοστό	14.3%	33.9%	32.9%	18.9%
Η διοικητική υποστήριξη διατίθεται υποστηρίζοντας μας, στους γονείς / κηδεμόνες.	Συχνότητα	23	84	129	65
	Ποσοστό	7.6%	27.9%	42.9%	21.9%

4.8.7. Συσχέτιση του επιπέδου κατανόησης και εφαρμογής με τις Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

Για να ελέγξουμε τη σχέση ανάμεσα στις Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και του επιπέδου κατανόησης και εφαρμογής, πραγματοποιήσαμε έλεγχο συσχέτισης, με τον συντελεστή συσχέτισης Pearson, σε κάθε μια από τις κατηγορίες του ερωτηματολογίου. Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, φανέρωσε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των Δυσκολιών και του επιπέδου κατανόησης και εφαρμογής, σε κάθε μία από τις έξι κατηγορίες της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, η οποία χαρακτηρίζεται ως μικρή και αρνητική (Πίνακες 82 και 83).

Συνεπώς, όσο περισσότερο κατανοεί και εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός πρακτικές Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, τόσο λιγότερες Δυσκολίες αντιμετωπίζει.

Πίνακας 82: Σχέση μεταξύ των Δυσκολιών και του επιπέδου κατανόησης στις κατηγορίες της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

Σχέση μεταξύ των Δυσκολιών και του επιπέδου κατανόησης		
		Κατανόηση Περιεχομένου
Δυσκολίες	<i>r</i>	-.301
	<i>p</i>	<.001
		Κατανόηση Διαδικασίας
Δυσκολίες	<i>r</i>	-.282
	<i>p</i>	<.001
		Κατανόηση Διδακτικού Υλικού
Δυσκολίες	<i>r</i>	-.209
	<i>p</i>	<.001
		Κατανόηση Προϊόντων Μάθησης
Δυσκολίες	<i>r</i>	-.260
	<i>p</i>	<.001
		Κατανόηση Αξιολόγησης
Δυσκολίες	<i>r</i>	-.208
	<i>p</i>	<.001
		Κατανόηση Διαχείριση τάξης
Δυσκολίες	<i>r</i>	-.226
	<i>p</i>	<.001

Πίνακας 83: Σχέση μεταξύ των Δυσκολιών και του επιπέδου εφαρμογής στις κατηγορίες της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

Σχέση μεταξύ των Δυσκολιών και του επιπέδου εφαρμογής		
		Εφαρμογή Περιεχομένου
Δυσκολίες	<i>r</i>	-.378
	<i>p</i>	<.001
		Εφαρμογή Διαδικασίας
Δυσκολίες	<i>r</i>	-.355
	<i>p</i>	<.001
		Εφαρμογή Διδακτικού Υλικού
Δυσκολίες	<i>r</i>	-.24
	<i>p</i>	<.001
		Εφαρμογή Προϊόντων Μάθησης
Δυσκολίες	<i>r</i>	-.320
	<i>p</i>	<.001
		Εφαρμογή Αξιολόγησης
Δυσκολίες	<i>r</i>	-.296
	<i>p</i>	<.001
		Εφαρμογή Διαχείριση τάξης
Δυσκολίες	<i>r</i>	-.295
	<i>p</i>	<.001

5. Συζήτηση

Κύριο σκοπό της παρούσας μελέτης αποτέλεσε η διερεύνηση του επιπέδου κατανόησης και εφαρμογής σημαντικών πτυχών της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας κατά την εκπαιδευτική πράξη, από εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Διερευνήθηκε, επίσης, η συμβολή των ατομικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών στο επίπεδο κατανόησης και εφαρμογής πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας, σε κάθε μια από τις έξι κατηγορίες του ερωτηματολογίου και στο σύνολό του. Τελικό στόχο της έρευνας, αποτέλεσε ο εντοπισμός των κυριότερων δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή διαφοροποιημένων πρακτικών στην εκπαιδευτική πράξη και η επίδραση των ατομικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων στον βαθμό δυσκολιών που αντιμετωπίζουν.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, προέκυψαν διαφορές ανάμεσα στο επίπεδο κατανόησης και εφαρμογής, δείχνοντας ότι το επίπεδο κατανόησης ήταν υψηλότερο από το επίπεδο εφαρμογής πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Το υψηλό επίπεδο κατανόησης των πρακτικών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας παρατηρήθηκε από άποψη θεωρητική και εννοιολογική, ενώ προέκυψε διαφοροποίηση στο επίπεδο κατανόησης και εφαρμογής, ανάλογα με συγκεκριμένα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που φάνηκε να έχουν επίδραση στο επίπεδο κατανόησης και εφαρμογής πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι η *Εκπαίδευση στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία*, τα *Έτη προϋπηρεσίας στη Γενική Αγωγή*, τα *Έτη προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή*, η *Ηλικία* και οι *Σπουδές*. Το *Φύλο*, η *Περιοχή σχολείου* και η *Σχέση εργασίας* δε φανέρωσαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους συμμετέχοντες.

Οι παράγοντες που βρέθηκε να επηρεάζουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι η *Εκπαίδευση στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία*, τα *Έτη προϋπηρεσίας στη Γενική Αγωγή*, η *Ηλικία* και η *Σχέση εργασίας*.

Τέλος, ο περιορισμένος χρόνος και η ελλιπής κατάρτιση εντοπίστηκαν ως τα κυριότερα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας, γεγονός που τονίζει την αναγκαιότητα δημιουργίας προγραμμάτων επιμόρφωσης.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας μελέτης, εξέτασε τη συσχέτιση του επιπέδου κατανόησης και εφαρμογής πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Τα

αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι παρουσιάζεται θετική συσχέτιση μεταξύ των κλιμάκων «Κατανόηση» και «Εφαρμογή», σε όλες τις κατηγορίες του ερωτηματολογίου. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και στην έρευνα του King (2010), η οποία φανέρωσε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της γνώσης των πρακτικών που σχετίζονται με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και της πρακτικής χρήσης τους.

Αρνητική συσχέτιση παρουσιάστηκε μεταξύ των Δυσκολιών και των κλιμάκων της συχνότητας και της εφαρμογής, η οποία φανέρωσε ότι όσο περισσότερο κατανοεί και εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός πρακτικές διαφοροποίησης τόσο λιγότερα προβλήματα αντιμετωπίζει.

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, τα αποτελέσματα της έρευνας φανέρωσαν την ύπαρξη διαφορών, μεταξύ των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, σχετικά με τις κλίμακες της κατανόησης και της εφαρμογής. Ειδικότερα, η στατιστική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί κατανοούν σε μεγαλύτερο βαθμό τις πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας από ότι τις εφαρμόζουν σε όλες τις κατηγορίες του ερωτηματολογίου. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τα αποτελέσματα της έρευνας της Whipple (2012), καθώς τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το επίπεδο κατανόησης των εκπαιδευτικών ήταν υψηλότερο από το επίπεδο εφαρμογής πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Αντίστοιχα, τα ευρήματα της έρευνας των Φιλιππάτου και Βεντίστα (2017), φανέρωσαν ότι υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία και τις δηλώσεις τους για την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην εκπαιδευτική πράξη, η οποία υστερεί. Τη διαφοροποίηση μεταξύ της κατανόησης και της εφαρμογής των πρακτικών διαφοροποίησης επισημαίνουν και άλλες έρευνες (Ordover, 2012 · Joseph, 2013 · Robinson et al., 2014).

Σχετικά με τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, προέκυψε ότι έχουν επίδραση στο επίπεδο κατανόησης και εφαρμογής πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Στατιστικά σημαντικές διαφορές παρουσιάστηκαν, επίσης, στις Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά την εφαρμογή πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας ανάλογα με τα χαρακτηριστικά τους. Οι κυριότεροι παράγοντες που προέκυψε ότι επηρεάζουν το επίπεδο κατανόησης και εφαρμογής είναι η *Εκπαίδευση στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία*, τα *Έτη προϋπηρεσίας στη Γενική Αγωγή* και η *Ηλικία*, καθώς παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε όλες τις κατηγορίες του ερωτηματολογίου.

Ειδικότερα, στις έξι κατηγορίες του ερωτηματολογίου και στο σύνολό του, παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στους παράγοντες *Εκπαίδευση στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία* και *Έτη προϋπηρεσίας στη Γενική Αγωγή* στην κλίμακα της κατανόησης, στην κλίμακα της εφαρμογής και στις Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι όσοι έχουν επιμορφωθεί σε πτυχιακές σπουδές, σε μεταπτυχιακές σπουδές ή σε επιμορφωτικά σεμινάρια σχετικά με τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, κατανοούν και εφαρμόζουν τις πρακτικές της σε μεγαλύτερο βαθμό από αυτούς που δεν έχουν καμία επιμόρφωση. Αντίστοιχα, όσοι έχουμε επιμορφωθεί σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε μικρότερο βαθμό από όσους δεν έχουν επιμορφωθεί, κατά την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Το εύρημα αυτό συνάδει με αυτό της έρευνας της Whipple (2012), όπου προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είχαν κατάρτιση παρουσίασαν στατιστικά υψηλότερες τιμές σε όλες τις κατηγορίες, εκτός της κατηγορίας του Περιεχομένου, στην εφαρμογή πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ενώ στην κατανόηση δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά στην κατηγορία της Διαδικασίας. Παρομοίως, σχετικά με την κλίμακα της εφαρμογής, η James (2009) έδειξε ότι η ακαδημαϊκή κατάρτιση επιδρά στη συχνότητα εφαρμογής πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Τα ευρήματα της μελέτης του Hobson (2008), φανέρωσαν, επίσης, ότι η επιμόρφωση σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία σε σπουδές, είχε επίδραση στη συχνότητα με την οποία οι συμμετέχοντες εφαρμόζαν πρακτικές διαφοροποίησης στις τάξεις τους. Στην ίδια κατεύθυνση, τα αποτελέσματα της έρευνας του King (2010), φανέρωσαν ότι ο σημαντικότερος παράγοντας που επηρέασε τις αποφάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρήση διαφοροποιημένης διδασκαλίας στις τάξεις τους, ήταν η γνώση τους σε θέματα διαφοροποίησης. Το παρόν εύρημα τονίζει την αναγκαιότητα της συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Οι παράγοντες *Έτη προϋπηρεσίας στη Γενική Αγωγή* και η *Ηλικία* των συμμετεχόντων φάνηκε να επηρεάζουν το επίπεδο κατανόησης και εφαρμογής πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας, καθώς οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι ανήκουν στις ομάδες με λιγότερα από 20 χρόνια προϋπηρεσίας, σημείωσαν στατιστικά υψηλότερες τιμές σε σχέση με αυτούς που εργάζονται πάνω από 20 χρόνια στην κλίμακα της κατανόησης και της εφαρμογής. Το παρόν εύρημα, σχετίζεται με τον παράγοντα της ηλικίας, εφόσον οι εκπαιδευτικοί που έχουν περισσότερα από 20 χρόνια

προϋπηρεσίας ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 50 και άνω, όπου στο σύνολο των κατηγοριών, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 31 – 40, κατανοούν σε μεγαλύτερο βαθμό πρακτικές διαφοροποίησης από αυτούς που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 50 και άνω. Σχετικά με τις Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι όσοι έχουν περισσότερα από 20 χρόνια προϋπηρεσίας και όσοι ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 50 και άνω, εμφάνισαν στατιστικά υψηλότερες τιμές από τους υπόλοιπους συμμετέχοντες, φανερώνοντας ότι αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες. Το εύρημα αυτό συγκλίνει με τα ευρήματα των Tomlinson & Doubet (2005), καθώς η έρευνά τους έδειξε ότι οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν πολλά χρόνια υπηρεσίας, δυσκολεύονται σε μεγαλύτερο βαθμό να εφαρμόσουν πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας καθώς, έχουν κατασταλάξει σε συγκεκριμένα διδακτικά σχέδια τα οποία οι ίδιοι θεωρούν αποτελεσματικά και έχουν εξοικειωθεί με αυτά. Έτσι, δεν είναι διατεθειμένοι να εφαρμόσουν πρακτικές διαφοροποίησης. Στην ίδια κατεύθυνση, τα ευρήματα της μελέτης του Hobson (2008), έδειξαν ότι η διδακτική εμπειρία έχει επίδραση στη συχνότητα με την οποία οι συμμετέχοντες εφαρμόζουν πρακτικές διαφοροποίησης στις τάξεις τους. Αντίθετα είναι τα αποτελέσματα της έρευνας των Siam & Al-Natour (2017), η έρευνα των οποίων δε φανέρωσε διαφορές στην εφαρμογή πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας, σχετικά με τα χρόνια εμπειρίας. Παρομοίως, η εφαρμογή πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας, στην έρευνα της Whipple (2012), δε φάνηκε να προσελκύει εκπαιδευτικούς από μια συγκεκριμένη ομάδα – στόχο σχετικά με τα χρόνια εμπειρίας, καθώς τα αποτελέσματα της έρευνας φανέρωσαν έλλειψη διαφορών ανάμεσα σε ομάδες με διαφορετικά έτη προϋπηρεσίας στη γενική εκπαίδευση. Στην ίδια κατεύθυνση, η έρευνα της James (2009), έδειξε πως δεν υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση όσον αφορά τις κατηγορίες οι οποίες αφορούν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, σε συνάρτηση με τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Η αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών για την ικανότητά τους βρέθηκε πως επηρεάζει σημαντικά το επίπεδο κατανόησης και εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, στην έρευνα των Dixon et al. (2014), γεγονός συνδέεται με την επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Ως προς τις Σπουδές, οι εκπαιδευτικοί που έχουν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή, βρέθηκε ότι κατανοούν περισσότερο πρακτικές που αφορούν τις κατηγορίες Διδακτικό υλικό, Προϊόντα μάθησης, Διαχείριση τάξης και τη Συνολική κατηγορία της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, σε σχέση με όσους δεν έχουν στην

κλίμακα της κατανόησης, ενώ στην κλίμακα της εφαρμογής στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν σε όλες τις κατηγορίες του ερωτηματολογίου. Σε αντίστοιχη έρευνα της Whipple (2012), διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής κατανοούν και εφαρμόζουν σε μεγαλύτερο βαθμό πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Παρατείνεται, αλληλοκάλυψη μεταξύ των παραγόντων *Έτη προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή* και *Σπουδές*, καθώς και οι δυο σχετίζονται με τις γνώσεις στον τομέα της Ειδικής Αγωγής. Ειδικότερα, αναφορικά με τον παράγοντα *Έτη προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή*, στην κλίμακα της εφαρμογής, εμφανίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις κατηγορίες Διαδικασία, Διδακτικό υλικό, Διαχείριση τάξης, Αξιολόγηση και στη συνολική κατηγορία του ερωτηματολογίου, καθώς τα αποτελέσματα φανέρωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία στη Ειδική Αγωγή διαφοροποιούν πρακτικές που εμπίπτουν στις παραπάνω κατηγορίες σε μεγαλύτερο βαθμό από όσους δεν έχουν εργαστεί στην Ειδική Αγωγή. Παρόμοια ευρήματα παρουσίασαν και οι Whipple (2012) και James (2009), στις έρευνές τους. Ειδικότερα, στην έρευνα της Whipple (2012), βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής παρουσίασαν στατιστικά υψηλότερες τιμές από αυτούς της Γενικής Αγωγής σε όλες τις κατηγορίες. Παρομοίως, η James (2009) βρήκε ότι οι εκπαιδευτικοί της Ειδικής Αγωγής χρησιμοποιούν συχνότερα πρακτικές διαφοροποίησης της Διαδικασίας. Όσον αφορά την κλίμακα της κατανόησης, τα αποτελέσματα της έρευνας, δεν φανέρωσαν στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους συμμετέχοντες με εμπειρία στην Ειδική Αγωγή και αυτούς που δεν έχουν σε καμία από τις κατηγορίες της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας.

Στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν στον παράγοντα *Σχέση εργασίας*, σχετικά τον βαθμό δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, καθώς προέκυψε ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί. Το εύρημα αυτό μπορεί να συσχετιστεί με τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών και την ηλικία τους, καθώς οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερα χρόνια εμπειρίας και σύμφωνα με τα ευρήματα της μελέτης κατανοούν και εφαρμόζουν τις πρακτικές διαφοροποίησης σε μικρότερο βαθμό. Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά αναφορικά με τον παράγοντα *Σχέση εργασίας*, στο επίπεδο κατανόησης και εφαρμογής πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Ο παράγοντας *Φύλο*, δε φάνηκε να επηρεάζει το επίπεδο κατανόησης και εφαρμογής και τις Δυσκολίες. Παρόμοια αποτελέσματα προέκυψαν στην έρευνα του King (2010), η οποία έδειξε ότι το φύλο δε φανερώνει διαφορές σχετικά με την εφαρμογή πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Στην ίδια κατεύθυνση τα αποτελέσματα της έρευνας του Barnes (2008), δεν φανέρωσαν σημαντικές διαφορές σχετικά με το φύλο των εκπαιδευτικών, ως προς τις στάσεις και τις απόψεις τους, αφού δεν παρατηρήθηκε κάποια αξιοπρόσεκτη διαφορά ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες εκπαιδευτικούς. Αντιθέτως, η έρευνα των Φιλιππάτου και Βεντίστα (2017), έδειξε πως οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαφέρουν ανάλογα με το φύλο τους.

Ο παράγοντας *Περιοχή σχολείου*, επίσης, δεν εμφάνισε στατιστικά σημαντικές διαφορές σε καμία από τις κλίμακες και τις κατηγορίες του ερωτηματολογίου.

Στόχο της μελέτης αποτέλεσε, επίσης, ο εντοπισμός των κυριότερων προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή πρακτικών διαφοροποίησης. Παρά την εμπειρία και την εμπιστοσύνη τους στην εφαρμογή της προσέγγισης, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εξέφρασαν την ανησυχία τους για τη χρήση διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Η έλλειψη χρόνου και η απουσία κατάρτισης σχετικά με τον τρόπο χρήσης πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας, αναφέρθηκαν ως μερικές από τις μεγαλύτερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης.

Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να εφαρμόσουν τις στρατηγικές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας λόγω περιορισμένου χρόνου και ελλειπών κατάρτισης, φανερώνει πλήθος ερευνών σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την εφαρμογή πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, στην έρευνα των Tomlinson & Doubet (2005), οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ο χρόνος είναι ιδιαίτερα πιεστικός για να βγάλουν την ύλη των μαθημάτων. Παρομοίως, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στις έρευνες των Aftab (2015), Thompson (2009) και Robison (2004), σημείωσαν ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μια απαιτητική και χρονοβόρα διδασκαλία και η διαφοροποίηση των στοιχείων διδασκαλίας απαιτεί μεγάλη προετοιμασία. Η έρευνα των Maeng & Bell (2015), επίσης, έδειξε πως ο χρόνος αποτελεί τον κυριότερο παράγοντα που επηρεάζει την εφαρμογή πρακτικών διαφοροποίησης. Άλλη έρευνα που ανέδειξε τον χρόνο ως το μεγαλύτερο εμπόδιο, είναι αυτή των Siam & Al-Natour (2017).

Σύμφωνα με τους Tomlinson et al. (2003), ο περιορισμένος διδακτικός χρόνος αλλά και η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα σχετικά με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών, αποτελούν τους πρωταρχικούς λόγους αποφυγής εφαρμογής πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Στον περιορισμένο χρόνο και την ελλιπή κατάρτιση ως εμπόδια για την εφαρμογή διαφοροποιημένων πρακτικών αναφέρεται και ο Wan (2017). Στην έρευνα των Lora et al. (2014) φανερώθηκαν, επίσης, ο χρονικός περιορισμός και η δυσκολία μάθησης πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας ως εμπόδια. Τέλος, στον ελληνικό χώρο, η μελέτη των Vlachou et al. (2009), φανέρωσε, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί εξαιτίας των υπερφορτωμένων προγραμμάτων και της έλλειψης χρόνου ενώ δόθηκε μεγάλη σημασία στην κατάρτισή τους.

Συμπερασματικά, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και αισθάνονται σίγουροι να εφαρμόσουν πρακτικές της. Ωστόσο, η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων αποκάλυψε ασυμφωνίες μεταξύ των κλιμάκων κατανόησης και εφαρμογής, δείχνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί κατανοούν σε μεγαλύτερο βαθμό τις πρακτικές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας από ότι τις εφαρμόζουν. Διαφορές παρατηρήθηκαν, επίσης, στο επίπεδο κατανόησης και εφαρμογής, ανάλογα με τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Τα αποτελέσματα της έρευνας φανέρωσαν, επίσης, διαφορές στις Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με τα χαρακτηριστικά τους και εντόπισε τις κυριότερες από αυτές, έτσι ώστε να καταγραφούν στην ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία.

Τα ευρήματα της έρευνας φάνηκε να έρχονται σε συμφωνία με αποτελέσματα διεθνών ερευνών, πρέπει όμως να λάβουμε υπόψιν το εκπαιδευτικό περιβάλλον της χώρας που καλείται να αξιοποιήσει τη στρατηγική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, καθώς το καθένα έχει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που πρέπει να μελετώνται ανάλογα. Ανάλογα με το εκπαιδευτικό περιβάλλον κάθε χώρας, υπάρχει διαφοροποίηση στην παροχή ευκαιριών για μάθηση και των προγραμμάτων επιμόρφωσης που παρακολουθούν οι εκπαιδευτικοί.

Τα παραπάνω ευρήματα μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη διαμόρφωση προγραμμάτων επιμόρφωσης, σχετικά με τις κατηγορίες που είναι λιγότερο κατανοητές και εφαρμόζονται σε μικρότερο βαθμό, με στόχο την κατάρτιση των

εκπαιδευτικών σχετικά με πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας και την αποτελεσματικότερη εφαρμογή τους στη σχολική τάξη.

6. Περιορισμοί έρευνας – Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η παρούσα μελέτη αποτέλεσε μια εμπειρική εξέταση του επιπέδου κατανόησης και εφαρμογής πρακτικών διαφοροποιημένης κατηγορίας από εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη σχολική τάξη. Στην παρούσα ενότητα επισημαίνονται ο περιορισμοί της έρευνας και γίνονται προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Περιορισμό της έρευνας αποτελεί η χρήση ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς, καθώς μπορεί να δημιουργήσει αποκλίσεις από την πραγματικότητα οι οποίες οφείλονται στην πρόθεση των συμμετεχόντων να δημιουργήσουν απαντήσεις που είναι κοινωνικά αποδεκτές (Creswell, 2007). Η διερεύνηση του επιπέδου κατανόησης και της εφαρμογής θα μπορούσε να ήταν αποτελεσματικότερη με τον συνδυασμό και άλλων ερευνητικών μεθόδων, όπως η συνέντευξη ή η παρατήρηση.

Για να κριθεί δυνατή η ασφαλής γενίκευση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας, κρίνεται χρήσιμη η επιβεβαίωση τους από μελλοντικές έρευνες που θα μπορούσαν να διερευνήσουν πιο διεξοδικά το επίπεδο κατανόησης και εφαρμογής των πρακτικών διαφοροποίησης, λαμβάνοντας υπόψιν τους περιορισμούς που επισημάνθηκαν. Έτσι, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν συνδυασμό ερευνητικών μεθόδων, καθώς μέσω των συνεντεύξεων, μπορεί να καταγραφεί ενδελεχώς η κλίμακα των προβλημάτων, ενώ με την παρατήρηση θα μπορούσε να διαπιστωθεί το επίπεδο εφαρμογής πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Affholder, L. P. (2003). Differentiated instruction in inclusive elementary classrooms. Master's thesisEdD. University of Kansas, Kansas.

Aftab, J. (2015). Teachers' beliefs about differentiated instructions in mixed- ability classrooms: a case of time limitation. *Journal of Education and Educational Development*, 2 (2), 94-114.

American Psychiatric Association. (2015). Διαγνωστικά Κριτήρια από DSM-5. Ιατρικές Εκδόσεις Λίτσας. Μετάφραση- Επιμέλεια Γκοτζαμάνης Κ.

Barnes, K., 2008. *The attitudes of regular education teachers regarding inclusion for students with autism*. PhD Thesis. Walden University.

Bradley, R., Danielson, L., & Doolittle, J. (2005). Response to intervention. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 485–486. doi:10.1177/00222194050380060201

Burkett, J. A. (2013). Teacher perception on differentiated instruction and its influence on instructional practice. PhD Thesis, College of Oklahoma State University.

Butt, M. & Kausar, S. (2010). A comparative study using differentiated instructions of public and private school teachers. *Malaysian Journal of Distance Education*, 12 (1), 105-124. Education Research Complete database. (Accession No. 78221508).

Carnine, D. W., Silbert, J., Kame'enui, E. J., & Tarver, S. G. (2004). *Direct instruction reading* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Chapman, C., & King, R. (2005). *Differentiated assessment strategies*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Chien, C. (2015). Analysis of Taiwanese elementary school English teachers' perceptions of, designs of, and knowledge constructed about differentiated instruction in content, *Cogent Education*, 2, 111-140.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.

Creswell, J. (2011), *Εκπαιδευτική έρευνα: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*, (μτφρ.) Ν. Κουβαράκου. Αθήνα: Ιων.

Dixon, F.A., Yssel, N., Mc Connell, J.M. & Hardin, T. (2014). Differentiated instruction, professional development and teacher efficacy, *Journal for the Education of the Gifted*, 37 (2), 111-127.

Fykaris, I. & Mitsi, P. (2012). Approaching differentiated instruction via the attitudes and the opinions of greek primary school teachers: an empirical investigation, *Sociology Study*, 12, 918- 926

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. NYC: Basic Books.

Gregory G. H., & Chapman, C. (2007). *Differentiated instructional strategies: One size doesn't fit all* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Hall, T., Stragman, N. & Meyer, A. (2003). Differentiated instruction and implications for UDL implementation, *National Center on Accessing the General Curriculum*, 7, 9-23.

Hammill, D. D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 120–124.

Heacox, D. (2002). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners, Grades 3-12*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing.

Hobson, M. L. (2008). An analysis of differentiation strategies used by middle schoolteachers in heterogeneously grouped classrooms. Unpublished doctoral dissertation, University of North Carolina Wilmington, North Carolina.

Individuals with Disabilities Improvement Act [IDEA], (2004). Pub. L. 108 - 446

James, D. (2009). Differentiated instruction: one school' s survey analysis, *The Corinthian*, 10 (13), 169-191.

Joseph, S. (2013). Differentiating instruction: Experiences of pre-service and in-service trained teachers. *Caribbean Curriculum*, 20, 31- 51.

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

King, S., 2010. Factors associated with inclusive classroom teachers' implementation of differentiated instruction for diverse learners. PhD Thesis. Tennessee State University.

Kirk, S. A. (1962). *Educating exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin.

Kirk, S. A. (1963). Behavioral diagnosis and remediation of learning disabilities. In *Proceedings of the Conference on the Exploration into the Problems of the Perceptually Handicapped Child* (p. 64).

Lawrence-Brown, D. (2004). Differentiated Instruction: Inclusive Strategies for Standards-Based Learning that Benefit the Whole Class. *American Secondary Education*, 32 (3) 34-63.

Maeng, J. M. & Bell, R. L. (2015). Differentiating Science Instruction: Secondary science teachers' practices. *International Journal of Science Education*, 37 (13), 2065-2090.

Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., Norland, J., Berkeley, S., McDuffie, K., Tornquist, E. H., & Conners, N. (2006). Differentiated curriculum enhancement in inclusive middle school science: Effects on classroom and high-stakes tests. *Journal of Special Education*, 40 (3) 130–137.

McBride, B. (2004). Data-driven instructional methods: “One-strategy-fits-all” doesn't work in real classrooms. *T.H.E Journal*, 31(11) 38-40.

McTighe, J., & O'Connor, K. (2005). Seven practices for effective learning. *Educational Leadership*, 63, 10-17, ASCD.

National Joint Committee on Learning Disabilities (1991). *Learning Disabilities: issues on definition*, *Asha*, 33 (5) 18-20.

National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD) (1989). *Letter from NJCLD to member organizations. Topic: Modifications to the NJCLD definition of learning disabilities*.

Ordoover, A., (2012). *Teacher perceptions of differentiated instruction*. PhD Thesis. Walden University.

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

Rock, L., Gregg, M., Ellis, E. & Gable A. (2008). REACH: A Framework for Differentiating Classroom Instruction. *Preventing School Failure*, 52 (2) 31-47.

Roiha, A. S. (2012) 'Teachers' views on differentiation in content and language integrated learning (CLIL): perceptions, practices and challenges.' *Language and Education*, 28 (1), pp. 1–18.

Robinson, L., Maldonado, N., and Whaley, J., (2014). Perceptions about Implementation of Differentiated Instruction, *Annual Mid-South Educational Research (MSERA) conference*. Knoxville, Tennessee.

Siam, K. & Al Natour, M. (2016). Teacher's Differentiated Instruction Practices and Implementation Challenges for Learning Disabilities in Jordan. *International Education Studies*, 9 (12), 167-181.

Singleton C., (2003), Understanding Dyslexia: Introductory Notes. www.Lucid-Research.com.

Snowling, M. (1997). "Developmental Dyslexia: an introduction and theoretical overview", in Snowling M. & Stockhoyse J., *Dyslexia speech and language. A practitioner's handbook*, London: Whurr Publishers.

Snowling, M. & Thompson, M. (1991). *Dyslexia. Integrating theory and practice*. London: Whurr Publishers.

Thompson, V. (2009). *The Impact of Differentiation on Instructional Practices in the Elementary Classroom*. ProQuest LLC, Ed. D. Dissertation, Walden University.

Tomlinson, C. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD.

Tomlinson, C.A. & Moon, T.R. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*, Alexandria VA: ASCD.

Tomlinson, C. A. & Imbeau, M. B. (2012). Common Sticking Points about Differentiation. *School Administrator*, 69 (5), 18-22.

Tomlinson, C.A. (2009). *The differentiated classroom: responding to the needs of all learners*, Alexandria VA: ASCD.

Tomlinson, C. A. (2005). Traveling the road to differentiation in staff development. *National Staff Development Council*, 26 (4), 8-12.

Tomlinson, C. (2005α). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). NJ: Pearson, Merrill Prentice Hall.

Tomlinson, C. A. (2005β). Grading and Differentiation. Paradox or good practice? *Theory into Practice*, 44(3), 262-269.

Tomlinson, C. A. & Doughty, K. (2005). Reach them to teach them. *Educational Leadership*, 62 (7), 8-15.

Tomlinson, C. A. (2004). Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών, μτφρ. Χ. Θεοφιλίδης & Δ. Μαρτίδου - Φορσιέ. Αθήνα: Γρηγόρης.

Tomlinson, C. A. (2004α). Sharing responsibility for differentiating instruction. *Roeper Review*, 26(4), 188-200.

Tomlinson, C. A. (2004β). *Changing Teaching Practices using curriculum differentiation to respond to students' diversity*. Paris: UNESCO.

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

Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A. & Reynolds, T. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27 (2/3), 119-145.

Tomlinson, C. A., & Dockerman, D. (2002). Different learners different lessons. *Instructor*, 112(2), 21-25.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed ability classrooms* (2nd edition). Alexandria, Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development.

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

Tomlinson, C. A. & Allan, S. (2000). Leadership for differentiating schools & classrooms. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

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

Tomlinson, C. A., and Kalbfleisch, M. L. (1998). *Teach me, teach my brain: A call for differentiated classrooms*. *Educational Leadership*, 56 (3), 52-55.

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

Vlachou, A., Didaskalou, E., & Voudouri, E. (2009). 'Mainstream teachers' instructional adaptations: implications for inclusive responses', *Journal Revista de Education*, 349, 179-203.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Soubberman, Eds. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Wan, S. W, (2017). Differentiated instruction: are Hong Kong in-service teachers ready?, *Teachers and Teaching*, 23 (3), pp. 284-311.

Whipple, K. A. (2012). *Differentiated Instruction: A survey study of teacher understanding and implementation in a southeast Massachusetts school district*. EdD Thesis. Boston, Massachusetts: Northeastern University.

Ελληνόγλωσση

Αναγνωστόπουλος Δ. & Σίνη Α. (2003). «Μαθησιακές Δυσκολίες», www.specialeducation.gr.

Αργυρόπουλος, Β., 2013. Διαφοροποίηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικό Υπόβαθρο και βασικές αρχές. Στο Σ. Παντελιάδου και Δ. Φιλιππάτου (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο, σσ. 27-59.

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

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

Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2003). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων. Αναπτυξιακή προσέγγιση*, Αθήνα: Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός.

Κουτσελίνη-Ιωαννίδου Μ. & Ι.Ε. Πυργιωτάκης (2015). Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης, Αθήνα: Πεδίο.

Κουτσελίνη, Μ. (2010). *Εποικοδόμηση και διαφοροποίηση διδασκαλίας- μάθησης σε τάξεις μεικτής ικανότητας*, Λευκωσία.

Κουτσελίνη, Μ., & Αγαθαγγέλου, Σ. (2009). Διαφοροποίηση διδασκαλίας. Η κοινωνική, η ακαδημαϊκή και η διδακτική πτυχή, *ΕΠΑ*, σ.σ. 277-303.

Κουτσελίνη, Μ. (2001). Η ανάπτυξη Προγραμμάτων σε μικροεπίπεδο και η παιδαγωγική αυτονομία του εκπαιδευτικού. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 31/2001, 26-37 Koutselini, 2005).

Λιβανίου, Ε. (2004). *Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στην κανονική τάξη*, Αθήνα: Κέδρος².

Ματσαγγούρας, Η. (2008). Εκπαιδεύοντας Παιδιά Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης: Διαφοροποιημένη Συνεκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.

Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι και Γιατί*, Αθήνα: Πεδίο.

Παντελιάδου, Σ. (2008). Διαφοροποιημένη διδασκαλία, στο Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου Φ. (επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*, Βόλος: Γράφημα.

Παντελιάδου, Σ. (2007). Εισαγωγή, στο Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (επιμ.), *Μαθησιακές δυσκολίες. Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*, Βόλος.

Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (2007). *Τεστ ανάγνωσης. Τεστ –Α*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΕΠΕΑΕΚ.

Παντελιάδου, Σ., Χιδερίδου- Μανδαρή, Α. & Παππά, Μ.Δ. (2017). Δυσκολίες και προκλήσεις στην ανάπτυξη διαφοροποιημένων σχεδίων διδασκαλίας, *Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο DiDeSu*, σ σ. 5-16.

- Πολυχρόνη, Φ. (2011). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες-Δυσλεξία*. Αθήνα: Πεδίο
- Πολυχρόνη Φ., Χατζηχρήστου Χ., Μπίμπου Α. (2006). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες-Δυσλεξία. Ταξινόμηση, αξιολόγηση και παρέμβαση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Σπαντιδάκης, Ι.Ι. (2009). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας*, Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Στασινός, Δ.Π. (2016). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020 plus. Για μία συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*, Αθήνα: Παπαζήση.
- Στασινός, Δ.Π. (2015). *Ψυχολογία του λόγου και της γλώσσας. Ανάπτυξη και παθολογία. Δυσλεξία και λογοθεραπεία*, Αθήνα: Gutenberg.
- Τζιβινίκου, Σ., 2015. *Μαθησιακές δυσκολίες - διδακτικές παρεμβάσεις*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5332>
- Τζουριάδου Μ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες – θέματα ερμηνείας και αντιμετώπισης*, Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Τζουριάδου, Μ. & Αναγνωστοπούλου, Ε. (2011). *Παιδαγωγικά Προγράμματα για παιδιά με δυσκολίες μάθησης*.
- Τρίγκα-Μερτίκα, Ε. (2010). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Γενικές & Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες – Δυσλεξία*. Αθήνα: ΓΡΗΓΟΡΗ
- Φιλιππάτου, Δ. & Βεντίστα, Ο.Μ. (2017). *Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, ΙΖ (68): 147-182.
- Φιλιππάτου, Δ. (2013). *Ο ρόλος της αξιολόγησης στη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλιππάτου (Επιμ.), Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές (σσ. 61-98)*. Αθήνα: Πεδίο.

Φύκαρης, Ι. (2010). Σύγχρονες διαστάσεις του διδακτικού έργου και ρόλου του εκπαιδευτικού: Όρια και δυνατότητες. Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Αφοι Κυριακίδη.

Φύκαρης, Ι. (2013). Η νοηματοδότηση της «διαφοροποίησης» στη διδακτική πράξη: παρουσίαση διδακτικού σχεδιασμού για μαθητές πρώτης σχολικής ηλικίας. Στο Β. Παντελιάδου, Σ. & Φιλίππου, Δ. (Επιμ.), Διαφοροποιημένη διδασκαλία (225- 244). Αθήνα: Πεδίο

Φύκαρης, Ι. (2014). Διδακτικές εφαρμογές διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην πρώτη σχολική ηλικία. Στο, Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (επιμ.), Ενότητα Α: *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο, Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών* (σ.σ. 43-61). Θεσσαλονίκη.
http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/yliko/enotita_a_a/fykaris.pdf

Χρυσανθίδης, Κ. (1994). *Βιωματική- Επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*, Αθήνα: Gutenberg.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι – ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Ερωτηματολόγιο σχετικά με τη χρήση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας για τη διδασκαλία μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στη σχολική τάξη

Αγαπητοί συνάδελφοι,

το παρόν ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και εξυπηρετεί καθαρά ερευνητικούς σκοπούς. Αφορά εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Γενικής Αγωγής. Η βοήθειά σας είναι πολύτιμη για τη διεξαγωγή της έρευνας. Οι απαντήσεις που θα δοθούν είναι εμπιστευτικές και απαραίτητες για την εξαγωγή αξιόπιστων αποτελεσμάτων, τα οποία θα βασιστούν στην ειλικρίνεια των απαντήσεών σας.

Σας ευχαριστώ θερμά για τη συμμετοχή και τη συνεργασία σας στην έρευνα!

Με εκτίμηση,
Πελαγία Μπέλλου

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ Δημογραφικά στοιχεία

Σημειώστε "X" στην απάντηση που σας αντιπροσωπεύει:

1. Φύλο:

Άνδρας	
Γυναίκα	

2. Ηλικία:

22 – 30	
31 – 40	
41 – 50	
51 και άνω	

3. Σχέση εργασίας:

Μόνιμος	
Αναπληρωτής	

4. Σπουδές:

Πτυχίο πανεπιστημίου	
Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση	
Διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση	

5. Έτη προϋπηρεσίας στη Γενική Αγωγή :

έως 5	
6 – 10	
11 – 15	
16 – 20	
20 και άνω	

6. Έτη προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή:

Δεν έχω εμπειρία στην Ειδική Αγωγή	
έως 5	
6 – 10	
11 – 15	
16 και άνω	

7. Περιοχή σχολείου:

Αστική	
Ημιαστική	

8. Εκπαίδευση στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία :

Σε Πτυχιακές σπουδές	
Σε Μεταπτυχιακές σπουδές	
Επιμορφωτικά Σεμινάρια	
Καμία	

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

Αυτή η ενότητα του ερωτηματολογίου χωρίζεται σε δύο κλίμακες. Η στήλη στα αριστερά (τα γράμματα) αντικατοπτρίζει την εκτίμησή σας για τις γνώσεις και τις δεξιότητές σας σχετικά με διάφορες πτυχές της διαφοροποίησης. Η στήλη στα δεξιά (οι αριθμοί) αντικατοπτρίζει τη συχνότητα χρήσης στην τάξη σας. Παρακαλώ επιλέξτε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει για κάθε μία από τις παρακάτω κλίμακες.

Αριστερή Στήλη

A= Δεν καταλαβαίνω τι σημαίνει αυτό και δεν ξέρω πώς να το κάνω.

B= Χρειάζομαι περισσότερες πληροφορίες ή / και πρακτική.

C= Καταλαβαίνω τι σημαίνει αυτό και αισθάνομαι άνετα να το κάνω.

D= Κατανοώ πλήρως τι σημαίνει αυτό και αισθάνομαι έμπειρος/η στο να το κάνω.

Δεξιά στήλη- Συχνότητα χρήσης

1=Σπάνια ή ποτέ

2=Μερικές φορές

3= Συχνά

4=Σχεδόν πάντα ή πάντα

Διαφοροποίηση του Περιεχομένου

A B Γ Δ	Σχεδιάζω καλά το κάθε μάθημα πριν από κάθε διδασκαλία.	1 2 3 4
A B Γ Δ	Ενσωματώνω διαφοροποιημένες διαδικασίες διδασκαλίας, όταν σχεδιάζω τη διδασκαλία.	1 2 3 4
A B Γ Δ	Θέτω σαφείς και συγκεκριμένους στόχους μαθήματος.	1 2 3 4
A B Γ Δ	Καθορίζω το κατάλληλο χρονικό διάστημα ανά στόχο μάθησης.	1 2 3 4
A B Γ Δ	Λαμβάνω υπόψη ατομικές διαφορές των μαθητών δεδομένου του σημαντικού αντίκτυπου που αυτό δημιουργεί στη συμπεριφορά των μαθητών μέσα στην τάξη.	1 2 3 4
A B Γ Δ	Προσαρμόζω το εκπαιδευτικό περιεχόμενο ώστε να ταιριάζει στις εκπαιδευτικές ανάγκες, π.χ. συνδέοντας το περιεχόμενο με έννοιες και δεξιότητες που ένας μαθητής επιθυμεί να μάθει.	1 2 3 4
A B Γ Δ	Παρέχω υποστήριξη στους μαθητές και τους ενθαρρύνω να εξασκηθούν στην ικανότητα επίλυσης προβλημάτων.	1 2 3 4
A B Γ Δ	Επιλογή περιεχομένου: Δίνω ιδιαίτερη προσοχή στην αναγνώριση της κύριας ιδέας (ιδεών) του θέματος.	1 2 3 4
A B Γ Δ	Δίνω ιδιαίτερη προσοχή στο πεδίο εφαρμογής, ώστε να συμβαδίζει με τις ικανότητες και τις ανάγκες των μαθητών.	1 2 3 4
A B Γ Δ	Δεν αποκλίνω από το κανονικό επίπεδο που πρέπει να φτάσει κάθε μαθητής.	1 2 3 4
A B Γ Δ	Πίεση ή επίπτωση του περιεχομένου: Συνοψίζω κάποιες από τις υπάρχουσες πληροφορίες μέσα στο περιεχόμενο που παρέχεται, χωρίς να ξεφεύγω από την κύρια ιδέα (ή ιδέες) που πρέπει να διδαχθεί (/ούν).	1 2 3 4
A B Γ Δ	Χρόνος που απαιτείται για τη μάθηση του περιεχομένου: Παρουσιάζω το περιεχόμενο στους μαθητές σε διαφορετικές ταχύτητες. Δε δεσμεύω όλους τους μαθητές με τον ίδιο χρόνο.	1 2 3 4
A B Γ Δ	Δίνω την ευκαιρία στους μαθητές να εμπλακούν σε διάφορες δραστηριότητες και να κινητοποιηθούν για να αυξηθεί η προσοχή τους.	1 2 3 4
A B Γ Δ	Παρουσίαση του περιεχομένου με διάφορους τρόπους: Διαφοροποιώ την παιδαγωγική μου και τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζω το περιεχόμενο λαμβάνοντας υπόψη τα επίπεδα και τις δυνατότητες των μαθητών (συζητήσεις, οπτικοακουστικά μέσα και έργα).	1 2 3 4
A B Γ Δ	Εξέταση γνωστικών επιπέδων μεταξύ των μαθητών: Παρουσιάζω το περιεχόμενο σε διαφορετικά επίπεδα ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών (διαφορετικά αναγνωστικά επίπεδα, παρουσίαση και αποσαφήνιση ιδεών με χρήση οπτικοακουστικών μέσων).	1 2 3 4

Διαφοροποίηση στη Διαδικασία

A B Γ Δ	Χρησιμοποιώ δραστηριότητες που είναι συμβατές και κατάλληλες για τις δεξιότητες που έχουν οι μαθητές.	1 2 3 4
A B Γ Δ	Παρέχω υλικό και πληροφορίες για να παρακινήσω τις πρωτοβουλίες μεταξύ των μαθητών για μάθηση.	1 2 3 4
A B Γ Δ	Εφαρμόζω ειδικά σχέδια στους μαθητές (κανονικές δραστηριότητες στην τάξη και συμπληρωματικές δραστηριότητες για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες).	1 2 3 4
A B Γ Δ	Προετοιμάζω ειδικές εργασίες για τους μαθητές.	1 2 3 4
A B Γ Δ	Προσαρμόζω το χρονικό διάστημα που ενδέχεται να χρειαστούν οι μαθητές για να εκτελέσουν ορισμένες δραστηριότητες/ εργασίες.	1 2 3 4
A B Γ Δ	Παρέχω πρόσθετη υποστήριξη σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.	1 2 3 4
A B Γ Δ	Θέτω διαφορετικά επίπεδα προσδοκιών για την ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας/ εργασίας.	1 2 3 4
A B Γ Δ	Χρησιμοποιώ διαφοροποιημένες στρατηγικές μάθησης που ταιριάζουν στις διαφορετικές παιδαγωγικές και ανταποκρίνονται στους επιδιωκόμενους στόχους.	1 2 3 4
A B Γ Δ	Ενθαρρύνω τους μαθητές να αλληλεπιδρούν και να συμμετέχουν. Επιδίδω να τους ενσωματώσω στο θέμα.	1 2 3 4
A B Γ Δ	Χρησιμοποιώ (εκ)μάθηση βασισμένη στην τεχνολογία, η οποία μειώνει το εύρος απώλειας της προσοχής, τις δυσκολίες στην απομνημόνευση και τα χαμηλά κίνητρα που ορισμένοι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να έχουν.	1 2 3 4
A B Γ Δ	Συνήθως δημιουργώ μικρές ομάδες για να εξηγήσω τις απαραίτητες ιδέες και δεξιότητες.	1 2 3 4

Διαφοροποίηση του Διδακτικού Υλικού

A B Γ Δ	Χρησιμοποιώ μέσα τεχνολογίας για να βοηθήσω στην αύξηση κινήτρων των μαθητών: προγράμματα ανάγνωσης και γραφής, επεξεργαστές κειμένου, ορθογραφία και γραμματική.	1 2 3 4
A B Γ Δ	Χρησιμοποιώ προγράμματα γραφής και κειμένου (επεξεργαστές κειμένου), ορθογραφία και γραμματική. Μέσα που βοηθούν στην ανάγνωση, όπως οι συσκευές εγγραφής.	1 2 3 4
A B Γ Δ	Χρησιμοποιώ οπτικοακουστικά συστήματα που επιτρέπουν την ανάγνωση των κειμένων δυνατά.	1 2 3 4
A B Γ Δ	Χρησιμοποιώ διαφορετικά υλικά μάθησης για να δημιουργήσω ένα ευχάριστο περιβάλλον μάθησης που προσελκύει τους μαθητές (βιβλία, περιοδικά, φωτογραφίες / εικόνες).	1 2 3 4
A B Γ Δ	Χρησιμοποιώ διαφορετικούς τύπους μαθησιακού υλικού που παρέχουν ευχάριστο περιβάλλον μάθησης που προσελκύει τους μαθητές (βίντεο, υπολογιστές και ιστότοπους).	1 2 3 4

Διαφοροποίηση των Προϊόντων Μάθησης (Αποτελέσματα)

A B Γ Δ	Δίνω στους μαθητές την ευκαιρία να συμμετέχουν σε δραστηριότητες ατομικά ή ομαδικά ή με συνεργατικό τρόπο.	1 2 3 4
A B Γ Δ	Επιτρέπω στους μαθητές να παρουσιάσουν τις εργασίες τους προφορικά.	1 2 3 4
A B Γ Δ	Επιτρέπω στους μαθητές να παρουσιάσουν προφορικά τις εργασίες τους (προφορική παρουσίαση, τραγούδι, απαγγελία ποίησης).	1 2 3 4
A B Γ Δ	Επιτρέπω στους μαθητές να παρουσιάσουν τις εργασίες τους γραπτώς.	1 2 3 4
A B Γ Δ	Επιτρέπω στους μαθητές να παρουσιάσουν τις εργασίες τους σε στυλ παράστασης (ηθοποιία).	1 2 3 4

Διαφοροποίηση στην Αξιολόγηση

A B Γ Δ	Βασίζομαι σε συνεχείς και ποικίλες αξιολογήσεις των μαθητών (π.χ. αξιολόγηση πριν και μετά από τη διδασκαλία).	1 2 3 4
A B Γ Δ	Υιοθετώ ατομικές και ομαδικές αξιολογήσεις.	1 2 3 4
A B Γ Δ	Υιοθετώ αξιολογήσεις άλλων εκπαιδευτικών/ συναδέλφων.	1 2 3 4
A B Γ Δ	Χρησιμοποιώ διαφοροποιημένο σύστημα αξιολόγησης (ποιοτικοί χαρακτηρισμοί) για την αξιολόγηση των μαθητών.	1 2 3 4
A B Γ Δ	Εκτυπώνω τα φύλλα εργασίας χρησιμοποιώντας μεγάλη γραμματοσειρά που είναι κατάλληλη για τις ανάγκες των μαθητών.	1 2 3 4
A B Γ Δ	Διαβάζω τις ερωτήσεις στους μαθητές.	1 2 3 4
A B Γ Δ	Δίνω σε κάποιους μαθητές επιπλέον χρόνο για να απαντήσουν στις ερωτήσεις.	1 2 3 4
A B Γ Δ	Δίνω ένα διάλειμμα στη μέση του χρονικού διαστήματος αξιολόγησης.	1 2 3 4
A B Γ Δ	Προσθέτω μερικές εικόνες ή σχέδια για να βοηθήσω τους μαθητές να καταλάβουν τις ερωτήσεις.	1 2 3 4
A B Γ Δ	Λαμβάνω υπόψη στις σχολικές εργασίες την ταξινόμια του Bloom.	1 2 3 4
A B Γ Δ	Αξιολογώ τους μαθητές σύμφωνα με συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης.	1 2 3 4

Διαφοροποίηση στη Διαχείριση της τάξης

A B Γ Δ	Διανέμω τις οδηγίες με διάφορους τρόπους για να αποφύγω τη σύγχυση (προετοιμασία των εργασιών, φύλλα εργασίας).	1 2 3 4
A B Γ Δ	Χωρίζω τους μαθητές σε ομοιογενείς ομάδες σύμφωνα με τις ικανότητές τους.	1 2 3 4
A B Γ Δ	Χωρίζω τους μαθητές σε ετερογενείς ομάδες σύμφωνα με τις ικανότητές τους.	1 2 3 4
A B Γ Δ	Θέτω κανόνες για το πως ξεκινάμε και τελειώνουμε ένα μάθημα.	1 2 3 4
A B Γ Δ	Σχεδιάζω πως ο μαθητής θα υποβάλλει ολοκληρωμένη εργασία.	1 2 3 4
A B Γ Δ	Εκπαιδew τους μαθητές να αναδιοργανώνουν τα έπιπλα της τάξης μετά από δραστηριότητες.	1 2 3 4
A B Γ Δ	Διευκρινίζω στους μαθητές τα επιτρεπόμενα όρια κινητικότητας.	1 2 3 4
A B Γ Δ	(Προ)ετοιμάζω ένα σχέδιο για τους μαθητές που χρειάζονται περισσότερο χρόνο από τους συμμαθητές τους για να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους.	1 2 3 4
A B Γ Δ	Εκπαιδew τους μαθητές να αναλαμβάνουν την ευθύνη για την μάθησή τους κάνοντας τις εργασίες του σχολείου και του σπιτιού.	1 2 3 4
A B Γ Δ	Διευκρινίζω τους κανόνες και τις οδηγίες για τη διεξαγωγή μιας δραστηριότητας.	1 2 3 4
A B Γ Δ	Εκπαιδew τους μαθητές σε δραστηριότητες, παρακολουθώντας αυτές τις δραστηριότητες και μαθαίνοντας τα αποτελέσματά τους.	1 2 3 4
A B Γ Δ	Προσδιορίζω τις ειδικές δεξιότητες και τις ικανότητες κάθε μαθητή για να προσπαθήσω να απαντήσω στα δύο ερωτήματα: Τι γνωρίζει ο κάθε μαθητής; Τι χρειάζεται ο κάθε μαθητής;	1 2 3 4
A B Γ Δ	Επικεντρώνομαι σε έναν περιορισμένο αριθμό εννοιών για να εξασφαλίσω ότι οι μαθητές αντιλήφθηκαν τις έννοιες.	1 2 3 4
A B Γ Δ	Παρακολουθώ τα επιτεύγματα και την πρόοδο των μαθητών στον γνωστικό φάκελο του μαθητή.	1 2 3 4
A B Γ Δ	Δίνω ευκαιρίες για ομαδική ή σε ζευγάρια ή ατομική εργασία.	1 2 3 4
A B Γ Δ	Κατασκευάζω το διδακτικό υλικό σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών.	1 2 3 4
A B Γ Δ	Παρατηρώ την απόδοση των μαθητών και τους κατευθύνω.	1 2 3 4
A B Γ Δ	Προσδιορίζω ένα χρονικό διάστημα για να ολοκληρώσω βασικές έννοιες και να σχεδιάσω κατάλληλες δραστηριότητες ανά μαθητή.	1 2 3 4

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

Στη στήλη δεξιά παρακαλείσθε να επιλέξετε σε ποιον βαθμό οι παρακάτω προτάσεις αποτελούν δυσκολίες για την εφαρμογή Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στην τάξη σας.

1=Καθόλου

2=Λίγο

3=Αρκετά

4=Πολύ

Χρειάζομαι πολύ χρόνο για να εφαρμόσω διαφοροποιημένη διδασκαλία όσον αφορά την εκτίμηση των αναγκών των μαθητών, την ετοιμότητα, τον προσδιορισμό των βασικών εννοιών, την οργάνωση των ερωτήσεων και τη σχεδίαση δραστηριοτήτων κατάλληλων για κάθε εκπαιδευόμενο.	1 2 3 4
Αντιμετωπίζω δυσκολίες στη διαχείριση της τάξης.	1 2 3 4
Αντιμετωπίζω δυσκολίες στο να μετατρέψω τον ρόλο μου από έναν δάσκαλο που μεταδίδει γνώσεις σε έναν διευκολυντή εκπαιδευτικής διαδικασίας.	1 2 3 4
Αντιμετωπίζω δυσκολίες στην επιλογή της κατάλληλης στρατηγικής για το μάθημα.	1 2 3 4
Διαθέτω τις απαραίτητες δεξιότητες που χρειάζεται η στρατηγική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.	1 2 3 4
Αντιμετωπίζω δυσκολίες στον σωστό προγραμματισμό των μαθημάτων.	1 2 3 4
Χρειάζομαι κατάρτιση σχετικά με τον τρόπο χρήσης στρατηγικών για την καλύτερη εφαρμογή τους.	1 2 3 4
Αντιμετωπίζω δυσκολίες στην προσαρμογή του αριθμού των μαθητών μέσα στην τάξη.	1 2 3 4
Αντιμετωπίζω δυσκολίες στην προσαρμογή της τάξης, όσον αφορά το μέγεθος και τις θέσεις, για να διευκολύνω τη διανομή των μαθητών σε ομάδες εργασίας.	1 2 3 4
Πιστεύω αρκετά στη σημασία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.	1 2 3 4
Αντιμετωπίζω δυσκολίες στη χρήση των μέσων τεχνολογίας για τη διδασκαλία.	1 2 3 4
Τα διοικητικά στελέχη πιστεύουν στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στις τάξεις.	1 2 3 4
Η διοικητική υποστήριξη είναι διαθέσιμη βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς να σχεδιάσουν καλά τα προγράμματα σπουδών.	1 2 3 4
Η διοικητική υποστήριξη διατίθεται υποστηρίζοντας μας, στους γονείς / κηδεμόνες.	1 2 3 4

ΠΑΡΑΤΗΜΑ II – ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΣΤΗΝ ΚΛΙΜΑΚΑ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ

A= Δεν καταλαβαίνω τι σημαίνει αυτό και δεν ξέρω πώς να το κάνω.

B= Χρειάζομαι περισσότερες πληροφορίες ή / και πρακτική.

Γ= Καταλαβαίνω τι σημαίνει αυτό και αισθάνομαι άνετα να το κάνω.

Δ= Κατανοώ πλήρως τι σημαίνει αυτό και αισθάνομαι έμπειρος/η στο να το κάνω.

Κατανόηση Κατηγορία Περιεχόμενο	Περιγραφικό Μέσο	A	B	Γ	Δ
Σχεδιάζω καλά το κάθε μάθημα πριν από κάθε διδασκαλία	Συχνότητα	0	18	128	155
	Ποσοστό	0 %	6%	42.5%	51.5%
Ενσωματώνω διαφοροποιημένες διαδικασίες διδασκαλίας, όταν σχεδιάζω τη διδασκαλία.	Συχνότητα	1	58	165	77
	Ποσοστό	0.3%	19.3%	54.8%	25.6%
Θέτω σαφείς και συγκεκριμένους στόχους μαθήματος.	Συχνότητα	0	13	127	161
	Ποσοστό	0%	4.3%	42.2%	53.5%
Καθορίζω το κατάλληλο χρονικό διάστημα ανά στόχο μάθησης.	Συχνότητα	2	31	154	114
	Ποσοστό	0.7%	10.3%	51.2%	37.9%
Λαμβάνω υπόψη τις ατομικές διαφορές των μαθητών δεδομένου του σημαντικού αντίκτυπου που αυτό δημιουργεί στη συμπεριφορά των μαθητών μέσα στην τάξη.	Συχνότητα	6	34	131	130
	Ποσοστό	2%	11.3%	43.5%	43.2%
Προσαρμόζω το εκπαιδευτικό περιεχόμενο ώστε να ταιριάζει στις εκπαιδευτικές ανάγκες, π.χ. συνδέοντας το περιεχόμενο με έννοιες και δεξιότητες που ένας μαθητής επιθυμεί να μάθει.	Συχνότητα	2	31	148	120
	Ποσοστό	0.3%	10.3%	49.2%	39.9%
Παρέχω υποστήριξη στους μαθητές και τους ενθαρρύνω να εξασκηθούν στην ικανότητα επίλυσης προβλημάτων.	Συχνότητα	1	16	128	156
	Ποσοστό	0.3%	5.3%	42.5%	51.8%
Επιλογή περιεχομένου: Δίνω ιδιαίτερη προσοχή στην αναγνώριση της κύριας ιδέας (ιδεών) του θέματος.	Συχνότητα	3	29	134	135
	Ποσοστό	1%	9.6%	44.5%	44.9%
Δίνω ιδιαίτερη προσοχή στο πεδίο εφαρμογής, ώστε να συμβαδίζει με τις ικανότητες και τις ανάγκες των μαθητών.	Συχνότητα	5	34	152	110
	Ποσοστό	1.7%	11.3%	50.5%	36.5%
Δεν αποκλίνω από το κανονικό επίπεδο που πρέπει να φτάσει κάθε μαθητής.	Συχνότητα	5	47	159	90
	Ποσοστό	1.7%	15.6%	52.8%	29.9%
Συνοψίζω κάποιες από τις υπάρχουσες πληροφορίες μέσα στο περιεχόμενο που παρέχεται, χωρίς να ξεφεύγω από την κύρια ιδέα (ή ιδέες) που πρέπει να διδαχθεί (/ούν).	Συχνότητα	0	31%	164	106
	Ποσοστό	0%	10.3%	54.5%	35.2%
Χρόνος που απαιτείται για τη μάθηση του περιεχομένου: Παρουσιάζω το περιεχόμενο στους μαθητές σε διαφορετικές ταχύτητες. Δε δεσμεύω όλους τους μαθητές με τον ίδιο χρόνο.	Συχνότητα	3	45	145	108
	Ποσοστό	1%	15%	48.2%	35.9%
Δίνω την ευκαιρία στους μαθητές να εμπλακούν σε διάφορες δραστηριότητες και να κινητοποιηθούν για να αυξηθεί η προσοχή τους.	Συχνότητα	8	33	117	143
	Ποσοστό	2.7%	11%	38.9%	47.5%
Παρουσίαση του περιεχομένου με διάφορους τρόπους: Διαφοροποιώ την παιδαγωγική μου και τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζω το περιεχόμενο λαμβάνοντας υπόψη τα επίπεδα και τις δυνατότητες των μαθητών (συζητήσεις, οπτικοακουστικά μέσα και έργα).	Συχνότητα	2	30	124	145
	Ποσοστό	0.7%	10%	41.2%	48.2%
Εξέταση γνωστικών επιπέδων μεταξύ των μαθητών: Παρουσιάζω το περιεχόμενο σε διαφορετικά επίπεδα ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών (διαφορετικά αναγνωστικά επίπεδα, παρουσίαση και αποσαφήνιση ιδεών με χρήση οπτικοακουστικών μέσων).	Συχνότητα	6	40	148	107
	Ποσοστό	2%	13.3%	49.2%	35.5%

Κατανόηση Κατηγορία Διαδικασία	Περιγραφικό Μέσο	A	B	Γ	Δ
Χρησιμοποιώ δραστηριότητες που είναι συμβατές και κατάλληλες για τις δεξιότητες που έχουν οι μαθητές.	Συχνότητα	1	26	139	135
	Ποσοστό	0.3%	8.6%	46.2%	44.9%
Παρέχω υλικό και πληροφορίες για να παρακινήσω τις πρωτοβουλίες μεταξύ των μαθητών για μάθηση.	Συχνότητα	1	42	141	115
	Ποσοστό	0.3%	14%	46.8%	38.2%
Εφαρμόζω ειδικά σχέδια στους μαθητές (κανονικές δραστηριότητες στην τάξη και συμπληρωματικές δραστηριότητες για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες).	Συχνότητα	2	70	146	83
	Ποσοστό	0.7%	23.3%	48.5%	27.6%
Προετοιμάζω ειδικές εργασίες για τους μαθητές.	Συχνότητα	2	55	133	111
	Ποσοστό	0.7%	18.3%	44.2%	36.9%
Προσαρμόζω το χρονικό διάστημα που ενδέχεται να χρειαστούν οι μαθητές για να εκτελέσουν ορισμένες δραστηριότητες/ εργασίες.	Συχνότητα	1	27	140	133
	Ποσοστό	0.3%	9%	46.5%	44.2%
Παρέχω πρόσθετη υποστήριξη σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.	Συχνότητα	4	52	120	125
	Ποσοστό	1.3%	17.3%	39.9%	41.5%
Θέτω διαφορετικά επίπεδα προσδοκιών για την ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας/ εργασίας.	Συχνότητα	4	32	130	135
	Ποσοστό	1.3%	10.6%	43.2%	44.9%
Χρησιμοποιώ διαφοροποιημένες στρατηγικές μάθησης που ταιριάζουν στις διαφορετικές παιδαγωγικές και ανταποκρίνονται στους επιδιωκόμενους στόχους.	Συχνότητα	11	65	142	83
	Ποσοστό	3.7%	21.6%	47.2%	27.6%
Ενθαρρύνω τους μαθητές να αλληλεπιδρούν και να συμμετέχουν. Επιδιώκω να τους ενσωματώσω στο θέμα.	Συχνότητα	1	9	127	163
	Ποσοστό	0.3%	3%	42.2%	54.2%
Χρησιμοποιώ (εκ)μάθηση βασισμένη στην τεχνολογία, η οποία μειώνει το εύρος απώλειας της προσοχής, τις δυσκολίες στην απομνημόνευση και τα χαμηλά κίνητρα που ορισμένοι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να έχουν.	Συχνότητα	7	50	143	101
	Ποσοστό	2.3%	16.6%	47.5%	33.6%
Συνήθως δημιουργώ μικρές ομάδες για να εξηγήσω τις απαραίτητες ιδέες και δεξιότητες.	Συχνότητα	2	41	151	104
	Ποσοστό	0.7%	13.6%	50.2%	34.6%

Κατανόηση Κατηγορία Διδακτικό υλικό	Περιγραφικό Μέσο	A	B	Γ	Δ
Χρησιμοποιώ μέσα τεχνολογίας για να βοηθήσω στην αύξηση κινήτρων των μαθητών: προγράμματα ανάγνωσης και γραφής, επεξεργαστές κειμένου, ορθογραφία και γραμματική.	Συχνότητα	42	92	119	48
	Ποσοστό	14%	30.6%	39.5%	15.9%
Χρησιμοποιώ προγράμματα γραφής και κειμένου (επεξεργαστές κειμένου), ορθογραφία και γραμματική. Μέσα που βοηθούν στην ανάγνωση, όπως οι συσκευές εγγραφής.	Συχνότητα	90	106	80	25
	Ποσοστό	29.9%	35.2%	26.6%	8.3%
Χρησιμοποιώ οπτικοακουστικά συστήματα που επιτρέπουν την ανάγνωση των κειμένων δυνατά.	Συχνότητα	95	84	90	32
	Ποσοστό	31.6%	27.9%	29.9%	10.6%
Χρησιμοποιώ διαφορετικά υλικά μάθησης για να δημιουργήσω ένα ευχάριστο περιβάλλον μάθησης που προσελκύει τους μαθητές (βιβλία, περιοδικά, φωτογραφίες / εικόνες).	Συχνότητα	7	44	126	124
	Ποσοστό	2.3%	14.6%	41.9%	41.2%
Χρησιμοποιώ διαφορετικούς τύπους μαθησιακού υλικού που παρέχουν ευχάριστο περιβάλλον μάθησης που προσελκύει τους μαθητές (βίντεο, υπολογιστές και ιστότοπους).	Συχνότητα	12	59	124	106
	Ποσοστό	4%	19.6%	41.2%	35.2%

Κατανόηση Κατηγορία Προϊόν Μάθησης	Περιγραφικό Μέσο	A	B	Γ	Δ
Δίνω στους μαθητές την ευκαιρία να συμμετέχουν σε δραστηριότητες ατομικά ή ομαδικά ή με συνεργατικό τρόπο.	Συχνότητα	1	11	125	164
	Ποσοστό	0.3%	3.7%	41.5%	54.5%
Επιτρέπω στους μαθητές να παρουσιάσουν τις εργασίες τους προφορικά.	Συχνότητα	0	4	113	184
	Ποσοστό	0%	1.3%	37.5%	61.1%
Επιτρέπω στους μαθητές να παρουσιάσουν προφορικά τις εργασίες τους (προφορική παρουσίαση, τραγούδι, απαγγελία ποίησης).	Συχνότητα	6	35	100	160
	Ποσοστό	2%	11.6%	33.2%	53.2%
Επιτρέπω στους μαθητές να παρουσιάσουν τις εργασίες τους γραπτώς.	Συχνότητα	1	12	115	173
	Ποσοστό	0.3%	4%	38.2%	57.5%
Επιτρέπω στους μαθητές να παρουσιάσουν τις εργασίες τους σε στυλ παράστασης (ηθοποιία).	Συχνότητα	20	62	103	116
	Ποσοστό	6.6%	20.6%	34.2%	38.5%

Κατανόηση Κατηγορία Αξιολόγηση	Περιγραφικό Μέσο	A	B	Γ	Δ
Βασίζομαι σε συνεχείς και ποικίλες αξιολογήσεις των μαθητών (π.χ. αξιολόγηση πριν και μετά από τη διδασκαλία).	Συχνότητα	1	28	156	116
	Ποσοστό	0.3%	9.3%	51.8%	38.5%
Υιοθετώ ατομικές και ομαδικές αξιολογήσεις.	Συχνότητα	11	49	131	110
	Ποσοστό	3.7%	16.3%	43.5%	36.5%
Υιοθετώ αξιολογήσεις άλλων εκπαιδευτικών/ συναδέλφων.	Συχνότητα	9	62	145	85
	Ποσοστό	3%	20.6%	48.2%	28.2%
Χρησιμοποιώ διαφοροποιημένο σύστημα αξιολόγησης (ποιοτικοί χαρακτηρισμοί) για την αξιολόγηση των μαθητών.	Συχνότητα	17	49	120	115
	Ποσοστό	5.6%	16.3%	39.9%	38.2%
Εκτυπώνω τα φύλλα εργασίας χρησιμοποιώντας μεγάλη γραμματοσειρά που είναι κατάλληλη για τις ανάγκες των μαθητών.	Συχνότητα	2	20	143	136
	Ποσοστό	0.7%	6.6%	47.5%	45.2%
Διαβάζω τις ερωτήσεις στους μαθητές.	Συχνότητα	0	4	111	186
	Ποσοστό	0%	1.3%	36.9%	61.8%
Δίνω σε κάποιους μαθητές επιπλέον χρόνο για να απαντήσουν στις ερωτήσεις.	Συχνότητα	1	5	96	199
	Ποσοστό	0.3%	1.7%	31.9%	66.1%
Δίνω ένα διάλειμμα στη μέση του χρονικού διαστήματος αξιολόγησης.	Συχνότητα	16	40	126	119
	Ποσοστό	5.3%	13.3%	41.9%	39.5%
Προσθέτω μερικές εικόνες ή σχέδια για να βοηθήσω τους μαθητές να καταλάβουν τις ερωτήσεις.	Συχνότητα	2	5	119	175
	Ποσοστό	0.7%	1.7%	39.5%	58.1%
Λαμβάνω υπόψη στις σχολικές εργασίες την ταξινόμια του Bloom.	Συχνότητα	19	72	85	65
	Ποσοστό	26.2%	23.9%	28.2%	21.6%
Αξιολογώ τους μαθητές σύμφωνα με συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης.	Συχνότητα	14	54	130	103
	Ποσοστό	4.7%	17.9%	43.2%	34.2%

Κατανόηση Κατηγορία Διαχείριση Τάξης	Περιγραφικό Μέσο	A	B	Γ	Δ
Διανέμω τις οδηγίες με διάφορους τρόπους για να αποφύγω τη σύγχυση (προετοιμασία των εργασιών, φύλλα εργασίας).	Συχνότητα	2	28	136	135
	Ποσοστό	0.7%	9.3%	45.2%	44.9%
Χωρίζω τους μαθητές σε ομοιογενείς ομάδες σύμφωνα με τις ικανότητές τους.	Συχνότητα	14	19	143	122
	Ποσοστό	4.7%	6.3%	47.5%	40.5%
Χωρίζω τους μαθητές σε ετερογενείς ομάδες σύμφωνα με τις ικανότητές τους.	Συχνότητα	6	18	128	149
	Ποσοστό	2%	6%	42.5%	49.5%
Θέτω κανόνες για το πως ξεκινάμε και τελειώνουμε ένα μάθημα.	Συχνότητα	2	20	114	165
	Ποσοστό	0.7%	6.6%	37.9%	54.8%
Σχεδιάζω πως ο μαθητής θα υποβάλλει ολοκληρωμένη εργασία.	Συχνότητα	12	44	125	120
	Ποσοστό	4%	14.6%	41.5%	39.9%
Εκπαιδεύω τους μαθητές να αναδιοργανώνουν τα έπιπλα της τάξης μετά από δραστηριότητες.	Συχνότητα	4	21	127	149
	Ποσοστό	1.3%	7%	42.2%	49.5%
Διευκρινίζω στους μαθητές τα επιτρεπόμενα όρια κινητικότητας.	Συχνότητα	1	14	120	166
	Ποσοστό	0.3%	4.7%	39.9%	55.1%
(Προ)ετοιμάζω ένα σχέδιο για τους μαθητές που χρειάζονται περισσότερο χρόνο από τους συμμαθητές τους για να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους.	Συχνότητα	6	31	144	117
	Ποσοστό	2%	10.3%	47.8%	38.9%
Εκπαιδεύω τους μαθητές να αναλαμβάνουν την ευθύνη για την μάθησή τους κάνοντας τις εργασίες του σχολείου και του σπιτιού.	Συχνότητα	3	22	124	152
	Ποσοστό	1%	7.3%	41.2%	50.5%
Διευκρινίζω τους κανόνες και τις οδηγίες για τη διεξαγωγή μιας δραστηριότητας.	Συχνότητα	0	9	109	183
	Ποσοστό	0%	3%	36.2%	60.8%
Εκπαιδεύω τους μαθητές σε δραστηριότητες, παρακολουθώντας αυτές τις δραστηριότητες και μαθαίνοντας τα αποτελέσματά τους.	Συχνότητα	9	29	141	121
	Ποσοστό	3%	9.6%	46.8%	40.2%
Προσδιορίζω τις ειδικές δεξιότητες και τις ικανότητες κάθε μαθητή για να προσπαθήσω να απαντήσω στα δύο ερωτήματα: Τι γνωρίζει ο κάθε μαθητής; Τι χρειάζεται ο κάθε μαθητής;	Συχνότητα	4	37	131	129
	Ποσοστό	1.3%	12.3%	43.5%	42.9%
Επικεντρώνομαι σε έναν περιορισμένο αριθμό εννοιών για να εξασφαλίσω ότι οι μαθητές αντιλήφθηκαν τις έννοιες.	Συχνότητα	4	23	151	123
	Ποσοστό	1.3%	7.6%	50.2%	40.9%
Παρακολουθώ τα επιτεύγματα και την πρόοδο των μαθητών στον γνωστικό φάκελο του μαθητή.	Συχνότητα	5	34	132	130
	Ποσοστό	1.7%	11.3%	43.9%	43.2%
Δίνω ευκαιρίες για ομαδική ή σε ζευγάρια ή ατομική εργασία.	Συχνότητα	1	7	119	170
	Ποσοστό	0.3%	2.3%	39.5%	56.5%
Κατασκευάζω το διδακτικό υλικό σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών.	Συχνότητα	2	18	121	159
	Ποσοστό	0.7%	6%	40.2%	52.8%
Παρατηρώ την απόδοση των μαθητών και τους κατευθύνω.	Συχνότητα	1	13	113	174
	Ποσοστό	0.3%	4.3%	37.5%	57.8%
Προσδιορίζω ένα χρονικό διάστημα για να ολοκληρώσω βασικές έννοιες και να σχεδιάσω κατάλληλες δραστηριότητες ανά μαθητή.	Συχνότητα	4	30	153	114
	Ποσοστό	1.3%	10%	50.8%	37.9%

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΛΙΜΑΚΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ

1=Σπάνια ή ποτέ

2=Μερικές φορές

3= Συχνά

4=Σχεδόν πάντα ή πάντα

Εφαρμογή Κατηγορία Περιεχόμενο	Περιγραφικό Μέσο	1	2	3	4
Σχεδιάζω καλά το κάθε μάθημα πριν από κάθε διδασκαλία	Συχνότητα	1	27	104	169
	Ποσοστό	0.3%	9%	34.6%	56.1%
Ενσωματώνω διαφοροποιημένες διαδικασίες διδασκαλίας, όταν σχεδιάζω τη διδασκαλία.	Συχνότητα	6	75	153	67
	Ποσοστό	2%	24.9%	50.8%	22.3%
Θέτω σαφείς και συγκεκριμένους στόχους μαθήματος.	Συχνότητα	2	31	92	176
	Ποσοστό	0.7%	10.3%	30.5%	58.5%
Καθορίζω το κατάλληλο χρονικό διάστημα ανά στόχο μάθησης.	Συχνότητα	2	52	146	99
	Ποσοστό	0.7%	17.3%	48.5%	32.9%
Λαμβάνω υπόψη τις ατομικές διαφορές των μαθητών δεδομένου του σημαντικού αντίκτυπου που αυτό δημιουργεί στη συμπεριφορά των μαθητών μέσα στην τάξη.	Συχνότητα	4	40	117	130
	Ποσοστό	1.3%	13.3%	38.9%	43.2%
Προσαρμόζω το εκπαιδευτικό περιεχόμενο ώστε να ταιριάζει στις εκπαιδευτικές ανάγκες, π.χ. συνδέοντας το περιεχόμενο με έννοιες και δεξιότητες που ένας μαθητής επιθυμεί να μάθει.	Συχνότητα	14	39	162	91
	Ποσοστό	4.7%	13%	53.8%	30.2%
Παρέχω υποστήριξη στους μαθητές και τους ενθαρρύνω να εξασκηθούν στην ικανότητα επίλυσης προβλημάτων.	Συχνότητα	9	31	112	156
	Ποσοστό	3%	10.3%	37.2%	51.8%
Επιλογή περιεχομένου: Δίνω ιδιαίτερη προσοχή στην αναγνώριση της κύριας ιδέας (ιδεών) του θέματος.	Συχνότητα	2	44	113	138
	Ποσοστό	0.7%	14.6%	37.5%	45.8%
Δίνω ιδιαίτερη προσοχή στο πεδίο εφαρμογής, ώστε να συμβαδίζει με τις ικανότητες και τις ανάγκες των μαθητών.	Συχνότητα	6	42	148	100
	Ποσοστό	2%	14%	49.2%	33.2%
Δεν αποκλίνω από το κανονικό επίπεδο που πρέπει να φτάσει κάθε μαθητής.	Συχνότητα	11	84	156	49
	Ποσοστό	3.7%	27.9%	51.8%	16.3%
Συνοψίζω κάποιες από τις υπάρχουσες πληροφορίες μέσα στο περιεχόμενο που παρέχεται, χωρίς να ξεφεύγω από την κύρια ιδέα (ή ιδέες) που πρέπει να διδαχθεί (/ούν).	Συχνότητα	12	51	159	86
	Ποσοστό	4%	16.9%	52.8%	28.6%
Χρόνος που απαιτείται για τη μάθηση του περιεχομένου: Παρουσιάζω το περιεχόμενο στους μαθητές σε διαφορετικές ταχύτητες. Δε δεσμεύω όλους τους μαθητές με τον ίδιο χρόνο.	Συχνότητα	5	74	136	86
	Ποσοστό	1.7%	24.6%	45.2%	28.6%
Δίνω την ευκαιρία στους μαθητές να εμπλακούν σε διάφορες δραστηριότητες και να κινητοποιηθούν για να αυξηθεί η προσοχή τους.	Συχνότητα	5	46	108	134
	Ποσοστό	1.7%	15.3%	35.9%	44.5%
Παρουσίαση του περιεχομένου με διάφορους τρόπους: Διαφοροποιώ την παιδαγωγική μου και τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζω το περιεχόμενο λαμβάνοντας υπόψη τα επίπεδα και τις δυνατότητες των μαθητών (συζητήσεις, οπτικοακουστικά μέσα και έργα).	Συχνότητα	13	36	123	133
	Ποσοστό	4.3%	12%	40.9%	44.2%
Εξέταση γνωστικών επιπέδων μεταξύ των μαθητών: Παρουσιάζω το περιεχόμενο σε διαφορετικά επίπεδα ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών (διαφορετικά αναγνωστικά επίπεδα, παρουσίαση και αποσαφήνιση ιδεών με χρήση οπτικοακουστικών μέσων).	Συχνότητα	9	55	152	81
	Ποσοστό	3%	18.3%	50.5%	26.9%

Εφαρμογή Κατηγορία Διαδικασία	Περιγραφικό Μέσο	1	2	3	4
Χρησιμοποιώ δραστηριότητες που είναι συμβατές και κατάλληλες για τις δεξιότητες που έχουν οι μαθητές.	Συχνότητα	3	38	123	137
	Ποσοστό	1%	12.6%	40.9%	45.5%
Παρέχω υλικό και πληροφορίες για να παρακινήσω τις πρωτοβουλίες μεταξύ των μαθητών για μάθηση.	Συχνότητα	6	61	132	99
	Ποσοστό	2%	20.3%	43.9%	32.9%
Εφαρμόζω ειδικά σχέδια στους μαθητές (κανονικές δραστηριότητες στην τάξη και συμπληρωματικές δραστηριότητες για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες).	Συχνότητα	20	92	128	61
	Ποσοστό	6.6%	30.6%	42.5%	20.3%
Προετοιμάζω ειδικές εργασίες για τους μαθητές.	Συχνότητα	8	88	128	77
	Ποσοστό	2.7%	29.2%	42.5%	25.6%
Προσαρμόζω το χρονικό διάστημα που ενδέχεται να χρειαστούν οι μαθητές για να εκτελέσουν ορισμένες δραστηριότητες/ εργασίες.	Συχνότητα	3	45	135	118
	Ποσοστό	1%	15%	44.9%	39.2%
Παρέχω πρόσθετη υποστήριξη σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.	Συχνότητα	14	61	113	113
	Ποσοστό	4.7%	20.3%	37.5%	37.5%
Θέτω διαφορετικά επίπεδα προσδοκιών για την ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας/ εργασίας.	Συχνότητα	12	43	120	126
	Ποσοστό	4%	14.3%	39.9%	41.9%
Χρησιμοποιώ διαφοροποιημένες στρατηγικές μάθησης που ταιριάζουν στις διαφορετικές παιδαγωγικές και ανταποκρίνονται στους επιδιωκόμενους στόχους.	Συχνότητα	25	71	140	65
	Ποσοστό	8.3%	23.6%	46.5%	21.6%
Ενθαρρύνω τους μαθητές να αλληλεπιδρούν και να συμμετέχουν. Επιδιώκω να τους ενσωματώσω στο θέμα.	Συχνότητα	1	32	106	162
	Ποσοστό	0.3%	10.6%	35.2%	53.8%
Χρησιμοποιώ (εκ)μάθηση βασισμένη στην τεχνολογία, η οποία μειώνει το εύρος απώλειας της προσοχής, τις δυσκολίες στην απομνημόνευση και τα χαμηλά κίνητρα που ορισμένοι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να έχουν.	Συχνότητα	24	73	138	66
	Ποσοστό	8%	24.3%	45.8%	21.9%
Συνήθως δημιουργώ μικρές ομάδες για να εξηγήσω τις απαραίτητες ιδέες και δεξιότητες.	Συχνότητα	15	81	135	70
	Ποσοστό	5%	26.9%	44.9%	23.3%

Εφαρμογή Κατηγορία Διδακτικό υλικό	Περιγραφικό Μέσο	1	2	3	4
Χρησιμοποιώ μέσα τεχνολογίας για να βοηθήσω στην αύξηση κινήτρων των μαθητών: προγράμματα ανάγνωσης και γραφής, επεξεργαστές κειμένου, ορθογραφία και γραμματική.	Συχνότητα	9	67	127	98
	Ποσοστό	3%	22.3%	42.2%	32.6%
Χρησιμοποιώ προγράμματα γραφής και κειμένου (επεξεργαστές κειμένου), ορθογραφία και γραμματική. Μέσα που βοηθούν στην ανάγνωση, όπως οι συσκευές εγγραφής.	Συχνότητα	29	98	110	64
	Ποσοστό	9.6%	32.6%	36.5%	21.3%
Χρησιμοποιώ οπτικοακουστικά συστήματα που επιτρέπουν την ανάγνωση των κειμένων δυνατά.	Συχνότητα	44	71	106	80
	Ποσοστό	14.6%	23.6%	35.2%	26.2%
Χρησιμοποιώ διαφορετικά υλικά μάθησης για να δημιουργήσω ένα ευχάριστο περιβάλλον μάθησης που προσελκύει τους μαθητές (βιβλία, περιοδικά, φωτογραφίες / εικόνες).	Συχνότητα	0	18	132	151
	Ποσοστό	0%	6%	43.9%	50.2%
Χρησιμοποιώ διαφορετικούς τύπους μαθησιακού υλικού που παρέχουν ευχάριστο περιβάλλον μάθησης που προσελκύει τους μαθητές (βίντεο, υπολογιστές και ιστότοπους).	Συχνότητα	2	20	142	137
	Ποσοστό	0.7%	67%	127%	45.5%

Εφαρμογή Κατηγορία Προϊόν Μάθησης	Περιγραφικό Μέσο	1	2	3	4
Δίνω στους μαθητές την ευκαιρία να συμμετέχουν σε δραστηριότητες ατομικά ή ομαδικά ή με συνεργατικό τρόπο.	Συχνότητα	6	38	123	134
	Ποσοστό	2%	12.6%	40.9%	44.5%
Επιτρέπω στους μαθητές να παρουσιάσουν τις εργασίες τους προφορικά.	Συχνότητα	3	30	118	150
	Ποσοστό	1%	10%	39.2%	49.8%
Επιτρέπω στους μαθητές να παρουσιάσουν προφορικά τις εργασίες τους (προφορική παρουσίαση, τραγούδι, απαγγελία ποίησης).	Συχνότητα	34	43	102	122
	Ποσοστό	11.3%	14.3%	33.9%	40.5%
Επιτρέπω στους μαθητές να παρουσιάσουν τις εργασίες τους γραπτώς.	Συχνότητα	5	38	126	132
	Ποσοστό	1.7%	12.6%	41.9%	43.9%
Επιτρέπω στους μαθητές να παρουσιάσουν τις εργασίες τους σε στυλ παράστασης (ηθοποιία).	Συχνότητα	74	79	87	61
	Ποσοστό	24.6%	26.2%	28.9%	20.3%

Εφαρμογή Κατηγορία Αξιολόγηση	Περιγραφικό Μέσο	1	2	3	4
Βασίζομαι σε συνεχείς και ποικίλες αξιολογήσεις των μαθητών (π.χ. αξιολόγηση πριν και μετά από τη διδασκαλία).	Συχνότητα	14	62	145	80
	Ποσοστό	4.7%	20.6%	48.2%	26.6%
Υιοθετώ ατομικές και ομαδικές αξιολογήσεις.	Συχνότητα	37	63	133	68
	Ποσοστό	12.3%	20.9%	44.2%	22.6%
Υιοθετώ αξιολογήσεις άλλων εκπαιδευτικών/ συναδέλφων.	Συχνότητα	52	125	100	24
	Ποσοστό	17.3%	41.5%	33.2%	8%
Χρησιμοποιώ διαφοροποιημένο σύστημα αξιολόγησης (ποιοτικοί χαρακτηρισμοί) για την αξιολόγηση των μαθητών.	Συχνότητα	45	43	124	89
	Ποσοστό	15%	14.3%	41.2%	29.6%
Εκτυπώνω τα φύλλα εργασίας χρησιμοποιώντας μεγάλη γραμματοσειρά που είναι κατάλληλη για τις ανάγκες των μαθητών.	Συχνότητα	12	47	128	114
	Ποσοστό	4%	15.6%	42.5%	37.9%
Διαβάζω τις ερωτήσεις στους μαθητές.	Συχνότητα	2	22	101	176
	Ποσοστό	0.7%	7.3%	33.6%	58.5%
Δίνω σε κάποιους μαθητές επιπλέον χρόνο για να απαντήσουν στις ερωτήσεις.	Συχνότητα	1	17	77	206
	Ποσοστό	0.3%	5.6%	25.6%	68.4%
Δίνω ένα διάλειμμα στη μέση του χρονικού διαστήματος αξιολόγησης.	Συχνότητα	64	57	117	63
	Ποσοστό	21.3%	18.9%	38.9%	20.9%
Προσθέτω μερικές εικόνες ή σχέδια για να βοηθήσω τους μαθητές να καταλάβουν τις ερωτήσεις.	Συχνότητα	9	35	121	136
	Ποσοστό	3%	11.6%	40.2%	45.2%
Λαμβάνω υπόψη στις σχολικές εργασίες την ταξινομία του Bloom.	Συχνότητα	116	54	86	45
	Ποσοστό	38.5%	17.9%	28.6%	15%
Αξιολογώ τους μαθητές σύμφωνα με συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης.	Συχνότητα	30	60	124	87
	Ποσοστό	10%	17.9%	41.2%	28.9%

Εφαρμογή Κατηγορία Διαχείριση Τάξης	Περιγραφικό Μέσο	1	2	3	4
Διανέμω τις οδηγίες με διάφορους τρόπους για να αποφύγω τη σύγχυση (προετοιμασία των εργασιών, φύλλα εργασίας).	Συχνότητα	11	58	118	114
	Ποσοστό	3.7%	19.3%	39.2%	37.9%
Χωρίζω τους μαθητές σε ομοιογενείς ομάδες σύμφωνα με τις ικανότητές τους.	Συχνότητα	69	104	88	40
	Ποσοστό	22.9%	34.6%	29.2%	13.3%
Χωρίζω τους μαθητές σε ετερογενείς ομάδες σύμφωνα με τις ικανότητές τους.	Συχνότητα	16	52	124	109
	Ποσοστό	5.3%	17.3%	41.2%	36.25
Θέτω κανόνες για το πώς ξεκινάμε και τελειώνουμε ένα μάθημα.	Συχνότητα	7	35	105	154
	Ποσοστό	2.3%	11.6%	34.9%	51.2%
Σχεδιάζω πως ο μαθητής θα υποβάλλει ολοκληρωμένη εργασία.	Συχνότητα	25	68	123	85
	Ποσοστό	8.3%	22.6%	40.9%	28.2%
Εκπαιδεύω τους μαθητές να αναδιοργανώνουν τα έπιπλα της τάξης μετά από δραστηριότητες.	Συχνότητα	18	48	121	114
	Ποσοστό	6%	15.9%	40.2%	37.9%
Διευκρινίζω στους μαθητές τα επιτρεπόμενα όρια κινητικότητας.	Συχνότητα	7	29	104	161
	Ποσοστό	2.3%	9.6%	34.6%	53.5%
(Προ)ετοιμάζω ένα σχέδιο για τους μαθητές που χρειάζονται περισσότερο χρόνο από τους συμμαθητές τους για να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους.	Συχνότητα	22	79	118	82
	Ποσοστό	7.3%	26.2%	39.2%	27.2%
Εκπαιδεύω τους μαθητές να αναλαμβάνουν την ευθύνη για την μάθησή τους κάνοντας τις εργασίες του σχολείου και του σπιτιού.	Συχνότητα	10	50	107	134
	Ποσοστό	3.3%	16.6%	35.5%	44.5%
Διευκρινίζω τους κανόνες και τις οδηγίες για τη διεξαγωγή μιας δραστηριότητας.	Συχνότητα	1	21	86	193
	Ποσοστό	0.3%	7%	28.6%	64.1%
Εκπαιδεύω τους μαθητές σε δραστηριότητες, παρακολουθώντας αυτές τις δραστηριότητες και μαθαίνοντας τα αποτελέσματά τους.	Συχνότητα	22	42	134	103
	Ποσοστό	7.3%	14%	44.5%	34.2%
Προσδιορίζω τις ειδικές δεξιότητες και τις ικανότητες κάθε μαθητή για να προσπαθήσω να απαντήσω στα δύο ερωτήματα: Τι γνωρίζει ο κάθε μαθητής; Τι χρειάζεται ο κάθε μαθητής;	Συχνότητα	13	51	129	108
	Ποσοστό	4.3%	16.9%	42.9%	35.9%
Επικεντρώνομαι σε έναν περιορισμένο αριθμό εννοιών για να εξασφαλίσω ότι οι μαθητές αντιλήφθηκαν τις έννοιες.	Συχνότητα	8	49	141	103
	Ποσοστό	2.7%	16.3%	46.8%	34.2%
Παρακολουθώ τα επιτεύγματα και την πρόοδο των μαθητών στον γνωστικό φάκελο του μαθητή.	Συχνότητα	30	70	97	104
	Ποσοστό	10%	23.3%	32.2%	34.6%
Δίνω ευκαιρίες για ομαδική ή σε ζευγάρια ή ατομική εργασία.	Συχνότητα	5	37	115	144
	Ποσοστό	1.7%	12.3%	38.2%	47.8%
Κατασκευάζω το διδακτικό υλικό σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών.	Συχνότητα	10	36	108	146
	Ποσοστό	3.3%	12%	35.9%	48.5%
Παρατηρώ την απόδοση των μαθητών και τους κατευθύνω.	Συχνότητα	5	24	92	180
	Ποσοστό	1.7%	8%	30.6%	59.8%
Προσδιορίζω ένα χρονικό διάστημα για να ολοκληρώσω βασικές έννοιες και να σχεδιάσω κατάλληλες δραστηριότητες ανά μαθητή.	Συχνότητα	15	50	144	92
	Ποσοστό	5%	16.6%	47.8%	30.6%

**ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΥΝ
ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ**

1=Καθόλου

2=Λίγο

3=Αρκετά

4=Πολύ

Δυσκολίες	Περιγραφικό Μέσο	1	2	3	4
Χρειάζομαι πολύ χρόνο για να εφαρμόσω διαφοροποιημένη διδασκαλία όσον αφορά την εκτίμηση των αναγκών των μαθητών, την ετοιμότητα, τον προσδιορισμό των βασικών εννοιών, την οργάνωση των ερωτήσεων και τη σχεδίαση δραστηριοτήτων κατάλληλων για κάθε εκπαιδευόμενο.	Συχνότητα	10	46	137	108
	Ποσοστό	3.3 %	15.3%	45.5%	35.9%
Αντιμετωπίζω δυσκολίες στη διαχείριση της τάξης.	Συχνότητα	61	127	96	17
	Ποσοστό	20.3%	42.2%	31.9%	5.6%
Αντιμετωπίζω δυσκολίες στο να μετατρέψω τον ρόλο μου από έναν δάσκαλο που μεταδίδει γνώσεις σε έναν διευκολυντή της εκπαιδευτικής διαδικασίας.	Συχνότητα	65	132	82	22
	Ποσοστό	21.6%	43.9%	27.2%	7.3%
Αντιμετωπίζω δυσκολίες στην επιλογή της κατάλληλης στρατηγικής για το μάθημα.	Συχνότητα	75	127	68	31
	Ποσοστό	24.9%	24.2%	22.6%	10.3%
Διαθέτω τις απαραίτητες δεξιότητες που χρειάζεται η στρατηγική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.	Συχνότητα	11	96	145	49
	Ποσοστό	3.7%	31.9%	48.2%	16.3%
Αντιμετωπίζω δυσκολίες στον σωστό προγραμματισμό των μαθημάτων.	Συχνότητα	93	121	64	23
	Ποσοστό	30.9%	40.2%	21.3%	7.6%
Αντιμετωπίζω δυσκολίες στην προσαρμογή του αριθμού των μαθητών μέσα στην τάξη.	Συχνότητα	71	126	74	30
	Ποσοστό	23.6%	41.9%	24.6%	10%
Χρειάζομαι κατάρτιση σχετικά με τον τρόπο χρήσης στρατηγικών για την καλύτερη εφαρμογή τους.	Συχνότητα	19	97	125	60
	Ποσοστό	6.3%	32.2%	41.5%	19.9%
Αντιμετωπίζω δυσκολίες στην προσαρμογή της τάξης, όσον αφορά το μέγεθος και τις θέσεις, για να διευκολύνω τη διανομή των μαθητών σε ομάδες εργασίας.	Συχνότητα	83	123	72	23
	Ποσοστό	27.6%	40.9%	23.9%	7.6%
Πιστεύω αρκετά στη σημασία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.	Συχνότητα	3	33	108	157
	Ποσοστό	1%	11%	35.9%	52.2%
Αντιμετωπίζω δυσκολίες στη χρήση των μέσων τεχνολογίας για τη διδασκαλία.	Συχνότητα	119	99	67	16
	Ποσοστό	39.5%	32.9%	22.3%	5.3%
Τα διοικητικά στελέχη πιστεύουν στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στις τάξεις.	Συχνότητα	17	91	122	71
	Ποσοστό	5.6%	30.2%	40.5%	23.6%
Η διοικητική υποστήριξη είναι διαθέσιμη βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς να σχεδιάσουν καλά τα προγράμματα σπουδών.	Συχνότητα	43	102	99	57
	Ποσοστό	14.3%	33.9%	32.9%	18.9%
Η διοικητική υποστήριξη διατίθεται υποστηρίζοντας μας, στους γονείς / κηδεμόνες.	Συχνότητα	23	84	129	65
	Ποσοστό	7.6%	27.9%	42.9%	21.9%