



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ
ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ**

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

**«ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΩΝ ΦΙΛΟΛΟΓΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ,
ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ»**

ΛΑΓΚΑΔΙΝΟΥ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ

A.M. 169

#

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή:

Φύκαρης Ιωάννης- Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων, Επιβλέπων

Κωνσταντίνου Χαράλαμπος- Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων, Αξιολογητής

Μαυρίδης Δημήτριος- Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων, Αξιολογητής#

#

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2014



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ
ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ**

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

**«ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΩΝ ΦΙΛΟΛΟΓΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ,
ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ»**

ΛΑΓΚΑΔΙΝΟΥ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ

A.M. 169

#

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή:

Φύκαρης Ιωάννης- Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων, Επιβλέπων

Κωνσταντίνου Χαράλαμπος- Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων, Αξιολογητής

Μαυρίδης Δημήτριος- Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων, Αξιολογητής#

#

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2014

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	ΣΕΛ. 6
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	8
ABSTRACT	9
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	10
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΟΡΟΥ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗΣ.....	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΡΧΕΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	17
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΟΡΦΕΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ	21
3.1 Οργανωτική διαφοροποίηση	21
3.1.1 Εξωτερική διαφοροποίηση	21
3.1.2 Εσωτερική διαφοροποίηση.....	23
3.2 Διδακτική διαφοροποίηση	26
3.2.1 Διαφοροποίηση του περιεχομένου	27
3.2.2 Διαφοροποίηση της μαθησιακής διαδικασίας.....	27
3.2.3 Διαφοροποίηση του τελικού αποτελέσματος.....	28
3.2.4 Διαφοροποίηση της αξιολόγησης του τελικού αποτελέσματος.....	30
3.2.5 Διαφοροποίηση του μαθησιακού περιβάλλοντος	31
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ.....	36
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ.....	39
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ	42
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ	47
7.1 Στάδια αξιολόγησης	48
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ.....	50

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗΣ ΜΕ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ	62
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10: ΑΝΑΣΤΑΛΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ.....	66
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11: ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ (Α.Π.Σ.).....	68
11.1 Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Γυμνασίου	68
11.2 Προγράμματα Σπουδών Λυκείου.....	69
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	72
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΜΕΘΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	73
1.1 Αναγκαιότητα έρευνας – Διατύπωση ερευνητικού προβλήματος	73
1.2 Σκοπός και στόχοι έρευνας	74
1.3 Ερευνητικές υποθέσεις	75
1.4 Ανασκόπηση βιβλιογραφίας	76
1.5 Τεκμηρίωση μεθοδολογικών επιλογών.....	78
1.6 Περιορισμοί έρευνας	78
1.7 Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας.....	79
1.8 Δομή και παρουσίαση του ερωτηματολογίου της έρευνας	80
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	82
2.1 Φύλο.....	82
2.2 Ηλικιακές ομάδες.....	83
2.3 Σχέση εργασίας.....	84
2.4 Σχολείο υπηρεσίας	85
2.5 Θέση ευθύνης	86
2.6 Έτη υπηρεσίας.....	87
2.7 Ακαδημαϊκά προσόντα	88
2.8 Ενημέρωση για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.....	89
2.9 Γνώση της έννοιας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.....	90
2.10 Προϋποθέσεις διαφοροποιημένης διδασκαλίας.....	94
2.11 Γνώση διδακτικών μεθόδων διαφοροποιημένης διδασκαλίας.....	96
2.12 Συχνότητα εφαρμογής διαφοροποιημένης διδασκαλίας.....	98
2.13 Ρόλος εκπαιδευτικού κατά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.....	99
2.14 Εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας	102

2.15 Αναγκαιότητα εφαρμογής διαφοροποιημένης διδασκαλίας	105
2.16 Μελλοντικές ενέργειες αποτελεσματικής εφαρμογής διαφοροποιημένης διδασκαλίας.....	108
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: χ^2 ΕΛΕΓΧΟΙ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ	111
3.1 χ^2 έλεγχοι φύλου	111
3.2 χ^2 έλεγχοι ηλικιακής ομάδας.....	116
3.3 χ^2 έλεγχοι παρόντος σχολείου υπηρεσίας	121
3.4 χ^2 έλεγχοι συνολικών ετών υπηρεσίας	126
3.5 χ^2 έλεγχοι κατοχής δεύτερου πτυχίου	131
3.6 χ^2 έλεγχοι κατοχής μεταπτυχιακού τίτλου.....	136
3.7 χ^2 έλεγχοι κατοχής διδακτορικού διπλώματος.....	141
3.8 χ^2 έλεγχοι κατοχής μόνο βασικού πτυχίου.....	146
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΕΛΕΓΧΟΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΥΠΟΘΕΣΕΩΝ	151
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	159
5.1 Συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας.....	159
5.2 Προτάσεις.....	168
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	170
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	175
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1	175
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2	180

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα εργασία εκπονείται στο πλαίσιο ολοκλήρωσης του μεταπτυχιακού προγράμματος «Επιστήμες της Αγωγής» με ειδίκευση στην «Οργάνωση και Αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Σκοπός του παρόντος πονήματος αποτελεί η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης - και ειδικότερα των φιλολόγων - αναφορικά με την έννοια και τη λειτουργικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό και το εμπειρικό μέρος. Στο θεωρητικό μέρος γίνεται προσέγγιση του θέματος με αναφορά στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία, ενώ το εμπειρικό μέρος περιλαμβάνει τη μεθοδολογία της έρευνας, τα ευρήματα, τα συμπεράσματα και τις προτάσεις.

Το θεωρητικό μέρος αποτελεί το *πρώτο κεφάλαιο* της εργασίας, στο οποίο επιχειρείται η εννοιολογική οριοθέτηση και αποσαφήνιση της έννοιας της «διαφοροποίησης» και της «διαφοροποιημένης διδασκαλίας», των αρχών που τη διέπουν, των μορφών της και της παιδαγωγικής της αναγκαιότητας. Ακολούθως, αναπτύσσονται οι προϋποθέσεις για την αποτελεσματική εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ο διαφοροποιημένος παιδαγωγικός και διδακτικός ρόλος που λαμβάνει ο εκπαιδευτικός και η λειτουργικότητα της αξιολόγησης κατά τη διαφοροποίηση της διδακτικής διαδικασίας. Περιγράφονται οι διδακτικές μέθοδοι διαφοροποίησης της διδακτικής διαδικασίας, η διαφοροποιημένη διδασκαλία συγκρίνεται με την παραδοσιακή, και αναφέρονται οι παράγοντες που αποτελούν τροχοπέδη στην εφαρμογή της. Τέλος, εξετάζονται τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών των θεωρητικών μαθημάτων Γυμνασίου και Ενιαίου Λυκείου, προκειμένου να διερευνηθεί, εάν συμπεριλαμβάνουν στοιχεία διαφοροποίησης της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας.

Το *δεύτερο κεφάλαιο* περιλαμβάνει τη μεθοδολογία της έρευνας. Συγκεκριμένα, διαπιστώνεται η αναγκαιότητα της έρευνας και διατυπώνεται το ερευνητικό πρόβλημα. Καταγράφονται ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας, ορίζονται οι ερευνητικές υποθέσεις και γίνεται ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, όσο αφορά στις

σχετικές έρευνες σε διεθνές και ελληνικό επίπεδο. Στη συνέχεια, τεκμηριώνονται οι μεθοδολογικές επιλογές της παρούσας έρευνας, ορίζονται οι περιορισμοί της, ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας και παρουσιάζεται το ερωτηματολόγιο, ως προς τη δομή των ερωτήσεών του.

Στο *τρίτο κεφάλαιο* παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως προέκυψαν κατόπιν στατιστικής επεξεργασίας. Ειδικότερα, αναφέρονται τα αποτελέσματα σχετικά με το δείγμα της έρευνας και αναλύονται τα ερευνητικά δεδομένα. Στην τελευταία ενότητα του παρόντος κεφαλαίου, παρουσιάζονται οι γραμμικές συσχετίσεις (correlations) μεταξύ των μεταβλητών.

Το *τέταρτο* και *τελευταίο κεφάλαιο* της παρούσας ερευνητικής μελέτης περιλαμβάνει τη συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας και καταγράφονται τα συμπεράσματα. Ακόμα, πραγματοποιείται ο έλεγχος των ερευνητικών υποθέσεων και διατυπώνονται οι προτάσεις.

Με την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας, αισθάνομαι την υποχρέωση να ευχαριστήσω όλους όσους μου προσέφεραν βοήθεια με σκοπό την εκπόνηση της συγκεκριμένης ερευνητικής δραστηριότητας. Πρωτίστως, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου κύριο Φύκαρη Ιωάννη για τις πολύτιμες συμβουλές του, αλλά και τους συνεπιβλέποντες καθηγητές μου κύριο Κωνσταντίνο Χαράλαμπο και κύριο Μαυρίδη Δημήτριο, για την καθοδήγηση και την ενίσχυση που μου παρείχαν. Ακόμη, επιθυμώ να ευχαριστήσω τους διευθυντές και εκπαιδευτικούς των σχολείων, που μου επέτρεψαν να διεξάγω την έρευνά μου και την ιδιαίτερη βοήθεια που μου παρείχαν, μέσω της συμμετοχής τους.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός του παρόντος πονήματος αποτέλεσε η διερεύνηση των απόψεων των φιλολόγων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Ηπείρου, σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη: το θεωρητικό και το εμπειρικό μέρος. Στο θεωρητικό μέρος γίνεται αναφορά στην έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, στις αρχές που τη διέπουν, στις μορφές της και στην παιδαγωγική της αναγκαιότητα. Ακολούθως, αναπτύσσονται οι προϋποθέσεις για την αποτελεσματική εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ο διαφοροποιημένος παιδαγωγικός και διδακτικός ρόλος που λαμβάνει ο εκπαιδευτικός και η λειτουργικότητα της αξιολόγησης κατά τη διαφοροποίηση της διδακτικής διαδικασίας. Περιγράφονται οι διδακτικές μέθοδοι διαφοροποίησης της διδακτικής διαδικασίας, η διαφοροποιημένη διδασκαλία συγκρίνεται με την παραδοσιακή και αναφέρονται οι παράγοντες που αποτελούν τροχοπέδη στην εφαρμογή της. Τέλος, εξετάζονται τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών των θεωρητικών μαθημάτων Γυμνασίου και Ενιαίου Λυκείου, προκειμένου να διερευνηθεί, εάν συμπεριλαμβάνουν στοιχεία διαφοροποίησης της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Το εμπειρικό μέρος περιλαμβάνει τη μεθοδολογία της έρευνας, τα ερευνητικά ευρήματα, τα συμπεράσματα και τις προτάσεις. Όπως διαπιστώνεται από τα ευρήματα της έρευνας η πλειονότητα των φιλολόγων δεν είναι εξοικειωμένη με την έννοια και τις μεθόδους της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και ενώ, θεωρεί απαραίτητη την εφαρμογή της, τη χαρακτηρίζει ως καθόλου ή λίγο εφικτή στα παρόντα σχολικά δεδομένα. Οι φιλόλογοι επίσης, δήλωσαν ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία δύναται εφαρμογής στην πλειονότητα των φιλολογικών μαθημάτων και η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί αναγκαία την επιμόρφωσή τους σε θέματα διδακτικής.

Λέξεις κλειδιά: Διδακτική, Διαφοροποίηση, Διαφοροποιημένη διδασκαλία, Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Φιλόλογος, Μαθητής, Εναλλακτικότητα, Ευελιξία

ABSTRACT

The purpose of this Thesis is to explore the views of the philologists in secondary education of the Epirus Region in Greece regarding differentiating instruction. The paper consists of two parts: the theoretical and the empirical part. In the theoretical part reference is made to the concept of differentiating instruction, its governing principles, its forms and its pedagogical necessity. Subsequently, the conditions for the effective implementation of differentiating instruction, the differentiated role the teacher undertakes and the functionality of evaluation within this framework are being developed. The teaching methods for a differentiated instruction are described, differentiating instruction is compared with traditional teaching methods and the factors that hinder its implementation are listed. Finally, the curricula for theoretical courses in gymnasium and lyceum are examined, in order to explore whether they include elements of differentiation in the teaching and learning process. The empirical part includes research methodology, research findings, conclusions and proposals. The research findings show that the majority of philologists are not familiar with the concept and the methods of differentiating instruction and although its implementation is considered necessary, it's also characterized as not at all or slightly feasible in current school conditions. Philologists also stated that differentiating instruction May apply in most literary courses and the vast majority of teachers consider their further training on teaching necessary.

Keywords: Teaching, Differentiation, Differentiating Instruction, Secondary Education, Philologist, Pupil, Alternativity, Flexibility

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το βασικό χαρακτηριστικό της σύγχρονης εποχής είναι η διαρκής μεταβολή και ανασύσταση κάθε τομέα της ανθρώπινης δραστηριότητας, λόγω των καταγιγιστικών εξελίξεων που διαδραματίζονται στην οικονομία, στην τεχνολογία, στην πολιτική και στην ιστορία σε παγκόσμιο επίπεδο. Η σύγχρονη κοινωνία χαρακτηρίζεται ως κοινωνία της πληροφόρησης, στα πλαίσια της οποίας κεντρική επιδίωξη αποτελεί η παραγωγή, επεξεργασία και μετάδοση της πληροφορίας και της γνώσης. Η κοινωνία της γνώσης επιτάσσει την αναδιάρθρωση και ανασύσταση όλων των υποσυστημάτων της, όπως είναι το εκπαιδευτικό, προκειμένου να θεμελιωθεί σε στερεή βάση. Στον εκπαιδευτικό χώρο οι σύγχρονες μαθησιακές και διδακτικές πρακτικές στοχεύουν στην ανάπτυξη πολυδιάστατων και ολιστικών στρατηγικών, προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι να καταστούν ικανοί για την επιτυχή λήψη αποφάσεων και διαχείριση της ταχύτατα αυξανόμενης γνώσης.

Η τεχνολογική επανάσταση αποτελεί ένα θεμελιώδες στοιχείο της σημερινής εποχής. Την εποχή αυτή γίνεται χρήση του «κριτικού ορθού λόγου», ως φίλτρο ανάλυσης της πραγματικότητας. Η γνώση μετασχηματίζεται, εξαιτίας της ανάπτυξης της τεχνολογίας και αποκτά ένα πλουραλιστικό χαρακτήρα. Στη σύγχρονη εποχή, το δρών υποκείμενο εκπαιδεύεται και μαθαίνει, όχι για να γνωρίζει (όχι γνώση ως αυτοσκοπός), αλλά καταρτίζεται για να μπορεί να χρησιμοποιεί τη γνώση (Κοσσυβάκη, 2006). Δεδομένων αυτών, τα εκπαιδευτικά δεδομένα οφείλουν να εκσυγχρονιστούν. Η εισαγωγή της αξίας της διαφορετικότητας των υποκειμένων παρουσιάζεται έντονα και αναδεικνύει τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή ως πρωταγωνιστές της διδακτικής διαδικασίας.

Στον τομέα της Διδακτικής, υιοθετείται η «Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου». Η διδακτική προσανατολίζεται στο υποκείμενο της μάθησης, δηλαδή στον ίδιο τον μαθητή, προσφέροντάς του δυνατότητες ανάπτυξης ικανοτήτων προσέγγισης της γνώσης, κοινωνικών ικανοτήτων, αλλά και ικανοτήτων ατομικού προσανατολισμού και δράσης. Η διδασκαλία εκλαμβάνεται ως μια συλλογική δράση, τόσο στο σχεδιασμό, στη διεξαγωγή, όσο και στην αξιολόγηση των διδακτικών και μαθησιακών δραστηριοτήτων και αποκτά κοινωνικό προσανατολισμό. Επιδιώκεται η αφύπνιση και η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης στους μαθητευόμενους και η ενεργός εμπλοκή τους, όχι μόνο στη διδακτική διαδικασία, αλλά γενικότερα σε όλα τα

επίπεδα της κοινωνικής ζωής. Το εκπαιδευτικό πλαίσιο προτείνει ένα νέο μοντέλο εκπαίδευσης, το οποίο θα βασίζεται σε θεσμούς διαρκούς επιμόρφωσης των ατόμων στα πλαίσια μιας ανοικτής κοινωνίας. Η διδασκαλία είναι επιτυχής και αποτελεσματική, εφόσον οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν τη δεξιότητα να εντοπίζουν και να αφομοιώνουν την καινούρια γνώση και στη συνέχεια να την εφαρμόζουν προς επίλυση διαφόρων προβλημάτων επιδεικνύοντας δημιουργικότητα, ευρηματικότητα και ευελιξία (Κοσσυβάκη, 2006).

Η σύγχρονη αυτή τάση ωθεί τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία στην υιοθέτηση της έννοιας της διαφοροποίησης. Μέσω των εναλλακτικών διδακτικών μεθόδων της δίνεται η δυνατότητα εξομάλυνσης των όποιων διαφορών ιστορικότητας μεταξύ των μαθητών και η διδακτική διαδικασία παύει να είναι προσαρμοσμένη στο επίπεδο του «μέσου μαθητή» και απευθύνεται αποκλειστικά σε κάθε μαθητή. Στο πλαίσιο αυτό, η διαφοροποιημένη διδασκαλία προσεγγίζεται ως έννοια και εξετάζονται τα λειτουργικά της χαρακτηριστικά.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Εννοιολογική προσέγγιση του όρου της διαφοροποίησης

Προσεγγίζοντας την έννοια της διαφοροποίησης, ο Hausser (1981, όπ. αναφ. στη Κοσσυβάκη, 2002) αναφέρει ότι η διαφοροποίηση αποτελεί ένα μέτρο οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, όσο και μια αρχή οργάνωσης της διδασκαλίας. Ένα χρόνο αργότερα, ο Hopf (1982) σημειώνει, ότι ο όρος της διαφοροποίησης (differentiation) χρησιμοποιείται συγκεκριμένα για να δηλώσει τις τεχνικές κατάταξης των μαθητών¹ σε ομοιογενείς ομάδες οποιουδήποτε μεγέθους, σύμφωνα με ένα ή περισσότερα κριτήρια, με την προϋπόθεση ότι έτσι είναι δυνατό να πραγματοποιηθούν οι στόχοι της μάθησης και της αγωγής. Ακόμα, υποστηρίζει ότι η διαφοροποίηση διακρίνεται στην εξωτερική διαφοροποίηση (μακρο- επίπεδο) και στην εσωτερική διαφοροποίηση (μικρο- επίπεδο) (Hopf, 1982).

Ο Γερμανός μελετητής W. Klafki (1985, όπ. αναφ. στην Κοσσυβάκη, 2002: 119) ταυτίζει τη διαφοροποίηση με την εξατομίκευση. Χαρακτηριστικά αναφέρει ότι «η διαφοροποίηση περιλαμβάνει όλες εκείνες τις οργανωτικές και μεθοδολογικές προσπάθειες που στοχεύουν να αντιμετωπίσουν δίκαια και αποτελεσματικά, μέσα σ' ένα σχολείο ή μια τάξη, τις ατομικές ικανότητες, δυνατότητες, κλίσεις και ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή χωριστά ή μιας ομάδας μαθητών». Συμφωνώντας με τη θεώρηση αυτή, η Κοσσυβάκη (2002) υπογραμμίζει ότι στόχος της διαφοροποίησης είναι η εξατομίκευση της διδασκαλίας σύμφωνα με τις ικανότητες, τις κλίσεις, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή.

Με το πέρασμα των χρόνων και την αλλαγή των εκπαιδευτικών δεδομένων, η διαφοροποίηση έχει αποκτήσει διαφορετική εννοιολογική διάσταση και διαφορετικούς τρόπους πραγμάτωσης. Η διαφοροποίηση σήμερα, ταυτίζεται με πιο σύγχρονες θεωρήσεις. Η Tomlinson (2000) προσεγγίζει τη διαφοροποίηση ως έναν καινοτόμο τρόπο σκέψης της διδακτικής διαδικασίας και της μάθησης και όχι ως μια επιταγή διδασκαλίας. Υποστηρίζει ότι πρόκειται για μια διδακτική και παιδαγωγική φιλοσοφία. Ακόμα, διευκρινίζει ότι η διαφοροποίηση αποτελεί μια σύνθετη και πολυεπίπεδη έννοια που πρωτίστως σημαίνει αποτελεσματική διδασκαλία

¹ Η παρούσα εργασία έχει υιοθετήσει το αρσενικό γένος για χάριν συντομίας. Ωστόσο, σε κάθε επιμέρους περίπτωση εννοείται και το θηλυκό.

(Tomlinson, 2010). Η μαθησιακή διαδικασία διαφοροποιείται με ρουτίνες διδασκαλίας που ανταποκρίνονται σε μεγάλο εύρος διαφορών ως προς τη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό στυλ των μαθητών. Οι μαθητές λαμβάνονται υπόψη ως ξεχωριστές προσωπικότητες και άτομα με τη δική τους ιστορικότητα. Η διαφοροποίηση ξεφεύγει από την αντιμετώπιση των μαθητών υπό το πρίσμα της μαζικότητας (Tomlinson 2010).

Κατά τη διαφοροποίηση, οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν στις ανάλογες προσαρμογές του αναλυτικού προγράμματος, των μεθόδων διδασκαλίας, των διδακτικών δραστηριοτήτων και του τελικού αποτελέσματος, με στόχο την ανταπόκριση στις διαφοροποιημένες ανάγκες του κάθε μαθητή, ώστε να μεγιστοποιηθούν οι μαθησιακές ευκαιρίες για κάθε μαθητή μέσα στην τάξη (Bearne, 1996, όπ. αναφ. στις Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008). Επιπλέον, μέσω της διαφοροποίησης καλλιεργείται η κριτική σκέψη, παρέχονται ποικίλες ευκαιρίες στους μαθητές για να επιδείξουν και να αποδείξουν τι έχουν μάθει (προϊόν μάθησης), σε ένα περιβάλλον άνετο και ευχάριστο, έτσι ώστε περισσότεροι μαθητές να έχουν την ευκαιρία να επιτύχουν υψηλά ακαδημαϊκά επίπεδα (Smutney, 2003· Lewis & Batts, 2005, όπ. αναφ. στις Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008).

Η Tomlinson (2000) προσπαθώντας να αποδώσει τα χαρακτηριστικά εκείνα, που συνθέτουν την έννοια της διαφοροποίησης της διδασκαλίας, υιοθετεί την «εις άτοπον απαγωγή». Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν είναι μια διδακτική στρατηγική ή μια διδακτική μέθοδος που εφαρμόζεται από τον εκπαιδευτικό στον ελεύθερο διδακτικό χρόνο. Δεν υπάρχει, επίσης, ένας και ορθός τρόπος διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Αντίθετα, η διαφοροποιημένη διδασκαλία προγραμματίζεται ανάλογα με το στυλ διδασκαλίας κάθε εκπαιδευτικού και τις ανάγκες του εκάστοτε μαθητικού πληθυσμού, που απαρτίζει το δυναμικό μιας τάξης. Απαραίτητο συστατικό της θεωρείται η συνεχής αξιολόγηση και προσαρμογή της διδασκαλίας, η ευελιξία χώρου και χρόνου, καθώς και η ευέλικτη ομαδοποίηση των μαθητών (Tomlinson, 2010).

Σκοπός της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι η οικοδόμηση της γνώσης από όλους τους μαθητές, που θα επιφέρει τη μεγιστοποίηση του κινήτρου για γνωστική και μεταγνωστική² ανάπτυξη και των επιδόσεων του κάθε μαθητή (Gagatsis

² Ως «μεταγνώση» νοείται η γνώση που κατακτά το άτομο για τον τρόπο που λειτουργεί το γνωστικό σύστημα και τις στρατηγικές που πρέπει να ακολουθεί κατά την επεξεργασία

& Koutselini, 2000, όπ. ανάφ. στις Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008). Η Κουτσελίνη (2006, όπ. ανάφ. στις Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008) σημειώνει ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι τόσο οργανωτική όσο και παιδαγωγική διαδικασία. Η παιδαγωγική διαφοροποίηση αφορά στο έργο του εκπαιδευτικού, στους στόχους και στο περιεχόμενο μάθησης, στο τελικό αποτέλεσμα/προϊόν, στις μορφές αξιολόγησης, καθώς και στη διαδικασία της ανατροφοδότησης. Ωστόσο, μια επιτυχημένη παιδαγωγική διαφοροποίηση προϋποθέτει την απαραίτητη οργανωτική διαφοροποίηση. Η τελευταία αφορά στην οργάνωση του χώρου και της σχολικής τάξης, στις μεθόδους διδασκαλίας, στις δραστηριότητες, στο ρυθμό του μαθήματος και στον αριθμό των ασκήσεων. Αντίθετα, οι Starling & Saunders (1993, όπ. ανάφ. στις Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008) υποστηρίζουν, ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας πρέπει να αντιμετωπισθεί περισσότερο παιδαγωγικά και λιγότερο οργανωτικά, αφού ο «βασικός πρωταγωνιστής» της είναι ο ίδιος ο μαθητής.

Τελικά, η σύγχρονη βιβλιογραφία αποδίδει στη διαφοροποιημένη διδασκαλία δυο μορφές, την οργανωτική και τη διδακτική. Η οργανωτική διαφοροποίηση αναφέρεται στην οργάνωση των μαθητών σε ομοιογενή σώματα και διακρίνεται σε εξωτερική και εσωτερική διαφοροποίηση. Ενώ, η διδακτική διαφοροποίηση αφορά στη διαφοροποίηση δομικών στοιχείων της διδασκαλίας (περιεχόμενο μάθησης, μαθησιακή διαδικασία, τελικό αποτέλεσμα, αξιολόγηση τελικού αποτελέσματος και μαθησιακό περιβάλλον) (Ματσαγγούρας, 2008 · Tomlinson, 2010).

Έτοιμες συνταγές διαφοροποίησης δεν υπάρχουν. Υπάρχουν φυσικά διαφορετικές μορφές και κατηγορίες διαφοροποίησης, οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς, για να προσφέρουν διαφοροποιημένη διδασκαλία, αλλά η τελική επιλογή της διαφοροποιημένης πορείας διδασκαλίας μπορεί να γίνει μόνο από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος έχει μελετήσει και γνωρίζει το μαθησιακό προφίλ, τα ενδιαφέροντα, τα ταλέντα, τις ανάγκες, τις δυνατότητες και ικανότητες, το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών του (Hall, 2002, όπ. ανάφ. στις Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μια κατεξοχήν αντανakλαστική διαδικασία. Δηλαδή, η εξέλιξή της εξαρτάται από τις αντιδράσεις των μαθητών στη διδασκαλία και διαμορφώνεται από τον εκπαιδευτικό ανάλογα με αυτές. Οι

δεδομένων. Η κατάκτηση της μεταγνωστικής δεξιότητας καθιστά το μαθητή ως αυτόνομο μανθάνοντα, ικανό για αυτό-κατευθυνόμενη μάθηση (Ματσαγγούρας, 2007:100-103).

εκπαιδευτικοί σε μια διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι συνεργάτες και υποστηρικτές των μαθητών και συμμετέχουν με τρόπο που να ενθαρρύνεται και να προωθείται η ανάληψη ευθύνης, η ανάπτυξη στάσεων και δεξιοτήτων αυτόνομης μάθησης των μαθητών (Tomlinson, 2010).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Αρχές διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Η διαφοροποίηση εξετάζεται ως μια διδακτική φιλοσοφία του σύγχρονου σχολείου. Δεν αποτελεί ένα προδιαγεγραμμένο πλαίσιο διδασκαλίας, όπως υποστηρίζει η Tomlinson (2000 · 2010), ωστόσο υιοθετεί και στηρίζεται σε συγκεκριμένες παιδαγωγικο-διδακτικές θέσεις και πεποιθήσεις.

Οι μαθητές κατά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία διερευνούν και ανακαλύπτουν τη γνώση (Hopf, 1982), ενώ ο εκπαιδευτικός αποποιείται το ρόλο του μεταβιβαστή της γνώσης, καθώς δεν παρέχει στους μαθητές έτοιμες γνώσεις, αλλά τους δημιουργεί καταστάσεις προβληματισμού, προκειμένου να τους ωθήσει προς την προσέγγιση της γνώσης. Έτσι, οι μαθητές παρωθούνται να συμμετέχουν ενεργά, σκεπτόμενοι και ενεργώντας με επιστημονικό τρόπο (Τριλιανός, 1998 · Ράπτης & Ράπτη, 2002). Συνεπώς, οι μαθητές καταλήγουν σε εξαγόμενα συμπεράσματα μέσω του προβληματισμού. Ακόμα κι αν ακολουθήσουν λανθασμένους - για τη συμβατική θεώρηση της προσέγγισης της γνώσης - δρόμους ψάχνοντας τη λύση ενός προβλήματος ή αν οδηγηθούν σε αδιέξοδο, αυτό μπορεί να αποτελέσει μια παραγωγική διαδικασία προς την κατάκτηση των γνώσεων (Hopf, 1982). Σύμφωνα, επίσης, με τον Hopf (1982: 93) «τα λάθη είναι ένα συστατικό στοιχείο της μάθησης» και, ως εκ τούτου, πρέπει να αξιοποιούνται ανάλογα.

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να διαχειρίζεται το λάθος³ του μαθητή παιδαγωγικά. Σκοπός δεν αποτελεί η διόρθωση του μαθητή και η υπόδειξη του σωστού, αλλά μέσω της διαμορφωτικής αξιολόγησης να ενισχυθεί η διαδικασία της μάθησης. Οι Leplat-Pailhous (1974, όπ. ανάφ. στη Ράπτη, 1996) επισημαίνουν πως αποκωδικοποιώντας το λάθος, συμπεραίνεται το είδος της συλλογιστικής πορείας, που έχει επιλεγεί για τη λύση του προβλήματος. Το λάθος λαμβάνει διαφορετική αξία, ανάλογη της

³ Το λάθος ως έννοια διαφοροποιείται από το σφάλμα. Ως λάθος νοείται η λανθασμένη επιλογή κατά τη διάρκεια αναζήτησης μιας νέας θεωρίας ή γνώσης και συνδέεται με τη δημιουργικότητα. Αντίθετα, ως σφάλμα θεωρείται η λανθασμένη επιλογή εξαιτίας μη σωστής εφαρμογής μιας θεωρίας που γνωρίζει κάποιος ή θα έπρεπε να γνωρίζει. Αυτή συνδέεται με την κακή μνήμη ή ανεπαρκή προσοχή (Ράπτη, 1996).

μαθησιακής διαδικασίας. Επομένως, είναι δυνατόν να ταυτίζεται είτε με την αποτυχία, είτε με την πρόοδο του μαθητή (Ράπτη, 1996). Κατά τη διαφοροποίηση της διδακτικής διαδικασίας το λάθος λειτουργεί εποικοδομητικά προς την κατάσταση της μάθησης, μέσω του εντοπισμού του (διαμορφωτική αξιολόγηση) είτε από τον εκπαιδευτικό, είτε από τον ίδιο τον μαθητή, με στόχο την τελική κατανόησή του από τον μαθητή, προκειμένου ο τελευταίος να επιτύχει την απόκτηση της γνώσης.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία υιοθετεί τη μέθοδο της επαγωγικής σκέψης. Αυτή προϋποθέτει την ικανότητα του μαθητή να προβαίνει σε ανάλυση, σύγκριση, αφαίρεση, γενίκευση και σύνθεση δίνοντάς του ταυτόχρονα τη δυνατότητα να μεταβαίνει από το μερικό και συγκεκριμένο στο γενικό και αφηρημένο (Ματσαγγούρας, 2007). Έτσι, ο μαθητής σχηματίζει αβίαστα έννοιες και καταλήγει αυτόνομα σε εξαγόμενα συμπεράσματα (Hopf, 1982).

Ο εκπαιδευτικός αποδέχεται ότι οι μαθητές της ίδιας ηλικιακής ομάδας διαφέρουν ως προς τη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα, το μαθησιακό προφίλ και τα δεδομένα της ζωής τους (Tomlinson, 2000). Ακόμα, σέβεται ότι η νοητική ανάπτυξη κάθε παιδιού διαφέρει ως προς την ταχύτητα και την ποιότητα προσπέλασης κάθε σταδίου νοητικής ανάπτυξης (Hopf, 1982). Για το λόγο αυτό, ανταποκρίνεται στη διαφορετικότητα των μαθητών, προσαρμόζει τη διδακτική διαδικασία κάθε φορά στο πνευματικό επίπεδο τόσο των μαθητών στο σύνολό τους, όσο και στο επίπεδο κάθε μαθητή ξεχωριστά, τους αποδέχεται με τις αδυναμίες τους, αλλά αναμένει από τον καθένα ξεχωριστά, ανάλογα με τις ικανότητές του, να αναπτυχθεί στον ανώτερο βαθμό (Tomlinson, 2010). Η αυτονόμηση του μαθητή κατά τη μαθησιακή διαδικασία συντελείται λόγω της μοναδικότητας που διακρίνει τα ατομικά και μαθησιακά του χαρακτηριστικά (Φύκαρης, 2013).

Η προσοχή των μαθητών κατευθύνεται προς τις κεντρικές έννοιες, αρχές και ευρύτερες παραμέτρους ενός θέματος, ενώ κεντρικό στόχο του εκπαιδευτικού αποτελεί η άμεση και στενή σύνδεση του μαθητή με τη μαθησιακή διαδικασία (Tomlinson, 2010). Επιδιώκεται, κυρίως, ο τρόπος προσέλκυσης των μαθητών στη μάθηση και όχι το αντικείμενο προς μάθηση ως αυτοσκοπός (Φύκαρης, 2013). Οι εργασίες που επιλέγει ο εκπαιδευτικός οφείλουν να είναι συνεχείς και στενά συνδεδεμένες με τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Βαστάκη, 2010).

Ταυτόχρονα, ο εκπαιδευτικός εγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών με απορίες, προωθώντας την τάση διερεύνησης και ενεργούς ενασχόλησης του μαθητή με κάθε μαθησιακό περιεχόμενο (Hopf, 1982). Συνεπώς, οι μαθητές κατευθύνουν αυτόνομα

τη διαδικασία της μάθησης τους, αυτενεργώντας και αναπτύσσοντας την υπευθυνότητά τους. Απαραίτητη προϋπόθεση θεωρείται οι εκπαιδευτικοί να δείξουν εμπιστοσύνη στους μαθητάνοντες (Hopf, 1982). Όπως τονίζει ο Φύκαρης (2013: 229-230) «η αυτονόμηση του μαθητή ενισχύει τη συνεργασία, καθώς οι μαθητές μέσω της επιχειρηματολογίας που αναπτύσσουν και μετακινούνται, από την υποκειμενική/προσωπική πλευρά από την οποία βλέπουν την πραγματικότητα, προς την αντικειμενική αντίληψή της».

Η σχέση που οικοδομείται μεταξύ των δυο «πρωταγωνιστών» της διδακτικής διαδικασίας στηρίζεται στη συνεργασία και στην ευελιξία. Η συνεργασία επικουρεί στον κοινό προγραμματισμό των σταδίων μάθησης, στον καθορισμό των μαθησιακών στόχων, στην παρακολούθηση της προόδου κάθε μαθητή ξεχωριστά, αλλά και του συνόλου των μαθητών και στη μεγιστοποίηση των επιτυχιών έναντι των αποτυχιών. Ενώ, η ευελιξία αφορά στην ποικιλία των διδακτικών στρατηγικών που θα επιλεγθούν από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές, ώστε οι τελευταίοι να κατακτήσουν έννοιες και δεξιότητες ανάλογης δυσκολίας με το επίπεδό τους και σχετικές με τα ενδιαφέροντά τους (Tomlinson, 2010).

Στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, ο μηχανισμός της αξιολόγησης χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς ανατροφοδοτικά. Η συλλογή πληροφοριών σχετικά με την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και τα μαθησιακά προφίλ των μαθητών, είναι συνεχής, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών (Βαστάκη, 2010). Ο εκπαιδευτικός αξιοποιώντας τα δεδομένα της αξιολόγησης προσαρμόζει ανάλογα το περιεχόμενο της διδασκαλίας και τη διαδικασία της μάθησης, ανάλογα με τις εκάστοτε διδακτικές απαιτήσεις και ανάγκες των μαθητών του (Tomlinson, 2010). Επομένως, διαπιστώνεται η άμεση και αλληλοεξαρτώμενη σχέση της αξιολόγησης με τη διδακτική διαδικασία, ανατροφοδοτώντας η μια την άλλη. Μέσω της αξιολόγησης επισημαίνονται οι τροποποιήσεις ή οι μεταβολές που θεωρούνται απαραίτητες να συντελεστούν στην εκπαιδευτική διαδικασία, προκειμένου ο μαθητής να κατακτήσει τη «γνώση-στόχο» (Αργυρόπουλος, 2013).

Επιπλέον, στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας όλοι οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε πολυποίκιλες δραστηριότητες, που τους προκαλούν το ενδιαφέρον, ενώ ταυτόχρονα καθίστανται για αυτούς σημαντικές και ευχάριστες (Tomlinson, 2010). Αυτές μπορεί να είναι ατομικές ή ομαδικές. Ειδικά, η

Tomlinson (2003-2004c, όπ. αναφ. στη Βαστάκη, 2010) δίνει μεγάλη σημασία στην ευέλικτη λειτουργικότητα των ομάδων εργασίας, όπου μπορούν να επιλέξουν οι ίδιοι την ομάδα στην οποία θα ενταχθούν, θα επιδιώξουν τον αυτοπροσδιορισμό τους, ενώ ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να παρακολουθήσει τον μαθητή σε διαφορετικά περιβάλλοντα (Tomlinson, 2010). Βασική προϋπόθεση της σωστής λειτουργίας μιας ομάδας είναι να στηρίζεται σε σχέσεις συνεργασίας μεταξύ των μελών της. Οι προσωπικοί στόχοι των μελών μιας ομάδας οφείλουν να είναι συνδεδεμένοι και να βρίσκονται σε αλληλεπίδραση, ώστε να υπάρχει σαφήνεια μεταξύ των επιτευγμάτων τους και να έχουν ως κοινό σκοπό τη μάθηση. Σύμφωνα με τους Johnson και Johnson (1997, όπ. αναφ. στο Φύκαρη, 2010) αναπτύσσονται τέσσερις βασικές σχέσεις μεταξύ των μελών μιας ομάδας. Πρώτον, πρόκειται για τη διαπροσωπική αποδοχή και δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, τόσο σε κάθε άτομο που απαρτίζει την ομάδα, όσο και στη δυναμική της ίδιας της ομάδας. Δεύτερον, οι μαθητές ψάχνουν τρόπους βελτίωσης της ομάδας και σκέφτονται περισσότερο για αυτήν, ορίζοντας ταυτόχρονα τους κανόνες λειτουργίας της. Τρίτον, σχέσεις που σχετίζονται με την επίτευξη στόχων και τελικά, το στάδιο ελέγχου.

Όσον αφορά στην οργάνωση της διαφοροποιημένης αίθουσας διδασκαλίας σημειώνεται ότι δεν υπακούει σε τυποποιημένες πρακτικές διδακτικής διαδικασίας. Αντίθετα, η λειτουργικότητά της εξασφαλίζεται μέσω του σεβασμού της ταυτότητας κάθε μαθητή και την προσαρμογή της μαθησιακής διαδικασίας σε καθένα ξεχωριστά (Tomlinson, 2010). Ο εκπαιδευτικός φροντίζει να διαμορφωθεί το απαραίτητο μαθησιακό περιβάλλον, ώστε κάθε μαθητής να έχει την ευκαιρία ελευθερίας σκέψης και συνεχούς εγρήγορσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Μορφές διαφοροποίησης της διδακτικής διαδικασίας

Η οργάνωση των μαθητών σε ομάδες με βάση ποικίλα κριτήρια και σχήματα οργάνωσης αποτελεί τρόπο αντιμετώπισης της σφοδρής ανομοιογένειας που εμφανίζεται μεταξύ του μαθητικού δυναμικού. Η μορφή της διαφοροποίησης που αναφέρεται στην οργάνωση των μαθητών σε ομοιογενή σώματα ονομάζεται «Οργανωτική Διαφοροποίηση», ενώ αυτή που εστιάζει στη διαφοροποίηση δομικών στοιχείων της διδασκαλίας ονομάζεται «Διδακτική Διαφοροποίηση» (Ματσαγγούρας, 2008).

3.1 Οργανωτική Διαφοροποίηση

Η Οργανωτική Διαφοροποίηση στοχεύει στη διευκόλυνση του σχολείου στην επίτευξη των μαθησιακών σκοπών και στόχων, επικουρώντας ταυτόχρονα το έργο των εκπαιδευτικών (Ματσαγγούρας, 2008). Διακρίνεται σε εξωτερική ή κάθετη διαφοροποίηση (μακρο- επίπεδο) και εσωτερική ή οριζόντια διαφοροποίηση (μικρο- επίπεδο) (Κοσσυβάκη, 2002).

3.1.1 Εξωτερική Διαφοροποίηση

Η εξωτερική διαφοροποίηση, αφορά στη δομή και στην οργάνωση της εκπαίδευσης και συντελείται από το εκπαιδευτικό σύστημα επιδιώκοντας τη συγκρότηση μεγάλων ομοιογενών ομάδων. Τα κριτήρια εξωτερικής διαφοροποίησης διακρίνονται σε κριτήρια που λαμβάνουν υπόψη τις ανθρωπογενετικές προϋποθέσεις (ηλικία, φύλο, ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητή) και τις κοινωνικοπολιτισμικές προϋποθέσεις (θρήσκευμα, εθνότητα, κοινωνική προέλευση του μαθητή), κι όχι τις ελλείψεις, τις δυνατότητες ή τα ενδιαφέροντα του μαθητή. Στην εξωτερική διαφοροποίηση, βάσει του βαθμού επίδοσης του μαθητή, γίνεται διαχωρισμός σε ομάδες επίδοσης των μαθητών, με αποτέλεσμα να υπερτονίζεται ο επιλεκτικός χαρακτήρας του σχολείου (Κοσσυβάκη, 2002).

Αναλύοντας τα επίπεδα της εξωτερικής διαφοροποίησης, μελετάται πιο συγκεκριμένα η Διασχολική Εξωτερική Διαφοροποίηση σε ομοιογενή σχολεία. Η Διασχολική Διαφοροποίηση αποτελεί το ανώτερο επίπεδο διαφοροποίησης και

σύμφωνα με αυτή δημιουργούνται διαφορετικών τύπων σχολεία με κριτήριο το φύλο, το θρήσκευμα, τη νοημοσύνη, τις κλίσεις και τα ταλέντα (Ματσαγγούρας, 2008). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτού του είδους εξωτερικής διαφοροποίησης αποτελεί το εκπαιδευτικό σύστημα της Δυτικής Γερμανίας, όπου η διαίρεση των σχολείων είναι σε «Κύριο Σχολείο», «Πρακτικό Σχολείο» και «Γυμνάσιο» (Hopf, 1982). Στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα συναντώνται τα Αθλητικά και τα Μουσικά Γυμνάσια και Λύκεια, τα Σχολεία Ειδικής Αγωγής (για νοητικά υστερούντες μαθητές) και ελάχιστα Σχολεία θηλέων, κατάλοιπα κληροδοτημάτων του 19^{ου} Αιώνα (Ματσαγγούρας, 2008).

Ενδοσχολικά, η εξωτερική διαφοροποίηση κατατάσσει το μαθητικό δυναμικό σε ηλικιακές τάξεις. Το κριτήριο που χρησιμοποιείται από τον 17^ο αιώνα στη συγκεκριμένη περίπτωση, είναι η ηλικία των μαθητών. Βάσει αυτού του κριτηρίου θεωρείται, ότι οι μαθητές ίδιας ηλικίας βρίσκονται σε γενικές γραμμές στο ίδιο επίπεδο νοητικής ανάπτυξης και μαθησιακής ετοιμότητας. Ωστόσο, σ' αυτό το σημείο σημειώνεται ότι σε μια ηλικιακή τάξη δε μπορεί να υπάρξει ομοιογένεια από πλευράς ηλικίας, καθώς μπορεί στην ίδια τάξη να υπάρχουν μαθητές που απέχουν έως και ένδεκα μήνες μεταξύ τους. Γι' αυτό το λόγο θεωρείται σκόπιμο μαζί με το κριτήριο της ηλικίας να συνυπολογίζεται και το κριτήριο της επίδοσης. Έτσι, σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα εφαρμόζεται το μέτρο της επανάληψης της ίδιας τάξης, αλλά και του διπλού προβιβασμού των άριστων μαθητών εντός της ίδιας σχολικής χρονιάς ή της υπερπήδησης μιας τάξης και εγγραφής στη μεθεπόμενη (Ματσαγγούρας, 2008). Στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όπως αναφέρει ο Ματσαγγούρας (2008: 50) *«στο Δημοτικό Σχολείο ισχύει από το 1977 (Π.Δ. 483) το σύστημα της ακώλυτης προαγωγής, πάντα με βάση την ηλικία, ενώ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση συνεξετάζεται και το κριτήριο της σχολικής επίδοσης και παρέχεται η δυνατότητα επανάληψης της τάξης, κάτι το οποίο στο Γυμνάσιο εφαρμόζεται τα τελευταία χρόνια όλο και σπανιότερα»*.

Σε ενδοταξικό επίπεδο, η εξωτερική διαφοροποίηση μπορεί να πάρει τη μορφή ομοιογενών τμημάτων. Τα τμήματα αυτά διαμορφώνονται συνδυάζοντας το κριτήριο της ηλικίας με αυτό της σχολικής επίδοσης (Ματσαγγούρας, 2008). Ο Hopf (1982) αναφέρει ότι αυτή είναι η πιο συχνή μορφή εξωτερικής διαφοροποίησης, γνωστή ως «σύστημα παράλληλων ομάδων» (streaming). Σύμφωνα με το περόν σύστημα, οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες σύμφωνα με την επίδοσή τους. Αυτές οι ομάδες ισχύουν για όλα τα μαθήματα και οι μαθητές εργάζονται σταθερά σ' αυτές.

Έτσι, διασφαλίζεται υψηλός βαθμός ομοιογένειας, όχι τόσο σε ηλικιακό επίπεδο τάξης, αλλά στα επιμέρους τμήματα μιας ηλικιακής τάξης (Ματσαγγούρας, 2008). Μια μορφή εξωτερικής διαφοροποίησης ακόμα, που στοχεύει στην ομοιογένεια τμημάτων, είναι το «σύστημα κινητών ομάδων» (setting), όπου οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες ανάλογα με την επίδοσή τους, κατά μάθημα. Ένας μαθητής συνεπώς, μπορεί να ανήκει σε διαφορετικές ομάδες εργασίας σε κάθε μάθημα, ανάλογα με την επίδοσή του σ' αυτό (Hopf, 1982). Πρέπει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι τόσο το «streaming» όσο και το «setting» παρουσιάζουν μειονεκτήματα (λιγότερο στο «setting») ως προς τη βοήθεια που παρέχουν στους μαθητές για αύξηση των επιδόσεών τους (Hopf, 1982). Οι υπάρχουσες έρευνες δεν επιβεβαιώνουν την άποψη ότι τα ομοιογενή τμήματα διασφαλίζουν υψηλότερα μαθησιακά αποτελέσματα (Ματσαγγούρας, 2008 · Hopf, 1982). Αντίθετα, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι για τους μαθητές χαμηλού μαθησιακού επιπέδου, οι ομοιογενείς ομάδες δεν οδηγούν στο επιθυμητό αποτέλεσμα καθώς οι εκπαιδευτικοί έχουν πολύ χαμηλές προσδοκίες από αυτούς (Tomlinson, 2010). Κι αυτό, διότι οι ομοιογενείς ομάδες που προκύπτουν κατά την εξωτερική διαφοροποίηση δεν αλληλεπιδρούν εκπαιδευτικά ούτε επικοινωνούν, καθώς δεν συνυπάρχουν στον ίδιο χώρο, αντίθετα «στιγματίζουν» τους μαθητές ενισχύοντας ταυτόχρονα την ταξικότητα του σχολείου (Ματσαγγούρας, 2008).

3.1.2 Εσωτερική Διαφοροποίηση

Η εσωτερική διαφοροποίηση ή οριζόντια διαφοροποίηση (μικρο-επίπεδο) αφορά στην οργάνωση της διδακτικής διαδικασίας και για αυτό γίνεται από τον εκπαιδευτικό μιας ανομοιογενούς τάξης. Αυτός οργανώνει τους μαθητές του ίδιου τμήματος σε μικρο-ομάδες που συνυπάρχουν στην ίδια σχολική αίθουσα (Hopf, 1982), αλληλεπιδρούν, επικοινωνούν και συνεργάζονται μεταξύ τους. Ο εκπαιδευτικός έχει την ευχέρεια να προσαρμόσει τη διδασκαλία του και το εκπαιδευτικό υλικό στις ανάγκες των μικρο-ομάδων (Ματσαγγούρας, 2008).

Η παρούσα πρακτική δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να μεταχειριστούν κατάλληλα τους μαθητές μιας ανομοιογενούς τάξης, να σχεδιάσουν προγράμματα σπουδών, να θεσπίσουν κανόνες, να συζητήσουν για τη μάθησή τους. Είναι επιτακτική ανάγκη των ημερών, καθώς κάθε μαθητής έχει δικαίωμα στη μόρφωση και στην ατομική ενισχυτική διδασκαλία, ανεξάρτητα από τις ατομικές

διαφορές του, την οικονομική κατάσταση, την καταγωγή και το φύλο του (Κοσσυβάκη, 2002). Σκοπός της εσωτερικής διαφοροποίησης είναι να αντιμετωπιστούν οι ατομικές διαφορές και οι μαθησιακές δυσκολίες που εμφανίζονται σε μια σχολική τάξη. Αυτές μπορεί να οφείλονται τόσο σε ανθρωπογενετικές όσο και σε κοινωνικοπολιτισμικές προϋποθέσεις. Αν και η εσωτερική διαφοροποίηση δε συναντάται συχνά στη διεθνή αλλά και στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, είναι ένα παιδαγωγικό μέτρο που έχει τα θεμέλιά του στην εποχή της παιδαγωγικής μεταρρύθμισης στα τέλη του 19^{ου} με αρχές του 20^{ου} αιώνα (M. Montessori, H. Parkhurst κ.ά.) (Κοσσυβάκη, 2002).

Κατά την εσωτερική διαφοροποίηση, λαμβάνονται υπόψη η συγκεκριμένη επίδοση του μαθητή σε μια ενότητα κάποιου μαθήματος, καθώς και οι δεξιότητες και ικανότητές του, όπως η τεχνική εργασίας, οι μορφές εργασίας, τα κίνητρα μάθησης, οι προσωρινές μαθησιακές δυσκολίες, τα ατομικά του ενδιαφέροντα, οι μαθησιακές του επιθυμίες, οι κοινωνικές ικανότητές του κ.ά. Ακόμη, λαμβάνονται υπόψη τα προβλήματα που προκύπτουν από την ομαδοποίηση των μαθητών, γι' αυτό οι ομαδικές εργασίες πρέπει να είναι ελαστικές και βραχύχρονες. Η ομαδοποίηση των μαθητών γίνεται σύμφωνα με τις πρόσκαιρες δυσκολίες ή τα ενδιαφέροντα που έχει ο μαθητής δίνοντας, έτσι, τη δυνατότητα να τονιστεί ο ενισχυτικός ρόλος της διαφοροποίησης και να προωθηθεί η αυτονομία, η υπευθυνότητα και η αυτενέργεια των μαθητών. Στην εσωτερική διαφοροποίηση μπορούν να ληφθούν διδακτικά μέτρα για κάθε μαθητή ή ομάδες μαθητών χωριστά, κάτι που παραβλέπεται στην εξωτερική διαφοροποίηση (Κοσσυβάκη, 2002, σελ. 269-270).

Η διαφοροποίηση στη διδασκαλία (εσωτερική, οριζόντια διαφοροποίηση) εξαρτάται από τα κριτήρια που ισχύουν στην κάθετη (εξωτερική) διαφοροποίηση και οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Συνακολούθως, τα κριτήρια και οι διαδικασίες της εσωτερικής διαφοροποίησης μιας τάξης οδηγούν, είτε στη δημιουργία ομοιογενών ή και ανομοιογενών ομάδων εντός ενός ανομοιογενούς τμήματος, είτε στην εφαρμογή εξατομικευμένων προγραμμάτων διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2008).

Συνεπώς, ενδοτηματικά η εσωτερική διαφοροποίηση οργανώνει τους μαθητές σε μικρο-ομάδες. Όταν ένα τμήμα παρουσιάζει ανομοιογένεια μαθητικού πληθυσμού, τότε ο εκπαιδευτικός δημιουργεί κατά περίπτωση ομοιογενείς ή ανομοιογενείς μαθητικές μικρο-ομάδες των 2-6 μαθητών (Ματσαγγούρας, 2008). Κάθε μικρο-ομάδα αναλαμβάνει να διεκπεραιώσει κάποιες εργασίες που αποτελούν

όλες ή κάποιες από τις φάσεις της διδασκαλίας ως ομάδα. Καθ' όλη τη διάρκεια ο εκπαιδευτικός δεν παρεμβαίνει άμεσα (Κοσσυβάκη, 2006).

Η ομαδοποίηση των μαθητών μπορεί να γίνει ακολουθώντας διάφορα κριτήρια, όπως ελεύθερη ομαδοποίηση, δεσμευτική ομαδοποίηση, ομοιογενή ομαδοποίηση ή ετερογενή ομαδοποίηση (Κοσσυβάκη, 2006). Μερικοί εκπαιδευτικοί αφήνουν τα παιδιά που κάθονται σε διπλανά θρανία να εργαστούν ομαδικά (κριτήριο: η γειτνίαση), άλλοι επιτρέπουν στα παιδιά να φτιάξουν μόνο τους ομάδες ανάλογα με τις παρέες τους (κριτήριο: κοινωνική έλξη), άλλοι φροντίζουν συνειδητά να υπάρχει μεγάλη ετερογένεια στην ομάδα, προσπαθούν δηλαδή να μην υπάρχουν μόνο καλοί ή μόνο κακοί μαθητές (κριτήριο: σχολική επίδοση), άλλοι εκπαιδευτικοί τέλος, φροντίζουν να είναι ένα τουλάχιστον παιδί σε θέση να καθοδηγεί την κοινή εργασία της ομάδας (κριτήριο: “κοινωνική ικανότητα” ενός παιδιού) κ. λπ. (Hopf, 1982). Ωστόσο, στηρίζεται από την εμπειρία και την έρευνα η εναλλακτική εφαρμογή ομοιογενών και ανομοιογενών ομάδων, και κυρίως η συχνή χρήση ανομοιογενών (Ματσαγγούρας, 2008).

Μια ακραία μορφή εσωτερικής διαφοροποίησης αποτελούν τα εξατομικευμένα προγράμματα διδασκαλίας στο επίπεδο δυνατοτήτων, αναγκών και ενδιαφερόντων κάθε μαθητή. Τα προγράμματα αυτά αναλύουν το μαθητικό αντικείμενο στις βασικές του μονάδες (task analysis), όπου ο μαθητής ατομικά πρέπει να καλύψει με τους δικούς του ρυθμούς, μέσα σε ένα πλαίσιο άμεσης καθοδήγησης και ανατροφοδότησης που θυμίζει την προγραμματισμένη διδασκαλία (Ματσαγγούρας, 2008· Κοσσυβάκη, 2006).

Μπορεί η διαφοροποίηση και ειδικά η εσωτερική να προσομοιάζει με την εξατομικευμένη διδασκαλία, αλλά διαφοροποιείται από αυτή σημαντικά. Κυρίως, γιατί με τις μικρο-ομάδες εργασίας δεν παραγκωνίζεται η συμβολή της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας στη διαδικασία της μάθησης, καθώς επίσης ο κατακερματισμός του διδακτικού αντικειμένου δε γίνεται με τρόπο που να χάνει το νόημά του και την προσέλκυση του μαθητικού ενδιαφέροντος (Ματσαγγούρας, 2008).

Η εσωτερική διαφοροποίηση λαμβάνει χώρα σε όλα τα επίπεδα που αφορούν άμεσα τη διδασκαλία. Αναλυτικότερα, αναδεικνύει την κοινωνική διάσταση της διδασκαλίας, καθώς οργανώνει τους μαθητές σε ομάδες, απλοποιεί το περιεχόμενο

της διδασκαλίας μαζί με τους μαθησιακούς στόχους και τις εργασίες. Η μέθοδος διδασκαλίας αλλάζει καθώς διαφοροποιούνται οι δραστηριότητες των μαθητών, οι ρυθμοί μάθησής τους αλλά και η παρεχόμενη βοήθεια από τον εκπαιδευτικό. Ακόμα, διαφοροποιούνται τα όργανα και τα μέσα διδασκαλίας και η ανάθεση εργασιών (Κοσσυβάκη, 2002).

Τέλος, θεωρείται απαραίτητο η εσωτερική διαφοροποίηση να γίνεται με μεθοδικότητα και να είναι προσαρμοσμένη στο ατομικό, κοινωνικό, γνωστικό και εργασιακό επίπεδο εξέλιξης του μαθητή. Όπως αναφέρει η Κοσσυβάκη (2002: 271) για την εσωτερική διαφοροποίηση «θέτει την προώθηση των ατομικών ικανοτήτων και ενδιαφερόντων των μαθητών, τη μείωση των ελλείψεων στη μάθηση, την προώθηση της αυτενέργειας και αυτονομίας, τη δημιουργία δυνατοτήτων για εμπειρία πραγμάτων και την ενίσχυση της κοινωνικής συνεργασίας, επικοινωνίας και αλληλεγγύης». Ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι ανοιχτός απέναντι στον μαθητή και τις ατομικές του δυνατότητες και να είναι ενημερωμένος και ελαστικός σχετικά με τα περιεχόμενα, τον σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας.

3.2. Διδακτική Διαφοροποίηση

Η διδακτική διαφοροποίηση τελείται από τον εκπαιδευτικό τόσο στις δομικές παραμέτρους της διδασκαλίας, όσο και στο Κοινό Αναλυτικό Πρόγραμμα της γενικής εκπαίδευσης. Επισημαίνεται ότι αυτή η μορφή της διαφοροποίησης ως παιδαγωγική πρακτική, τυγχάνει ευρύτερης αποδοχής. Κι αυτό δικαιολογείται, καθώς ανταποκρίνεται σε βασικές επιδιώξεις της σύγχρονης παιδαγωγικής, όπως: η ενεργοποίηση των κινήτρων μάθησης, η ποιοτική και ποσοτική βελτίωση της σχολικής γνώσης και η διασφάλιση ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων μάθησης και ανάπτυξης σε όλες τις κατηγορίες των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2008).

Συγκεκριμένα, η διαφοροποίηση αφορά (α) στο περιεχόμενο της διδασκαλίας, (β) στη μαθησιακή διαδικασία, (γ) στο τελικό αποτέλεσμα, (δ) στην αξιολόγηση του τελικού αποτελέσματος και (ε) στο μαθησιακό περιβάλλον (Ματσαγγούρας, 2008 · Tomlinson, 2010).

3.2.1. Διαφοροποίηση του περιεχομένου

Η διαφοροποίηση του *περιεχομένου* αναφέρεται στις πληροφορίες και γνώσεις που ο μαθητής πρέπει να γνωρίζει, στις έννοιες και αρχές που πρέπει να κατανοήσει και στις δεξιότητες που πρέπει να κατακτήσει στο τέλος της μαθησιακής προσπάθειας (ενός μαθήματος, μιας ενότητας κ.λπ.). Το περιεχόμενο σύμφωνα με την Tomlinson (2010: 73) «συνιστά εισροή». Επιπλέον, περιλαμβάνει τα διδακτικά μέσα, υλικά ή μηχανισμούς μέσω των οποίων οι μαθητές θα εξοικειωθούν με τις πληροφορίες (σχολικά εγχειρίδια, συμπληρωματικά κείμενα, οπτικογραφημένα προγράμματα, εκπαιδευτικές επισκέψεις, ομιλίες, παρουσιάσεις, διαλέξεις ή λογισμικά) (Tomlinson, 2010).

3.2.2. Διαφοροποίηση της μαθησιακής διαδικασίας

Ο εκπαιδευτικός στη συνέχεια, μπορεί να διαφοροποιήσει τη *μαθησιακή διαδικασία*. Η διαδικασία περιγράφει τις δραστηριότητες ή στρατηγικές που έχουν οργανωθεί με σκοπό να διασφαλιστεί ότι οι μαθητές κατανοούν βαθιά το περιεχόμενο. Οι μαθητές πρέπει όχι απλώς να επαναλάβουν μια νέα ιδέα, αλλά να την ενσωματώσουν στο δικό τους εννοιολογικό πλαίσιο. Αυτό διασφαλίζεται μόνο αν τα υποκείμενα επεξεργαστούν τις ιδέες για να τις κατανοήσουν και τελικά να τις κάνουν κτήμα τους. Συνεπώς, η διαδικασία παίρνει συνήθως τη μορφή δραστηριοτήτων. Μια δραστηριότητα προκειμένου να θεωρείται αποτελεσματική, οφείλει να έχει ένα σαφώς καθορισμένο εκπαιδευτικό σκοπό και να εστιάζει την προσοχή των μαθητών σε μια βασική έννοια. Ακόμα, να θέτει τους μαθητές σε διαδικασία να χρησιμοποιήσουν μια βασική δεξιότητα για να επεξεργαστούν βασικές ιδέες και να διασφαλίζει ότι οι μαθητές κατανοούν πλήρως και δεν επαναλαμβάνουν απλώς. Μέσω των δραστηριοτήτων βοηθούνται οι μαθητές να συσχετίσουν τις νέες έννοιες και δεξιότητες με προηγούμενες (μαθησιακή μεταγνώση) και να αντιστοιχούν στο επίπεδο ετοιμότητας του μαθητή (μαθησιακή ετοιμότητα) (Tomlinson, 2010).

3.2.3. Διαφοροποίηση του τελικού αποτελέσματος

Το *τελικό αποτέλεσμα* είναι το μέσο όπου κάθε μαθητής παρουσιάζει διάφορες πτυχές της μάθησης, αλλά ταυτόχρονα επεκτείνει τις γνώσεις του. Πρόκειται λοιπόν, για τους τρόπους που οι μαθητές επιδεικνύουν την απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων. Ένα τελικό αποτέλεσμα μπορεί να πάρει τη μορφή μιας επίδειξης, μιας έκθεσης, ενός δοκιμίου, μιας λύσης ενός σύνθετου προβλήματος, μιας μείζονος έρευνας ή ακόμα και ενός προγράμματος που συνδυάζει προβολή φωτεινών εικόνων και συνοδευτικά σχόλια. Ωστόσο, το τελικό αποτέλεσμα δεν πρέπει να συγχέεται με τον όρο «αποτέλεσμα» που αναφέρεται στις εργασίες των μαθητών, που ετοιμάζουν κατά τη διάρκεια μιας ημέρας και αποτελούν απλώς χειροπιαστά και ορατά στοιχεία μιας βραχυπρόθεσμης δραστηριότητας (Tomlinson, 2010).

Μια εργασία που ανατίθεται στους μαθητές ως τελικό αποτέλεσμα πρέπει να διακατέχεται από σαφήνεια σχετικά με το τι πρέπει να παρουσιάσουν οι μαθητές, να μεταφέρουν ή να εφαρμόσουν ώστε να αποδείξουν τι έχουν κατανοήσει και τι μπορούν να κάνουν ως αποτέλεσμα της μαθησιακής προσπάθειας. Η εργασία πρέπει να δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές για ένα ή περισσότερους τρόπους έκφρασης, καθώς και να είναι σαφής σχετικά με τις προσδοκίες για υψηλής ποιότητας περιεχόμενο, να αναλύει στάδια και συμπεριφορές για επίτευξη του αποτελέσματος και να περιγράφει τη φύση αυτού. Τέλος, μια εργασία έκφρασης του τελικού αποτελέσματος οφείλει να παρέχει υποστήριξη αλλά και τα μέσα για ουσιαστική επιτυχία των μαθητών (Tomlinson, 2010).

Κατά τη διαφοροποίηση του περιεχομένου, της μαθησιακής διαδικασίας και των τρόπων αναπαράστασης των προϊόντων μάθησης, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τις διαφορές που παρουσιάζουν οι μαθητές αναφορικά με τη μαθησιακή τους ετοιμότητα, τα μαθησιακά τους ενδιαφέροντα και το μαθησιακό τους προφίλ.

Η μαθησιακή ετοιμότητα αναφέρεται στους υποκειμενικούς και αντικειμενικούς αναγκαίους όρους μάθησης. Σύμφωνα με αυτή καθορίζεται το σημείο έναρξης της μαθησιακής διαδικασίας ενός μαθητή κατά την εκμάθηση μιας έννοιας ή δεξιότητας. Ο Vygotsky στη «θεωρία του +1» υποστηρίζει ότι, οι μαθητές είναι ευχαριστημένοι από τη σχολική εργασία και προοδεύουν, όταν αυτή

ανταποκρίνεται στο ανώτερο επίπεδο μαθησιακής ετοιμότητας και το ξεπερνά ελαφρώς. Έτσι, διασφαλίζεται και το ενδιαφέρον των μαθητών και ο παιδευτικός ρόλος της σχολικής εργασίας στη μάθηση και την ανάπτυξη. Αυτό σημαίνει ότι ο βαθμός ετοιμότητας καθορίζει όλες τις παραμέτρους της διδασκαλίας (όπ. ανάφ. στον Ματσαγγούρα, 2008).

Η μαθησιακή ετοιμότητα καθορίζει στοιχεία του περιεχομένου διδασκαλίας, των μαθησιακών διαδικασιών, του πλαισίου διδασκαλίας και των μαθησιακών προϊόντων. Αναλυτικότερα, ρυθμίζει αν το περιεχόμενο της διδασκαλίας αναφέρεται σε συγκεκριμένες ή σε αφηρημένες πληροφορίες και έννοιες, σε απλά ή σύνθετα στοιχεία, σε προβλήματα με σαφή ή ασαφή δομή, στην εξέταση μεμονωμένων ιδεών ή στη συνεξέταση δυο- τριών ιδεών. Ακόμα, σχετικά με τη μαθησιακή διαδικασία καθορίζει το ρυθμό και τον αριθμό των βημάτων εργασίας, αλλά και τον τρόπο σκέψης που θα υιοθετηθεί. Όσο αφορά στο πλαίσιο διδασκαλίας, καθορίζει την παρεχόμενη καθοδήγηση και τη μορφή διδασκαλίας. Η μαθησιακή ετοιμότητα επίσης, ρυθμίζει αν τα μαθησιακά προϊόντα αναπαριστώνται με τρόπους που καθορίστηκαν από τον εκπαιδευτικό ή τους μαθητές, αν προέρχονται από συγκλίνουσα ή αποκλίνουσα σκέψη και αν χρησιμοποιούν μονοτροπικά σημειωτικά συστήματα ή πολυτροπικά (Ματσαγγούρας, 2008).

Το ενδιαφέρον αναφέρεται στην έλξη, την περιέργεια και το πάθος ενός παιδιού για ένα συγκεκριμένο θέμα ή μια δεξιότητα (Tomlinson, 2010). Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2008), αυτά τα στοιχεία ενεργοποιούν τη δράση και την αφοσίωση του μαθητή προς το αντικείμενο του ενδιαφέροντος, ιδιαίτερα, μάλιστα, όταν παρέχονται στον μαθητή δυνατότητες επιλογών. Μ' αυτό τον τρόπο διασφαλίζεται μια αναγκαία προϋπόθεση της εκπαίδευσης, η εμπλοκή του μαθητή στο μάθημα. Το σχολείο αξιοποιεί, αλλά ταυτόχρονα εμπλουτίζει και διευρύνει τα μαθητικά ενδιαφέροντα, ώστε να προωθήσει την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού (Ματσαγγούρας, 2008).

Το ενδιαφέρον των μαθητών μπορεί να εντάξει στο περιεχόμενο στοιχεία ή οπτικές από τα ενδιαφέροντά τους και να ενεργοποιήσει διαδικασίες επεξεργασίας των δεδομένων προσφιλείς στους μαθητές. Προσφέρει τη δυνατότητα στο μαθητικό σύνολο να αξιοποιήσει σημειωτικά συστήματα της προτίμησής του, καθώς και να

εργαστεί σε εκπαιδευτικό πλαίσιο με προδιαγραφές της επιλογής του (Ματσαγγούρας, 2008).

Το μαθησιακό προφίλ του μαθητή σχετίζεται με τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει. Παράγοντες που επηρεάζουν το μαθησιακό προφίλ είναι ο τύπος νοημοσύνης που χαρακτηρίζει το άτομο, το φύλο, η εκπαίδευση ή το μαθησιακό στυλ (Tomlinson, 2010). Οι προτιμήσεις τρόπων και συνθηκών μάθησης αφορούν ποικίλες παραμέτρους, όπως είναι οι περιβαλλοντικές (π.χ. φως, ήχος, θερμοκρασία, οργάνωση χώρου), οι συναισθηματικές (π.χ. κίνητρα, εμμονή, υπευθυνότητα), οι κοινωνικές (π.χ. ατομική, ομαδική εργασία) και οι ψυχολογικές (ολιστική, αναλυτική, παρορμητική, στοχαστική προσέγγιση) (Ματσαγγούρας, 2008).

3.2.4. Διαφοροποίηση της αξιολόγησης του τελικού αποτελέσματος

Διαφοροποίηση ωστόσο μπορεί να γίνει και ως προς την *αξιολόγηση του τελικού αποτελέσματος* (result), διαφοροποιώντας τρόπους με τους οποίους θα αξιολογηθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών.

Στην διαφοροποιημένη αίθουσα διδασκαλίας η αξιολόγηση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη διδασκαλία και έχει καθαρά διαγνωστικό χαρακτήρα. Στόχος της είναι να προσδιορίσει το επίπεδο των γνώσεων, των ενδιαφερόντων και των πιθανών προβλημάτων του μαθητή. Η διαγνωστική αξιολόγηση διεξάγεται προκειμένου να προσαρμοστούν ανάλογα οι διδακτικές διαδικασίες. Τελικός της σκοπός είναι ο εκπαιδευτικός να οδηγήσει όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τις προσωπικές τους ιδιαιτερότητες, στην επίτευξη των επιδιωκόμενων διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων. Συνεπώς, οι μαθησιακές διαδικασίες προσαρμόζονται στο επίπεδο, στις δυνατότητες και στις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή (Κωνσταντίνου, 2000).

Η αξιολόγηση οφείλει για διδακτικούς και παιδαγωγικούς λόγους να έχει συνεχή μορφή. Έτσι, ο εκπαιδευτικός θα γνωρίζει σε κάθε εκπαιδευτικό στάδιο αν έχει επιτευχθεί ο επιδιωκόμενος στόχος. Ακόμα, θα έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιεί τις πληροφορίες που συλλέγει στους επόμενους εκπαιδευτικούς του σχεδιασμούς. Η αξιολόγηση αυτής της μορφής συμβάλλει ώστε ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει σε κάθε στάδιο ανάπτυξης του μαθητή τις πληροφορίες εκείνες που απαιτούνται, για να λαμβάνει τα αντίστοιχα διδακτικά και παιδαγωγικά μέτρα και

παράλληλα να είναι σε θέση να εκφέρει τελικές εκτιμήσεις και τελικά συμπεράσματα (Κωνσταντίνου, 2000).

Όπως αναφέρει η Tomlinson (2010), η διαμορφωτική αξιολόγηση μπορεί να προκύψει από τις συζητήσεις του εκπαιδευτικού με ολόκληρη την τάξη ή με μικρότερες ομάδες μαθητών, από καταχωρήσεις σε ημερολόγια ή στο φάκελο επιτευγμάτων των μαθητών, από καταλόγους ικανοτήτων των μαθητών, από διαγνωστικά δοκίμια, από την κατ' οίκον εργασία ή από έρευνα σχετικά με τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Ο Hopf (1982) αναφέρει επίσης, τις γραπτές ή προφορικές αυτοαξιολογήσεις των μαθητών, που έχουν τη μορφή περιγραφών των δραστηριοτήτων τους. Ακόμα, εντατικές παρατηρήσεις από τον εκπαιδευτικό ώστε να διαπιστώσει τον τρόπο και το είδος της συνεργασίας ενός μαθητή με άλλους, αλλά και τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζει, τα κίνητρά του και την επιμονή του.

Στο τέλος ενός κεφαλαίου ή μιας ενότητας, όταν θεωρείται απαραίτητο γίνεται συγκριτική αξιολόγηση, με σκοπό ο εκπαιδευτικός να καταγράψει επίσημα την πρόοδο των μαθητών (Tomlinson, 2010). Ωστόσο, η αξιολόγηση κατά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στοχεύει στην αποτίμηση της διαδικασίας της διδασκαλίας και στην εντόπιση δυσκολιών μάθησης, με απώτερο σκοπό να ληφθούν έγκαιρα και ενδεδειγμένα παιδαγωγικά μέτρα προς την κατεύθυνση αυτή. Σε καμία περίπτωση η αξιολόγηση δεν είναι αυτοσκοπός και δεν στοχεύει σε ιεραρχική κρίση και βαθμολόγηση του μαθητή. Επίκεντρο της αξιολόγησης είναι ο ίδιος ο μαθητής ως άτομο με τις δικές του ιδιαιτερότητες και τη δική του διαδικασία μάθησης. Αυτό σημαίνει ότι ο μαθητής δε συγκρίνεται με τους συμμαθητές του, αλλά με τον ίδιο του τον εαυτό (Κωνσταντίνου, 2000).

3.2.5. Διαφοροποίηση του μαθησιακού περιβάλλοντος

Η διαφοροποίηση του *μαθησιακού περιβάλλοντος* αναφέρεται στους τρόπους που ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαφοροποιήσει το σχολικό χώρο. Σύμφωνα με τις σύγχρονες προσεγγίσεις της σχολικής τάξης, ο χώρος θεωρείται ως ενεργή παράμετρος του περιβάλλοντος μάθησης με σημαντική επίδραση στην εκπαιδευτική διαδικασία (Γερμανός, 2006). Η διαρρύθμιση της σχολικής αίθουσας μαρτυρά τον τύπο της εκπαιδευτικής διαδικασίας που υιοθετείται κάθε φορά και συνεπώς, τις

δραστηριότητες και τις σχέσεις που αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια του μαθήματος (Γερμανός, 2006).

Σύμφωνα με την Tomlinson (1999) το μαθησιακό περιβάλλον κατά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία πρέπει να περιέχει χώρους, όπου οι μαθητές μπορούν να εργάζονται ατομικά και ανεξάρτητοι, αλλά συγχρόνως και μέρη όπου θα τους δίνετε η δυνατότητα για συνεργασία σε ομάδες. Ο σχολικός χώρος πρέπει να διαθέτει ποικίλα και οικεία υλικά προς τους μαθητές και να είναι έτσι διαμορφωμένος, ώστε να επιτρέπει στους μαθητές να αλληλοβοηθούνται. Τέλος, πρέπει να δίνει τη δυνατότητα σε άλλους μαθητές να μπορούν να μετακινούνται κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, ενώ σε άλλους να παραμένουν στατικοί, χωρίς να εμποδίζουν. Απαραίτητο είναι η σχολική αίθουσα να παρουσιάζει ευελιξία και ευκαμψία ως προς το χώρο και τη διαρρύθμιση (Hopf, 1982).

Προκύπτει λοιπόν η ανάγκη να προσδιοριστεί ένα διαφορετικό, εξελικτικό μοντέλο λειτουργίας του σχολικού χώρου που θα σέβεται τη διαδικασία ανάπτυξης του παιδιού. Πιο συγκεκριμένα, θα συμβάλλει στην καλλιέργεια της προσωπικής ταυτότητας του μαθητή και στην ανάπτυξη των ατομικών ικανοτήτων. Ακόμα, θα δημιουργεί ευκαιρίες για υποστήριξη της αναπτυξιακής διαδικασίας του μαθητή, θα προάγει αισθήματα ασφάλειας και εμπιστοσύνης και θα αναπτύσσει ταυτόχρονα, τόσο την κοινωνική αλληλεπίδραση του μαθητή, όσο και την ιδιωτικότητά του (Γερμανός, 2006). Θεωρείται σκόπιμο ο εκπαιδευτικός να μπορεί να παρεμβαίνει στη σχολική αίθουσα διαφοροποιώντας την οργάνωση του χώρου, τα έπιπλα, τα μέσα, την αισθητική, τα χρώματα και το φωτισμό.

Η αίθουσα διδασκαλίας οργανώνεται σε δυο διακριτές και ξεχωριστού χαρακτήρα περιοχές. Η μια είναι «η περιοχή των ομάδων» και η δεύτερη «το καθιστικό». Στην περιοχή των ομάδων δραστηριοποιούνται οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες 4-6 ατόμων αλλά και ατομικά. Ο εξοπλισμός αυτής της περιοχής περιλαμβάνει τραπέζια, καθίσματα για τους μαθητές, έπιπλα για την τακτοποίηση του εκπαιδευτικού υλικού και των προσωπικών αντικειμένων των μαθητών καθώς και πίνακες «έκφρασης, επικοινωνίας και αισθητικής δημιουργίας». Η διάταξη των θρανίων οφείλει να ευνοεί τρεις διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας και εργασίας των μαθητών. Πρώτον, ο μαθητής πρέπει να μπορεί να επικοινωνεί με το εσωτερικό της ομάδας του, δεύτερον, να διευκολύνεται η επικοινωνία του με τις υπόλοιπες

ομάδες (ομάδα-τάξη) και τρίτον, να μπορεί να παρακολουθεί τις εξελίξεις στον πίνακα (αν και θα χρειαστεί σε ελάχιστες περιπτώσεις) και να εργάζεται ατομικά (Γερμανός, 2006). Συνεπώς, γίνεται αντιληπτό ότι η θέση του μαθητή στη σχολική αίθουσα μετεξελίσσεται σε σημαντικό παράγοντα κατά την εκπαιδευτική αλληλεπίδραση και η λειτουργία της τάξης παύει να είναι στατική καθώς στηρίζεται στην εναλλακτική αξιοποίηση των τριών πόλων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Γερμανός, 2006).

Το «καθιστικό» ή σύμφωνα με τον Hopf (1982) «home-base», δηλαδή ο βασικός χώρος, έχει αμφιθεατρική διάταξη. Σ' αυτό το χώρο συγκεντρώνεται ολόκληρη η ομάδα της τάξης. Ο εξοπλισμός του καθιστικού περιλαμβάνει καναπέδες, άλλα καθίσματα και μεγάλα μαξιλάρια τοποθετημένα σε μια μεγάλη μοκέτα στο πάτωμα. Ακόμα, περιλαμβάνει πίνακες έκφρασης, επικοινωνίας και αισθητικής δημιουργίας (Γερμανός, 2006). Η αίθουσα διδασκαλίας σύμφωνα με το Ματσαγγούρα (2005) πρέπει να έχει σχήμα τετραγώνου και οι διαστάσεις της να είναι περίπου $7,20 \times 7,20$ μ, ενώ το ύψος της 3,5 μ. Σε κάθε μαθητή πρέπει να αναλογεί επιφάνεια αίθουσας ίση με 1,50- 2,50 μ^2 . Θεωρείται σημαντικό να εξεταστεί η αναλογία χώρου ανά μαθητή, καθώς ο συνωστισμός επηρεάζει αρνητικά τη συμπεριφορά των ατόμων. Ακόμα, κατά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία η χρήση εναλλακτικών μορφών διάταξης των θρανίων απαιτεί ευρύχωρες αίθουσες. (Ματσαγγούρας, 2005).

Ωστόσο, η διαμόρφωση κάθε αίθουσας πρέπει να προσφέρει τη δυνατότητα στους μαθητές να προβάλλουν τα προσωπικά τους στοιχεία στο χώρο. Να δημιουργούνται δηλαδή, μικρο-περιβάλλοντα στην τάξη που η οργάνωσή τους και η διαχείρισή τους θα βρίσκεται στην προσωπική ευθύνη των μαθητών, ως μονάδες ή ως ομάδα, σύμφωνα με τις λειτουργικές, αισθητικές και συναισθηματικές τους προτιμήσεις. Η «εστία προσωπικού χώρου» της ομάδας βρίσκεται στο χώρο εργασίας των ομάδων και περιλαμβάνει τα έπιπλα των μαθητών και έναν πίνακα έκφρασης και αισθητικής δημιουργίας, το περιεχόμενο του οποίου διαμορφώνεται από τα μέλη της ομάδας. Συγχρόνως, κάθε μαθητής κατέχει ένα χώρο φύλαξης των προσωπικών του αντικειμένων και του προσφέρεται η δυνατότητα να προσωποποιήσει τις συνθήκες μικρο-περιβάλλοντος στο χώρο εργασίας του με προσωπικά αντικείμενα, διακόσμηση και εξατομικευμένη ρύθμιση φωτισμού (Γερμανός, 2006).

Η υλική δομή της σχολικής τάξης αλλάζει. Ο χώρος είναι οργανωμένος ανάλογα με την ποιότητα των δραστηριοτήτων και όχι ανάλογα με το θέμα τους. Έτσι, καταργούνται οι «γωνιές» εντός σχολικού χώρου και στη θέση τους διαμορφώνονται οι «περιοχές», όπου οι μαθητές εργάζονται ατομικά ή σε επίπεδο μικρών ομάδων ή με ολόκληρη την τάξη (Γερμανός, 2006). Κάθε περιοχή εργασίας είναι ορατή από όλα τα σημεία της αίθουσας. Έτσι, οι μαθητές ενώ εργάζονται έχουν τη δυνατότητα να παρατηρούν τι κάνουν οι συμμαθητές τους και να παρακινούνται στη μελέτη. Ο εκπαιδευτικός επίσης, μπορεί να εποπτεύει τους μαθητές στο σύνολό τους. Οι «περιοχές μάθησης» συνδέονται μεταξύ τους με διαδρόμους. Οι διάδρομοι εκτός από τη χωρική επικοινωνία παρέχουν στους μαθητές ένα χώρο ξεκούρασης και κοινωνικοποίησης (Ala, Sari, & Kahya, 2012). Ακόμα, ανάλογα με τη διαθέσιμη σχολική αίθουσα, είναι δυνατή η δημιουργία περιοχών πολλαπλών χρήσεων (Γερμανός, 2006).

Η οπτική οργάνωση των τοίχων της αίθουσας διαφοροποιείται τόσο αισθητικά όσο και λειτουργικά, σε τρεις επάλληλες οριζόντιες ζώνες. Στην κατώτερη ζώνη των τοίχων τοποθετούνται τα έπιπλα και ο εξοπλισμός και το χρώμα της είναι πιο σκούρο από εκείνο των υπερκείμενων ζωνών. Έτσι, το οπτικό ερέθισμα που προσφέρει ενισχύει την οπτική παρουσία των επίπλων και του εξοπλισμού και επίσης, τονίζεται η έννοια του «κάτω», μειώνοντας την οπτική εντύπωση του ύψους μιας τυπικής αίθουσας. Το επάνω όριο της κατώτερης ζώνης μπορεί να απέχει από το πάτωμα απόσταση ίση με το μέσο όρο ύψους του κεφαλιού, όταν το παιδί κάθεται. Ο συσχετισμός αυτός ανάμεσα σε σημεία αναφοράς του χώρου και στο σώμα του παιδιού ευνοεί ψυχολογικές διεργασίες οι οποίες κάνουν το χώρο πιο οικείο στο χρήστη. Η επόμενη προς τα επάνω ζώνη περιέχει τα στοιχεία που ενισχύουν τον αλληλεπιδραστικό χαρακτήρα της σχέσης του παιδιού με το χώρο (Γερμανός, 2006). Προτείνονται οι πίνακες έκφρασης, επικοινωνίας και αισθητικής δημιουργίας, που αποτελούν βασικό στοιχείο της διακόσμησης της τάξης. Σ' αυτούς τους πίνακες αναρτώνται εργασίες των μαθητών, αφίσες και γενικά κάθε στοιχείο που θα θεωρούνταν ότι αποτελεί εκπαιδευτικό ή/ και διακοσμητικό υλικό της τάξης, φτιαγμένο από τα παιδιά ή από τρίτους. Το χρώμα αυτής της ζώνης προτείνεται πιο φωτεινό από εκείνο της χαμηλότερης ζώνης, ώστε να προβάλλονται καλύτερα τα εκθέματα των πινάκων, να διατηρείται το «οπτικό βάρος» της χαμηλότερης ζώνης και να επιτυγχάνεται καλύτερος φωτισμός λόγω της ανάκλασης του φωτός στα ανοικτά

χρώματα. Η τρίτη και ανώτερη ζώνη εκτείνεται ως την οροφή και ενοποιείται με αυτή. Η ενοποίηση γίνεται με ένα κοινό χρώμα πιο ανοικτό από εκείνο της προηγούμενης ζώνης ή λευκό (Γερμανός, 2006).

Η χρωματική οργάνωση της σχολικής αίθουσας αποτελεί σημαντικό θέμα για την αισθητική της. Οι συνδυασμοί των χρωμάτων μπορούν να γίνονται χωρίς περιορισμούς στην επιλογή των αποχρώσεων. Ωστόσο, προτείνονται αρμονίες που στηρίζονται σε διαβαθμίσεις τόνου του ίδιου χρώματος ή σε συνδυασμούς χρωμάτων γειτονικών στο χρωματικό κύκλο. Στόχος είναι η δημιουργία ενός οπτικού αποτελέσματος χαμηλής έντασης. Η επιλογή των κατάλληλων χρωματικών συνδυασμών δημιουργεί ένα αίσθημα οπτικής άνεσης. Αυτό επιτυγχάνεται σε επίπεδο επάρκειας φωτισμού αλλά και ποιότητάς του (Γερμανός, 2006).

Άλλος ένας περιβαλλοντικός παράγοντας της σχολικής αίθουσας είναι ο φωτισμός. Η ποσότητα του φωτισμού πρέπει να είναι αρκετή αλλά και η ποιότητα οφείλει να είναι η ανάλογη, ώστε το φως να μην κουράζει τα μάτια προκαλώντας θάμπωμα ή έντονες αντιθέσεις φωτεινότητας. Προτείνεται η συνδυασμένη χρήση φυσικού και τεχνητού φωτισμού σε δυο επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο αφορά στο γενικό φωτισμό της τάξης. Ενδείκνυται φωτισμός φθορισμού «θερμού» φωτός και τα φωτιστικά σώματα να έχουν ημιγυαλιστερή οθόνη, ώστε να εξασφαλίζεται ομοιόμορφη λαμπρότητα και να αποφεύγονται οι ενοχλητικές αντανακλάσεις. Το δεύτερο επίπεδο αφορά στον εξατομικευμένο φωτισμό. Πρέπει να εξασφαλίζεται στα παιδιά και τον εκπαιδευτικό η δυνατότητα συμπληρωματικής ρύθμισης του επιπέδου φωτισμού στο χώρο δραστηριοποίησής τους. Η ρύθμιση αυτή επιτυγχάνεται με τη χρήση μικρών ατομικών φωτιστικών στο χώρο εργασίας της ομάδας ή του ατόμου (Γερμανός, 2006).

Επιπλέον, μια διαφοροποιημένη σχολική αίθουσα οφείλει να διακρίνεται για την ευελιξία της. Δηλαδή, η ύπαρξη δυνατότητας συνδυασμού των ποικίλων στοιχείων του χώρου με διαφορετικούς τρόπους. Η ευελιξία της αίθουσας προσφέρει στο εκπαιδευτικό περιβάλλον τη δυνατότητα τοποθέτησης των επίπλων και του εξοπλισμού σε διαφορετικές διατάξεις, τη δυνατότητα χρησιμοποίησης του χώρου με εναλλακτικούς τρόπους, αλλά και περιοδική αναδιοργάνωση του χώρου, ανάλογα με τις απαιτήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Γερμανός, 2006).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Η αναγκαιότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Ανατρέχοντας στη σχετική βιβλιογραφία διαπιστώνεται ότι η πλειοψηφία των Ελλήνων εκπαιδευτικών επιλέγει τυποποιημένες διδακτικές πρακτικές, οι οποίες χαρακτηρίζονται κυρίως από το στοιχείο της μονομέρειας. Ωστόσο, οι μαθητές δεν παρουσιάζουν την ανάλογη ομοιομορφία ως προς τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, τη συμπεριφορά τους αλλά και στον τρόπο με το οποίο μαθαίνουν (Κοσσυβάκη, 2006).

Οι μαθητές εισέρχονται στο σχολείο κατέχοντας ήδη ένα μορφωτικό κεφάλαιο από την οικογένειά τους, μέσω της «ώσμωσης», όπως θα αναφέρει χαρακτηριστικά ο Bourdieu⁴. Αυτό διαφοροποιείται ανάλογα με το πολιτισμικό και οικονομικό status κάθε οικογένειας (Bourdieu, 1966 όπ. ανάφ. στη Φραγκουδάκη, 1985). Η ατομική, πολιτισμική, γλωσσική και κοινωνική ετερογένεια, που παρουσιάζει ο μαθητικός πληθυσμός, επιχειρείται να αντισταθμιστεί μέσω της διαφοροποίησης της διδακτικής διαδικασίας, με τέτοιο τρόπο, ώστε όλοι οι μαθητές να μπορέσουν να αναπτυχθούν σύμφωνα με τα προσόντα τους και τα ταλέντα τους (Βαστάκη, 2010).

Η πολυεπίπεδη ανομοιογενής κατάσταση, που παρουσιάζει το μαθητικό δυναμικό, συνεπάγεται και ανομοιογενείς εκπαιδευτικές ανάγκες και μαθησιακά χαρακτηριστικά, που δημιουργούν πολυεπίπεδες αποκλίσεις μεταξύ των μαθητών, γεγονός που οδηγεί στην εκτίμηση για απαίτηση ευέλικτων και εναλλακτικών προσαρμογών της διδακτικής διαδικασίας (Φύκαρης, 2010 · Νικολαραϊζή, 2013). Η διαφοροποίηση αποτελεί μια από τις πλέον ενεργητικές προσεγγίσεις της διδασκαλίας για την ανωτέρω επίτευξη.

Ειδικότερα, η Νικολαραϊζή (2013) θα επισημάνει ότι οι μαθητές ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ή/και ιδιαίτερων αναπηριών επιτυγχάνουν το μέγιστο δυνατό

⁴ Ως ωσμωτική μάθηση νοείται η κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, όχι ως αποτέλεσμα μιας συστημικής αγωγής που απαιτεί προσπάθεια, αλλά μέσω της καθημερινής επαφής με το οικογενειακό περιβάλλον (Bourdieu, 1966 όπ. ανάφ. στη Φραγκουδάκη, 1985).

μαθησιακό αποτέλεσμα μέσω της διαφοροποίησης της διδασκαλίας. Αλλά και η Tomlinson (2005) θα υπογραμμίσει ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί να υιοθετηθεί κάλλιστα, τόσο σε τάξεις αποτελούμενες από μαθητές μικτών ικανοτήτων, όσο και μικτών εθνοτήτων, διότι δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να γνωρίσει τα ενδιαφέροντα, τη μαθησιακή ετοιμότητα και τις προτιμήσεις των μαθητών του κι έτσι να μπορέσει να τους στηρίξει αποτελεσματικότερα και να τους οδηγήσει προς την απόκτηση της γνώσης (Tomlinson, 2005).

Βασική προϋπόθεση της διαφοροποίησης της διδακτικής διαδικασίας αποτελεί η βαθύτερη αναζήτηση και κατανόηση εκ μέρους του εκπαιδευτικού των ιδεών των μαθητών, ώστε να συντελεστούν οι απαραίτητες αλλαγές στη διδακτική διαδικασία. Ο μαθητής θα κατευθυνθεί στη μάθηση μέσω νέων αναζητήσεων, εντός των οποίων θα δομηθούν και νέες μαθησιακές διαδικασίες, ώστε τελικά θα καταλήξει στην παραγωγή νέας πολυεπίπεδης και ευρύτερης γνώσης (Φύκαρης, 2013).

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, ως προς τον τρόπο αντιμετώπισης του μαθητικού πληθυσμού, δεν προσομοιάζει σε τίποτε με την παραδοσιακή εκπαιδευτική και διδακτική αντίληψη. Το σημείο, ωστόσο, το οποίο την αναδεικνύει ως σημαντική διδακτική δυνατότητα αποτελεί η ενεργοποίηση και δραστηριοποίηση του μαθητή, ο οποίος αυτενεργεί αλλά και αυτονομείται στην προσπάθεια απόκτησης της γνώσης. Με τον τρόπο αυτό αποφεύγεται η παθητική στάση του, ενώ επιτυγχάνεται η ενεργή εμπλοκή του στη διδακτική διαδικασία (Φύκαρης, 2013). Αυτό αποτελεί βασικό, πολύτιμο και επιδιωκόμενο χαρακτηριστικό της διδασκαλίας (Χρυσafiίδης, 1994).

Ο μαθητής αποκτά τη γνώση μέσω καταστάσεων προβληματισμού, που απώτερος σκοπός τους είναι να του αναπτύξουν την ικανότητα κριτικής σκέψης. Αυτή θα αποτελέσει χρήσιμο εφόδιο για κάθε μαθητή, καθώς το σημερινό σχολείο αδυνατεί να παρακολουθήσει τους ταχύτατους ρυθμούς αλλαγής των κοινωνικών δεδομένων. Επομένως, καλείται να καταστήσει τους ίδιους τους μαθητές ικανούς να αντεπεξέλθουν σε οποιαδήποτε κατάσταση προκύψει, αναλύοντας τα εκάστοτε δεδομένα, βρίσκοντας κάθε φορά εναλλακτικές λύσεις και προβαίνοντας τελικά σε συνειδητές επιλογές (Φύκαρης, 2010).

Ως βασική παράμετρος τίθεται η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών αλλά και μεταξύ των μαθητών. Αυτές σχετίζονται τόσο με τη σχέση που οικοδομείται ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή, όσο και

με τις σχέσεις που αναπτύσσουν οι ίδιοι οι μαθητές μεταξύ τους. Η επικοινωνία τους νοείται ως αμφίδρομη δομώντας ένα μοντέλο άμεσης επικοινωνίας στο οποίο και οι δυο φορείς είναι ταυτόχρονα πομποί και δέκτες (Φύκαρης, 2010).

Επιπλέον, μέσω της διαφοροποίησης της διδασκαλίας αμβλύνονται οι εντάσεις εντός της σχολικής αίθουσας. Κάθε μαθητής έχει τη δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης και συμμετοχής σε δραστηριότητες, που τον εκφράζουν περισσότερο κι έτσι αβίαστα οι μαθητές κατακτούν το επιδιωκόμενο επίπεδο γνώσεων (Φύκαρης, 2013). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού μετασχηματίζεται και απομακρύνεται από τον στερεοτυπικό του ρόλο ως πηγή πληροφοριών και γνώσης (Φύκαρης, 2010). Αντίθετα, λαμβάνει το ρόλο του συμβούλου και του έμμεσου καθοδηγητή προς την απόκτηση των γνώσεων από τον ίδιο το μαθητή, στοχεύοντας στην ανάδειξη της προσωπικότητας του μαθητή αλλά και της προσωπικής διδακτικής και εκπαιδευτικής θεώρησης του ίδιου (Φύκαρης, 2010 · Φύκαρης, 2013).

Καταλήγοντας, επισημαίνεται η αδιαμφισβήτητη αναγκαιότητα της διαφοροποίησης της διδασκαλίας προς άμβλυνση των ανισοτήτων των μαθητών και για την επίτευξη αποτελεσματικότερης μάθησης. Ωστόσο, όπως υπογραμμίζει ο Φύκαρης (2013: 229), η διαφοροποίηση της διδακτικής διαδικασίας θα μπορέσει να εφαρμοστεί, εάν ο εκπαιδευτικός διαμορφώσει και αναπτύξει ένα διαφοροποιημένο τρόπο του «διδασκικώς σκέπτεσθαι» και κατ' επέκταση του «διδασκικώς πράττειν».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Προϋποθέσεις της διαφοροποιημένης της διδασκαλίας

Η λειτουργικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας βασίζεται σε δυο βασικές προϋποθέσεις. Αρχικά, πρέπει να έχει σχεδιαστεί βάσει ενός δομημένου και ολοκληρωμένου θεωρητικού, αλλά ταυτόχρονα πρακτικού σχεδίου. Επιπλέον, οφείλει να υπόκειται σε ένα πλαίσιο συνεχούς ανατροφοδότησης του τρόπου εφαρμογής της, προκειμένου να ελέγχεται η αποτελεσματικότητά της (Ματσαγγούρας, 2008 · Φύκαρης, 2013).

Καθώς η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μια πολυσύνθετη και απαιτητική διαδικασία η εφαρμογή της απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να κατέχει εκπαιδευτικό όραμα, παιδαγωγική και διδακτική φιλοσοφία σκέψης και θεώρησης (Φύκαρης, 2013). Ο εκπαιδευτικός οφείλει να έχει καταστεί άριστος γνώστης του θεωρητικού υπόβαθρου της διαφοροποίησης, αλλά και των τρόπων μετάβασης από τη θεωρία στην πράξη (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008). Για την πραγμάτωση αυτού, θεωρείται σκόπιμη η αδιάκοπη επιστημονική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με θέματα διαφοροποίησης (Φύκαρης, 2013).

Επιπλέον ισχυρή παράμετρο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αποτελεί ο συστηματικός προγραμματισμός της. Ο προγραμματισμός δεν περιορίζεται σε ημερήσια ή/και εβδομαδιαία βάση, αλλά περιλαμβάνει βραχυπρόθεσμους και μακροχρόνιους στόχους οργάνωσης και κατάκτησης της επιδιωκόμενης γνώσης (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008). Αυτός αποτελείται από συγκεκριμένα βασικά στάδια. Αρχικά, καθορίζεται ο σκοπός κάθε διδακτικής ενότητας. Ειδικότερα, προσδιορίζονται με ακρίβεια οι γνώσεις και δεξιότητες που αναμένεται να κατακτηθούν από τους μαθητές. Οι εν λόγω γνώσεις σύμφωνα με τις Βαλιαντή και Κουτσελίνη (2008) αποτελούνται από τις προαπαιτούμενες γνώσεις, τις οποίες κάθε μαθητής οφείλει να κατέχει για να κατακτήσει τις βασικές γνώσεις, δηλαδή αυτές του ημερήσιου μαθήματος. Τα δυο αυτά είδη γνώσεων αποτελούν τις πυρηνικές γνώσεις. Επιπλέον, υπάρχουν οι μετασχηματιστικές γνώσεις, γνώσεις ανωτέρου βαθμού. Οι τελευταίες αναμένεται να μην κατακτηθούν από το σύνολο των μαθητών, αλλά μόνο από αυτούς που θεωρούνται χαρισματικοί ή προχωρημένοι σε σύγκριση με το επίπεδο γνώσεων που απαιτεί το αναλυτικό πρόγραμμα. Βάσει της προηγούμενης

ιεράρχησης πραγματοποιείται ο προσδιορισμός των στόχων της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, οι οποίοι θα καθορίσουν την επιλογή των κατάλληλων δραστηριοτήτων (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008).

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει το μαθησιακό προφίλ, τα ενδιαφέροντα, τα ταλέντα, τις μαθησιακές ανάγκες, τις ικανότητες, δεξιότητες, το κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών του προκειμένου να σχεδιάσει επιτυχώς όλες τις πτυχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Fykaris & Mitsi, 2012). Η γνώση των ανωτέρω καθιστά τον προσδιορισμό των κριτηρίων διαφοροποίησης ακριβή για τον εκάστοτε μαθητικό πληθυσμό (Φύκαρης, 2013).

Ο εκπαιδευτικός διαφοροποιεί έχοντας υπόψη του όλες τις μαθησιακές και διδακτικές παραμέτρους και προσπαθώντας να δράσει προληπτικά (proactive) και όχι δραστικά (reactive) κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Tomlinson, 2005). Η ικανότητα του εκπαιδευτικού να αξιολογεί την πορεία της διδασκαλίας επικουρεί στην αποτελεσματικότερη εφαρμογή, μέσω της ανατροφοδότησης (Φύκαρης, 2013).

Κατά τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας κάθε τάξη πρέπει να αποτελείται από ικανοποιητικό αριθμό μαθητών, ώστε η διαφοροποιημένη διδασκαλία να μπορεί να εφαρμοστεί με επιτυχία (Φύκαρης, 2013). Επιπλέον, συνιστάται ύπαρξη επικουρικού προσωπικού (Tomlinson, 2010). Η ευελιξία εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος, η ευελιξία ομαδοποίησης των μαθητών σε ομάδες εργασίας, η ευελιξία χρόνου και χώρου (αίθουσα διδασκαλίας) αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της διαφοροποίησης προς την αποτελεσματικότερη συγκρότησή της (Tomlinson, 2005 · Φύκαρης, 2013).

Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αναζητούν το κατάλληλο υποστηρικτικό υλικό, δραστηριότητες, βιβλία, εργασίες και λοιπά διδακτικά μέσα. Σε κάθε γνωστικό αντικείμενο πρέπει να δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό επιλογής και χρήσης πολλών αντί ενός εγχειριδίου (Tomlinson, 2010). Με αυτό τον τρόπο ο εκπαιδευτικός δύναται να προσεγγίσει αποτελεσματικότερα τις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες και επίπεδα μάθησης κάθε μαθητή (Tomlinson, 2005 · Φύκαρης, 2013). Τα επιλεγθέντα μαθήματα, υλικά και δραστηριότητες οφείλουν να κρατούν αμείωτο το μαθησιακό ενδιαφέρον και να αποσκοπούν στην κατάκτηση της επιδιωκόμενης γνώσης από τους μαθητές (Tomlinson, 2000). Επικουρικά, η αναπροσαρμογή του ωρολογίου προγράμματος κρίνεται απαραίτητη, με σκοπό να

παρέχει στους εκπαιδευτικούς μεγαλύτερες περιόδους μη διακοπτόμενης διδασκαλίας (Tomlinson, 2010).

Όσο αφορά στην ενημέρωση των γονέων σχετικά με τη σχολική πρόοδο και εξέλιξη των μαθητών η διαφοροποίηση των δελτίων προόδου θα παρέχει τη δυνατότητα ευδιάκριτης παρακολούθησης της ατομικής προόδου του μαθητή, κι όχι μόνο σε σύγκριση με την ομάδα. Προϋποτίθεται η επαρκής ενημέρωση των γονέων σχετικά με τη διαφοροποίηση ως εκπαιδευτική φιλοσοφία, τις ωφέλειες και τις ευκαιρίες που παρέχει στους μαθητές (Tomlinson, 2010). Η επιτυχία της διαφοροποίησης της διδασκαλίας αποτελεί τον επιδιωκόμενο στόχο και οφείλει να υποστηριχθεί με ανάλογες δραστικές τροποποιήσεις σε εθνικό, επαρχιακό και τοπικό επίπεδο. Με αυτό τον τρόπο θα αρθούν τυχόν δυσκολίες και θα υποστηριχθεί η διαφοροποίηση αποτελεσματικότερα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαφοροποιημένη διδασκαλία

Επιχειρώντας την προσέγγιση του ρόλου του εκπαιδευτικού στην διαφοροποιημένη διδασκαλία, θεωρείται αναγκαίο αρχικά να προσδιοριστεί με ακρίβεια η έννοια του «ρόλου». Ο Γκότοβος (1986, όπ. ανάφ. στον Κωνσταντίνου, 2001:35) προσεγγίζει τον όρο ως «το πλέγμα των κανόνων και των προσδοκιών συμπεριφοράς, που αναφέρονται για εκπλήρωση στον κάτοχο μιας συγκεκριμένης θέσης σε μια κοινωνική ομάδα ή σε μια κοινωνία ευρύτερα». Ο Φύκαρης (2010:10) ονομάζει ως ρόλο «την οριοθετημένη συμπεριφορά του κατόχου μιας θέσης σε συνάρτηση με τον κάτοχο μιας άλλης θέσης». Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην παρούσα θεματική ενότητα προσεγγίζεται ως η οριοθετημένη συμπεριφορά και στάση του εκπαιδευτικού κατά τη διδακτική διαδικασία, σύμφωνα με τις επιταγές της διαφοροποίησης.

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας ωθεί τον εκπαιδευτικό στην ανάπτυξη ενός νέου διδακτικού προφίλ, το οποίο είναι σύμφωνο με τη διαφοροποίηση. Αυτό πρόκειται να περιλαμβάνει αναβαθμισμένη ποιότητα τρόπου σκέψης και κριτικής προσέγγισης στην απόκτηση και αξιοποίηση της γνώσης (Φύκαρης, 2010). Ο εκπαιδευτικός ξεφεύγει από τα πλαίσια της παραδοσιακής διδακτικής διαδικασίας, τη διαφοροποιεί και, ταυτόχρονα, διαφοροποιείται και ο ίδιος. Αποποιείται το μονοδιάστατο ρόλο του «μεταβιβαστή», «μεταδότη», «αναμεταδότη» «στείρας», «έτοιμης», «επίσημης» και «κοινωνικά αποδεκτής» γνώσης. Ο ρόλος του λαμβάνει το χαρακτήρα του έμμεσου καθοδηγητή, συμβούλου, οργανωτή, διαμεσολαβητή και διαμορφωτή συνθηκών ενεργοποίησης και παρώθησης των μαθητών προς την απόκτηση της ικανότητας αναζήτησης και ανακάλυψης της γνώσης (Φύκαρης, 2010). Η διαφοροποιημένη διδακτική διαδικασία απαιτεί έναν εκπαιδευτικό σε ρόλο «οργανωτή και υποστηρικτή διαδικασιών ενεργούς μάθησης και προβληματισμού των μαθητών» (Φύκαρης, 2010: 35-36).

Ο εκπαιδευτικός εκλαμβάνεται ως προσωπικότητα και όχι ως αναμεταδότης ορισμένων επίσημων γνώσεων. Λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες και τις ικανότητες του μαθητικού συνόλου, αλλά και κάθε μαθητή ξεχωριστά. Ο ρόλος του αποχρωματίζεται από εκείνου του «παντογνώστη» και διαφαίνεται η δημιουργική

διάσταση και προοπτική του, μέσω βαθιάς σκέψης, στοχασμού και αναστοχασμού (Φύκαρης, 2010). Σύμφωνα με τον Φύκαρη (2010: 53) οφείλει να βρίσκεται σε «συνεχή διάθεση για προβληματισμό και αναζήτηση του “ουσιαστικότερου” για τον μαθητή του». Στοχεύει στη συνεχή αύξηση της εμπειρογνωμοσύνης του. Ακόμη, επιδιώκει την εστίαση στην εφαρμογή ιδεών και δεξιοτήτων, όχι μόνο στην παροχή γνώσης γεγονότων, για ουσιαστικότερη εμβάθυνση (Tomlinson, 2010). Η στοχαστική στάση που υιοθετείται χαρακτηρίζεται από όραμα αλλαγής και ευέλικτων προσαρμογών. Ο «στοχαζόμενος εκπαιδευτικός» αναδύεται ενδυναμωμένος και πιο χειραφετημένος σε σύγκριση με το παρελθόν. Διακρίνεται για την ευρύτητα πνεύματος, την υπευθυνότητα και την αφοσίωση. Βρίσκεται σε πνευματική ετοιμότητα και οξύτητα περιγραφής και ανάλυσης των δομικών χαρακτηριστικών κάθε εκπαιδευτικής κατάστασης, έχοντας την ικανότητα να εφευρίσκει εναλλακτικές λύσεις (Καλαϊτζοπούλου, 2001).

Στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός κινείται με ευελιξία και εναλλακτικότητα, θέτοντας τον εαυτό του σε θέση να προσαρμόζει και να αναπροσαρμόζει τους διδακτικούς και μαθησιακούς σκοπούς, εφόσον διακρίνει ότι αυτοί δεν ικανοποιούνται (Φύκαρης, 2010). Ο ευέλικτος εκπαιδευτικός δεν προσαρμόζεται σε σταθερές καταστάσεις και τυποποιημένες πρακτικές, αλλά επιδιώκει να αναπροσαρμόζει τα δεδομένα σε κάθε εκπαιδευτική περίπτωση. Αποζητά πρακτικές για αποτελεσματικότερη διδακτική διαδικασία και η διδασκαλία που, τελικά, επιλέγει φροντίζει να διακρίνεται από δημιουργικότητα και προσαρμοστικότητα (Φύκαρης, 2013). Η ευελιξία στη διδακτική συμπεριφορά εκδηλώνεται σε γνωστικό, κοινωνικό και επικοινωνιακό επίπεδο (Φύκαρης, 2010).

Σε γνωστικό επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ανατροφοδοτικά προς τον διδακτικό τους σχεδιασμό. Η μαθησιακή διαδικασία κινείται βάσει προσεκτικά σχεδιασμένων διδακτικών κινήσεων από μέρους του εκπαιδευτικού και υπακούει σε ένα προσεκτικά αποφασισμένο χρονοδιάγραμμα εργασίας (Tomlinson, 2010). Ωστόσο, αποφεύγεται η χρήση ενός συγκεκριμένου, στεγανού και προαποφασισμένου προγράμματος ή σχεδίου διδασκαλίας (Φύκαρης, 2010). Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί φροντίζουν οι διδακτικές διαδικασίες, στις οποίες υποβάλλονται οι μαθητές να διακρίνονται από ποικιλομορφία, με σκοπό να τους παρέχουν διαφορετικές δυνατότητες για μάθηση (Φύκαρης, 2010) και να μετατρέπουν τη μαθησιακή διαδικασία σε όσο το δυνατόν πιο ευχάριστη και ενδιαφέρουσα

διαδικασία (Tomlinson, 2010). Ο συντονιστικός ρόλος του εκπαιδευτικού, μέσω της επιλογής των κατάλληλων σχολικών δραστηριοτήτων ενισχύει την κριτική και διερευνητική σκέψη του μαθητή (Φύκαρης, 2010).

Στην εισαγωγική φάση της διδακτικής διαδικασίας ο εκπαιδευτικός λειτουργεί καθοδηγητικά προς τους μαθητές, προσπαθώντας να επιτύχει ένα κοινό μαθησιακό προσανατολισμό. Κύρια επιδίωξη του αποτελεί η συσχέτιση της νέας διδακτικής ενότητας με τις προϋπάρχουσες εμπειρίες του μαθητή. Στο κύριο μέρος της διδασκαλίας οι μαθητές αυτενεργούν και δρουν υπεύθυνα και αυτόνομα, αναλαμβάνοντας οι ίδιοι το ρόλο του καθοδηγητή. Τελικό στάδιο αποτελεί η αξιολόγηση της διδακτικής διαδικασίας. Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ανατροφοδοτικά προς τη διδασκαλία και συλλογικά με τους μαθητές, ώστε να συμφωνούν σχετικά με τα αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας και να αποφασίζουν την πορεία της (Κοσσυβάκη, 2006).

Η ευελιξία του εκπαιδευτικού σε κοινωνικό επίπεδο εκδηλώνεται εξετάζοντας κάθε γνωστικό αντικείμενο πολυδιάστατα, αξιολογώντας τους μαθητές όχι με την εκπαιδευτική οπτική, αλλά τη μαθητική. Η κοινωνική διάσταση του εξελιγμένου ρόλου του εκπαιδευτικού συνίσταται στο γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός «γεφυρώνει» το χάσμα μεταξύ μαθητή και κοινωνικού συνόλου (Φύκαρης, 2010). Συνδέει, όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται: «το παρελθόν με το μέλλον, λειτουργώντας ως λειτουργικό παρόν» (Φύκαρης, 2010:60).

Τέλος, σε επικοινωνιακό επίπεδο ο εκπαιδευτικός καταφέρνει να δημιουργήσει κανάλι επικοινωνίας με τους μαθητές, μέσω τρόπων: παρώθησης, ενίσχυσης, ενθάρρυνσης, ενεργοποίησης και κατανόησης (Φύκαρης, 2010). Η σχέση επικοινωνίας, που αναπτύσσεται μεταξύ των δυο συμμετεχόντων στη μαθησιακή διαδικασία, χαρακτηρίζεται ως συμπληρωματική. Οι δυο συμμετέχοντες της μαθησιακής διαδικασίας - εκπαιδευτικός και μαθητής - βρίσκονται σε συνειδητή και ισότιμη αντιπαράθεση επιχειρημάτων προς εξεύρεση της γνώσης και της αλήθειας. Σύμφωνα με τους Κασσωτάκη και Φλουρή (1981, όπ. ανάφ. στον Φύκαρη, 2010) η ορθή επικοινωνία του εκπαιδευτικού με το μαθητή θα ωφελήσει, τόσο τους ίδιους, όσο και τη μεταξύ τους σχέση στη διαμόρφωση ενός κλίματος συνειδητής προσπάθειας προς την επίτευξη των διδακτικών και μαθησιακών στόχων.

Στη βάση των προλεχθέντων στη διαφοροποιημένη διδασκαλία ο εκπαιδευτικός παρωθεί το μαθητή στη δράση και την ενεργή μάθηση. Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός αποδεσμεύεται σταδιακά από τις κλασικές κατευθυνόμενες διδακτικές ερωτήσεις. Υιοθετεί την πρακτική της παρώθησης, προσφέροντας στους μαθητές μεγαλύτερα περιθώρια για υπεύθυνη και αυτόνομη συμμετοχή στη μάθηση (Κοσσυβάκη, 2006) και δραστηριοποίηση αντισταθμιστικά προς την κοινωνική αδρανοποίηση (Χρυσ αφίδης, 1994). Η διαδικασία της παρώθησης περιλαμβάνει την παρακίνηση του μαθητή για χρησιμοποίηση όλων των δυνατοτήτων του προς την κατάκτηση της γνώσης. Μέσω αυτής ο εκπαιδευτικός καταφέρνει να προσεγγίζει το διαφορετικό επίπεδο σκέψης κάθε μαθητή (Βαστάκη, 2010). Η κατάσταση της παρώθησης των μαθητών, προκειμένου να είναι αποτελεσματική, οφείλει να είναι διαρκής. Βασική προϋπόθεση αποτελεί η αποδοχή της σημασίας και της χρησιμότητας της σχολικής μάθησης, στη σύγχρονη και μελλοντική ζωή του μαθητή (Τριλιανός, 2009).

Ο εκπαιδευτικός δεν στοχεύει στον έλεγχο και περιορισμό των μαθητών. Αντίθετα, επιδιώκει την υποστήριξή τους, ώστε από την ετερονομία να οδηγηθούν ομαλά στην αυτονομία (Φύκαρης, 2010). Αναπτύσσει σχέσεις αυτονομίας και αυτορρύθμισης με τους μαθητές προωθώντας την ελεύθερη βούληση και επιλογή (Φύκαρης, 2013). Ακόμα, παρέχει στο μαθητή εναλλακτικές επιλογές, τον καθοδηγεί, τον υποστηρίζει και τον διευκολύνει. Ωστόσο, δεν του υποδεικνύει την πορεία που πρέπει να ακολουθήσει προς τη γνώση, αν και ο ίδιος τη γνωρίζει. Μ' αυτό τον τρόπο ωθεί τον μαθητή στην αυτενέργεια, στον «απογαλακτισμό» του, στην απόκτηση της ικανότητας εξερεύνησης και κατάκτησης της επιδιωκόμενης κάθε φορά γνώσης (Φύκαρης, 2010). Τελικός στόχος αποτελεί η δημιουργία ελεύθερα σκεπτόμενων πολιτών.

Βασική πτυχή του διαφοροποιημένου ρόλου του εκπαιδευτικού είναι να γνωρίσει, να κατανοήσει, να σεβαστεί και, τελικά, να αντιμετωπίσει κατά τη διδακτική διαδικασία τον κάθε μαθητή ως ξεχωριστή και μοναδική προσωπικότητα. Ακόμα, οφείλει να κατέχει ανεπτυγμένη αντανakλαστική ικανότητα, ώστε να διαγνώσει τις ξεχωριστές μαθησιακές ανάγκες του καθένα (Tomlinson, 2005). Ο εκπαιδευτικός επιδιώκει μέσω της διδακτικής διαδικασίας να αυξήσει τον αυτοσεβασμό κάθε μαθητή, δηλαδή να αναπτύξει τη «μαθησιακή αυτοπεποίθησή»

του, ώστε να μπορέσει ο τελευταίος να αφιερωθεί στο γνωστικό αντικείμενο και να το αφομοιώσει στο μέγιστο δυνατό επίπεδο (Tomlinson, 2010).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

Η αξιολόγηση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία

Με τον όρο «αξιολόγηση» στην παιδαγωγική πραγματικότητα σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2000: 15) νοείται «η διαδικασία που αποβλέπει να προσδιορίσει, όσο πιο συστηματικά, έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά γίνεται, την καταλληλότητα, τη λειτουργικότητα και το αποτέλεσμα μιας διδακτικής και παιδαγωγικής δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της, αλλά και με συγκεκριμένη μεθοδολογία». Η αξιολόγηση δεν χρησιμοποιείται ως πειθαρχικό ή ποινικό μέτρο, με σκοπό να στιγματίσει ή περιθωριοποιήσει το μαθητή και να επιδράσει αρνητικά στην προσωπικότητά του. Σκοπός της, αντίθετα, αποτελεί η διαπίστωση του βαθμού υλοποίησης των διδακτικών και παιδαγωγικών αρχικά τιθέμενων στόχων, ο λόγος παρεμπόδισής τους και η λήψη των αντίστοιχων ανατροφοδοτικών και διορθωτικών μέτρων (Κωνσταντίνου, 2000).

Στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας η αξιολόγηση χρησιμοποιείται ως χρήσιμο εργαλείο, το οποίο επικουρεί τη διαμόρφωση της διδασκαλίας και συγχρόνως δίνει στο μαθητή τη δυνατότητα να βελτιώσει τις ικανότητές του (Φιλιππάτου, 2013). Η αξιολόγηση σε οποιαδήποτε φάση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας διενεργείται πρέπει να διέπεται από τις ακόλουθες αρχές (Φιλιππάτου, 2013):

- Η αξιολογική διαδικασία οφείλει να είναι συνεχής και επικεντρωμένη στο στόχο της.
- Η αξιολόγηση πρέπει να είναι ικανή να λειτουργήσει ανατροφοδοτικά προς τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία.
- Ο μαθητής οφείλει να είναι ενημερωμένος εκ των προτέρων για την αξιολογική διαδικασία που θα ακολουθήσει.
- Η αξιολόγηση οφείλει να είναι σύντομη και αποτελεσματική, ώστε να διεξάγεται σε μικρό χρονικό διάστημα ικανό να δώσει ακριβείς πληροφορίες για το επίπεδο γνώσης των μαθητών.

- Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης πρέπει να μπορούν να αξιοποιηθούν άμεσα και βάσει αυτών να τεθούν οι αντίστοιχοι διδακτικοί στόχοι.
- Η αξιολογική διαδικασία οφείλει να χαρακτηρίζεται από ποικιλομορφία. Ο εκπαιδευτικός κατά την αξιολόγηση στην διαφοροποιημένη διδασκαλία πρέπει να χρησιμοποιεί ποικίλους τρόπους άντλησης των πληροφοριών, λαμβάνοντας υπόψη τη διδακτική μέθοδο που χρησιμοποίησε, το μαθησιακό προφίλ και ετοιμότητα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών.
- Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δίνει τη δυνατότητα, τόσο στον εκπαιδευτικό όσο και στους συμμαθητές ή τους ίδιους τους μαθητές (αυτοαξιολόγηση) να αξιολογήσουν διαφορετικούς τομείς δεξιοτήτων και να χρησιμοποιούν διαφορετικά μέσα (άτυπες δοκιμασίες, παρατήρηση, ερωτήσεις κ. λπ)
- Η αξιολογική διαδικασία οφείλει να χρησιμοποιεί συγκεκριμένα και ξεκάθαρα κριτήρια αξιολόγησης, ώστε οι μαθητές να γνωρίζουν το μαθησιακό τους επίπεδο και να δύνανται να αξιολογούν μόνοι τους τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους (Φιλιππάτου, 2013).

7.1 Στάδια αξιολόγησης

Σύμφωνα με τη Blaz (2008, όπ. ανάφ. στη Φιλιππάτου, 2013) τα βασικά στάδια της μαθησιακής αξιολόγησης σε κάθε μορφή αξιολόγησης⁵ είναι τα εξής τέσσερα:

Το πρώτο στάδιο περιλαμβάνει τον καθορισμό των αρχικών διδακτικών στόχων σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του εκάστοτε μαθήματος. Ο εκπαιδευτικός καθορίζει τη γνώση, που επιδιώκεται να κατακτηθεί από τους μαθητές,

⁵ Οι μορφές αξιολόγησης είναι η αρχική αξιολόγηση (προσδιορισμός επιπέδου γνώσεων, ενδιαφερόντων και πιθανών προβλημάτων του μαθητή), η διαμορφωτική αξιολόγηση (έλεγχος πορείας μαθητή σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς στόχους, διαπιστώσεις για ενδεχόμενες τροποποιήσεις- παρεμβάσεις στη μέθοδο διδασκαλίας) και η τελική αξιολόγηση (συνολική εκτίμηση επίτευξης διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων) (Κωνσταντίνου, 2000).

αξιολογεί τις ήδη κατεκτημένες γνώσεις στο συγκεκριμένο μάθημα και αποφασίζει τον τρόπο ανάπτυξης κινήτρου προς τη μάθηση.

Κατά το δεύτερο στάδιο, συντελείται η συλλογή των πληροφοριών. Ο εκπαιδευτικός μέσα από την παρατήρηση, τις σταθμισμένες και άτυπες δοκιμασίες και τις λίστες καταγραφής των ενδιαφερόντων, του μαθησιακού προφίλ και ετοιμότητας, σχεδιάζει αρχικά τη διδασκαλία. Στη συνέχεια, παρακολουθεί την πορεία μάθησης και αξιολογεί την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.

Το τρίτο και τέταρτο στάδιο περιλαμβάνουν την ερμηνεία των αποτελεσμάτων και τη λήψη αποφάσεων. Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός διαπιστώνει, εάν επετεύχθησαν οι αρχικοί μαθησιακοί στόχοι και αποφασίζει τις διαφοροποιήσεις που χρειάζεται να γίνουν στη διδασκαλία, καθώς και την πρόσθετη ενισχυτική διδασκαλία, που ενδεχομένως χρειάζονται κάποιοι μαθητές για αποτελεσματικότερη μάθηση (Φιλίππατου, 2013).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

Διδακτικές μέθοδοι διαφοροποίησης της διδακτικής διαδικασίας

Οι διδακτικές μέθοδοι κατά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία χρησιμοποιούνται ως αρωγοί επίτευξης της διαφοροποίησης του γνωστικού περιεχομένου, της μαθησιακής διαδικασίας και του μαθησιακού αποτελέσματος. Οι μέθοδοι οφείλουν να χρησιμοποιούνται ως «εργαλεία» διαφοροποίησης της διδασκαλίας προς επίτευξη ενός συγκεκριμένου μαθησιακού στόχου. Η επιτυχία χρήσης των διδακτικών μεθόδων τοποθετείται στην ποικιλία χρησιμοποίησής τους και στη στοχευόμενη και προσεκτική επιλογή τους προς αξιοποίηση των μαθητικών δυνατοτήτων και περιορισμό των μαθησιακών αδυναμιών.

Οι εκπαιδευτικοί σε διδακτικό επίπεδο καλούνται να διαφοροποιήσουν ανάλογα με το μαθησιακό στόχο και τις μαθησιακές ανάγκες ένα ευρύ φάσμα διδακτικών μεθόδων. Αυτές οφείλουν να ανταποκρίνονται στη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών. Οι διαφοροποιημένες διδακτικές μέθοδοι δε διακρίνονται για την ομοιομορφία τους. Αντίθετα, διαφέρουν ως προς τη διάρκεια εφαρμογής τους, τον απαιτούμενο προγραμματισμό τους, το σκοπό που εξυπηρετούν και τη διδακτική τους φύση. Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας όσο αφορά στις διδακτικές μέθοδοι της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ποικίλουν.

Στη συνέχεια παρατίθενται οι διδακτικές στρατηγικές που προωθούν τη διαφοροποίηση της διδακτικής διαδικασίας, σύμφωνα με την Tomlinson (2010).

- Σταθμοί

Πρόκειται για διαφορετικά ειδικά διαμορφωμένα σημεία εντός της αίθουσας διδασκαλίας, όπου οι μαθητές εργάζονται ταυτόχρονα σε διαφορετικές εργασίες. Οι «σταθμοί» δίνουν τη δυνατότητα σε μαθητές διαφορετικής μαθησιακής ετοιμότητας, μαθησιακού προφίλ και ενδιαφερόντων να εργαστούν στο ίδιο γνωστικό αντικείμενο με διαφορετικές εργασίες. Οι ομάδες εργασίας των μαθητών μπορούν να συντεθούν με ευελιξία, καθώς η παρούσα διδακτική μέθοδος δεν απαιτεί ταυτόχρονη εργασία από το σύνολο των μαθητών.

Η διαδικασία επίσκεψης όλων των σταθμών από το σύνολο των μαθητών και η αφιέρωση συγκεκριμένου χρόνου σε καθέναν από αυτούς, δεν είναι δεσμευτική. Προσφέρεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να διαφοροποιήσουν και να εναλλάσσουν τις προσφερόμενες εργασίες, ακόμα και σε ημερήσια βάση. Τέλος, η επιλογή του σταθμού εργασίας μπορεί να γίνει, είτε από τους εκπαιδευτικούς, είτε από τους μαθητές. Κατ' αυτό τον τρόπο οι μαθητές παίρνουν πρωτοβουλίες και συμμετέχουν ενεργά στην επιλογή των εκάστοτε μαθησιακών διαδικασιών, γεγονός που επιφέρει ισορροπία ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, όσο αφορά τη λήψη αποφάσεων (Tomlinson, 2010).

- Ημερήσιες διατάξεις

Πρόκειται για ένα προσωποποιημένο κατάλογο εργασιών, στον οποίο κάθε μαθητής καλείται να συμπληρώσει σε καθορισμένο χρονικό πλαίσιο. Οι «ημερήσιες διατάξεις» μεταξύ τους περιέχουν όμοια και ανόμοια στοιχεία. Κάθε «ημερήσια διάταξη» είναι ατομική και προγραμματισμένης διάρκειας (περίπου 2-3 εβδομάδων). Η σειρά εκπλήρωσης των εργασιών αποφασίζεται από τους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί το χρόνο εργασίας των μαθητών στις «ημερήσιες διατάξεις», ώστε να τους βοηθά εξατομικευμένα ή ομαδικά καθοδηγώντας τους ή παρακολουθώντας την πρόοδό τους.

Μέσω της «ημερήσιας διάταξης» δίδεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να διαφοροποιήσει το περιεχόμενο της διδασκαλίας χρησιμοποιώντας ποικίλα διδακτικά μέσα, γνωστικά αντικείμενα και θέματα. Ακόμα, δύναται η διαφοροποίηση της διδακτικής διαδικασίας, του μαθησιακού ρυθμού, του τρόπου μάθησης και του τελικού αποτελέσματος, παρέχοντας χρόνο στους μαθητές για μακροπρόθεσμη εργασία και στους εκπαιδευτικούς για παρακολούθηση και καθοδήγηση του προγραμματισμού, της έρευνας, της ποιότητας σκέψης και του αποτελέσματος της εργασίας τους. Η διαφοροποίηση του τρόπου εργασίας συντελείται με μεγάλη ευελιξία και στηρίζεται στη μαθησιακή ετοιμότητα, το ενδιαφέρον και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών (Tomlinson, 2010).

- Σύνθετη διδασκαλία

Η «σύνθετη διδασκαλία» αποτελεί μια πλούσια διδακτική μέθοδο η οποία καταφέρνει να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τα διαφορετικά ακαδημαϊκά επίπεδα

των μαθητών. Το μαθητικό σύνολο που απαρτίζει μια αίθουσα χαρακτηρίζεται από ετερογένεια γνωστικών, γλωσσικών και πολιτισμικών επιπέδων. Η «σύνθετη διδασκαλία» έχει ως απώτερο στόχο την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών μάθησης για όλους τους μαθητές. Πρόκειται για μια πολύπλοκη διδακτική διαδικασία, που απαιτεί στοχασμό και προγραμματισμό απ' τον εκπαιδευτικό, επιφέροντας ωστόσο τεράστια μαθησιακά οφέλη.

Οι διδακτικοί της στόχοι χαρακτηρίζονται από συνθετότητα. Απαιτούν συνεργασία των μαθητών και εργασία σε μικρές ομάδες, με στόχο την αξιοποίηση των δυνατοτήτων όλων των μελών της ομάδας. Τα θέματα των εργασιών οφείλουν να προκαλούν πραγματικό ενδιαφέρον στους μαθητές και προϋποθέτουν τη χρησιμοποίηση πολυμέσων.

Η «σύνθετη διδασκαλία» επενδύει στην έμπρακτη χρησιμοποίηση πολλαπλών τύπων νοημοσύνης. Το εκάστοτε έργο πάνω στο οποίο θα εργαστούν οι μαθητές δεν εμφυσείται από καθολικότητα σωστής απάντησης. Οι μαθητές χρησιμοποιούν ανώτερες νοητικές λειτουργίες και δεν αρκούνται στη στείρα αποστήθιση γνώσης. Αντίθετα, οι εργασίες της σύνθετης διδασκαλίας απαιτούν ένα ευρύ φάσμα διανοητικών δεξιοτήτων.

Οι εκπαιδευτικοί στην παρούσα διδακτική μέθοδο καθοδηγούν τη σκέψη των μαθητών αλλά τον κυρίαρχο ρόλο στη μάθηση τον έχει ο ίδιος ο μαθητής. Επιπλέον, ο ρόλος του εκπαιδευτικού στηρίζεται στη συνειδητοποίηση των διανοητικών δυνατοτήτων των μαθητών και στο σεβασμό της προσωπικότητας κάθε μαθητή. Βάσει των προαναφερθέντων πραγματοποιείται ο σχεδιασμός των εργασιών διδασκαλίας (Tomlinson, 2010).

- Τροχιακές μελέτες

Πρόκειται για μια μέθοδο η οποία, όπως αναφέρει ο C. Stevenson (1992, 1997 όπ. ανάφ. στην Tomlinson, 2010), αφορά περισσότερο στους μαθητές μετρίου μαθησιακού επιπέδου. Οι «τροχιακές μελέτες» είναι ανεξάρτητες μαθησιακές έρευνες που διαρκούν τρεις με έξι εβδομάδες. Σύμφωνα με την Tomlinson (2010) «τροchioδρομούνται ή περιστρέφονται γύρω από κάποια πτυχή του αναλυτικού προγράμματος» (σελ. 120).

Ο εκπαιδευτικός στην παρούσα διδακτική μέθοδο διαφοροποιημένης διδασκαλίας έχει υποστηρικτικό και καθοδηγητικό ρόλο. Οι μαθητές επιλέγουν τα θέματα των εργασιών και αποσκοπούν στην απόκτηση προσωπικής εμπειρίας σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο και τη μαθησιακή διαδικασία. Στόχος των τροχιακών μελετών είναι οι μαθητές να γίνουν ανεξάρτητοι ερευνητές.

Η διαφοροποίηση στις «τροχιακές μελέτες» συνίσταται τόσο στο περιεχόμενο της διδασκαλίας (οι μαθητές επιλέγουν θέματα και ερευνητικά υλικά) και στη μαθησιακή διαδικασία (οι μαθητές κατακτούν τη γνώση μέσα απ' τα δικά τους σχέδια εργασίας), όσο και στο τελικό αποτέλεσμα (οι μαθητές επιλέγουν τον τρόπο έκφρασης της κατεκτημένης γνώσης). Το παρόν εργαλείο διαφοροποίησης καταφέρνει να διαφοροποιήσει τη διδακτική διαδικασία, καθώς οι εκπαιδευτικοί καθοδηγούν τη μάθηση, ενώ οι ίδιοι οι μαθητές αναδεικνύονται υπεύθυνοι βασικών παραμέτρων της μαθησιακής διαδικασίας (Tomlinson, 2010).

- Κέντρα μάθησης

Τα «κέντρα μάθησης» διακρίνονται για την ευελιξία τους, όσο αφορά στην ικανοποίηση ποικίλων μαθησιακών αναγκών. Συγκρίνοντάς τα με τους «σταθμούς» σημειώνεται ότι οι «σταθμοί» λειτουργούν μεταξύ τους σε συσχετισμό, ενώ τα κέντρα μάθησης έχουν αυτοτέλεια.

Ο τρόπος χρησιμοποίησης των «κέντρων μάθησης» προωθεί τη διάκρισή τους σε δυο είδη, τα μαθησιακά κέντρα και τα κέντρα ενδιαφέροντος. Ως «κέντρα μάθησης», σύμφωνα με τους Kaplan, Kaplan, Madsen & Gould (1980, όπ. ανάφ. στη Tomlinson, 2010), ορίζεται «ένας χώρος στην αίθουσα διδασκαλίας στον οποίο υπάρχουν διάφορα διδακτικά μέσα και οργανώνονται διάφορες δραστηριότητες με στόχο τη διδασκαλία, την ενίσχυση ή την επέκταση μιας συγκεκριμένης δεξιότητας ή έννοιας» (σελ.127). Στόχος του αποτελεί η παρώθηση των μαθητών να διερευνήσουν θέματα με ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

Η παρούσα διδακτική προσέγγιση περιλαμβάνει διδακτικά μέσα που προάγουν την πρόοδο κάθε μαθητή ξεχωριστά. Θεωρείται επιβεβλημένη η χρησιμοποίηση ποικίλων διδακτικών μέσων και δραστηριοτήτων, με στόχο την αποτελεσματική ανταπόκριση στα διαφορετικά μαθησιακά προφίλ και ενδιαφέροντα των μαθητών. Οι δραστηριότητες των κέντρων μάθησης πρέπει να είναι διαφορετικών επιπέδων

δυσκολίας η καθεμιά (απλές έως σύνθετες, συγκεκριμένες έως αφηρημένες, δομημένες έως ανοιχτού τύπου).

Ακόμα, οι δραστηριότητες πρέπει να παρέχουν σαφείς οδηγίες στους μαθητές σχετικά με τον τρόπο εργασίας και την παρεχόμενη βοήθεια από τον εκπαιδευτικό, αλλά και οδηγίες σχετικές με τις επόμενα μαθησιακά βήματα μετά το τέλος μιας εργασίας. Τα «κέντρα μάθησης» περιέχουν σύστημα αρχειοθέτησης για τη δυνατότητα ελέγχου της μαθησιακής προσπάθειας και ποιότητας εργασίας καθώς και σαφές σχέδιο αξιολόγησης των μαθητών, ώστε να είναι εφικτή η ανατροφοδοτική διαδικασία της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας.

Ο εκπαιδευτικός είναι το πρόσωπο που σχεδιάζει τα διδακτικά μέσα και τις εργασίες των μαθητών. Ωστόσο, οι μαθητές ενθαρρύνονται να συμμετάσχουν στο σχεδιασμό του αντικειμένου μελέτης και στον τρόπο προσέγγισής του (Tomlinson, 2010).

- Σημεία αφόρμησης

Ο H. Gardner (1993, όπ. ανάφ. στην Tomlinson, 2010) βασικός μελετητής των «σημείων αφόρμησης» τονίζει τη σημαντικότητα συνειδητοποίησης από τους εκπαιδευτικούς των διαφορετικών νοητικών δυνατοτήτων των μαθητών. Στο γεγονός αυτό στηρίζει την αρχειοθέτηση των «σημείων αφόρμησης». Υποστηρίζεται η ανάλυση ενός θέματος με πέντε διαφορετικά σημεία αφόρμησης:

- Αφηγηματικό σημείο αφόρμησης: παρουσίαση ιστορίας σχετικής με το μαθησιακό θέμα
- Λογικό-ποσοτικό σημείο αφόρμησης: χρήση αριθμών ή επιστημονικών προσεγγίσεων σχετικά με το μαθησιακό θέμα
- Θεμελιακό σημείο αφόρμησης: εξέταση της φιλοσοφίας και του λεξιλογίου του μαθησιακού θέματος
- Αισθητικό σημείο αφόρμησης: εστίαση των αισθητηριακών χαρακτηριστικών γνωρισμάτων του μαθησιακού θέματος

- Εμπειρικό σημείο αφόρμησης: χρησιμοποίηση άμεσης εμπειρίας με απώτερο σκοπό τη διασύνδεση του μαθησιακού θέματος με την προσωπική εμπειρία του μαθητή

(Tomlinson, 2010).

- Διαβαθμισμένες δραστηριότητες

Πρόκειται για μια διδακτική μέθοδο που μεριμνά, ώστε μαθητές διαφορετικών μαθησιακών αναγκών να εργάζονται χρησιμοποιώντας τις ίδιες βασικές ιδέες και δεξιότητες. Ο εκπαιδευτικός συνθέτει εργασίες διαφορετικών επιπέδων πολυπλοκότητας, αφαιρετικής σκέψης και δόμησης, ώστε οι δραστηριότητες να είναι ισορροπημένης δυσκολίας για ολόκληρο το μαθητικό σύνολο. Κατ' αυτό τον τρόπο επιδιώκει αποτελεσματικότερα την απόκτηση βασικών δεξιοτήτων και εννοιών από όλους τους μαθητές, φροντίζοντας κάθε μαθητής να βιώνει τη δέουσα πρόκληση στη μάθηση.

Ο εκπαιδευτικός δημιουργεί πλαίσιο κατανόησης του γνωστικού αντικειμένου επιλέγοντας συγκεκριμένες έννοιες και δεξιότητες. Μ' αυτό τον τρόπο επιτυγχάνει ένα πλήρη προγραμματισμό της διδακτικής μεθόδου. Οι «διαβαθμισμένες δραστηριότητες» οφείλουν να ανταποκρίνονται στο εύρος της μαθησιακής ετοιμότητας, των ενδιαφερόντων, του μαθησιακού προφίλ του μαθητικού συνόλου. Η δραστηριότητα που θα προκύψει οφείλει να είναι ενδιαφέρουσα, υψηλού επιπέδου και να επικουρεί τη χρησιμοποίηση των βασικών δεξιοτήτων των μαθητών προς κατανόηση μιας βασικής ιδέας. Ο σχεδιασμός της πολυπλοκότητας της δραστηριότητας πρέπει να ανταποκρίνεται τόσο σε υψηλής, όσο και σε χαμηλής μαθησιακής ικανότητας μαθητές, προκειμένου κάθε μαθητής να ασχοληθεί ανάλογα με τη μαθησιακή του ικανότητα με αντίστοιχα πολύπλοκες δραστηριότητες. Η πολυπλοκότητα μιας δραστηριότητας αφορά στα διδακτικά μέσα (βασικά έως περίτεχνα), τη μορφή έκφρασης (οικεία έως άγνωστη) και τη μορφή εμπειρίας (προσωπική εμπειρία έως έτερη) (Tomlinson, 2010).

- Μαθησιακά συμβόλαια

Τα «μαθησιακά συμβόλαια» ως διδακτική μέθοδος βοηθούν τους μαθητές να εργαστούν ανεξάρτητα με διδακτικά μέσα, ως επί το πλείστον κατευθυνόμενα από τους εκπαιδευτικούς. Μέσω αυτών οι μαθητές κατακτούν τις επιδιωκόμενες δεξιότητες και έννοιες. Ακόμα, σε ορισμένες περιπτώσεις παρέχεται στους μαθητές η δυνατότητα επιλογής συνθηκών εργασίας και τρόπου εφαρμογής ή έκφρασης των επιδιωκόμενων γνώσεων.

Η αποτελεσματικότητα των «μαθησιακών συμβολαίων» συνίσταται στον ακριβή καθορισμό από τους εκπαιδευτικούς των επιδιωκόμενων γνώσεων και δεξιοτήτων και στην εν δυνάμει απόκτησή τους από τους μαθητές. Οι δραστηριότητες των «μαθησιακών συμβολαίων» στηρίζονται στην υπευθυνότητα των μαθητών για ανάληψη ευθυνών μάθησης. Οι συνθήκες εργασίας, οι χρονικοί περιορισμοί και οι κατ' οίκον ή στην τάξη εργασίες είναι προαποφασισμένες. Τα «μαθησιακά συμβόλαια» δύναται να έχουν τόσο θετικές (ελευθερία δράσης μαθητών) όσο και αρνητικές εκφάνσεις (κυριαρχικός ρόλος εκπαιδευτικού στην ανάθεση και καθορισμό των εργασιών). Τέλος, τα κριτήρια της επιτυχημένης ολοκλήρωσης και ποιότητας εργασίας είναι ορισμένα και η επικύρωση των όρων των μαθησιακών συμβολαίων γίνεται με υπογραφές εκπαιδευτικού και μαθητών (Tomlinson, 2010).

- Επικέντρωση της διδασκαλίας

Πρόκειται για μια διδακτική προσέγγιση, η οποία λειτουργεί επικουρικά προς τη διαγνωστική αξιολόγηση. Η «επικέντρωση της διδασκαλίας» λαμβάνει χώρα πριν την έναρξη της καθαυτού διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός μέσω αυτής καταφέρνει να επιβεβαιώσει τ' αποτελέσματα της διαγνωστικής αξιολόγησης ως προς τις ήδη κατεκτημένες γνώσεις ή δεξιότητες του μαθητή, τις ελλείψεις του καθώς και το χρονικό πλαίσιο εργασίας που διαμορφώνεται για την κατάκτηση μιας γνώσης ή δεξιότητας. Αφετηρία της «επικέντρωσης της διδασκαλίας» αποτελεί η μαθησιακή ετοιμότητα και τελικός σκοπός το μαθησιακό ενδιαφέρον (Tomlinson, 2010).

- Μάθηση με λύση προβλήματος

Η «μάθηση με λύση προβλήματος» καταφέρνει να θέσει τους μαθητές σε ενεργό ρόλο στη διαδικασία ανακάλυψης και κατάκτησης της επιδιωκόμενης γνώσης.

Εξισορροπεί την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού στην μάθηση και την ελεύθερη βούληση των μαθητών. Η διαδικασία της «μάθησης με λύση προβλήματος» περιλαμβάνει διαδοχικά: παρουσίαση ενός ασαφούς και σύνθετου προβλήματος από τον εκπαιδευτικό, αναζήτηση πληροφοριών από τους μαθητές, εντοπισμός και χρησιμοποίηση έγκυρων πηγών, υπόθεση πιθανών λύσεων, παρουσίαση προτεινόμενης λύσης τελικά, αξιολόγηση της λύσης ως προς την αποτελεσματικότητα (Tomlinson, 2010).

- Έρευνα ομάδας

Αφόρμηση της παρούσας διδακτικής προσέγγισης αποτελεί το μαθησιακό ενδιαφέρον. Ο μαθητικός πληθυσμός μιας σχολικής τάξης οργανώνεται σε ομάδες εργασίας ανάλογα με το μαθησιακό ενδιαφέρον των μαθητών, με σκοπό να εργαστούν ομαδικά σχετικά μ' ένα θέμα εργασίας. Το θέμα αυτό σχετίζεται και με κάποιο άλλο μαθησιακό αντικείμενο το οποίο μελετάται στην αίθουσα διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί τους μαθητές στην επιλογή του θέματος έρευνας, στον προγραμματισμό της, στη διεξαγωγή της, στην παρουσίαση συμπερασμάτων και στην αξιολόγηση των συμπερασμάτων. Ωστόσο, ο χωρισμός των μαθητών σε ομάδες δεν είναι καθολικός, καθώς οι μαθητές δύνανται να εργαστούν και ατομικά (Tomlinson, 2010).

- Ανεξάρτητη μελέτη

Πρόκειται για ατομική μελέτη ενός θέματος η οποία προσαρμόζεται ανάλογα με το μαθησιακό προφίλ, τα ενδιαφέροντα και τη μαθησιακή ετοιμότητα του εκάστοτε μαθητή. Η ανεξάρτητη μελέτη παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν τα ταλέντα τους και τα ενδιαφέροντά τους. Βασική προϋπόθεση θεωρείται η κατανόηση από μέρους των εκπαιδευτικών, ότι η εργασία κάθε μαθητή οφείλει να ανταποκρίνεται στη μαθησιακή του ετοιμότητα και να στοχεύει στην προώθηση ανάληψης πρωτοβουλιών και ευθυνών (Tomlinson, 2010).

- Πίνακες επιλογής

Πρόκειται για μια σειρά από αναρτημένες καρτέλες θεμάτων τοποθετημένες σε μόνιμους θύλακες. Κάθε μαθητής δύναται να επιλέξει μια καρτέλα, συνεπώς ένα θέμα μελέτης. Τα θέματα των καρτελών ορίζονται ανάλογα με το μαθησιακό ενδιαφέρον και τη μαθησιακή ετοιμότητα του μαθητικού κοινού (Tomlinson, 2010).

- Τετράπτυχο μαθησιακών προτιμήσεων

Η παρούσα διδακτική προσέγγιση στηρίζεται σε τέσσερις μαθησιακές προτιμήσεις, τη γνώση, την κατανόηση, την προσωπική εμπλοκή του μαθητή στη μάθηση και τη σύνθεση. Για καθεμιά από τις τέσσερις προτιμήσεις του τετράπτυχου οργανώνεται ξεχωριστός διδακτικός σχεδιασμός ενός μαθησιακού αντικειμένου με συγκεκριμένο θέμα και διάρκεια. Έτσι, όλοι οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα συμμετοχής σε όλες τις προσεγγίσεις διευρύνοντας τις γνώσεις τους και αναπτύσσοντας τις δεξιότητές τους. Πρόκειται για μια διδακτική προσέγγιση σύνθετου χαρακτήρα, που οργανώνεται με κριτήριο το μαθησιακό προφίλ των μαθητών αποδεχόμενη την αρχή πως οι μαθητές κατέχουν τουλάχιστον μια απ' τις τέσσερις μαθησιακές προτιμήσεις (Tomlinson, 2010).

- Φάκελοι επιτευγμάτων

Πρόκειται για φάκελο που περιέχει δείγματα εργασιών των μαθητών. Λειτουργεί ανατροφοδοτικά στη μαθησιακή και διδακτική διαδικασία, καθώς βάσει αυτού δύναται να τεθούν οι κατάλληλοι μαθησιακοί στόχοι. Επιπλέον, οι μαθητές παρωθούνται στη μάθηση μέσω της δυνατότητας που τους παρέχει να συντελούν τις προσωπικές τους επιλογές. Επικουρικά προς τη μαθησιακή διαδικασία οι φάκελοι επιτευγμάτων συνεισφέρουν στη συνεχή αξιολόγηση των μαθητών (Tomlinson, 2010).

Σύμφωνα με τη Βαστάκη (2010) οι διδακτικές μέθοδοι που πρέπει να ακολουθούνται για μια επιτυχημένη διαχείριση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι κατά κύριο λόγο ομαδικές εργασίες. Αυτές συνοψίζονται στις ακόλουθες.

- Ετοιμότητα/ ικανότητα μαθητή

Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ποικιλία αξιολογήσεων, ώστε να καθορίσουν τη μαθησιακή ετοιμότητα και ικανότητα των μαθητών. Οι μαθητές κινούνται ευέλικτα ανάλογα με τα μαθησιακά δεδομένα ανάμεσα στις ομάδες εργασίας που έχουν δημιουργηθεί (flexible grouping). Κάθε ομάδα απευθύνεται σε μαθητές συγκεκριμένου μαθησιακού επιπέδου και οι δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα σ' αυτή βρίσκονται σε ανάλογο επίπεδο (Βαστάκη, 2010).

- Προσαρμογή των ερωτήσεων στο επίπεδο του μαθητή

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να προσαρμόζει τις ερωτήσεις στο μαθησιακό επίπεδο των μαθητών. Όλοι οι μαθητές θεωρείται απαραίτητο να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία απαντώντας σε ενδιαφέρουσες ερωτήσεις (Βαστάκη, 2010).

- «Συμπύεση» διδακτέας ύλης

Ο εκπαιδευτικός καθορίζει τις γνώσεις προς κατάκτηση, σύμφωνα με τις ικανότητες και το μαθησιακό προφίλ κάθε μαθητή. Ακόμα, πρέπει να είναι σε θέση να παρέχει εναλλακτικές δραστηριότητες σε μαθητές, που ολοκλήρωσαν το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης (Βαστάκη, 2010).

- Κλιμακωτές εργασίες

Ο εκπαιδευτικός, αφού καθορίσει τον επιδιωκόμενο μαθησιακό στόχο, συνθέτει μια σειρά εργασιών κλιμακούμενης δυσκολίας, λαμβάνοντας υπόψη το μαθησιακό προφίλ των μαθητών (Βαστάκη, 2010).

- Επιτάχυνση/ επιβράδυνση

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία παρέχει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να επιταχύνει ή να επιβραδύνει το ρυθμό της διδακτικής διαδικασίας ανάλογα με το μαθητικό ρυθμό μάθησης (Βαστάκη, 2010).

- Ευέλικτες ομάδες (flexible grouping)

Η ευέλικτη ομαδοποίηση κατά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία αφορά στη σύσταση μη σταθερών ομάδων εργασίας των μαθητών. Μ' αυτό τον τρόπο αποφεύγεται η κατηγοριοποίηση των μαθητών. Οι ομάδες των μαθητών δεν παραμένουν οι ίδιες σε όλα τα μαθήματα, ώστε κάθε μαθητής να βιώνει τη δέουσα μαθησιακή πρόκληση (Βαστάκη, 2010).

- Εργασία ανά ζεύγη (εταιρικά σχήματα)

Η παρούσα μέθοδος διαφοροποιημένης διδασκαλίας περιλαμβάνει εργασία ανά ζεύγη. Βασίζεται στην αμφίδρομη και διπολική επικοινωνία. Τα εταιρικά σχήματα δύνανται να συγκροτούνται από το μαθητή και τον εκπαιδευτικό αλλά και από δυο μαθητές. Στην τελευταία περίπτωση ο ένας μαθητής λαμβάνει το ρόλο του

διδάσκοντας αυξάνοντας την αυτοπεποίθησή του, ενώ ο δεύτερος διευρύνει τις γνώσεις του (peer- tutoring) (Βαστάκη, 2010).

- Διάβασμα με φίλους

Η παρούσα διδακτική μέθοδος περιλαμβάνει ομάδες μαθητών ίδιου επιπέδου που εξασκούνται σε κάποια δεξιότητα. Συνιστάται κυρίως στις πρώτες τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Βαστάκη, 2010).

- Projects, ανεξάρτητη μελέτη

Πρόκειται για ανεξάρτητη ερευνητική μελέτη των μαθητών σχετικά με ένα θέμα. Οι μαθητές βελτιώνουν την οργάνωση των ιδεών τους, του χρόνου τους και της παραγωγικότητάς τους (Βαστάκη, 2010).

- Μελέτη με φίλους (ομάδες)

Στην παρούσα διδακτική μέθοδο οι μαθητές εργάζονται ομαδικά σε ένα θέμα εργασίας ενός γνωστικού αντικειμένου. Ωστόσο, εκτός της ομαδικής εργασίας ο εκπαιδευτικός προσδοκά και την ατομική πρόοδο και μάθηση από τους μαθητές (Βαστάκη, 2010).

- Συμβόλαιο μάθησης

Πρόκειται για σύναψη γραπτής συμφωνίας μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού. Μέσω αυτής οι μαθητές εργάζονται ανεξάρτητα. Συνεπώς, μαθαίνουν να οργανώνουν τη μάθηση, να θέτουν στόχους και να αναπτύσσουν τις δεξιότητές τους. Ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί την πρόοδο κάθε μαθητή ατομικά (Βαστάκη, 2010).

- Κέντρα μάθησης

Τα «κέντρα μάθησης» περιέχουν κοινές ή διαφοροποιημένες δραστηριότητες. Η διαφοροποίησή τους συνίσταται σύμφωνα με τη μαθησιακή ετοιμότητα και ικανότητα των μαθητών. Οι μαθητές ενθαρρύνονται στη μάθηση και καθίστανται υπεύθυνοι για τη σωστή διαχείριση του χρόνου μάθησης (Βαστάκη, 2010).

Παρατηρείται ότι οι διδακτικές μέθοδοι που προτείνονται από την Tomlinson (2010) μπορούν να συνθέσουν μια ολοκληρωμένη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Διακρίνονται για την ποικιλομορφία τους ως προς τα διδακτικά μέσα που

χρησιμοποιούν, τα χρονικά πλαίσια που απαιτούν (διεξαγωγή και προετοιμασία) και τον τρόπο εργασίας των μαθητών (ομαδικά και ατομικά). Ακόμα, τα διδακτικά αυτά εργαλεία δίνουν στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να διαφοροποιήσει τη διδακτική διαδικασία και να τη προσαρμόσει σε κάθε μαθητικό πληθυσμό.

Συνεπώς, οι διδακτικές μέθοδοι που αναφέρθηκαν θα μπορούσαν να εφαρμοστούν τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σ' αυτό επικουρεί η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα των εργαλείων της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9

Σύγκριση παραδοσιακής με διαφοροποιημένη διδασκαλία

Αντιπαραβάλλοντας την παραδοσιακή με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία παρατηρούνται ποικίλες διαφορές. Πρόκειται για δυο διαφορετικές διδακτικές προσεγγίσεις. Οι διαφορές τους έγκεινται τόσο στην ευρύτερη διδακτική φιλοσοφία που αντιπροσωπεύουν, όσο και στο περιεχόμενο μάθησης, τις μεθόδους και τα μέσα διδασκαλίας που υιοθετούν.

Η παραδοσιακή διδασκαλία χαρακτηρίζεται καθοδηγητική και ελεγχόμενη. Επιδιωκόμενο στόχο αποτελεί η μετατροπή των υποκειμένων μάθησης σε υπεύθυνους πολίτες με τη βοήθεια των ενηλίκων, εκπροσώπων του «πρέπει» και κατόχων της γνώσης. Πρόκειται για κατευθυντήρια διδασκαλία και αυστηρά προσανατολισμένη στο μαθησιακό αντικείμενο (Κοσσυβάκη, 2006). Αντίθετα, η διαφοροποιημένη διδασκαλία άπτεται στο πλαίσιο της κριτικής επικοινωνιακής διδακτικής (ΚΕΔ). Σύμφωνα με αυτή η διδακτική και μαθησιακή διαδικασία βασίζονται στην επικοινωνιακή και αλληλεπιδραστική σχέση, που αναπτύσσεται μεταξύ των μαθητών και του εκπαιδευτικού αλλά και των μαθητών μεταξύ τους. Στο επίκεντρο της μάθησης τίθεται το υποκείμενο, δηλαδή ο ίδιος ο μαθητής, ο οποίος συμμετέχει ενεργητικά και δημιουργικά στη μαθησιακή διαδικασία. Αυτό προωθείται μέσω της σταδιακής και μη παρεμβατικής ανάμειξης του εκπαιδευτικού στη μάθηση. Τέλος, ο επιδιωκόμενος στόχος απαντάται στην ανάπτυξη των απαραίτητων ικανοτήτων και δεξιοτήτων προσέγγισης της γνώσης, των κοινωνικών αλλά και ατομικών ικανοτήτων, καθώς και της δραστηριοποίησης του ίδιου του μαθητή, προς τη σταδιακή χειραφέτησή του (Φύκαρης, 2010).

Όσο αφορά στο περιεχόμενο μάθησης, η παραδοσιακή διδασκαλία ενστερνίζεται την αντικειμενικότητα, μοναδικότητα και καθολικότητα της γνώσης. Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τα μοναδικά αρμόδια πρόσωπα ορισμού των μαθητικών υποχρεώσεων και κανόνων της αίθουσας διδασκαλίας. Τα γνωστικά αντικείμενα είναι διακριτά με προκαθορισμένη διδακτέα ύλη (Κοσσυβάκη, 2006). Κατά την παραδοσιακή διδασκαλία, η γνώση προηγείται της δράσης. Η κατανόηση τίθεται ως προϋπόθεση της δραστηριοποίησης των μαθητών (Χρυσafiδης, 1994). Αντίθετα, η γνώση με υποκειμενικό χαρακτήρα, που δύναται να υποστεί αλλαγές, συναντάται στη

διαφοροποιημένη διδασκαλία. Οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν το ρόλο των οργανωτών της μάθησης, καθώς αναφέρει η Κοσσυβάκη (2006: 34) «προσφέρουν περιεχόμενα ως παραδείγματα προσέγγισης, ερμηνείες βασικών περιοχών ζωής και κοινωνικής συνύπαρξης, προσανατολισμό στη διαθεματικότητα και στην από κοινού επιλογή της διδακτέας ύλης». Οι μαθητές κατακτούν τη γνώση στηριζόμενοι στις παρατηρήσεις τους και καταλήγουν σε υποθέσεις, που είτε τις επιβεβαιώνουν, είτε τις διαψεύδουν, ώστε να καταλήξουν σε τελικά συμπεράσματα. Η σκέψη των μαθητών προσομοιάζει με αυτή ενός ερευνητή διαθέτοντας όλα τα βασικά χαρακτηριστικά της επιστημονικής σκέψης (Χρυσafiδης, 1994).

Η μάθηση κατά την παραδοσιακή διδασκαλία προσανατολίζεται σε αντικειμενικούς στόχους μάθησης. Η μετάδοση της αντικειμενικής γνώσης οφείλει να γίνεται με όσο το δυνατό λιγότερο κόστος χρόνου. Οι εκπαιδευτικοί ελέγχουν την επίδοση των μαθητών σε προκαθορισμένους τομείς μάθησης και αποβλέπουν στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και στην εκπλήρωση του μαθησιακού και διδακτικού στόχου. Στον αντίποδα βρίσκεται η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η οποία αντιμετωπίζει τη μάθηση ως μια συλλογική δράση, τόσο στο σχεδιασμό, στη διεξαγωγή αλλά και στην αξιολόγηση των διδακτικών και μαθησιακών δραστηριοτήτων. Οι μαθητές κατακτούν τη γνώση μέσω πολλαπλών μαθησιακών επιλογών βάσει των μαθησιακών ενδιαφερόντων των μαθητών (Tomlinson, 2010).

Οι διαφορές της παραδοσιακής με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία έγκεινται στις δυο κυρίαρχες διαστάσεις της διδακτικής συμπεριφοράς. Στον τομέα της συναισθηματικής διάστασης ο Döhning (1980, όπ. αναφ. στην Κοσσυβάκη, 2006) αναφέρει ότι απευθύνεται «στην εκτίμηση, αποδοχή, θαλπωρή και προσέγγιση ή απαξίωση, ψυχρότητα και αποστροφή», ενώ η διάσταση της καθοδήγησης εκφέρεται «με απόλυτη καθοδήγηση, αυταρχισμό, έλεγχο, περιορισμό, ομοιομορφία ή με περιορισμένη καθοδήγηση, αυτονομία, περιορισμένο έλεγχο στην εφαρμογή συγκεκριμένων κανόνων».

Συγχρόνως, αναπτύσσονται δυο διαφορετικά μοντέλα εκπαιδευτικής και διδακτικής συμπεριφοράς που αναδύουν τις αντίθετες τάσεις μεταξύ των δυο διδακτικών προσεγγίσεων. Ανακολουθίες παρατηρούνται στον τρόπο λειτουργίας των αντίστοιχων αιθουσών διδασκαλίας. Στην παραδοσιακή διδασκαλία ο εκπαιδευτικός λαμβάνει καθοδηγητικό ρόλο χειραγωγώντας τη μαθησιακή συμπεριφορά και

επιλύοντας τυχόν προβλήματα, μη λαμβάνοντας υπόψη τη μαθητική γνώμη (Tomlinson, 2010). Ο εκπαιδευτικός αποτελεί την αδιαμφισβήτητη αρχή, παραχωρώντας μηδενικά περιθώρια για κριτική σκέψη, αμφισβήτηση και διαφωνία από το μαθητικό πληθυσμό. Κατ' αυτό τον τρόπο θεωρείται πως το σχολικό σύστημα αποφεύγει την όποια ανεπιθύμητη έκβαση της σχολικής ζωής (Χρυσυφίδης, 1994). Η παραδοσιακή διδασκαλία περιλαμβάνει πολλά διδακτικά βήματα και κατ' επέκταση περιορισμένες μαθητικές ενέργειες. Οι μαθητές οφείλουν να ανταποκρίνονται επιτυχώς στις προκλήσεις και απαιτήσεις των εκπαιδευτικών (Κοσσυβάκη, 2006). Ο εκπαιδευτικός αγνοεί τα ποικίλα μαθησιακά επίπεδα του μαθητικού κοινού ειδήλλως τα αντιμετωπίζει ως προβληματικά. Η διδασκαλία ακολουθεί πιστά το αναλυτικό πρόγραμμα και το ένα και μοναδικό σχολικό εγχειρίδιο (Tomlinson, 2010).

Η αξιολόγηση των μαθησιακών σκοπών λαμβάνει χώρα στο τέλος της διδασκαλίας με σκοπό τον έλεγχο των κατεκτημένων γνώσεων από τους μαθητές, χρησιμοποιώντας κοινά κριτήρια αξιολόγησης για όλους και συνήθως μια μορφή αξιολόγησης (Tomlinson, 2010). Ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας απευθύνεται στο σύνολο των μαθητών ως μονάδα, χωρίς να λαμβάνει υπόψη το μαθησιακό προφίλ και τα ενδιαφέροντα κάθε μαθητή. Η μάθηση εστιάζεται στην απομνημόνευση γεγονότων και στην απόκτηση δεξιοτήτων μέσω καθορισμένων χρονικών πλαισίων, που δε δύνανται να διαφοροποιηθούν (Tomlinson, 2010). Τέλος, κυριαρχεί η συγκλίνουσα σκέψη⁶, ότι οι μαθητές κατακτούν τη γνώση μέσω τυπικών μεθόδων διδασκαλίας με περιορισμένη έκφραση και συμμετοχή σε ένα μαθητικό κόσμο που αναζητά μονοσήμαντες λύσεις και αντιμετωπίζει με στενότητα τη μοναδικότητα κάθε μαθητή (Κοσσυβάκη, 2006).

Σε αντιπαράβολή με τα παραπάνω, η διαφοροποιημένη διδασκαλία χαρακτηρίζεται ελεύθερη, καθώς περιλαμβάνει περιορισμένα διδακτικά βήματα από τον εκπαιδευτικό και πολλά μαθησιακά βήματα από τους μαθητές (Κοσσυβάκη, 2006). Οι μαθητές καλούνται να κάνουν μαθησιακές επιλογές βάσει των

⁶ «Συγκλίνουσα σκέψη είναι η νοητική ικανότητα με την οποία τα δεδομένα ενός προβλήματος υφίστανται επεξεργασία κατ' αυστηρούς λογικούς κανόνες, με σκοπό την εύρεση της μιας, της κοινής, της συνήθους λύσης». (Παρασκευόπουλος Ι. Ν., 2008: 19-24)

ενδιαφερόντων τους και του μαθησιακού τους προφίλ, έχοντας τη δυνατότητα να επιλέξουν τον τρόπο εργασίας που τους αρμόζει βέλτιστα. Συνεπώς, η διδασκαλία διαμορφώνεται σύμφωνα με τη μαθησιακή ετοιμότητα, προφίλ και ενδιαφέροντα των μαθητών στους οποίους απευθύνεται. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία παρέχει χρονική ευελιξία σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών, παρέχοντάς τους διαφοροποιημένες μορφές εργασίας και πολλαπλά υλικά (Tomlinson, 2010). Χαρακτηρίζεται βιωματική και επικοινωνιακή, διότι δίνει την ευκαιρία στους μαθητές, ατομικά και ομαδικά, να προβληματιστούν, να διερευνήσουν τα μαθησιακά θέματα και να καταλήξουν σε συμπεράσματα, ως αποτέλεσμα της ευρηματικής τους ενασχόλησης. Στα πλαίσια της επικοινωνιακής αυτής σχέσης η μάθηση ενισχύεται από τη χαρά της επιτυχίας (Χρυσ αφίδης, 1994).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία προγραμματίζεται βάσει των μαθησιακών αναγκών του μαθητικού πληθυσμού, αποδεχόμενη πως αυτές ποικίλουν. Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί επικουρικά και καθοδηγητικά, ώστε οι μαθητές να κατακτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες και να ανεξαρτητοποιηθούν κατά το μέγιστο ως μανθάνοντες. Οι μαθησιακοί στόχοι τίθενται σε συνεργασία εκπαιδευτικού και μαθητή για ολόκληρο το μαθητικό σύνολο, αλλά και για κάθε μαθητή ατομικά. Η αξιολόγηση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι ποικιλόμορφη, συνεχής και διαγνωστική με σκοπό την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών. Ο μαθητής αξιολογείται ατομικά και η πρόοδός του σημειώνεται ανάλογα με το σημείο εκκίνησής του, χωρίς να υπάρχει ένας συγκεκριμένος ορισμός για την «εξαιρετική επίδοση» (Tomlinson, 2010). Στη διαφοροποιημένη διδασκαλία υιοθετείται η αποκλίνουσα⁷ σκέψη και οι μαθητές κατακτούν τη γνώση με μη τυπικές μεθόδους μάθησης, ακολουθώντας πολλούς και διδακτικούς και μαθησιακούς τρόπους επίλυσης προβλημάτων. Συνεπώς, οδηγούνται σε καινοτόμα ευρήματα, αναζητώντας συστηματικά πολλαπλές προοπτικές στις ιδέες και τα γεγονότα (Κοσσυβάκη, 2006 · Tomlinson, 2010).

⁷ «Αποκλίνουσα- δημιουργική σκέψη, είναι η νοητική ικανότητα με την οποία η εξέταση και η επεξεργασία των δεδομένων του προβλήματος γίνεται με έναν πιο ελεύθερο τρόπο που επιτρέπει νέους και ανορθόδοξους συνδυασμούς με σκοπό την εύρεση μεγάλου αριθμού πρωτότυπων ιδεών και πιθανών λύσεων». (Παρασκευόπουλος Ι.Ν., 2008:25-37)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10

Ανασταλτικοί παράγοντες διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Οι δυσκολίες της διαφοροποιημένης διδασκαλίας έγκεινται τόσο στις διδακτικές και εκπαιδευτικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, όσο και σε πρακτικούς σχολικούς παράγοντες. Ο Wormeli (2005) εντοπίζει τις δυσκολίες κυρίως, στις εσφαλμένες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την κατανόηση των βασικών παραμέτρων αλλά και την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Οι κύριες απόψεις που επιχειρούν να τεκμηριώσουν τις δυσκολίες εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας εστιάζουν στα εξής σημεία: δεν προετοιμάζει επαρκώς τους μαθητές για την εξεταστική διαδικασία, η κατανομή των εργασιών στους μαθητές γίνεται με άνισο και συνεπώς άδικο τρόπο και η πρόοδός τους δεν παρουσιάζεται διακριτά με «μετρήσιμο» τρόπο, δηλαδή μέσω βαθμολογικής κλίμακας. Ακόμη ότι στερείται ποικιλίας μεθόδων διδασκαλίας. Επιπλέον, κυριαρχεί η αντίληψη ότι οι μαθητές δεν προετοιμάζονται αρκετά, ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν σε κοινωνικό επίπεδο ως ενήλικες μελλοντικά.

Πέραν των ανωτέρω οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν ένα αίσθημα ανεπάρκειας σχετικά με την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Tomlinson, 2000), ειδικότερα στις περιπτώσεις, όπου ο μαθητικός πληθυσμός, που πρόκειται να διαχειριστούν, χαρακτηρίζεται από μεγάλη ετερογένεια (Αργυρόπουλος, 2013). Βασική προϋπόθεση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αποτελεί η εξοικείωση του εκπαιδευτικού με το μαθητικό σύνολο της τάξης του, το μαθησιακό του προφίλ, τα ενδιαφέροντά του και τη μαθησιακή του ετοιμότητα. Ωστόσο κάτι τέτοιο, ειδικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, είναι ιδιαιτέρως δύσκολο, διότι κάθε εκπαιδευτικός διδάσκει σε περισσότερα από ένα μαθητικά σύνολα αποτελούμενα από περισσότερους από 20 μαθητές το καθένα. Ακόμα, οι περιορισμένες ώρες διδασκαλίας, που προβλέπονται σε κάθε αίθουσα, σε συνδυασμό με την πληθώρα διδακτέας ύλης λειτουργούν ανασταλτικά (Sitte και Wohlschägl, 2001).

Επιπλέον, ο περιορισμένος διδακτικός χρόνος δυσχεραίνει τη δημιουργία σχεδίων εργασίας για όλους τους μαθητές και για καθένα ξεχωριστά, καθώς και τη συνεχή αξιολόγηση των μαθητών (Αργυρόπουλος, 2013). Ο εκπαιδευτικός στη διαφοροποιημένη διδασκαλία χρησιμοποιεί πληθώρα διδακτικών μέσων (κείμενα,

εικόνες, γραφήματα κ.λπ) (Sitte & Wohlschägl, 2001). Η προετοιμασία σχεδίων εργασίας, που αφορά μεγάλο μαθητικό πληθυσμό απαιτεί μεγαλύτερη και πιο χρονοβόρα προετοιμασία από τον εκπαιδευτικό. Ως εκ τούτου οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποβλέπει στη διδακτική τους «εξουθένωση» (Αργυρόπουλος, 2013).

Η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας επίσης, προσκρούει σε προβλήματα πρακτικού επιπέδου, ως προς το φυσικό μέγεθος της αίθουσας διδασκαλίας και τη διαθέσιμη υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων (Αργυρόπουλος, 2013). Οι μικρές αίθουσες διδασκαλίας δυσκολεύουν τη διαμόρφωσή τους ανάλογα με τις επιταγές της διαφοροποιημένης μεθόδου διδασκαλίας, που έχει επιλεγθεί. Ακόμα, τα σχολεία δεν παρέχουν στους εκπαιδευτικούς την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή (ευρύχωρες αίθουσες διδασκαλίας, προβολέα διαφανειών, προβολέα ήχου και εικόνας κ.λπ), ώστε να διευκολύνουν την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Οι Sitte και Wohlschägl (2001) θεωρούν σκόπιμη την ύπαρξη ξεχωριστής αίθουσας διδασκαλίας, όπου όλα τα διδακτικά μέσα θα είναι έτοιμα προς χρήση.

Η Tomlinson (2005) τονίζει πως η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν προκύπτει μέσω σαρωτικών αλλαγών, αλλά βαθμιαία μέσω αργών και σταθερών ρυθμών. Οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί προσομοιάζουν ως προς τα σημεία εκκίνησης και προόδου που θα διαγράψουν σε μαθησιακό και διδακτικό επίπεδο, αντίστοιχα. Τέλος, σημειώνεται ότι μέσω της πλήρους ενημέρωσης των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και τη διεύρυνση των διαθέσιμων σχολικών υλικοτεχνικών μέσων, δύνανται να αρθούν οι σκόπελοι και να επιτευχθεί η αποτελεσματικότερη εφαρμογή της.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11

Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.)

Οι εκπαιδευτικές αλλαγές και εξελίξεις προώθησαν την τάση τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών να αποκτήσουν το χαρακτήρα ευέλικτων προγραμμάτων με στόχο η μάθηση να αντιμετωπιστεί ως δημιουργική καλλιέργεια κατάκτησης της γνώσης. Στο πλαίσιο αυτό, στην παρούσα ενότητα επιχειρείται ο εντοπισμός και η σύνδεση της έννοιας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας με τις προτάσεις διδασκαλίας στα Α.Π.Σ. για τα φιλολογικά μαθήματα του Γυμνασίου και Ενιαίου Λυκείου.

11.1 Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Γυμνασίου

Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) του Γυμνασίου αρχικά μέσω μιας εισαγωγής συνθέτουν τις κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες της εποχής και το ρόλο του σχολείου ως κοινωνικού θεσμού σε αυτή. Οι συνεχείς ανακαλύψεις και καινοτομίες, η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας και η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας διαμορφώνουν ακολούθως ένα νέο μαθησιακό περιβάλλον. Στόχος των Α.Π.Σ. του Γυμνασίου αποτελεί οι μαθητές να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους με ισχυρή αυτοαντίληψη, συναισθηματική σταθερότητα, κριτική και διαλεκτική ικανότητα, ώστε να καταστούν τελικά, ενεργοί πολίτες.

Ειδικότερα, αναφορικά με το μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας η σκοποθεσία αφορά τόσο στην κατάκτηση του γνωστικού αντικειμένου, όσο και στην κατάκτηση της γλώσσας ως φορέα έκφρασης και πολιτισμού. Τα προτεινόμενα σχέδια εργασίας των μαθητών περιλαμβάνουν αποκλειστικά εργασία σε ομάδες. Η εξατομικευμένη διδασκαλία προτείνεται σε περιπτώσεις για «θεραπεία προβλημάτων γραφής και γραπτού λόγου». Ακόμα, σημειώνεται ότι όσο αφορά στο διδακτικό υλικό συνιστάται κυρίως χρήση ποικίλων σχολικών εγχειριδίων (σχολικό βιβλίο νεοελληνικής γλώσσας, ανθολόγιο, γραμματική και λεξικό) και το εποπτικό υλικό αφορά στην προβολή βιντεοταινιών.

Όσο αφορά στο μάθημα της νεοελληνικής λογοτεχνίας οι ειδικοί σκοποί περιλαμβάνουν την κατάκτηση του γνωστικού αντικειμένου, ανακάλυψη και άσκηση

καλλιτεχνικών δεξιοτήτων των μαθητών. Η διδακτική μεθοδολογία στη νεοελληνική λογοτεχνία αναφέρει την ερμηνευτική μέθοδο προσέγγισης των λογοτεχνικών κειμένων, ως θεμέλιο της διδακτικής διαδικασίας, ενώ για τους σκοπούς της διαθεματικότητας προτείνεται η «ανακαλυπτική- διερευνητική μάθηση».

Το μάθημα της αρχαίας ελληνικής γλώσσας (πρωτότυπο) επιδιώκει την εξοικείωση των μαθητών του Γυμνασίου με την αρχαία ελληνική γλώσσα. Αναφορικά με το μάθημα της αρχαίας ελληνικής γραμματείας (από μετάφραση) επιδιώκεται η επικοινωνία των μαθητών με τα είδη της αρχαίας λογοτεχνίας και γενικότερα του αρχαίου πολιτισμού.

Τα προτεινόμενα σχέδια εργασίας και στα δυο προηγούμενα μαθήματα αφορούν στις ατομικές και ομαδικές εργασίες. Όσο αφορά στις αρχές οργάνωσης της διδακτικής διαδικασίας συνιστάται άσκηση της κριτικής ικανότητας και επικοινωνίας των μαθητών με το γνωστικό αντικείμενο μέσω ανάπτυξης δικών τους καναλιών αλληλεπίδρασης. Το απαιτούμενο διδακτικό υλικό συνίσταται στα σχολικά εγχειρίδια μαθητών και εκπαιδευτικών, καθώς και σε συμπληρωματικό υλικό (CD- ROM, χάρτες, προβολή βιντεοταινίας κ.λπ.).

11.2 Προγράμματα Σπουδών Λυκείου

Στο δεύτερο άρθρο του Προγράμματος Σπουδών (Π.Σ.) του Ενιαίου Λυκείου για το μάθημα της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας καθορίζονται αρχικά, οι γενικοί σκοποί και το ωρολόγιο πρόγραμμα του μαθήματος. Όσο αφορά στους ειδικούς στόχους του μαθήματος της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας, αυτοί αφορούν στην εξάσκηση και περαιτέρω εξοικείωση των μαθητών με τον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό και την αρχαία ελληνική γλώσσα. Μέσω αυτών τέλος, επιδιώκεται η καλλιέργεια και ανάπτυξη της ιστορικής, πολιτικής και εθνικής συνείδησης των μαθητών. Η μόνη μεθοδολογική παρατήρηση που σημειώνεται προς τον εκπαιδευτικό, αφορά στο συσχετισμό των αρχαίων λυρικών ποιητών με νεότερους και σύγχρονους, ώστε να κατανοηθεί από τους μαθητές ότι ο ψυχικός και συναισθηματικός κόσμος του ανθρώπου παραμένει αμετάβλητος στα βασικά του στοιχεία και στους τρόπους εξωτερικεύσής του στην ποιητική τέχνη των διάφορων εποχών.

Αναφορικά με την οργάνωση και τη μέθοδο διδασκαλίας που προτείνεται σε όλες τις τάξεις του Ενιαίου Λυκείου σημειώνεται η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών μέσω κινητοποίησης όλων των πνευματικών τους δυνάμεων, εξάσκηση της κριτικής τους ικανότητας και στάση αξιολογικής αποτίμησης της γνώσης, ανακάλυψη τρόπων επικοινωνίας με τα αρχαία κείμενα και αναζήτηση της γνώσης. Η μέθοδος διδασκαλίας που προτείνεται βασίζεται στην ερμηνεία των αρχαίων κειμένων.

Στο τρίτο άρθρο δηλώνονται οι σκοποί και στόχοι της διδασκαλίας στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας (έκφραση-έκθεση) του Ενιαίου Λυκείου. Οι σκοποί αφορούν στην κατανόηση και κατάκτηση της γλώσσας ως κώδικα επικοινωνίας σε κοινωνικό, πολιτικό, πολιτισμικό και πολυπολιτισμικό πλαίσιο. Στη συνέχεια, αναφέρεται η εξεταστέα ύλη σημειώνοντας στο τέλος ότι ο μαθητής οφείλει να ασκείται συνεχώς και συστηματικά στη σύνταξη κειμένου.

Στη συνέχεια, για το μάθημα της νεοελληνικής λογοτεχνίας (άρθρο 4) ως σκοπός αναφέρεται η επαφή των μαθητών με αντιπροσωπευτικά λογοτεχνικά έργα της εθνικής και παγκόσμιας κληρονομιάς. Οι μαθητές μέσω του μαθήματος θα διαμορφώσουν αξίες πολιτισμικού περιεχομένου και θα συγκροτήσουν ολόκληρη την προσωπικότητά τους, που θα διακρίνεται για την ευαισθησία και τη δημιουργικότητά της. Η μέθοδος διδασκαλίας που συνιστάται είναι η ερμηνευτική, η οποία αποβλέπει στην κατανόηση του όλου μέσα από την ανάλυση των μερών και του μερικού μέσα από τη θεώρηση του όλου. Ο διδάσκων παρεμβαίνει διακριτά και σταθερά προωθώντας την αυτενέργεια του μαθητή και ταυτόχρονα ελέγχει, εάν επιτυγχάνονται οι διδακτικοί στόχοι. Κατά τη διδασκαλία της νεοελληνικής λογοτεχνίας συνιστάται η καταφυγή και σε άλλες μορφές τεχνών και επιστημών και αξιοποίηση εποπτικών υλικών.

Αναφορικά με το μάθημα των λατινικών (άρθρο 6), κύριο σκοπό αποτελεί η εκμάθηση των στοιχείων της λατινικής γλώσσας (ανάγνωση, μετάφραση και κατανόηση κειμένου). Ακολούθως, αναφέρεται η διδακτέα ύλη.

Όσο αφορά στο διδακτικό χαρακτήρα των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών των φιλολογικών μαθημάτων του Γυμνασίου και Ενιαίου Λυκείου σημειώνεται η απουσία διδακτικής καθοδήγησης των εκπαιδευτικών. Η δομή των Α.Π.Σ. στηρίζεται στην αναλυτική αναφορά των γνώσεων που πρέπει να κατακτήσει ο μαθητής, χωρίς να σημειώνεται καμία μεθοδολογική υπόδειξη προς τους

εκπαιδευτικούς. Ο εκπαιδευτικός δηλαδή, δεν ενημερώνεται για τον τρόπο ενεργοποίησης των μαθητών, ώστε να καταστούν ενεργοί πολίτες. Θεωρείται σημαντικό να σημειωθεί ότι οι διδακτικοί και μαθησιακοί σκοποί και στόχοι παραμένουν ανεξάρτητοι από το μαθησιακό προφίλ, τη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των μαθητών στους οποίους απευθύνονται. Τα όποια σχέδια εργασίας προτείνονται, αποτελούνται αποκλειστικά από ομαδικές και ατομικές εργασίες, χωρίς ιδιαίτερη φαντασία και δημιουργικότητα, ενώ τα επιπλέον εποπτικά μέσα φαντάζουν σε κάποιες περιπτώσεις παρωχημένα (βλ. βιντεοταινία). Συμπερασματικά, τα Α.Π.Σ. δε διέπονται στο σύνολό τους από τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Το περιεχόμενο της διδακτικής διαδικασίας, η μαθησιακή διαδικασία και το επιδιωκόμενο τελικό αποτέλεσμα δε διαφοροποιούνται σύμφωνα με τις αρχές της διαφοροποίησης.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.1 Αναγκαιότητα έρευνας - Διατύπωση ερευνητικού προβλήματος

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα σε συνδυασμό με τις σημερινές κοινωνικές απαιτήσεις, προτάσσει την ανάγκη για αναθεώρηση της παραδοσιακής διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Η τυποποίηση της γνώσης και της διαδικασίας κατάκτησής της από τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένης της ποικιλομορφίας του μαθητικού πληθυσμού, διαφαίνεται ανεπαρκής να καλύψει τις σύγχρονες διδακτικές ανάγκες.

Εν αντιθέσει, η διαφοροποιημένη διδασκαλία ανταποκρίνεται αποτελεσματικά και συνιστά μια σύγχρονη διδακτική φιλοσοφία. Βασικό συστατικό της αποτελεσματικής εφαρμογής της αποτελεί η διάθεση στοχασμού και αναστοχασμού του εκπαιδευτικού αναφορικά με το διδακτικό του έργο και τη διδακτική διαδικασία.

Παρατηρείται ωστόσο, ένα ερευνητικό κενό στις ελληνικές μελέτες αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών - ειδικά δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης - για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα ερευνητική μελέτη επιχειρεί τη διερεύνηση των απόψεων των φιλόλογων σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Οι φιλόλογοι κλήθηκαν να καταγράψουν τις απόψεις τους σχετικά με το βαθμό γνώσης τους για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και των διδακτικών μεθόδων της, τη συχνότητα εφαρμογής της και το βαθμό που είναι δυνατό αυτή να εφαρμοστεί στα μαθήματα της ειδικότητάς τους. Ακόμα, απαντούν στο βαθμό ευκολίας εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σύμφωνα με τα παρόντα εκπαιδευτικά δεδομένα, αξιολογούν τους ανασταλτικούς παράγοντες και τελικά παραθέτουν τις απόψεις τους για τις μελλοντικές ενέργειες για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή της.

1.2 Σκοπός και στόχοι έρευνας

Πρωταρχικός σκοπός και αντικείμενο της παρούσας ερευνητικής μελέτης αποτελεί η διερεύνηση των απόψεων των φιλολόγων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας της Ηπείρου, αναφορικά με τη γνώση και την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Ο ακριβέστερος προσδιορισμός της στοχοθεσίας της παρούσας ερευνητικής μελέτης επιτυγχάνεται προσδιορίζοντας τους εξής επιμέρους στόχους:

1. Αποτύπωση των απόψεων των φιλολόγων αναφορικά με τη γνώση της έννοιας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.
2. Διερεύνηση των απόψεων των φιλολόγων σχετικά με τη σημαντικότητα των προϋποθέσεων εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.
3. Διερεύνηση του βαθμού γνώσης των φιλολόγων των διδακτικών μεθόδων διαφοροποιημένης διδασκαλίας.
4. Διαπίστωση της συχνότητας εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας από τους φιλολόγους.
5. Διερεύνηση των απόψεων των φιλολόγων σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού κατά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.
6. Διερεύνηση των απόψεων των φιλολόγων αναφορικά με τη βέλτιστη εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στα σχολικά μαθήματα της ειδικότητάς τους.
7. Διαπίστωση της ευκολίας εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα, βάσει των απόψεων των φιλολόγων.
8. Διερεύνηση των απόψεων των φιλολόγων σχετικά με την αναγκαιότητα εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και των λόγων αυτής.
9. Διερεύνηση των απόψεων των φιλολόγων αναφορικά με τις ενέργειες που θα επικουρούσαν τη μελλοντική εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

1.3 Ερευνητικές υποθέσεις

Σύμφωνα με τα παρόντα εκπαιδευτικά και σχολικά ελληνικά δεδομένα και λαμβάνοντας υπόψη την ελλιπή διδακτική επιμόρφωση των φιλόλογων, οι ερευνητικές υποθέσεις διατυπώνονται ως εξής:

1. Οι φιλόλογοι του δείγματος δε γνωρίζουν σε ικανοποιητικό βαθμό (πολύ και πάρα πολύ) την έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.
2. Η πλειονότητα των φιλόλογων του δείγματος δε γνωρίζει σε ικανοποιητικό βαθμό (πολύ και πάρα πολύ) καμία από τις διδακτικές μεθόδους της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.
3. Η πλειονότητα των φιλόλογων του δείγματος δεν εφαρμόζει συστηματικά (μηνιαίως και καθημερινώς) τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.
4. Οι φιλόλογοι του δείγματος θεωρούν ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία δύναται να εφαρμοστεί στα μαθήματα της ειδικότητάς τους.
5. Οι φιλόλογοι του δείγματος θεωρούν ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι καθόλου ή λίγο εύκολο να εφαρμοστεί στα παρόντα ελληνικά σχολικά δεδομένα.
6. Οι φιλόλογοι του δείγματος κρίνουν ως απαραίτητη (αρκετά και πολύ) την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.
7. Οι πλειονότητα των φιλόλογων του δείγματος κρίνει πως η μελλοντική διδακτική και παιδαγωγική τους επιμόρφωση θα βοηθήσει στη μελλοντική εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

1.4 Ανασκόπηση βιβλιογραφίας

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αναδεικνύει πλήθος ερευνών σε παγκόσμιο επίπεδο αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Ωστόσο, οι έρευνες που αφορούν στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών και ειδικότερα των φιλολόγων, σχετικά με την έννοια και την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας διαφαίνονται πιο περιορισμένες.

Ενδεικτικά, η έρευνα των Minke, Bear, Deemer και Griffin (1996) διαπιστώνει έλλειψη συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών - ειδικότερα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης -, αδυναμία εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και έλλειψη υλικοτεχνικών υποδομών.

Η Logan (2008) σε σχετική έρευνα για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, καταλήγει ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δεν έχουν ενημερωθεί από τις ακαδημαϊκές τους σπουδές. Ακόμα, δεν εφαρμόζουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, καθώς δεν ενθαρρύνονται από το εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ όσοι τη γνωρίζουν δεν την εφαρμόζουν, καθώς δεν είναι αναγκασμένοι και δε νιώθουν επαρκώς προετοιμασμένοι.

Η ερευνητική μελέτη της Rodriguez (2012), σημειώνει ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι εξοικειωμένοι με την έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Ωστόσο, τα ποσοστά εφαρμογής της διαφοροποίησης της διδακτικής διαδικασίας παραμένουν χαμηλά, λόγω έλλειψης εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με τις μεθόδους διαφοροποιημένης διδασκαλίας, έλλειψης χρόνου προετοιμασίας της διδακτικής διαδικασίας σε συνδυασμό με την έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής.

Ερευνώντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών (πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) και τις επιπτώσεις αυτών στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η Nicolae (2013) αναδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν ενημερωθεί επαρκώς. Ακόμα, προβάλλει τις αμφιβολίες τους σχετικά με την αποτελεσματική εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδακτικής διαδικασίας λόγω του μεγάλου αριθμού μαθητών ανά τάξη, της έλλειψης υλικοτεχνικής υποδομής, του αυξημένου χρόνου προετοιμασίας, αλλά και του χαμηλού μισθολογίου των

εκπαιδευτικών. Η ερευνητική μελέτη καταλήγει προτείνοντας τη διδακτική και παιδαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Τέλος, η ερευνητική μελέτη της Joseph (2013) αποδεικνύει ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, έχει κατανοήσει την έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Ωστόσο, είναι εντυπωσιακό ότι η πλειονότητα δεν την εφαρμόζει. Ως ανασταλτικοί παράγοντες, αναδεικνύονται η έλλειψη χρόνου, η ελλιπής υποδομή των σχολικών μονάδων και η έλλειψη υποστήριξης από τους αρμόδιους κρατικούς φορείς.

Ανατρέχοντας στην ελληνική βιβλιογραφία ερευνητικών μελετών, η έρευνα των Fykaris και Mitsi (2012) αναφορικά με την ενημέρωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτελεί το μοναδικό ελληνικό στατιστικό δεδομένο. Η παρούσα έρευνα καταδεικνύει περιορισμένη ενημέρωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την έννοια και λειτουργικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Ακόμα, αναδεικνύει την πεποίθηση πως η διαφοροποιημένη διδασκαλία δύναται να αντιμετωπίσει τους μαθητές ισάξια, εφόσον λειτουργεί ως κινητήριος δύναμη σχηματισμού της γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές.

Από την ενδεικτική παράθεση ερευνητικών μελετών, παρατηρείται απουσία στατιστικών δεδομένων σχετικά με την ενημέρωση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε ελληνικό επίπεδο. Η παρούσα ερευνητική μελέτη, επιχειρεί να θέσει τα πρώτα ερευνητικά ευρήματα σχετικά με τις απόψεις των φιλολόγων για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και να αποτελέσει βάση για μελλοντικές ερευνητικές μελέτες.

1.5 Τεκμηρίωση μεθοδολογικών επιλογών

Στην παρούσα ερευνητική μελέτη επιλέγεται η ποσοτική μέθοδος προσέγγισης των ερευνητικών δεδομένων. Η παραπάνω επιλογή αιτιολογείται, καθώς με τη μέθοδο αυτή επιτυγχάνεται η τυποποίηση των στοιχείων συλλογής και η δυνατότητα προσέγγισης των απόψεων ενός μεγάλου μέρους του υπό εξέταση πληθυσμού (Κυριαζή, 2002).

Όσο αφορά στην τεχνική συλλογής των ερευνητικών δεδομένων της παρούσας έρευνας, κρίθηκε ως καταλληλότερο το δομημένο γραπτό ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε, καθώς δύναται να προσφέρει συλλογή πολυπληθών παρατηρήσεων και πληροφοριών σε σύντομο χρονικό διάστημα, προσφέροντας εξοικονόμηση χρόνου και δαπανών. Επιπλέον, τα συλλεχθέντα δεδομένα δύνανται να ταξινομηθούν και να επεξεργαστούν με ευκολία (Βάμβουκας, 1998).

1.6 Περιορισμοί έρευνας

Η παρούσα έρευνα έχει τους εξής περιορισμούς:

1. Το δείγμα της παρούσας έρευνας ελήφθη μόνο από μια Περιφερειακή Διεύθυνση, αυτή της Περιφέρειας της Ηπείρου
2. Αφορά μόνο στους φιλολόγους κι όχι σε όλες τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

1.7 Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας

Ο πληθυσμός της παρούσας ερευνητικής μελέτης απαρτίζεται από το σύνολο των φιολόγων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Γυμνάσια και Γενικά Λύκεια) της Περιφέρειας Ηπείρου, οι οποίοι υπηρετούν κατά το σχολικό έτος 2013 - 2014. Σύμφωνα με τα στοιχεία που δόθηκαν από την Περιφέρεια Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου οι μόνιμοι, αναπληρωτές και ωρομίσθιοι φιλόλογοι που υπηρετούν ανέρχονται στους 628. Ειδικότερα, οι 370 υπηρετούν σε Γυμνάσια και οι 258 σε Γενικά Λύκεια.

Καθώς δεν είναι πάντοτε δυνατό ή εφικτό να καταγραφούν μετρήσεις από ολόκληρο τον πληθυσμό, επιλέχθηκε ένα υποσύνολο του πληθυσμού αυτού, το οποίο ονομάζεται «δείγμα» (Βάμβουκας, 1998).

Το είδος της δειγματοληψίας που επιλέχθηκε είναι η απλή τυχαία δειγματοληψία (simple random sampling). Η επιλογή αυτού του είδους προκύπτει, διότι τα μέλη του πληθυσμού έχουν ίσες πιθανότητες να επιλεγούν καθώς επίσης, γιατί η επιλογή ενός μέλους του πληθυσμού στο δείγμα δεν επηρεάζει με κανένα τρόπο την επιλογή ενός οποιουδήποτε άλλου. Οι παρατηρήσεις δηλαδή, του δείγματος επιλέχτηκαν ανεξάρτητα και με ίσες πιθανότητες (Κουτσόπουλος, 2000).

Τελικά, το παρόν δείγμα της έρευνας αποτελείται από 183 φιολόγους Γυμνασίων και Γενικών Λυκείων της Περιφέρειας Ηπείρου, που υπηρετούσαν κατά το σχολικό έτος 2013 - 2014 και προέκυψε με απλή τυχαία δειγματοληψία. Το δείγμα των 183 φιολόγων αντιστοιχεί στο 29,1% του συνολικού πληθυσμού. Η ερευνητική διαδικασία πραγματοποιήθηκε κατά το διάστημα Μαρτίου - Ιουνίου 2014. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω του στατιστικού προγράμματος SPSS 20.0.

1.8 Δομή και παρουσίαση του ερωτηματολογίου της έρευνας

Ο σχεδιασμός, η δομή και η σύνταξη του ερωτηματολογίου βασίζεται στο θεωρητικό υπόβαθρο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Επιπλέον, η διαδικασία επιλογής των ερωτήσεων που το απαρτίζουν έγινε με τέτοιο τρόπο, ώστε να επιτυγχάνεται μια συνεχής και λογική ροή κατά τη διάρκεια συμπλήρωσής του από τους ερωτηθέντες.

Το είδος των ερωτήσεων που απαρτίζουν το ερωτηματολόγιο είναι ερωτήσεις γνώμης ή πρόθεσης. Πρόκειται για ερωτήσεις που οι συμμετέχοντες καλούνται να αναφέρουν τις απόψεις τους για την έννοια και την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Ο τύπος των απαντήσεων είναι «κλειστού τύπου» ή «προκωδικοποιημένες» απαντήσεις πολλαπλής επιλογής μέσω προκαθορισμένης κλίμακας τύπου Likert. Βέβαια, πρέπει να διευκρινιστεί ότι σε συγκεκριμένες ερωτήσεις δίνεται η δυνατότητα στους συμμετέχοντες να παραθέσουν διαφορετική απάντηση της επιλογής τους. Ο παρών τύπος ερωτήσεων επιλέχθηκε, καθώς μέσω αυτού η αποδελτίωση των απαντήσεων, η ταξινόμησή τους και η στατιστική τους επεξεργασία συντελείται αποτελεσματικότερα και συντομότερα (Βάμβουκας, 1998).

Το ερωτηματολόγιο της παρούσας ερευνητικής διαδικασίας (βλ. Παράρτημα 1) εκτείνεται σε πέντε σελίδες Α4 και απαρτίζεται από δυο μέρη. Η συμπλήρωσή του δεν ξεπερνά τα δεκαπέντε λεπτά. Η πρώτη σελίδα περιέχει μια συνοπτική επιστολή προς τους συμμετέχοντες φιλολόγους, ενημερώνοντάς τους για το σκοπό της έρευνας, και τη σημαντικότητα της συνεισφοράς τους για την επιτυχή ολοκλήρωσή της και υπογραμμίζοντας τη διασφάλιση της ανωνυμίας τους.

Το Α' Μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικές με το ατομικό και επαγγελματικό προφίλ των συμμετεχόντων φιλολόγων. Ειδικότερα, πρόκειται για οκτώ ερωτήσεις κλειστού τύπου, οι οποίες αφορούν στο φύλο, στην ηλικιακή ομάδα, στη σχέση εργασίας, στη θέση ευθύνης (που πιθανόν να κατέχουν), στα συνολικά έτη υπηρεσίας, στα ακαδημαϊκά προσόντα και στην ενημέρωσή τους σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Το Β' Μέρος απαρτίζεται από ένδεκα ερωτήσεις, που αφορούν αποκλειστικά στην έννοια και εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Στην πρώτη ερώτηση οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αξιολογήσουν τη γνώση τους αναφορικά με τη

διαφοροποιημένη διδασκαλία. Η δεύτερη ερώτηση αφορά στη βαθύτερη κατανόηση της έννοιας. Οι φιλόλογοι καταγράφουν το βαθμό που δοθείσες φράσεις ανταποκρίνονται στην έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Η τρίτη ερώτηση σχετίζεται με τις προϋποθέσεις της αποτελεσματικής εφαρμογής της διαφοροποίησης της διδακτικής διαδικασίας. Η τέταρτη κατά σειρά ερώτηση αφορά στο βαθμό γνώσης των φιλολόγων των διδακτικών μεθόδων διαφοροποιημένης διδασκαλίας και η πέμπτη ερώτηση στη συχνότητα εφαρμογής της. Η έκτη ερώτηση αποσκοπεί στη διερεύνηση των απόψεων των φιλολόγων σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού στη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στη συνέχεια, η έβδομη ερώτηση αφορά στο βαθμό εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στα φιλολογικά μαθήματα (αρχαία ελληνική γλώσσα, νεοελληνική γλώσσα, κείμενα νεοελληνικής λογοτεχνίας, αρχαία ελληνικά από μετάφραση και λατινικά). Η όγδοη ερώτηση αφορά στο βαθμό δυνατότητας εφαρμογής της διαφοροποίησης της διδακτικής διαδικασίας. Η ένατη και η δέκατη ερώτηση σχετίζονται με την αναγκαιότητα εφαρμογής της, ενώ η ενδέκατη ερώτηση αφορά στις ενέργειες που θα επικουρούσαν τη μελλοντική εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Στο παρόν κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα ευρήματα του Α' Μέρους του ερωτηματολογίου. Σ' αυτό, όπως έχει ήδη αναφερθεί, περιλαμβάνονται τα ατομικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των φιλολόγων, που συμμετείχαν στην παρούσα ερευνητική μελέτη.

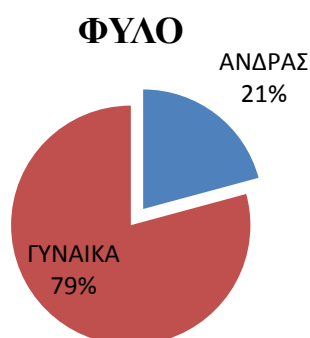
Ο συνολικός αριθμός των συμμετεχόντων φιλολόγων είναι 183 (N= 183).

2.1 Φύλο

Στον πίνακα 1 και το γράφημα 1, παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των φιλολόγων του δείγματος ως προς το φύλο. Συγκεκριμένα, η ανάλυση του δείγματος ως προς το φύλο αποδεικνύει, ότι από τους 183 εκπαιδευτικούς που δήλωσαν το φύλο τους οι 38, δηλαδή σε ποσοστό 20,80%, είναι άνδρες και οι 145, δηλαδή σε ποσοστό 79,20%, είναι γυναίκες.

Φύλο	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Ανδρας	38	20,80 %
Γυναίκα	145	79,20 %
Σύνολο	183	100,00 %

Πίνακας 1: Το φύλο των εκπαιδευτικών



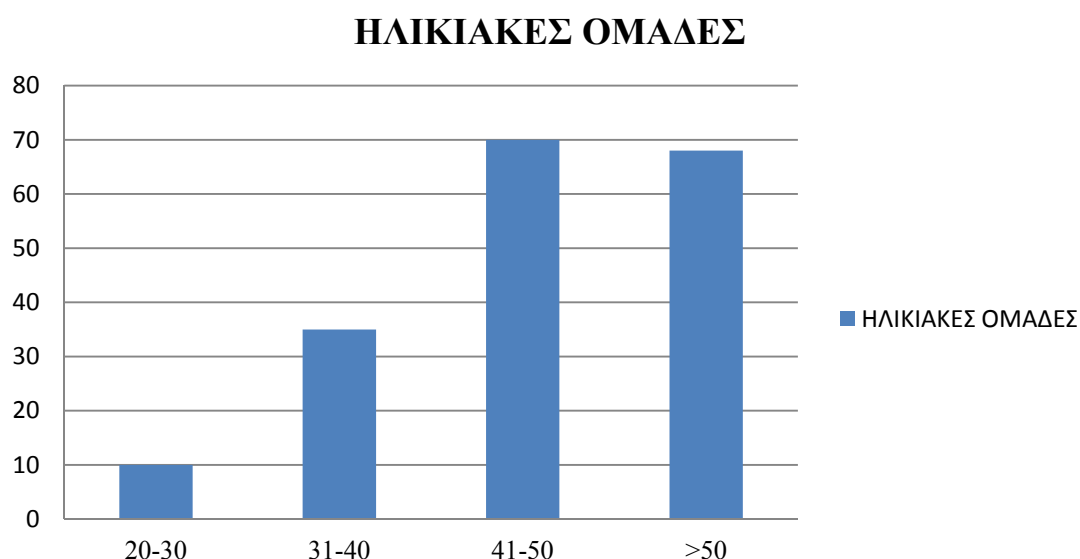
Γράφημα 1: Το φύλο των εκπαιδευτικών

2.2 Ηλικιακές ομάδες

Ο πίνακας 2 και το γράφημα 2 αναφέρονται στην κατανομή των φιλόλογων του δείγματος ανάλογα με την ηλικία τους. Αναφορικά με το χαρακτηριστικό της ηλικίας, το δείγμα χωρίστηκε σε τέσσερις κατηγορίες, όπου οι εκπαιδευτικοί ηλικίας κάτω των 30 ετών καταλαμβάνουν ποσοστό 5,50%, οι εκπαιδευτικοί ηλικίας μεταξύ 31-40 ετών καταλαμβάνουν ποσοστό 19,10%, οι εκπαιδευτικοί ηλικίας μεταξύ 41-50 ετών ποσοστό 38,30% και οι εκπαιδευτικοί ηλικίας άνω των 51 ετών καταλαμβάνουν ποσοστό 37,20%.

Ηλικιακή Ομάδα	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
20-30 ετών	10	5,50%
31-40 ετών	35	19,10%
41-50 ετών	70	38,30%
> 50 ετών	68	37,20%
Σύνολο	183	100,00%

Πίνακας 2: Οι ηλικιακές ομάδες των εκπαιδευτικών



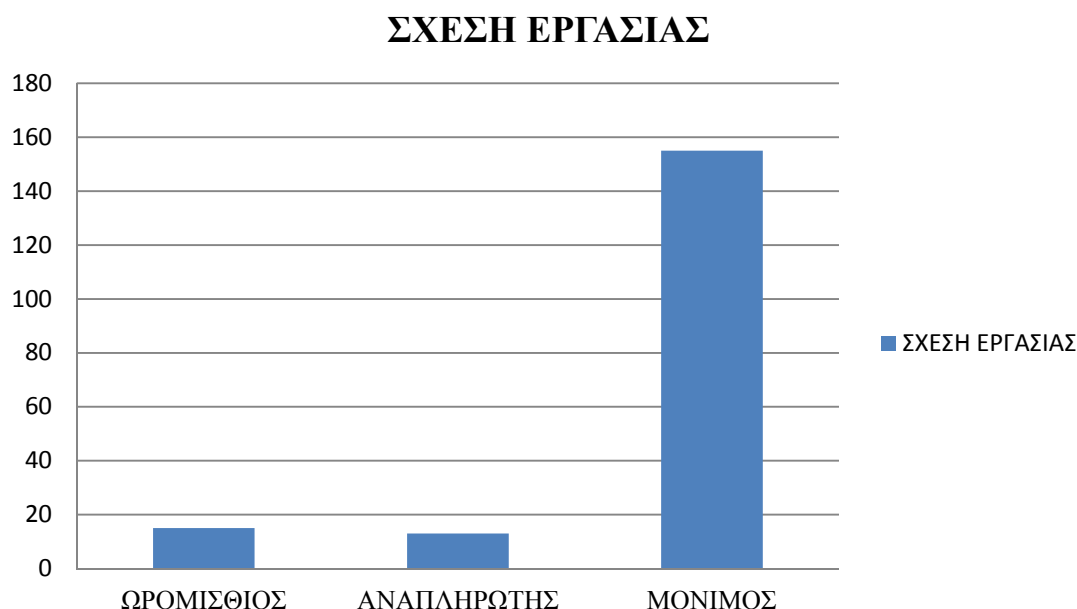
Γράφημα 2: Οι ηλικιακές ομάδες των εκπαιδευτικών

2.3 Σχέση εργασίας

Στον πίνακα 3 και στο γράφημα 3 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών ως προς τη σχέση εργασίας. Από την ανάλυση του δείγματος ως προς τη σχέση εργασίας, διαφαίνεται ότι η συντριπτική πλειονότητα των ερωτηθέντων φιλολόγων, που εργάζονται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Περιφέρεια της Ηπείρου και συγκεκριμένα οι 155 από τους 183 εκπαιδευτικούς, δηλαδή ποσοστό 84,70% είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί. Μόνο 13 εκπαιδευτικοί του δείγματος εργάζονται ως αναπληρωτές, ποσοστό 7,10% και 15 εκπαιδευτικοί εργάζονται ως ωρομίσθιοι, ποσοστό 8,20%.

Σχέση Εργασίας	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Ωρομίσθιος/α	15	8,20%
Αναπληρωτής/τρια	13	7,10%
Μόνιμος/η	155	84,7%
Σύνολο	183	100,0

Πίνακας 3: Η σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών



Γράφημα 3: Η σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών

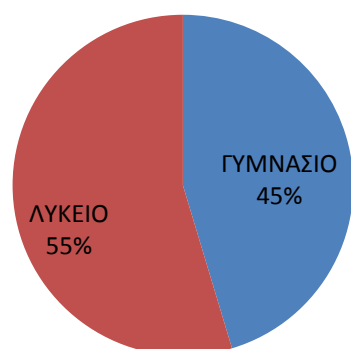
2.4 Σχολείο υπηρεσίας

Στη συνέχεια, παρουσιάζεται η κατανομή των συχνοτήτων των εκπαιδευτικών σε σχέση με το παρόν σχολείο υπηρεσίας στον πίνακα 4 και στο γράφημα 4. Η ανάλυση του δείγματος ως προς το παρόν σχολείο υπηρεσίας, αναδεικνύει ότι σε ποσοστό 45,40% οι ερωτηθέντες υπηρετούν σε γυμνάσια και το υπόλοιπο 54,60% υπηρετεί σε λύκεια.

Σχολείο υπηρεσίας	Συχνότητα	Ποσοστό
Γυμνάσιο	83	45,40%
Λύκειο	100	54,60%
Σύνολο	183	100,00%

Πίνακας 4: Παρόν σχολείο υπηρεσίας

ΠΑΡΟΝ ΣΧΟΛΕΙΟ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ



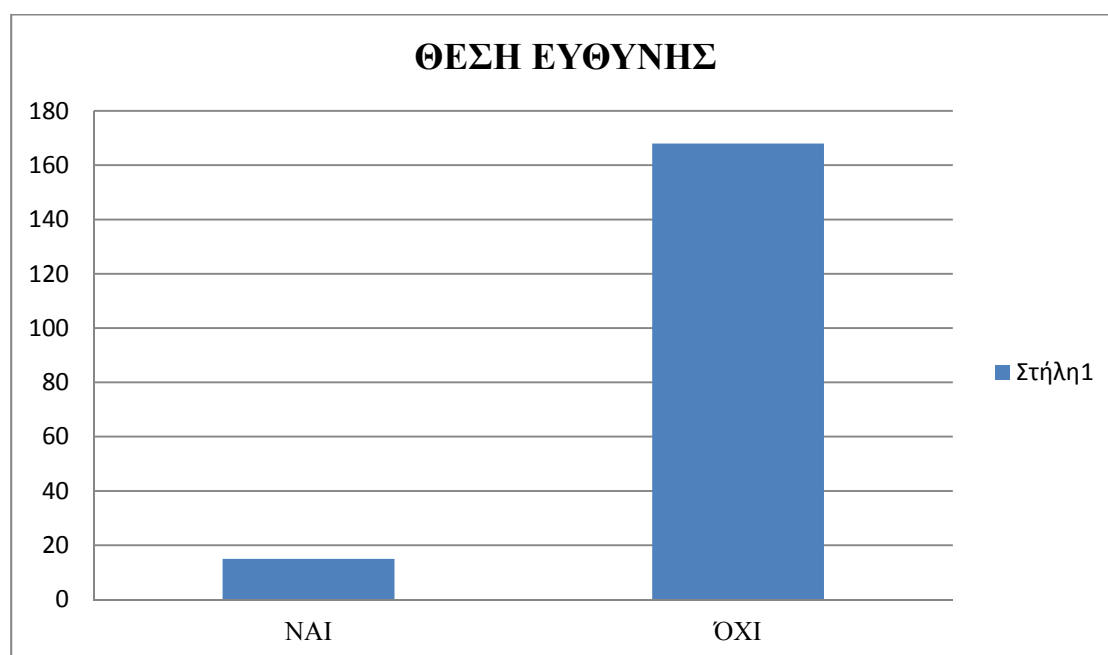
Γράφημα 4: Παρόν σχολείο υπηρεσίας

2.5 Θέση ευθύνης

Στον πίνακα 5 και στο γράφημα 5 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών, αναφορικά με το αν κατέχουν ή όχι θέση ευθύνης στη σχολική μονάδα στην οποία υπηρετούν. Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην ερευνητική διαδικασία σε ποσοστό 8,20% του δείγματος κατέχουν θέση ευθύνης, δηλαδή υπηρετούν σε θέσεις διευθυντή/τριας, υποδιευθυντή/τριας ή προϊσταμένου/μένης σχολικής μονάδας, ενώ το υπόλοιπο 91,80% του δείγματος υπηρετούν ως εκπαιδευτικοί, χωρίς να κατέχουν κάποια θέση ευθύνης.

Θέση ευθύνης	Συχνότητα	Ποσοστό
ΝΑΙ	15	8,20%
ΟΧΙ	168	91,80%
Σύνολο	183	100,00%

Πίνακας 5: Θέση ευθύνης



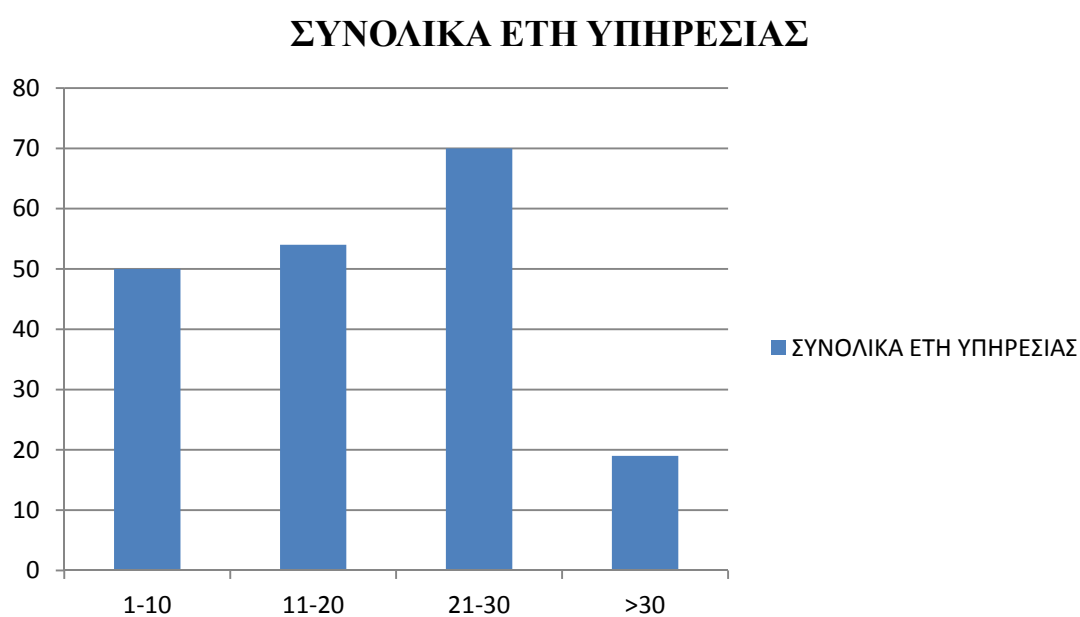
Γράφημα 5: Θέση ευθύνης

2.6 Έτη υπηρεσίας

Σύμφωνα με την κατανομή των συχνοτήτων των εκπαιδευτικών σε σχέση με το συνολικά έτη υπηρεσίας (βλ. πίνακα 6 και γράφημα 6) οι εκπαιδευτικοί χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες. Αυτοί που υπηρετούν έως 10 έτη καταλαμβάνουν ποσοστό 21,90%, αυτοί που υπηρετούν 11-20 έτη καταλαμβάνουν ποσοστό 29,50%, αυτοί που υπηρετούν 21-30 έτη καταλαμβάνουν ποσοστό 38,30% και τέλος, αυτοί που υπηρετούν πάνω από 30 έτη και καταλαμβάνουν ποσοστό 10,40%.

ΣΥΝΟΛΙΚΑ ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	Συχνότητα	Ποσοστό
1-10	40	21,9
11-20	54	29,5
21-30	70	38,3
>30	19	10,4
Σύνολο	183	100,0

Πίνακας 6: Τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών



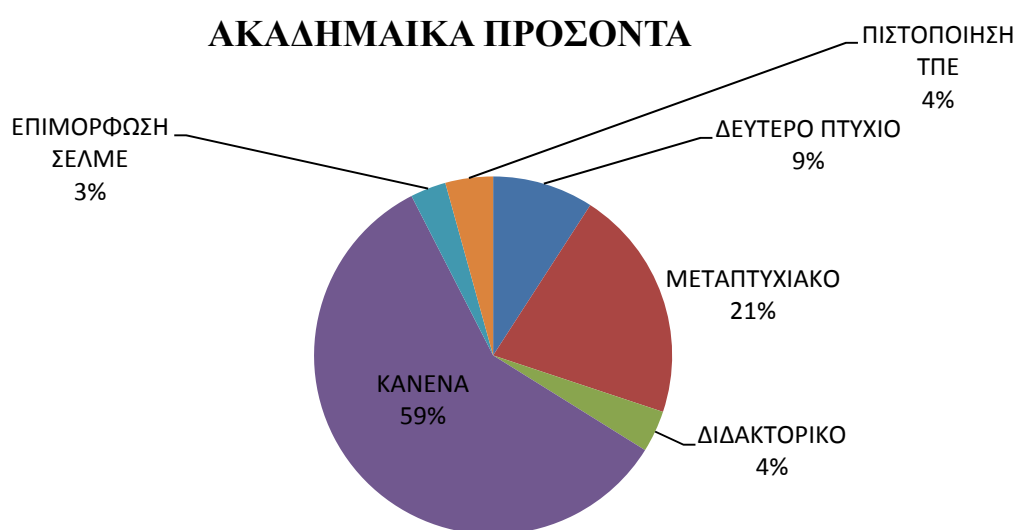
Γράφημα 6: Τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών

2.7 Ακαδημαϊκά προσόντα

Τα ακαδημαϊκά προσόντα των υποκειμένων του δείγματος, πλην του βασικού τους πτυχίου παρουσιάζονται στον πίνακα 7 και γράφημα 7. Αναφορικά με τις περαιτέρω σπουδές των εκπαιδευτικών του δείγματος, το 9,30% κατέχει δεύτερο πτυχίο, το 21,30% έχει πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές, το 3,80% κατέχει διδακτορικό τίτλο σπουδών, το 59,60% έχει ως μοναδικό προσόν το πτυχίο του, το 3,30% έχει πραγματοποιήσει επιμόρφωση σε «Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης» (Σ.Ε.Λ.Δ.Ε.- Σ.Ε.Λ.Μ.Ε.), ενώ το 4,40% κατέχει πιστοποίηση στις «Τεχνολογίες των Πληροφοριών και των Επικοινωνιών» (Τ.Π.Ε.).

ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΠΡΟΣΟΝΤΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ	17	9,30%
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	39	21,30%
ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	7	3,80%
ΚΑΝΕΝΑ	109	59,60%
ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ Σ.Ε.Λ.Μ.Ε.	6	3,30%
ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ Τ.Π.Ε.	8	4,40%

Πίνακας 7: Τα ακαδημαϊκά προσόντα των εκπαιδευτικών



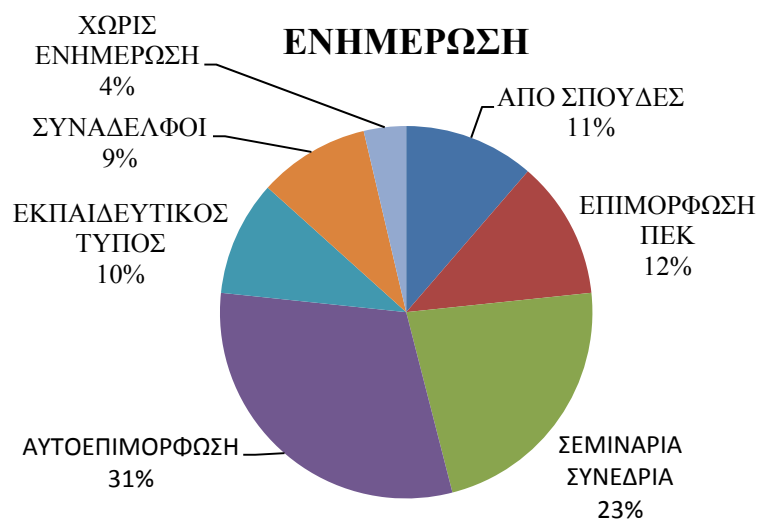
Γράφημα 7: Τα ακαδημαϊκά προσόντα των εκπαιδευτικών

2.8 Ενημέρωση για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία

Τέλος, ο πίνακας 8 και το γράφημα 8 αναδεικνύουν την πηγή πληροφόρησης των ερωτηθέντων σχετικά με την διαφοροποιημένη διδασκαλία. Αναλυτικότερα, το 18,60% των φιλολόγων έχει ενημερωθεί από τις σπουδές του, το 19,70% από την επιμόρφωση των «Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων» (Π.Ε.Κ.), από σεμινάρια και συνέδρια έχει ενημερωθεί το 37,20% των εκπαιδευτικών, από τον εκπαιδευτικό τύπο το 16,40% και από συζήτηση με συναδέλφους το 15,80%. Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (σε ποσοστό 50,30%) έχει ενημερωθεί μέσω αυτοεπιμόρφωσης, ενώ μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό της τάξης του 6,00% δεν γνωρίζει καθόλου την έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ	Συχνότητα	Ποσοστό
Από σπουδές	34	18,60%
Επιμόρφωση Π.Ε.Κ.	36	19,70%
Σεμινάρια συνέδρια	68	37,20%
Αυτοεπιμόρφωση	92	50,30%
Εκπαιδευτικός τύπος	30	16,40%
Συναδέλφους	29	15,80%
Χωρίς ενημέρωση	11	6,00%

Πίνακας 8: Ενημέρωση σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία



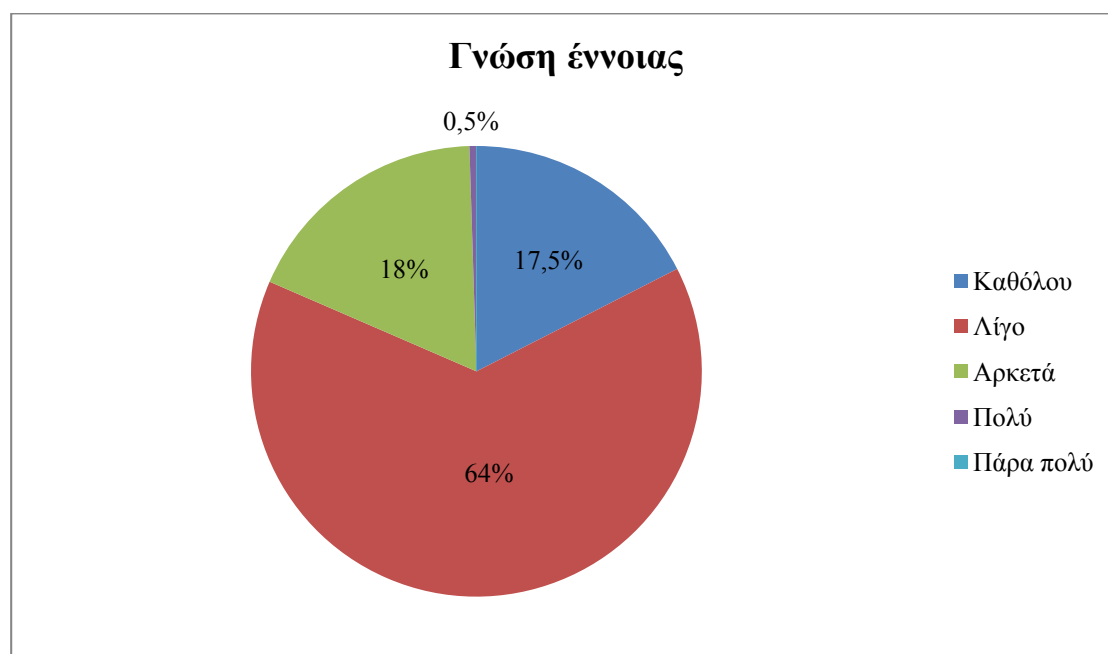
Γράφημα 8: Ενημέρωση σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία

2.9 Γνώση της έννοιας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Ειδικότερα, η πρώτη ερώτηση του Β' Μέρους του ερωτηματολογίου αφορά στο επίπεδο γνώσης της έννοιας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (βλ. Πίνακας 9 και Γράφημα 9). Στην παρούσα ερώτηση, το 17,5% των συμμετεχόντων δεν γνωρίζουν καθόλου την έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων (64%) γνωρίζουν λίγο την έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, σε ποσοστό 18% γνωρίζουν αρκετά την έννοια, ενώ μόλις 0,5% την γνωρίζουν πολύ. Τέλος, παρουσιάζεται απουσία απαντήσεων στην επιλογή της πάρα πολύ καλής γνώσης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

B1	ΚΑΘΟΛΟΥ		ΛΙΓΟ		ΑΡΚΕΤΑ		ΠΟΛΥ		ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	
	Συχνότητα	Ποσοστό %	Συχνότητα	Ποσοστό %	Συχνότητα	Ποσοστό %	Συχνότητα	Ποσοστό %	Συχνότητα	Ποσοστό %
ΓΝΩΣΗ ΕΝΝΟΙΑΣ	32	17,5%	117	64,0%	33	18,0%	1	,5%	0	0,0%

Πίνακας 9: Κατανομή των απαντήσεων των φιλολόγων σχετικά με το επίπεδο γνώσης της έννοιας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.



Γράφημα 9: Κατανομή των απαντήσεων των φιλολόγων σχετικά με το επίπεδο γνώσης της έννοιας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Στη δεύτερη ερώτηση οι φιλόλογοι κλήθηκαν να αξιολογήσουν έξι δοθείσες φράσεις, σχετικά με το βαθμό που ανταποκρίνεται καθεμιά από αυτές στην έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (βλ. Πίνακας 10 και Γράφημα 10).

Η πρώτη φράση υποστηρίζει ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι διδακτική στρατηγική που εφαρμόζεται από τον εκπαιδευτικό στον ελεύθερο διδακτικό χρόνο. Οι φιλόλογοι σε ποσοστό 30,1% θεωρούν ότι η παρούσα φράση δεν ανταποκρίνεται καθόλου στην έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και ποσοστό 28,4% υποστηρίζουν πως ανταποκρίνεται λίγο. Οι συμμετέχοντες σε λίγο χαμηλότερο ποσοστό (27,3%) θεωρούν πως ανταποκρίνεται αρκετά, 12,6% πως ανταποκρίνεται πολύ, ενώ μόλις ένα ποσοστό 1,6% πως ανταποκρίνεται πάρα πολύ.

Η δεύτερη φράση αφορά στον προγραμματισμό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ανάλογα με το στυλ διδασκαλίας κάθε εκπαιδευτικού. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων θεωρεί ότι η παρούσα φράση ανταποκρίνεται στην έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Ειδικότερα, το 23% θεωρεί ότι ανταποκρίνεται λίγο, το 41% αρκετά, το 21,8% πολύ και το 1,1% πάρα πολύ. Μόλις το 13,1% των συμμετεχόντων θεωρούν ότι η παρούσα φράση δεν ανταποκρίνεται καθόλου στην έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Η τρίτη δοθείσα φράση υποστηρίζει ότι η διδακτική διαδικασία κατά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία προγραμματίζεται ανάλογα με τις ανάγκες του εκάστοτε μαθητικού πληθυσμού μιας τάξης. Οι συμμετέχοντες φιλόλογοι θεωρούν σε ποσοστό 2,2% ότι η φράση δεν ανταποκρίνεται καθόλου στην έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και σε ποσοστό 2,2% ότι ανταποκρίνεται λίγο. Ίσο ποσοστό 26,8% καταλαμβάνουν οι απαντήσεις αρκετά και πάρα πολύ σχετικά με το επίπεδο ανταπόκρισης της παρούσας φράσης στην έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Ενώ, η πλειονότητα των φιλολόγων, με ποσοστό 42% θεωρεί ότι η δοθείσα φράση ανταποκρίνεται πολύ στην έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Η τέταρτη φράση αφορά στη λειτουργικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, μέσω του σεβασμού της ατομικότητας κάθε μαθητή. Οι φιλόλογοι στην πλειονότητά τους υποστηρίζουν πως η φράση αυτή ανταποκρίνεται στην έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, καθώς ποσοστό 36,6% υποστηρίζει ότι ανταποκρίνεται πάρα πολύ, 43,7% ότι ανταποκρίνεται πολύ και 14,8% ότι ανταποκρίνεται αρκετά. Αντίθετα, μόλις το 4,4% των ερωτηθέντων θεωρεί ότι η

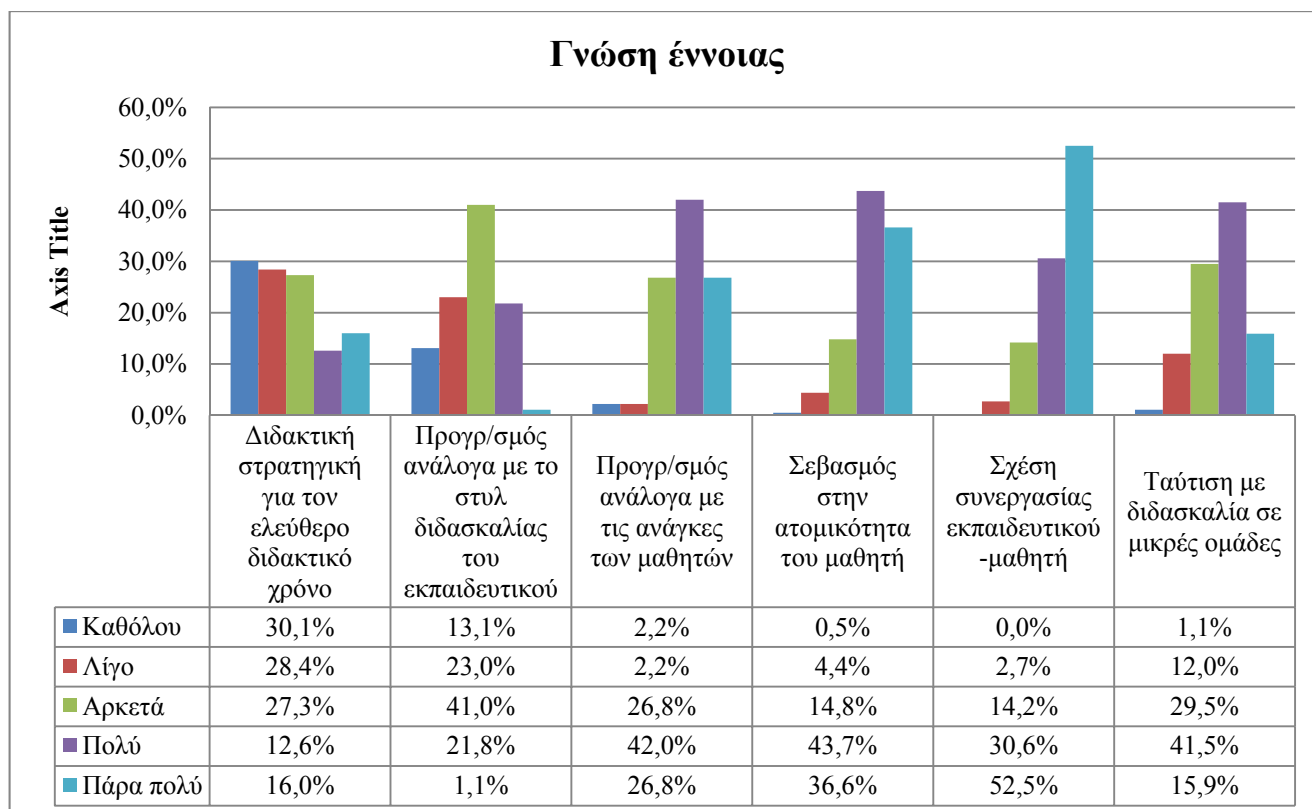
παρούσα φράση ανταποκρίνεται λίγο και καθόλου ανταποκρίσιμη την κρίνει το ποσοστό 0,5%.

Η πέμπτη φράση αφορά στη σχέση συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών. Παραπάνω από τους μισούς συμμετέχοντες (52,5%) θεωρούν ότι η παρούσα φράση ανταποκρίνεται πάρα πολύ στην έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και ποσοστό 30,6% ότι ανταποκρίνεται πολύ. Ακόμα, το 14,2% των συμμετεχόντων θεωρούν ότι ανταποκρίνεται αρκετά, ενώ μόλις 2,7% ότι ανταποκρίνεται λίγο. Κανένας συμμετέχων φιλόλογος δε θεωρεί ότι η παρούσα φράση δεν ανταποκρίνεται καθόλου (0%).

Η τελευταία δοθείσα φράση ταυτίζει την έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας με τη διδασκαλία σε μικρές ομάδες μαθητών. Μόλις το 1,1% των συμμετεχόντων θεωρεί ότι ο ισχυρισμός αυτός δεν ανταποκρίνεται καθόλου στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, το 12% του δείγματος θεωρεί ότι ανταποκρίνεται λίγο, ενώ το 29,5% ότι ανταποκρίνεται αρκετά. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων (41,5%) θεωρεί ότι η παρούσα φράση ανταποκρίνεται πολύ και ένα μικρότερο ποσοστό, της τάξης του 15,9% θεωρεί ότι ανταποκρίνεται πάρα πολύ.

B2	ΚΑΘΟΛΟΥ		ΛΙΓΟ		ΑΡΚΕΤΑ		ΠΟΛΥ		ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	
	Συχνότητα	Ποσοστό %	Συχνότητα	Ποσοστό %	Συχνότητα	Ποσοστό %	Συχνότητα	Ποσοστό %	Συχνότητα	Ποσοστό %
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΛΕΥΘΕΡΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΧΡΟΝΟ	55	30,1%	52	28,4%	50	27,3%	23	12,6%	3	1,6%
ΠΡΟΓ/ΣΜΟΣ ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΟ ΣΤΥΛ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ	24	13,1%	42	23,0%	75	41,0%	40	21,8%	2	1,1%
ΠΡΟΓ/ΣΜΟΣ ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΙΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	4	2,2%	4	2,2%	49	26,8%	77	42,0%	49	26,8%
ΣΕΒΑΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΑΤΟΜΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ	1	,5%	8	4,4%	27	14,8%	80	43,7%	67	36,6%
ΣΧΕΣΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ-ΜΑΘΗΤΗ	0	0,0%	5	2,7%	26	14,2%	56	30,6%	96	52,5%
ΤΑΥΤΙΣΗ ΜΕ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΕ ΜΙΚΡΕΣ ΟΜΑΔΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	2	1,1%	22	12,0%	54	29,5%	76	41,5%	29	15,9%

Πίνακας 10: Κατανομή των απαντήσεων των φιλολόγων σχετικά με το βαθμό ανταπόκρισης των δοθεισών φράσεων στη διαφοροποιημένη διδασκαλία.



Γράφημα 10: Κατανομή των απαντήσεων των φιλολόγων σχετικά με το βαθμό ανταπόκρισης των δοθείσων φράσεων στη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

2.10 Προϋποθέσεις διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Στην τρίτη ερώτηση του ερωτηματολογίου οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αξιολογήσουν τέσσερις δοθείσες φράσεις αναφορικά με τη σημαντικότητα των προϋποθέσεων της αποτελεσματικής εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (βλ. Πίνακας 11 και Γράφημα 11).

Ο πρώτος ισχυρισμός αναφέρει ως απαραίτητη προϋπόθεση την άριστη γνώση του θεωρητικού υπόβαθρου της διαφοροποιημένης διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς, ώστε να δύνανται να την εφαρμόσουν. Το 25,1% των ερωτηθέντων θεωρούν ότι ο παρών ισχυρισμός ανταποκρίνεται πάρα πολύ, το 42,1% ότι ανταποκρίνεται πολύ και το 31,7% ότι ανταποκρίνεται αρκετά. Ωστόσο, μόλις το 1,1% κρίνει την παρούσα φράση ως λίγο ανταποκρίσιμη.

Η δεύτερη δοθείσα φράση αναφέρει ως απαραίτητη προϋπόθεση τη συνεχή επιμόρφωση του εκπαιδευτικού σχετικά με θέματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

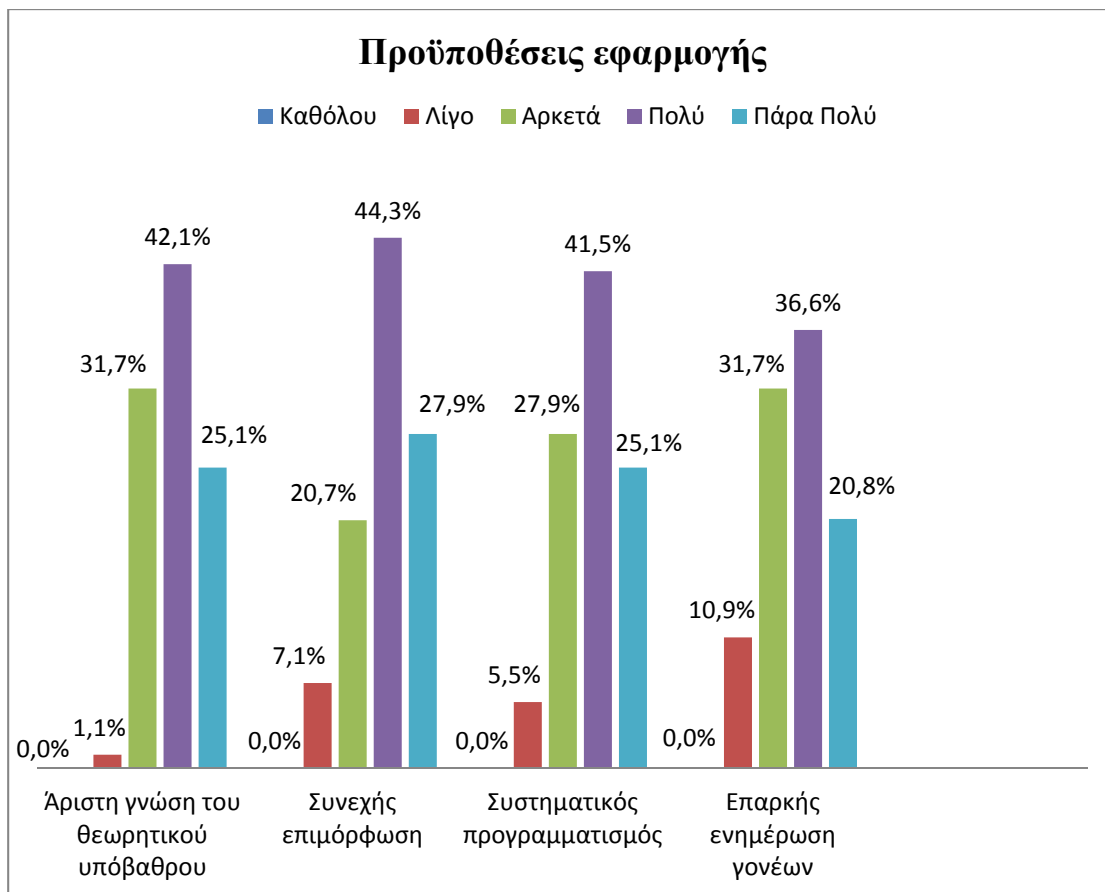
Οι συμμετέχοντες φιλόλογοι στην πλειονότητά τους κρίνουν τον παρόντα ισχυρισμό ως πολύ απαραίτητη προϋπόθεση σε ποσοστό 44,3%, ως πάρα πολύ απαραίτητη προϋπόθεση σε ποσοστό 27,9% και ως αρκετά απαραίτητη σε ποσοστό 20,7%. Αντίθετα, χαμηλό ποσοστό της τάξης του 7,1% θεωρεί ότι είναι λίγο απαραίτητη η συνεχής επιμόρφωση του εκπαιδευτικού.

Στη συνέχεια, οι φιλόλογοι κλήθηκαν να αξιολογήσουν αν αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση ο συστηματικός προγραμματισμός της διαφοροποιημένης διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό. Οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι είναι πάρα πολύ σημαντική προϋπόθεση σε ποσοστό 25,1%, πολύ σημαντική σε ποσοστό 41,5%, αρκετά σημαντική σε ποσοστό 27,9% και λίγο σημαντική σε ποσοστό μόλις 5,5%. Κανένας από τους συμμετέχοντες δεν έκρινε την παρούσα προϋπόθεση ως καθόλου απαραίτητη (0%).

Η τέταρτη προϋπόθεση αφορά στην επαρκή ενημέρωση των γονέων σχετικά με τη διαφοροποίηση ως εκπαιδευτική φιλοσοφία, τις ωφέλειες και τις ευκαιρίες που παρέχει στους μαθητές. Οι συμμετέχοντες κρίνουν την παρούσα προϋπόθεση ως λίγο σημαντική σε ποσοστό 10,9%, αρκετά σημαντική σε ποσοστό 31,7%, πολύ σημαντική σε ποσοστό 36,6% και πάρα πολύ σημαντική σε ποσοστό 20,8%. Ωστόσο, ως καθόλου σημαντική δεν την κρίνει κανένας από τους συμμετέχοντες (0%).

Β3	ΚΑΘΟΛΟΥ		ΛΙΓΟ		ΑΡΚΕΤΑ		ΠΟΛΥ		ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	
	Συχνότητα	Ποσοστό %	Συχνότητα	Ποσοστό %	Συχνότητα	Ποσοστό %	Συχνότητα	Ποσοστό %	Συχνότητα	Ποσοστό %
ΑΡΙΣΤΗ ΓΝΩΣΗ ΤΟΥ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟΥ ΥΠΟΒΑΘΡΟΥ	0	0,0%	2	1,1%	58	31,7%	77	42,1%	46	25,1%
ΣΥΝΕΧΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ	0	0,0%	13	7,1%	38	20,7%	81	44,3%	51	27,9%
ΣΥΣΤΗΜ/ΚΟΣ ΠΡΟΓΡ/ΣΜΟΣ	0	0,0%	10	5,5%	51	27,9%	76	41,5%	46	25,1%
ΕΠΑΡΚΗΣ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΓΟΝΕΩΝ	0	0,0%	20	10,9%	58	31,7%	67	36,6%	38	20,8%

Πίνακας 11: Κατανομή των απαντήσεων των φιλόλόγων σχετικά με τη σημαντικότητα των προϋποθέσεων για την αποτελεσματική εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.



Γράφημα 11: Κατανομή των απαντήσεων των φιλολόγων σχετικά με τη σημαντικότητα των προϋποθέσεων για την αποτελεσματική εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

2.11 Γνώση διδακτικών μεθόδων διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Στην τέταρτη ερώτηση του ερωτηματολογίου οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν το βαθμό γνώσης τους, σχετικά με τις διδακτικές μεθόδους διαφοροποίησης της διδασκαλίας (βλ. Πίνακας 12 και Γράφημα 12). Στην παρούσα ερώτηση, παρατηρείται απουσία απαντήσεων στην επιλογή της πάρα πολύ καλής γνώσης σε όλες τις διδακτικές μεθόδους (0%).

Η πρώτη διδακτική μέθοδος είναι οι «σταθμοί». Η πλειονότητα των φιλολόγων του δείγματος (51,9%) δηλώνει ότι δε γνωρίζει καθόλου την παρούσα διδακτική μέθοδο. Αντίθετα, ποσοστό 32,8% τη γνωρίζει λίγο, 13,1% τη γνωρίζει αρκετά και μόνο το 2,2% τη γνωρίζει πολύ.

Η δεύτερη διδακτική μέθοδος είναι οι «ημερήσιες διατάξεις». Οι συμμετέχοντες σε ποσοστό 38,8% θεωρούν ότι δε γνωρίζουν καθόλου τις ημερήσιες

διατάξεις, ενώ ποσοστό 43,2% δηλώνει ότι τις γνωρίζει λίγο. Το 15,3% του δείγματος των φιλολόγων γνωρίζει την παρούσα διδακτική μέθοδο αρκετά και ποσοστό 2,7% τη γνωρίζει πολύ.

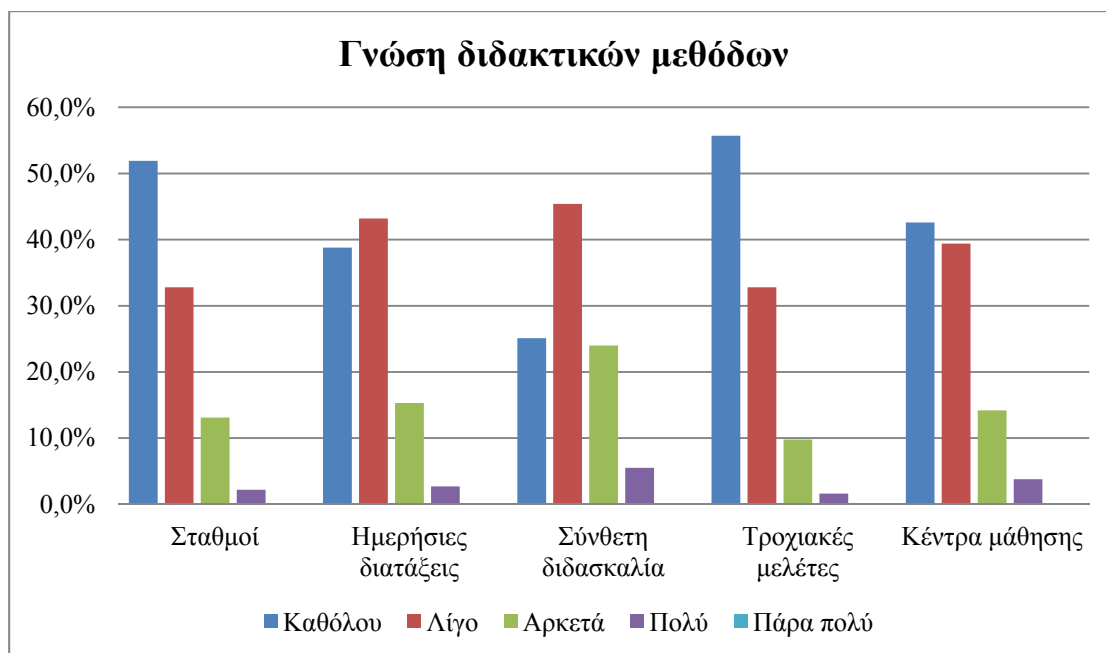
Η «σύνθετη διδασκαλία» αποτελεί τη τρίτη διδακτική μέθοδο. Οι συμμετέχοντες σε ποσοστό 25,1% δε γνωρίζουν την παρούσα διδακτική μέθοδο και ποσοστό 45,4% τη γνωρίζει λίγο. Ποσοστό 24% των ερωτηθέντων δηλώνει ότι γνωρίζει τη σύνθετη διδασκαλία αρκετά και 5,5% ότι τη γνωρίζει πολύ.

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (55,7%) δηλώνει ότι δε γνωρίζει καθόλου τις «τροχιακές μελέτες», οι οποίες αποτελούν την τέταρτη διδακτική μέθοδο. Ποσοστό 32,8% του δείγματος δηλώνει ότι τις γνωρίζει λίγο, ποσοστό 9,8% ότι τις γνωρίζει αρκετά και 1,6% του δείγματος ότι τις γνωρίζει καλά.

Τέλος, η πέμπτη διδακτική μέθοδος είναι τα «κέντρα μάθησης». Ποσοστό 42,6% δηλώνει ότι δεν γνωρίζει καθόλου την παρούσα διδακτική μέθοδο, ποσοστό 39,4% του δείγματος ότι τη γνωρίζει λίγο, ποσοστό 14,2% ότι τη γνωρίζει αρκετά, ενώ μόλις 3,8% των ερωτηθέντων τη γνωρίζουν καλά.

B4	ΚΑΘΟΛΟΥ		ΛΙΓΟ		ΑΡΚΕΤΑ		ΠΟΛΥ		ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	
	Συχνότητα	Ποσοστό %	Συχνότητα	Ποσοστό %	Συχνότητα	Ποσοστό %	Συχνότητα	Ποσοστό %	Συχνότητα	Ποσοστό %
ΣΤΑΘΜΟΙ	95	51,9%	60	32,8%	24	13,1%	4	2,2%	0	0,0%
ΗΜΕΡΗΣΙΕΣ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ	71	38,8%	79	43,2%	28	15,3%	5	2,7%	0	0,0%
ΣΥΝΘΕΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ	46	25,1%	83	45,4%	44	24,0%	10	5,5%	0	0,0%
ΤΡΟΧΙΑΚΕΣ ΜΕΛΕΤΕΣ	102	55,7%	60	32,8%	18	9,8%	3	1,6%	0	0,0%
ΚΕΝΤΡΑ ΜΑΘΗΣΗΣ	78	42,6%	72	39,4%	26	14,2%	7	3,8%	0	0,0%

Πίνακας 12: Κατανομή των απαντήσεων των φιλολόγων σχετικά με το βαθμό γνώσης των διδακτικών μεθόδων της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.



Γράφημα 12: Κατανομή των απαντήσεων των φιλολόγων σχετικά με το βαθμό γνώσης των διδακτικών μεθόδων της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

2.12 Συχνότητα εφαρμογής διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Η πέμπτη ερώτηση αφορά στη συχνότητα εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (βλ. Πίνακας 13 και Γράφημα 13).

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων σε ποσοστό 42,1% δηλώνει ότι δεν εφαρμόζουν ποτέ τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, ενώ ποσοστό 41% ότι την εφαρμόζει τριμηνιαίως. Μόλις το 15,8% των συμμετεχόντων, ποσοστό αρκετά πιο χαμηλό, δηλώνει ότι την εφαρμόζει μηνιαίως. Ακόμα, παρατηρείται απουσία εβδομαδιαίας εφαρμογής (0%), ενώ μόνο το 1,1% του δείγματος δηλώνει ότι εφαρμόζει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία καθημερινώς.

B5	ΠΟΤΕ		ΤΡΙΜΗΝΙΑΙΩΣ		ΜΗΝΙΑΙΩΣ		ΕΒΔΟΜΑΔΙΑΙΩΣ		ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΩΣ	
	Συχνότητα	Ποσοστό %	Συχνότητα	Ποσοστό %	Συχνότητα	Ποσοστό %	Συχνότητα	Ποσοστό %	Συχνότητα	Ποσοστό %
ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ	77	42,1%	75	41,0%	29	15,8%	0	0,0%	2	1,1%

Πίνακας 13: Κατανομή των απαντήσεων των φιλολόγων σχετικά με τη συχνότητα εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.



Γράφημα 13: Κατανομή των απαντήσεων των φιλολόγων σχετικά με τη συχνότητα εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

2.13 Ρόλος εκπαιδευτικού κατά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία

Η έκτη ερώτηση του ερωτηματολογίου αφορά στο ρόλο του εκπαιδευτικού κατά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αξιολογήσουν τέσσερις δοθείσες προτάσεις, που περιγράφουν το ρόλο του εκπαιδευτικού (βλ. Πίνακας 14 και Γράφημα 14). Παρατηρείται ότι όλες οι προτάσεις βρίσκουν σύμφωνους τους εκπαιδευτικούς σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό η καθεμιά, καθώς κανένας από τους συμμετέχοντες δεν κρίνει καμία από αυτές ως καθόλου απαραίτητη.

Η πρώτη πρόταση αφορά στο ρόλο του εκπαιδευτικού ως έμμεσου καθοδηγητή και σύμβουλου της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Οι συμμετέχοντες σε ποσοστό 4,9% θεωρούν ότι η παρούσα πρόταση ανταποκρίνεται λίγο στο ρόλο του εκπαιδευτικού κατά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Αντίθετα, υψηλότερο ποσοστό της τάξης του 35,5% κρίνει ότι η παρούσα φράση

ανταποκρίνεται αρκετά, ποσοστό 42,1% ότι ανταποκρίνεται πολύ και 17,5% ότι ανταποκρίνεται πάρα πολύ.

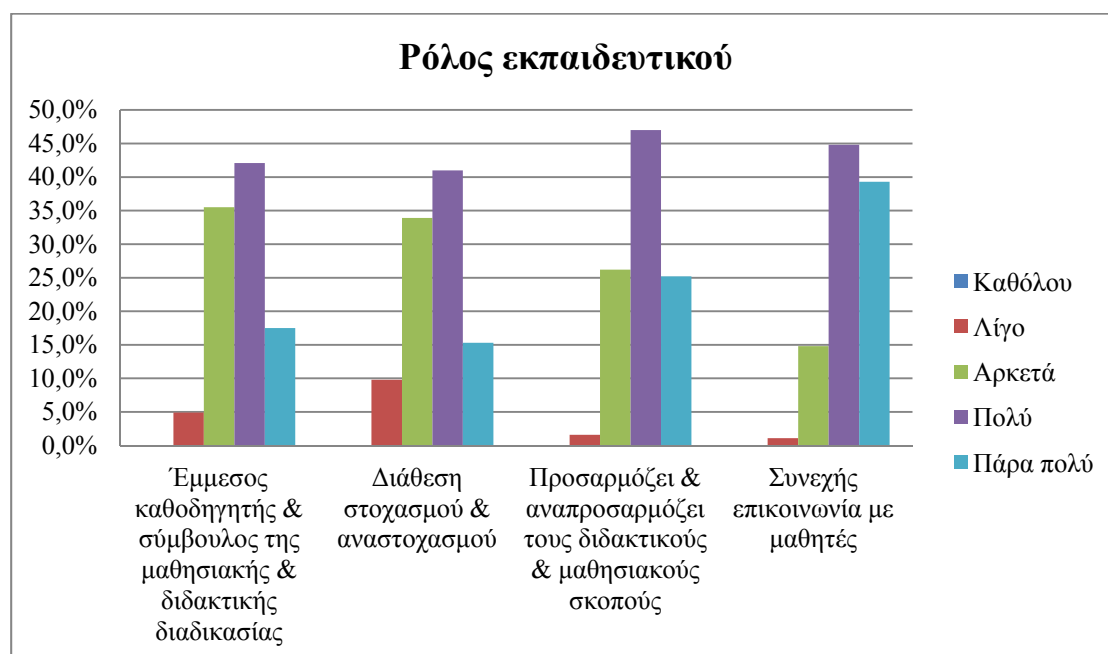
Η δεύτερη πρόταση σχετίζεται με τη συνεχή διάθεση στοχασμού και αναστοχασμού του εκπαιδευτικού, σχετικά με τη διδακτική διαδικασία. Οι συμμετέχοντες σε ποσοστό μόλις 9,8% θεωρούν ότι η παρούσα πρόταση ανταποκρίνεται λίγο στο ρόλο του εκπαιδευτικού κατά τη διαφοροποιημένη διαδικασία. Ωστόσο, ποσοστό 33,9% θεωρεί ότι ο παρών ισχυρισμός ανταποκρίνεται αρκετά και ακόμα υψηλότερο ποσοστό (41%) κρίνει ότι ανταποκρίνεται πολύ. Τέλος, το 15,3% θεωρεί ότι ανταποκρίνεται πάρα πολύ.

Η τρίτη πρόταση αφορά στην προσαρμοστικότητα και αναπροσαρμοστικότητα των διδακτικών και μαθησιακών σκοπών, εφόσον ο εκπαιδευτικός διακρίνει ότι αυτοί δεν ικανοποιούνται επαρκώς. Οι φιλόλογοι του δείγματος σε ποσοστό 1,6% θεωρούν ότι η παρούσα φράση ανταποκρίνεται λίγο και ποσοστό 26,2% ότι ανταποκρίνεται αρκετά. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων σε ποσοστό 47% κρίνει ότι η παρούσα φράση ανταποκρίνεται πολύ και σε ποσοστό 25,2% ότι ανταποκρίνεται πάρα πολύ.

Η τελευταία δοθείσα πρόταση της έκτης ερώτησης, αφορά στη συνεχή επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους μαθητές τονίζοντας την προσπάθεια ενθάρρυνσής τους στη διδακτική διαδικασία. Οι ερωτηθέντες σε πολύ χαμηλό ποσοστό (1,1%) θεωρούν ότι η παρούσα πρόταση ανταποκρίνεται λίγο στο ρόλο του εκπαιδευτικού στη διαφοροποιημένη διδασκαλία και σε ποσοστό 14,8% ότι ανταποκρίνεται αρκετά. Αντίθετα, η πλειονότητα των ερωτηθέντων (44,8%) κρίνει ότι ανταποκρίνεται πολύ και ποσοστό 39,3% ότι ανταποκρίνεται πάρα πολύ.

B6	ΚΑΘΟΛΟΥ		ΛΙΓΟ		ΑΡΚΕΤΑ		ΠΟΛΥ		ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	
	Συχνότητα	Ποσοστό %	Συχνότητα	Ποσοστό %	Συχνότητα	Ποσοστό %	Συχνότητα	Ποσοστό %	Συχνότητα	Ποσοστό %
ΕΜΜΕΣΟΣ ΚΑΘΟΔΗΓΗΤΗΣ & ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ	0	0,0%	9	4,9%	65	35,5%	77	42,1%	32	17,5%
ΔΙΑΘΕΣΗ ΣΤΟΧΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΥ	0	0,0%	18	9,8%	62	33,9%	75	41,0%	28	15,3%
ΠΡΟΣΑΡΜΟΖΕΙ & ΑΝΑΠΡΟΣΑΡΜΟΖΕΙ ΤΟΥΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΟΥΣ ΣΚΟΠΟΥΣ	0	0,0%	3	1,6%	48	26,2%	86	47,0%	46	25,2%
ΣΥΝΕΧΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕ ΜΑΘΗΤΕΣ	0	0,0%	2	1,1%	27	14,8%	82	44,8%	72	39,3%

Πίνακας 14: Κατανομή των απαντήσεων των φιλολόγων αναφορικά με τις απόψεις τους για το ρόλο του εκπαιδευτικού κατά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.



Γράφημα 14: Κατανομή των απαντήσεων των φιλολόγων αναφορικά με τις απόψεις τους για το ρόλο του εκπαιδευτικού κατά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

2.14 Εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Η έβδομη ερώτηση του ερωτηματολογίου καλεί τους συμμετέχοντες φιλόλογους να αξιολογήσουν το επίπεδο εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στα μαθήματα της ειδικότητάς τους (βλ. Πίνακας 15 και Γράφημα 15).

Όσο αφορά στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών οι συμμετέχοντες σε ποσοστό 5,5% θεωρούν ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν δύναται να εφαρμοστεί καθόλου αποτελεσματικά και ποσοστό 27,8% θεωρεί ότι δύναται να εφαρμοστεί λίγο αποτελεσματικά. Ωστόσο, σχεδόν οι μισοί από τους ερωτηθέντες (47%) κρίνουν ότι δύναται να εφαρμοστεί αρκετά αποτελεσματικά, ποσοστό 14,2% ότι δύναται πολύ αποτελεσματικά και το 5,5% ότι δύναται πάρα πολύ αποτελεσματικά.

Οι φιλόλογοι του δείγματος όσο αφορά στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας, θεωρούν ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία δύναται εφαρμογής. Σε ποσοστό 6,6% θεωρούν ότι εφαρμόζεται λίγο αποτελεσματικά. Οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες κρίνουν την εφαρμογή ως αρκετά και πολύ αποτελεσματική. Πιο συγκεκριμένα, ποσοστό 32,8% θεωρεί ότι εφαρμόζεται αρκετά αποτελεσματικά και ποσοστό 38,8% ότι εφαρμόζεται πολύ αποτελεσματικά. Τέλος, το 21,8% των συμμετεχόντων κρίνουν την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μάθημα της νεοελληνικής λογοτεχνίας ως πάρα πολύ αποτελεσματική.

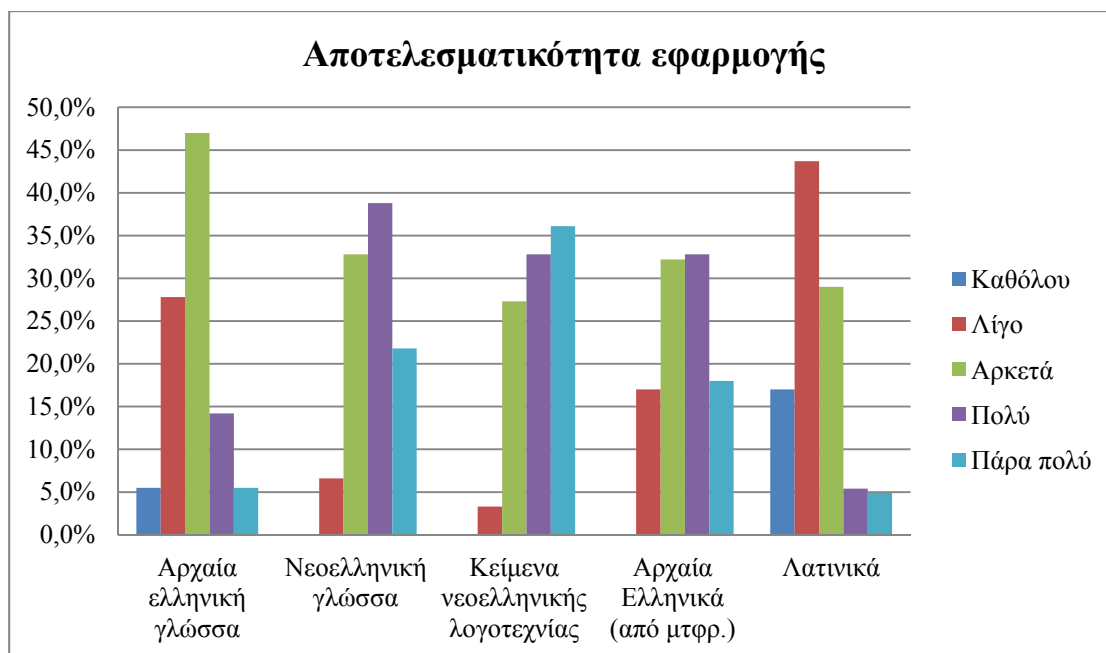
Οι συμμετέχοντες όσο αφορά στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στα κείμενα νεοελληνικής λογοτεχνίας θεωρούν ότι αυτή είναι εφικτή, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό. Σε ποσοστό 3,8% οι ερωτηθέντες θεωρούν ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία εφαρμόζεται λίγο αποτελεσματικά και σε ποσοστό 27,3% θεωρούν ότι δύναται να εφαρμοστεί αρκετά αποτελεσματικά. Ακόμα, σε ποσοστό 32,8% χαρακτηρίζουν την εφαρμογή πολύ αποτελεσματική και σε ποσοστό 36,1% πάρα πολύ αποτελεσματική.

Όσο αφορά στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών (από μετάφραση), που διδάσκεται μόνο στο Γυμνάσιο, οι ερωτηθέντες θεωρούν ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία δύναται εφαρμογής λίγο αποτελεσματικά σε ποσοστό 17%. Ωστόσο, οι συμμετέχοντες σε υψηλότερο ποσοστό 32,2% κρίνουν την εφαρμογή αρκετά αποτελεσματική, σε ποσοστό 32,8% πολύ αποτελεσματική και σε ποσοστό 18% πάρα πολύ αποτελεσματική.

Το τελευταίο μάθημα, στο οποίο οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αξιολογήσουν την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, αποτελεί το μάθημα της λατινικής γλώσσας, το οποίο διδάσκεται στις δυο τελευταίες τάξεις του Λυκείου στη Θεωρητική κατεύθυνση. Οι φιλόλογοι του δείγματος θεωρούν ότι η εφαρμογή είναι αδύνατη σε ποσοστό 17%. Ενώ, η πλειονότητα των ερωτηθέντων σε ποσοστό 43,7% θεωρεί ότι η εφαρμογή είναι λίγο αποτελεσματική. Το ποσοστό 29% χαρακτηρίζει την εφαρμογή αρκετά αποτελεσματική. Πολύ χαμηλά ποσοστά σημειώνονται στην πολύ αποτελεσματική εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στα λατινικά (5,4%) και στην πάρα πολύ αποτελεσματική εφαρμογή (4,9%).

B7	ΚΑΘΟΛΟΥ		ΛΙΓΟ		ΑΡΚΕΤΑ		ΠΟΛΥ		ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	
	Συχνότητα	Ποσοστό %	Συχνότητα	Ποσοστό %	Συχνότητα	Ποσοστό %	Συχνότητα	Ποσοστό %	Συχνότητα	Ποσοστό %
ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	10	5,5%	51	27,8%	86	47,0%	26	14,2%	10	5,5%
ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	0	0,0%	12	6,6%	60	32,8%	71	38,8%	40	21,8%
ΚΕΙΜΕΝΑ Ν/Ε ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ	0	0,0%	7	3,8%	50	27,3%	60	32,8%	66	36,1%
ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ (ΑΠΟ ΜΕΤΑΦΡ.)	0	0,0%	31	17,0%	59	32,2%	60	32,8%	33	18,0%
ΛΑΤΙΝΙΚΑ	31	17,0%	80	43,7%	53	29,0%	10	5,4%	9	4,9%

Πίνακας 15: Κατανομή των απαντήσεων των φιλολόγων σχετικά με τις απόψεις τους για την αποτελεσματικότητα εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στα φιλολογικά σχολικά μαθήματα.



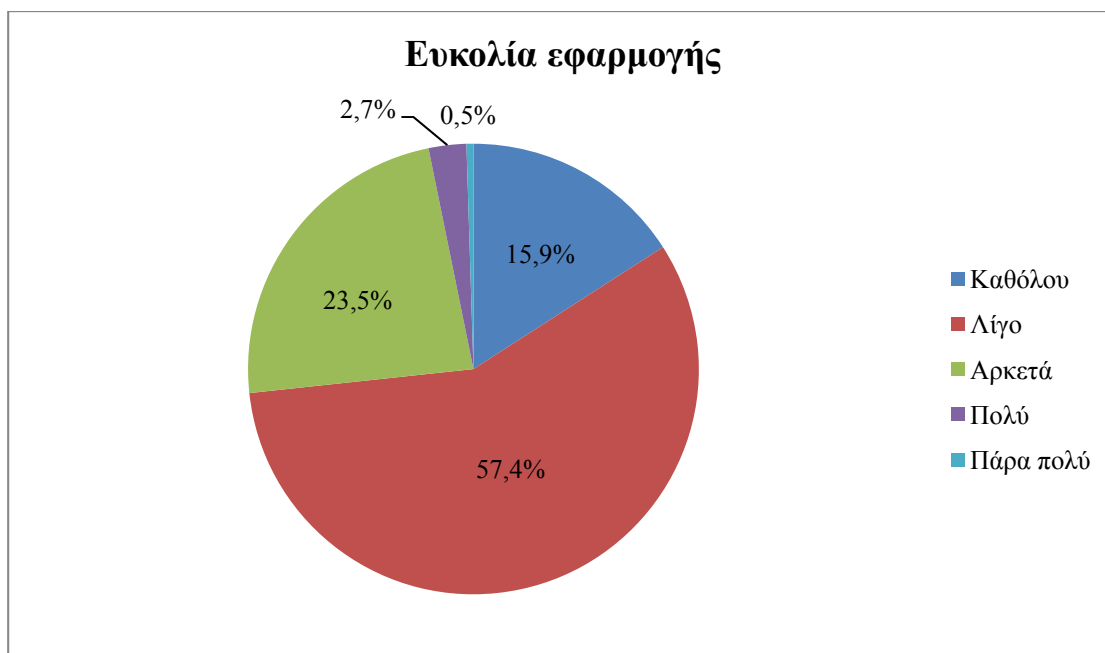
Γράφημα 15: Κατανομή των απαντήσεων των φιλολόγων σχετικά με τις απόψεις τους για την αποτελεσματικότητα εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στα φιλολογικά σχολικά μαθήματα.

Η όγδοη ερώτηση του ερωτηματολογίου αφορά στη δυνατότητα εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα (βλ. Πίνακας 16 και Γράφημα 16).

Οι φιλόλογοι του δείγματος σε ποσοστό 15,9% θεωρούν ότι δεν είναι καθόλου εύκολο να εφαρμοστεί η διαφοροποιημένη διδασκαλία. Ωστόσο, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (57,4%) θεωρεί ότι είναι λίγο εύκολο να εφαρμοστεί. Ποσοστό 23,5% του δείγματος χαρακτηρίζει την εφαρμογή αρκετά εύκολη, ποσοστό 2,7% πολύ εύκολη και μόλις το 0,5% του δείγματος τη χαρακτηρίζει ως πάρα πολύ εύκολη.

B8	ΚΑΘΟΛΟΥ		ΛΙΓΟ		ΑΡΚΕΤΑ		ΠΟΛΥ		ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	
	Συχνότητα	Ποσοστό %	Συχνότητα	Ποσοστό %	Συχνότητα	Ποσοστό %	Συχνότητα	Ποσοστό %	Συχνότητα	Ποσοστό %
ΕΥΚΟΛΙΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ	29	15,9%	105	57,4%	43	23,5%	5	2,7%	1	0,5

Πίνακας 16: Κατανομή των απαντήσεων των φιλολόγων σχετικά με την ευκολία εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα.



Γραφήμα 16: Κατανομή των απαντήσεων των φιλολόγων σχετικά με την ευκολία εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα.

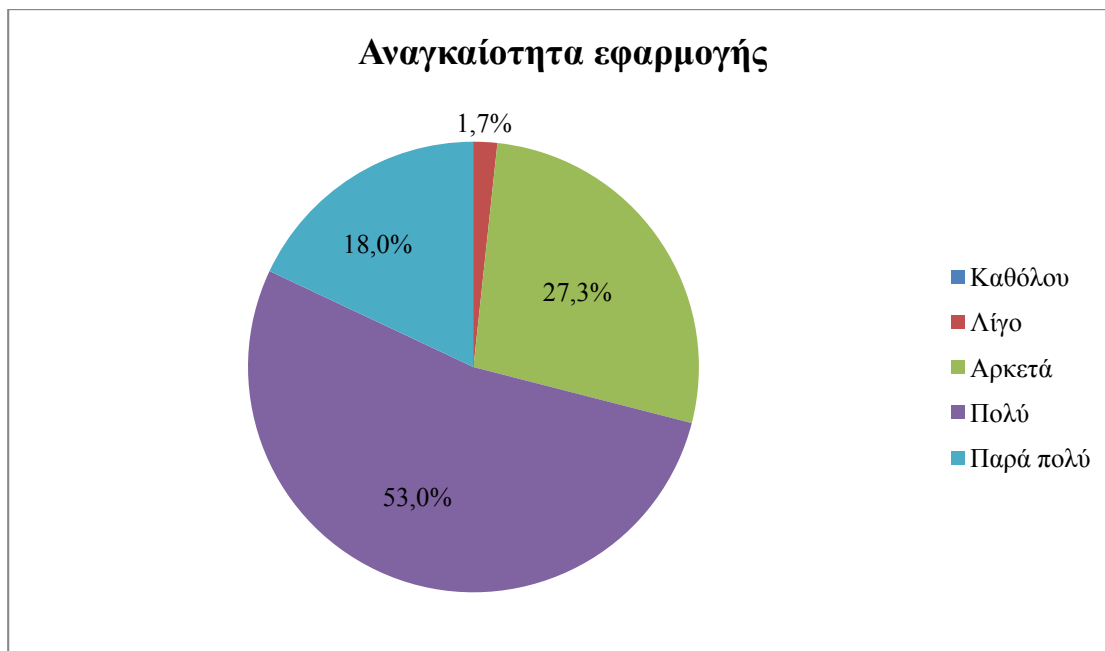
2.15 Αναγκαιότητα εφαρμογής διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Στην ένατη ερώτηση του ερωτηματολογίου οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να αξιολογήσουν την αναγκαιότητα εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (βλ. Πίνακας 17 και Γράφημα 17).

Οι συμμετέχοντες στο σύνολό τους θεωρούν αναγκαία την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Ειδικότερα, ποσοστό 1,7% του δείγματος θεωρεί ότι είναι λίγο αναγκαία και 27,3% αρκετά αναγκαία. Η πλειονότητα των ερωτηθέντων σε ποσοστό 53% την κρίνει ως πολύ αναγκαία και το 18% πάρα πολύ αναγκαία.

B9	ΚΑΘΟΛΟΥ		ΛΙΓΟ		ΑΡΚΕΤΑ		ΠΟΛΥ		ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	
	Συχνότητα	Ποσοστό %	Συχνότητα	Ποσοστό %	Συχνότητα	Ποσοστό %	Συχνότητα	Ποσοστό %	Συχνότητα	Ποσοστό %
ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ	0	0,0%	3	1,7%	50	27,3%	97	53,0%	33	18,0%

Πίνακας 17: Κατανομή των απαντήσεων των φιλολόγων σχετικά με την αναγκαιότητα εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.



Γράφημα 17: Κατανομή των απαντήσεων των φιλόλογων σχετικά με την αναγκαιότητα εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Στη δέκατη ερώτηση, οι συμμετέχοντες φιλόλογοι αξιολόγησαν τους λόγους αναγκαιότητας της εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (βλ. Πίνακας 18 και Γράφημα 18).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία θεωρείται απαραίτητη, καθώς η παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας χαρακτηρίζεται από μονομέρεια. Ο παρών ισχυρισμός για το σύνολο του δείγματος αποτελεί έναν από τους λόγους αναγκαιότητας εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, καθώς κανένας από τους ερωτηθέντες δεν τον χαρακτήρισε ως καθόλου σημαντικό (0%). Το χαμηλό ποσοστό 13,6% του δείγματος των φιλόλογων θεωρεί ότι πρόκειται για ένα λίγο σημαντικό λόγο και ποσοστό 25,7% τον θεωρεί αρκετά σημαντικό. Αρκετά μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (35%) τον θεωρεί πολύ σημαντικό λόγο και 25,7% τον θεωρεί πάρα πολύ σημαντικό λόγο.

Ο δεύτερος ισχυρισμός αφορά στη λύση που δύναται να δώσει η διαφοροποιημένη διδασκαλία στις ανομοιογενείς εκπαιδευτικές ανάγκες και μαθησιακά χαρακτηριστικά, που δημιουργούν οι πολυεπίπεδες αποκλίσεις μεταξύ των μαθητών. Τον συγκεκριμένο λόγο, ποσοστό μόλις 1,1% των ερωτηθέντων δεν τον θεωρεί καθόλου σημαντικό και 5,5% τον θεωρεί λίγο σημαντικό. Ακόμα, 26,2% τον κρίνει ως αρκετά σημαντικό, ενώ η πλειονότητα των ερωτηθέντων σε ποσοστό

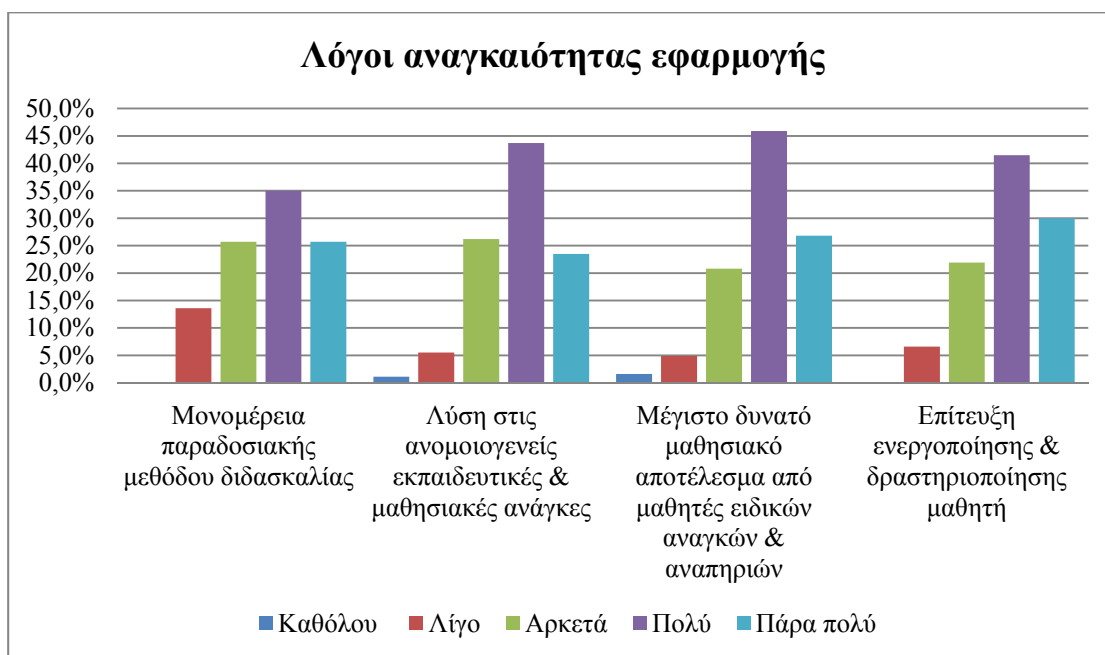
43,7% θεωρεί ότι επρόκειτο για ένα πολύ σημαντικό λόγο και 23,5% για ένα πάρα πολύ σημαντικό.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία παρέχει την ευκαιρία σε μαθητές ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ή/ και ιδιαίτερων αναπηριών να επιτύχουν το μέγιστο δυνατό μαθησιακό αποτέλεσμα. Τον παρόντα λόγο, μόνο το 1,6% των ερωτηθέντων τον κρίνουν ως καθόλου σημαντικό, το χαμηλό ποσοστό του 4,9% τον κρίνει ως λίγο σημαντικό και ποσοστό 20,8% τον κρίνει ως αρκετά σημαντικό. Η πλειονότητα των απαντήσεων σε ποσοστό 45,9% τον κρίνει ως πολύ σημαντικό και ποσοστό 26,8% τον κρίνει ως πάρα πολύ σημαντικό.

Ο τελευταίος ισχυρισμός αφορά στην ενεργοποίηση και δραστηριοποίηση του μαθητή, μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Ποσοστό 6,6% των συμμετεχόντων αξιολογεί τον παρόντα λόγο ως λίγο σημαντικό, ποσοστό 21,9% τον αξιολογεί ως αρκετά σημαντικό, ποσοστό 41,5% ως πολύ σημαντικό και ποσοστό 30% ως πάρα πολύ σημαντικό.

B10	ΚΑΘΟΛΟΥ		ΛΙΓΟ		ΑΡΚΕΤΑ		ΠΟΛΥ		ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	
	Συχνότητα	Ποσοστό %	Συχνότητα	Ποσοστό %	Συχνότητα	Ποσοστό %	Συχνότητα	Ποσοστό %	Συχνότητα	Ποσοστό %
ΜΟΝΟΜΕΡΕΙΑ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	0	0,0%	25	13,6%	47	25,7%	64	35,0%	47	25,7%
ΛΥΣΗ ΣΤΙΣ ΑΝΟΜΟΙΟΓΕΝΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ & ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ	2	1,1%	10	5,5%	48	26,2%	80	43,7%	43	23,5%
ΜΕΓΙΣΤΟ ΔΥΝΑΤΟ ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ ΑΠΟ ΜΑΘΗΤΕΣ ΕΙΔΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ & ΑΝΑΠΗΡΙΩΝ	3	1,6%	9	4,9%	38	20,8%	84	45,9%	49	26,8%
ΕΠΙΤΕΥΞΗ ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗΣ & ΔΡΑΣΤΗΡ/ΣΗΣ ΜΑΘΗΤΗ	0	0,0%	12	6,6%	40	21,9%	76	41,5%	55	30,0%

Πίνακας 18: Κατανομή των απαντήσεων των φιλολόγων σχετικά με τους λόγους της αναγκαιότητας εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.



Γράφημα 18: Κατανομή των απαντήσεων των φιλολόγων σχετικά με τους λόγους της αναγκαιότητας εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

2.16 Μελλοντικές ενέργειες αποτελεσματικής εφαρμογής διαφοροποιημένης διδασκαλίας

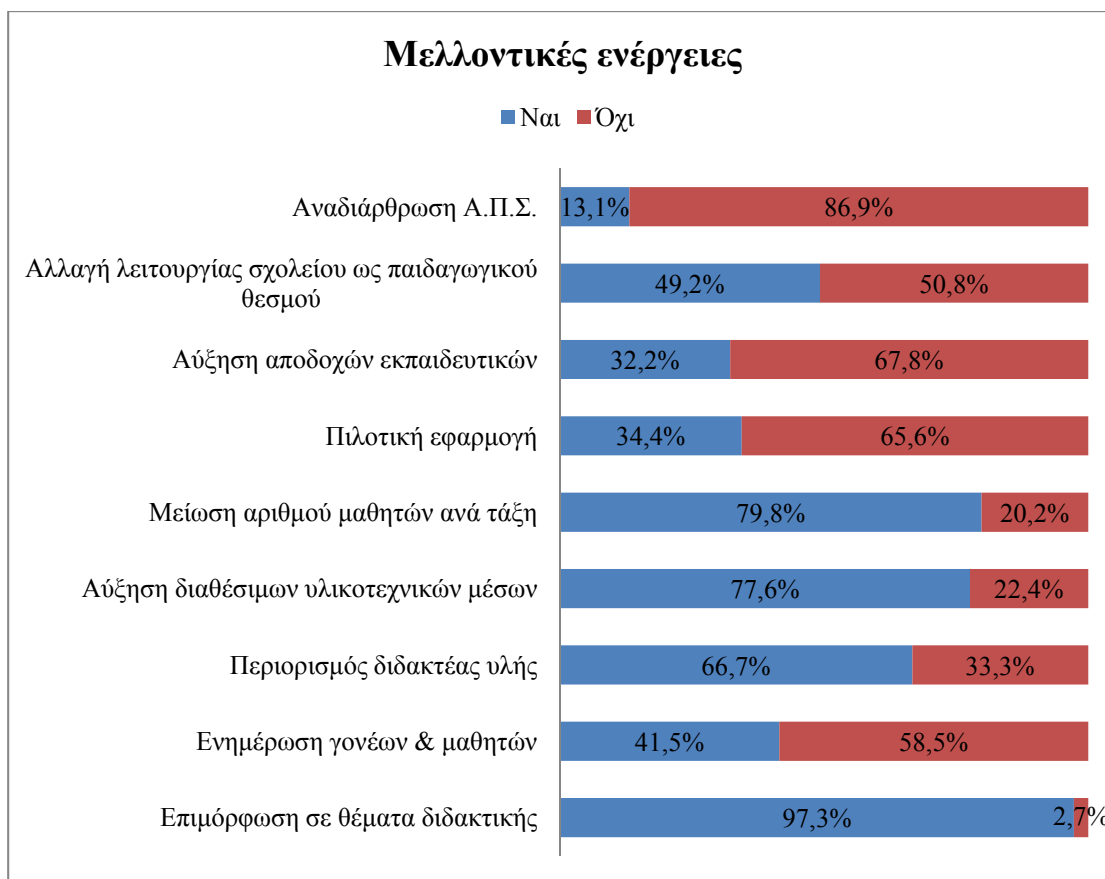
Η τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου, καλεί τους συμμετέχοντες να επιλέξουν τις μελλοντικές ενέργειες, που θα βοηθούσαν σύμφωνα με τη γνώμη τους στη μελλοντική εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (βλ. Πίνακας 19 και Γράφημα 19).

Η συντριπτική πλειονότητα των ερωτηθέντων σε ποσοστό 97,3% θεωρεί ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διδακτικής θα βοηθούσε στη μελλοντική εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Ποσοστό 41,5% του δείγματος κρίνει ως πιθανή επικουρική ενέργεια την ενημέρωση γονέων και μαθητών, ποσοστό 66,7% των ερωτηθέντων θεωρεί απαραίτητο τον περιορισμό της διδακτέας ύλης και ποσοστό 77,6% του δείγματος επισημαίνει την αύξηση των διαθέσιμων υλικοτεχνικών μέσων. Ακόμα, οι συμμετέχοντες σε ποσοστό 79,8% θεωρούν ότι η μείωση των μαθητών ανά τάξη θα βοηθούσε στη μελλοντική εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ποσοστό 34,4% αναφέρει ως επικουρική ενέργεια την

πιλοτική εφαρμογή αρχικά σε ορισμένα σχολεία, ενώ αύξηση των αποδοχών κρίνει ως απαραίτητη ποσοστό 32,2% του δείγματος. Τέλος, το 49,2% των συμμετεχόντων κρίνει ότι η αλλαγή λειτουργίας του σχολείου ως παιδαγωγικού θεσμού θα βοηθούσε στη μελλοντική εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και ποσοστό 13,1% αναφέρει ως απαραίτητη μελλοντική ενέργεια την αναδιάρθρωση των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών (Α.Π.Σ.).

B11	ΝΑΙ		ΟΧΙ	
	Συχνότητα	Ποσοστό %	Συχνότητα	Ποσοστό %
ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ	178	97,3%	5	2,7%
ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΩΝ	76	41,5%	107	58,5%
ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΣ ΔΙΔΑΚΤΕΑΣ ΥΛΗΣ	122	66,7%	61	33,3%
ΑΥΞΗΣΗ ΔΙΑΘΕΣΙΜΩΝ ΥΛΙΚΟΤΕΧΝΙΚΩΝ ΜΕΣΩΝ	142	77,6%	41	22,4%
ΜΕΙΩΣΗ ΑΡΙΘΜΟΥ ΜΑΘΗΤΩΝ ΑΝΑ ΤΑΞΗ	146	79,8%	37	20,2%
ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ	63	34,4%	120	65,6%
ΑΥΞΗΣΗ ΑΠΟΔΟΧΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	59	32,2%	124	67,8%
ΑΛΛΑΓΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΩΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΘΕΣΜΟΥ	90	49,2%	93	50,8%
ΑΝΑΔΙΑΡΘΡΩΣΗ Α.Π.Σ.	24	13,1%	159	86,9%

Πίνακας 19: Κατανομή των απαντήσεων των φιλολόγων αναφορικά με τις απόψεις τους για τις μελλοντικές ενέργειες, οι οποίες θα βοηθήσουν στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.



Γράφημα 19: Κατανομή των απαντήσεων των φιλολόγων αναφορικά με τις απόψεις τους για τις μελλοντικές ενέργειες, οι οποίες θα βοηθήσουν στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

χ^2 έλεγχοι μεταξύ των μεταβλητών

Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται μια σειρά χ^2 ελέγχων μεταξύ των μεταβλητών, προκειμένου να διερευνηθεί η μεταξύ τους συσχέτιση. Οι έλεγχοι αυτοί πραγματοποιούνται στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS 20.0. Για κάθε ζεύγος μεταβλητών, που ελέγχεται, ορίζονται δυο υποθέσεις. Η μηδενική υπόθεση (H_0), σύμφωνα με την οποία οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους και η εναλλακτική υπόθεση (H_1), που ορίζει ότι οι μεταβλητές δεν είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους.

Για να πραγματοποιηθούν οι χ^2 έλεγχοι, συγκρίνεται η τιμή Asymp.Sig. (2-sided) των πινάκων με το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας στην παρούσα έρευνα ορίζεται στο 0,05. Στην περίπτωση που η τιμή του Asymp.Sig. (2-sided) είναι μικρότερη του 0,05, τότε απορρίπτεται η αρχική υπόθεση H_0 και γίνεται δεκτή η εναλλακτική H_1 , δηλαδή θεωρείται ότι οι δυο μεταβλητές, που ελέγχθηκαν δεν είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους, δηλαδή παρουσιάζουν συσχέτιση (βλ. Παράρτημα 2).

3.1 χ^2 έλεγχοι φύλου

3.1.1 χ^2 έλεγχοι μεταξύ φύλου και επιπέδου γνώσης της έννοιας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Με βάση τα αποτελέσματα του χ^2 ελέγχου δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του φύλου και της γνώσης της έννοιας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ($\chi^2 = 5,564$, $df=3$, $p=0,135$) (πίνακας 20).

Συχνότητες	ΓΝΩΣΗ ΕΝΝΟΙΑΣ				Άθροισμα
	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	
ΑΝΔΡΑΣ	11	19	8	0	38
ΦΥΛΟ ΓΥΝΑΙΚΑ	21	98	25	1	145
Άθροισμα	32	117	33	1	183

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,564 ^a	3	,135
Likelihood Ratio	5,418	3	,144
Linear-by-Linear Association	1,151	1	,283
N of Valid Cases	183		

Πίνακας 20: X^2 έλεγχος μεταξύ των μεταβλητών του φύλου και του επιπέδου γνώσης της έννοιας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

3.1.2 X^2 έλεγχοι μεταξύ φύλου και επιπέδου γνώσης των διδακτικών μεθόδων της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Στη συνέχεια, σύμφωνα με τον X^2 έλεγχο, μεταξύ του φύλου και κάθε μίας από τις διδακτικές μεθόδους διαφοροποίησης της διδασκαλίας, παρατηρείται ότι δεν παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις (σταθμοί (πίνακας 21): $\chi^2 = 3,418$, $df=3$, $p=0,332$, ημερήσιες διατάξεις (πίνακας 22): $\chi^2 = 5,442$, $df=3$, $p=0,142$, σύνθετη διδασκαλία (πίνακας 23): $\chi^2 = 1,203$, $df=3$, $p=0,752$, τροχιακές μελέτες (πίνακας 24): $\chi^2 = 4,994$, $df=3$, $p=0,172$ και κέντρα μάθησης (πίνακας 25): $\chi^2 = 4,163$, $df=3$, $p=0,244$)

Συχνότητες	ΣΤΑΘΜΟΙ				Άθροισμα
	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	
ΦΥΛΟ					
ΑΝΔΡΑΣ	22	8	7	1	38
ΓΥΝΑΙΚΑ	73	52	17	3	145
Άθροισμα	95	60	24	4	183

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,418 ^a	3	,332
Likelihood Ratio	3,545	3	,315
Linear-by-Linear Association	,000	1	,985
N of Valid Cases	183		

Πίνακας 21: X^2 έλεγχος μεταξύ των μεταβλητών του φύλου και του επιπέδου γνώσης των διδακτικών μεθόδων της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (σταθμοί)

Συχνότητες	ΗΜΕΡΗΣΙΕΣ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ				Άθροισμα
	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	
ΦΥΛΟ ΑΝΔΡΑΣ	17	12	9	0	38
ΓΥΝΑΙΚΑ	54	67	19	5	145
Άθροισμα	71	79	28	5	183

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,442 ^a	3	,142
Likelihood Ratio	6,331	3	,097
Linear-by-Linear Association	,070	1	,791
N of Valid Cases	183		

Πίνακας 22: X^2 έλεγχος μεταξύ των μεταβλητών του φύλου και της γνώσης των διδακτικών μεθόδων της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (ημερήσιες διατάξεις)

Συχνότητες		ΣΥΝΘΕΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ				Άθροισμα
		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	
ΦΥΛΟ	ΑΝΔΡΑΣ	11	18	8	1	38
	ΓΥΝΑΙΚΑ	35	65	36	9	145
	Άθροισμα	46	83	44	10	183

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,203 ^a	3	,752
Likelihood Ratio	1,326	3	,723
Linear-by-Linear Association	1,058	1	,304
N of Valid Cases	183		

Πίνακας 23: χ^2 έλεγχος μεταξύ των μεταβλητών του φύλου και της γνώσης των διδακτικών μεθόδων της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (σύνθετη διδασκαλία)

Συχνότητες		ΤΡΟΧΙΑΚΕΣ ΜΕΛΕΤΕΣ				Άθροισμα
		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	
ΦΥΛΟ	ΑΝΔΡΑΣ	21	10	7	0	38
	ΓΥΝΑΙΚΑ	81	50	11	3	145
	Άθροισμα	102	60	18	3	183

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,994 ^a	3	,172
Likelihood Ratio	5,115	3	,164
Linear-by-Linear Association	,295	1	,587
N of Valid Cases	183		

Πίνακας 24: χ^2 έλεγχος μεταξύ των μεταβλητών του φύλου και της γνώσης των διδακτικών μεθόδων της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (τροχιακές μελέτες)

Συχνότητες	ΚΕΝΤΡΑ ΜΑΘΗΣΗΣ				Άθροισμα
	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	
ΦΥΛΟ ΑΝΔΡΑΣ	18	10	8	2	38
ΓΥΝΑΙΚΑ	60	62	18	5	145
Άθροισμα	78	72	26	7	183

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,163 ^a	3	,244
Likelihood Ratio	4,195	3	,241
Linear-by-Linear Association	,174	1	,676
N of Valid Cases	183		

Πίνακας 25: χ^2 έλεγχος μεταξύ των μεταβλητών του φύλου και της γνώσης των διδακτικών μεθόδων της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (κέντρα μάθησης)

3.1.3 χ^2 έλεγχοι μεταξύ φύλου και της συχνότητας εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Ακόμα, δεν παρατηρείται συσχέτιση μεταξύ της μεταβλητής του φύλου και της συχνότητας εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ($\chi^2 = 0,817$, $df=3$, $p=0,845$) (πίνακας 26)

Συχνότητες	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ				Άθροισμα
	ΠΟΤΕ	ΤΡΙΜΗΝΙΑΙΩΣ	ΜΗΝΙΑΙΩΣ	ΚΑΘ/ΝΩΣ	
ΦΥΛΟ ΑΝΔΡΑΣ	15	16	7	0	38
ΓΥΝΑΙΚΑ	62	59	22	2	145
Άθροισμα	77	75	29	2	183

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,817 ^a	3	,845
Likelihood Ratio	1,217	3	,749
Linear-by-Linear Association	,028	1	,868
N of Valid Cases	183		

Πίνακας 26: χ^2 έλεγχος μεταξύ των μεταβλητών του φύλου και της συχνότητας εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

3.2 χ^2 έλεγχοι ηλικιακής ομάδας

3.2.1 χ^2 έλεγχοι μεταξύ ηλικιακής ομάδας και επιπέδου γνώσης της έννοιας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Βάσει των αποτελεσμάτων των ελέγχων χ^2 παρατηρείται, ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ ηλικιακής ομάδας και της έννοιας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ($\chi^2 = 35,390$, $df=9$, $p=0,000$) (πίνακας 27).

Συχνότητες	ΓΝΩΣΗ ΕΝΝΟΙΑΣ				Άθροισμα
	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	
20-30	1	7	1	1	10
ΗΛΙΚΙΑΚΗ 31-40	0	23	12	0	35
ΟΜΑΔΑ 41-50	14	49	7	0	70
>50	17	38	13	0	68
Άθροισμα	32	117	33	1	183

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	35,390 ^a	9	,000
Likelihood Ratio	29,301	9	,001
Linear-by-Linear Association	7,591	1	,006
N of Valid Cases	183		

Πίνακας 27: χ^2 έλεγχος μεταξύ των μεταβλητών της ηλικιακής ομάδας και του επιπέδου γνώσης της έννοιας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

3.2.2 χ^2 έλεγχοι μεταξύ ηλικιακής ομάδας και επιπέδου γνώσης των διδακτικών μεθόδων της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Ο έλεγχος χ^2 μεταξύ των ηλικιακών ομάδων των συμμετεχόντων φιλολόγων και της διδακτικής μεθόδου των σταθμών δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση: $\chi^2 = 14,873$, $df=9$, $p=0,094$ (Πίνακας 28).

Συχνότητες		ΣΤΑΘΜΟΙ				Άθροισμα
		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	
20-30	ΗΛΙΚΙΑΚΗ	3	5	2	0	10
31-40		13	11	10	1	35
41-50	ΟΜΑΔΑ	37	23	8	2	70
>50		42	21	4	1	68
Άθροισμα		95	60	24	4	183

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,873 ^a	9	,094
Likelihood Ratio	14,270	9	,113
Linear-by-Linear Association	9,198	1	,002
N of Valid Cases	183		

Πίνακας 28: χ^2 έλεγχος μεταξύ των μεταβλητών της ηλικιακής ομάδας και της γνώσης των διδακτικών μεθόδων της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (σταθμοί)

Αντίθετα, υπάρχουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της ηλικιακής ομάδας των φιλολόγων του δείγματος και των υπολοίπων διδακτικών μεθόδων (ημερήσιες διατάξεις (πίνακας 29): $\chi^2=28,122$, $df=9$, $p=0,001$, σύνθετη διδασκαλία (πίνακας 30): $\chi^2=20,362$, $df=9$, $p=0,016$, τροχιακές μελέτες (πίνακας 31): $\chi^2= 20,727$, $df=9$, $p=0,014$ και κέντρα μάθησης (πίνακας 32): $\chi^2= 23,959$, $df=9$, $p=0,004$).

Συχνότητες		ΗΜΕΡΗΣΙΕΣ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ				Άθροισμα
		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	
20-30		1	3	5	1	10
ΗΛΙΚΙΑΚΗ	31-40	7	19	9	0	35
ΟΜΑΔΑ	41-50	27	33	7	3	70
	>50	36	24	7	1	68
Άθροισμα		71	79	28	5	183

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	28,122 ^a	9	,001
Likelihood Ratio	26,482	9	,002
Linear-by-Linear Association	16,932	1	,000
N of Valid Cases	183		

Πίνακας 29: χ^2 έλεγχος μεταξύ των μεταβλητών της ηλικιακής ομάδας και της γνώσης των διδακτικών μεθόδων της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (ημερήσιες διατάξεις)

		ΣΥΝΘΕΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ				Άθροισμα
		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	
20-30		1	6	2	1	10
ΗΛΙΚΙΑΚΗ	31-40	2	16	15	2	35
ΟΜΑΔΑ	41-50	21	35	9	5	70
	>50	22	26	18	2	68
Άθροισμα		46	83	44	10	183

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	20,362 ^a	9	,016
Likelihood Ratio	22,705	9	,007
Linear-by-Linear Association	5,889	1	,015
N of Valid Cases	183		

Πίνακας 30: χ^2 έλεγχος μεταξύ των μεταβλητών της ηλικιακής ομάδας και της γνώσης των διδακτικών μεθόδων της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (σύνθετη διδασκαλία)

Συχνότητες	ΤΡΟΧΙΑΚΕΣ ΜΕΛΕΤΕΣ				Άθροισμα
	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	
20-30	1	6	2	1	10
ΗΛΙΚΙΑΚΗ 31-40	19	10	6	0	35
ΟΜΑΔΑ 41-50	37	23	8	2	70
>50	45	21	2	0	68
Άθροισμα	102	60	18	3	183

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	20,727 ^a	9	,014
Likelihood Ratio	22,084	9	,009
Linear-by-Linear Association	12,034	1	,001
N of Valid Cases	183		

Πίνακας 31: X^2 έλεγχος μεταξύ των μεταβλητών της ηλικιακής ομάδας και της γνώσης των διδακτικών μεθόδων της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (τροχιακές μελέτες)

	ΚΕΝΤΡΑ ΜΑΘΗΣΗΣ				Άθροισμα
	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	
20-30	1	5	2	2	10
ΗΛΙΚΙΑΚΗ 31-40	12	12	11	0	35
ΟΜΑΔΑ 41-50	33	27	6	4	70
>50	32	28	7	1	68
Άθροισμα	78	72	26	7	183

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	23,959 ^a	9	,004
Likelihood Ratio	21,611	9	,010
Linear-by-Linear Association	8,861	1	,003
N of Valid Cases	183		

Πίνακας 32: X^2 έλεγχος μεταξύ των μεταβλητών της ηλικιακής ομάδας και της γνώσης των διδακτικών μεθόδων της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (κέντρα μάθησης)

3.2.3 χ^2 έλεγχοι μεταξύ ηλικιακής ομάδας και συχνότητας εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Διενεργώντας έλεγχο χ^2 μεταξύ των ηλικιακών ομάδων των συμμετεχόντων φιλολόγων και της συχνότητας εφαρμογής διαφοροποιημένης διδασκαλίας παρατηρείται ότι δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ τους ($\chi^2= 15,064$, $df=9$, $p=0,089$) (Πίνακας 33).

Συχνότητες		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ				Άθροισμα
		ΠΟΤΕ	3ΜΗΝΙΑΙΩΣ	ΜΗΝ/ΩΣ	ΚΑΘ/ΝΩΣ	
20-30		2	7	1	0	10
ΗΛΙΚΙΑΚΗ 31-40		9	16	10	0	35
ΟΜΑΔΑ 41-50		33	27	8	2	70
>50		33	25	10	0	68
Άθροισμα		77	75	29	2	183

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,064 ^a	9	,089
Likelihood Ratio	15,352	9	,082
Linear-by-Linear Association	4,051	1	,044
N of Valid Cases	183		

Πίνακας 33: χ^2 έλεγχος μεταξύ των μεταβλητών της ηλικιακής ομάδας και της συχνότητας εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

3.3 χ^2 έλεγχοι παρόντος σχολείου υπηρεσίας

3.3.1 χ^2 έλεγχοι μεταξύ παρόντος σχολείου υπηρεσίας και επιπέδου γνώσης της έννοιας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Με βάση τα αποτελέσματα του ελέγχου χ^2 δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του παρόντος σχολείου υπηρεσίας των φιλολόγων του δείγματος και του επιπέδου γνώσης της έννοιας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ($\chi^2 = 1,238$, $df=3$, $p=0,744$), (πίνακας 34).

Συχνότητες	ΓΝΩΣΗ ΕΝΝΟΙΑΣ				Άθροισμα
	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	
ΠΑΡΟΝ ΣΧΟΛΕΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ	14	53	15	1	83
ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΛΥΚΕΙΟ	18	64	18	0	100
Άθροισμα	32	117	33	1	183

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,238 ^a	3	,744
Likelihood Ratio	1,615	3	,656
Linear-by-Linear Association	,156	1	,692
N of Valid Cases	183		

Πίνακας 34: χ^2 έλεγχος μεταξύ των μεταβλητών του παρόντος σχολείου υπηρεσίας και του επιπέδου γνώσης της έννοιας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

3.3.2 χ^2 έλεγχοι μεταξύ παρόντος σχολείου υπηρεσίας και επιπέδου γνώσης των διδακτικών μεθόδων της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Στη συνέχεια, ο έλεγχος χ^2 μεταξύ των μεταβλητών του παρόντος σχολείου υπηρεσίας των φιλολόγων και με κάθε μία από τις διδακτικές μεθόδους διαφοροποίησης της διδασκαλίας δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις (σταθμοί (Πίνακας 35): $\chi^2 = 2,307$, $df=3$, $p=0,511$, ημερήσιες διατάξεις (πίνακας 36): $\chi^2 = 5,030$, $df=3$, $p=0,170$, σύνθετη διδασκαλία (πίνακας 37): $\chi^2 = 2,913$, $df=3$, $p=0,405$, τροχιακές μελέτες (πίνακας 38): $\chi^2 = 0,878$, $df=3$, $p=0,831$ και κέντρα μάθησης (πίνακας 39): $\chi^2 = 1,189$, $df=3$, $p=0,756$)

Συχνότητες	ΣΤΑΘΜΟΙ				Άθροισμα
	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	
ΠΑΡΟΝ ΣΧΟΛΕΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ	38	31	12	2	83
ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΛΥΚΕΙΟ	57	29	12	2	100
Άθροισμα	95	60	24	4	183

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,307 ^a	3	,511
Likelihood Ratio	2,311	3	,510
Linear-by-Linear Association	1,530	1	,216
N of Valid Cases	183		

Πίνακας 35: χ^2 έλεγχος μεταξύ των μεταβλητών του παρόντος σχολείου υπηρεσίας και του επιπέδου γνώσης των διδακτικών μεθόδων της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (σταθμοί)

Συχνότητες	ΗΜΕΡΗΣΙΕΣ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ				Άθροισμα
	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	
ΠΑΡΟΝ ΣΧΟΛΕΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ	28	35	16	4	83
ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΛΥΚΕΙΟ	43	44	12	1	100
Άθροισμα	71	79	28	5	183

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,030 ^a	3	,170
Likelihood Ratio	5,140	3	,162
Linear-by-Linear Association	4,269	1	,039
N of Valid Cases	183		

Πίνακας 36: χ^2 έλεγχος μεταξύ των μεταβλητών του παρόντος σχολείου υπηρεσίας και του επιπέδου γνώσης των διδακτικών μεθόδων της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (ημερήσιες διατάξεις)

Συχνότητες	ΣΥΝΘΕΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ				Άθροισμα
	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	
ΠΑΡΟΝ ΣΧΟΛΕΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ	20	41	16	6	83
ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΛΥΚΕΙΟ	26	42	28	4	100
Άθροισμα	46	83	44	10	183

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,913 ^a	3	,405
Likelihood Ratio	2,933	3	,402
Linear-by-Linear Association	,001	1	,977
N of Valid Cases	183		

Πίνακας 37: χ^2 έλεγχος μεταξύ των μεταβλητών του παρόντος σχολείου υπηρεσίας και του επιπέδου γνώσης των διδακτικών μεθόδων της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (σύνθετη διδασκαλία)

Συχνότητες	ΤΡΟΧΙΑΚΕΣ ΜΕΛΕΤΕΣ				Άθροισμα
	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	
ΠΑΡΟΝ ΣΧΟΛΕΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ	47	27	7	2	83
ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΛΥΚΕΙΟ	55	33	11	1	100
Άθροισμα	102	60	18	3	183

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,878 ^a	3	,831
Likelihood Ratio	,884	3	,829
Linear-by-Linear Association	,016	1	,900
N of Valid Cases	183		

Πίνακας 38: χ^2 έλεγχος μεταξύ των μεταβλητών του παρόντος σχολείου υπηρεσίας και του επιπέδου γνώσης των διδακτικών μεθόδων της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (τροχιακές μελέτες)

Συχνότητες	ΚΕΝΤΡΑ ΜΑΘΗΣΗΣ				Άθροισμα
	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	
ΠΑΡΟΝ ΣΧΟΛΕΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ	39	30	11	3	83
ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΛΥΚΕΙΟ	39	42	15	4	100
Άθροισμα	78	72	26	7	183

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,189 ^a	3	,756
Likelihood Ratio	1,189	3	,756
Linear-by-Linear Association	,734	1	,392
N of Valid Cases	183		

Πίνακας 39: χ^2 έλεγχος μεταξύ των μεταβλητών του παρόντος σχολείου υπηρεσίας και του επιπέδου γνώσης των διδακτικών μεθόδων της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (κέντρα μάθησης)

3.3.3 χ^2 έλεγχοι μεταξύ παρόντος σχολείου υπηρεσίας και συχνότητας εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Τέλος, δεν παρουσιάζεται συσχέτιση μεταξύ του παρόντος σχολείου υπηρεσίας των φιλολόγων και της συχνότητας εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ($\chi^2 = 3,148$, $df=3$, $p=0,369$) (πίνακας 40)

		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ				Άθροισμα
		ΠΟΤΕ	3ΜΗΝΙΑΙΩΣ	ΜΗΝ/ΩΣ	ΚΑΘ/ΝΩΣ	
ΠΑΡΟΝ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	34	32	15	2	83
ΣΧΟΛΕΙΟ	ΛΥΚΕΙΟ	43	43	14	0	100
ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ						
	Άθροισμα	77	75	29	2	183

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,148 ^a	3	,369
Likelihood Ratio	3,899	3	,273
Linear-by-Linear Association	1,284	1	,257
N of Valid Cases	183		

Πίνακας 40: χ^2 έλεγχος μεταξύ των μεταβλητών του παρόντος σχολείου υπηρεσίας και της συχνότητας εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

3.4 χ^2 έλεγχοι συνολικών ετών υπηρεσίας

3.4.1 χ^2 έλεγχοι μεταξύ συνολικών ετών υπηρεσίας και επιπέδου γνώσης της έννοιας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Με βάση τα αποτελέσματα του ελέγχου χ^2 δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των ετών υπηρεσίας των φιλολόγων του δείγματος και του επιπέδου γνώσης της έννοιας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ($\chi^2 = 7,981$, $df=9$, $p=0,536$), (πίνακας 41).

Συχνότητες		ΓΝΩΣΗ ΕΝΝΟΙΑΣ				Άθροισμα
		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	
ΣΥΝΟΛΙΚΑ ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	1-10	3	28	8	1	40
	11-20	9	35	10	0	54
	21-30	16	43	11	0	70
	>30	4	11	4	0	19
Άθροισμα		32	117	33	1	183

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,981 ^a	9	,536
Likelihood Ratio	7,964	9	,538
Linear-by-Linear Association	2,825	1	,093
N of Valid Cases	183		

Πίνακας 41: χ^2 έλεγχος μεταξύ των μεταβλητών των συνολικών ετών υπηρεσίας και του επιπέδου γνώσης της έννοιας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

3.4.2 χ^2 έλεγχοι μεταξύ συνολικών ετών υπηρεσίας και επιπέδου γνώσης των διδακτικών μεθόδων της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Τα αποτελέσματα του ελέγχου χ^2 μεταξύ των μεταβλητών των συνολικών ετών υπηρεσίας των φιλολόγων του δείγματος με κάθε μία από τις διδακτικές μεθόδους διαφοροποίησης της διδασκαλίας παρουσιάζει διαφοροποιήσεις.

Ειδικότερα, διενεργώντας χ^2 έλεγχο μεταξύ των συνολικών ετών υπηρεσίας με τη διδακτική μέθοδο των ημερήσιων διατάξεων παρατηρείται μια στατιστικά σημαντική συσχέτιση: $\chi^2=17,001$, $df=9$, $p=0,049$ (Πίνακας 42)

Συχνότητες		ΗΜΕΡΗΣΙΕΣ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ				Άθροισμα
		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	
ΣΥΝΟΛΙΚΑ ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	1-10	9	17	13	1	40
	11-20	19	28	6	1	54
	21-30	34	27	7	2	70
	>30	9	7	2	1	19
Άθροισμα		71	79	28	5	183

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	17,001 ^a	9	,049
Likelihood Ratio	15,612	9	,075
Linear-by-Linear Association	7,161	1	,007
N of Valid Cases	183		

Πίνακας 42: χ^2 έλεγχος μεταξύ των μεταβλητών των συνολικών ετών υπηρεσίας και του επιπέδου γνώσης των διδακτικών μεθόδων της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (ημερήσιες διατάξεις)

Αντίθετα, δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των συνολικών ετών υπηρεσίας των φιλολόγων και των υπολοίπων διδακτικών μεθόδων (σταθμοί (πίνακας 43): $\chi^2=11,400$, $df=9$, $p=0,249$, σύνθετη διδασκαλία (πίνακας 44): $\chi^2=9,524$, $df=9$, $p=0,390$, τροχιακές μελέτες (πίνακας 45): $\chi^2=13,637$, $df=9$, $p=0,136$ και κέντρα μάθησης (πίνακας 46): $\chi^2=9,246$, $df=9$, $p=0,415$).

Συχνότητες		ΣΤΑΘΜΟΙ				Άθροισμα
		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	
ΣΥΝΟΛΙΚΑ ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	1-10	17	11	11	1	40
	11-20	28	19	6	1	54
	21-30	39	25	5	1	70
	>30	11	5	2	1	19
Άθροισμα		95	60	24	4	183

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,400 ^a	9	,249
Likelihood Ratio	10,125	9	,340
Linear-by-Linear Association	3,454	1	,063
N of Valid Cases	183		

Πίνακας 43: χ^2 έλεγχος μεταξύ των μεταβλητών των συνολικών ετών υπηρεσίας και του επιπέδου γνώσης των διδακτικών μεθόδων της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (σταθμοί)

Συχνότητες		ΣΥΝΘΕΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ				Άθροισμα
		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	
ΣΥΝΟΛΙΚΑ ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	1-10	5	22	10	3	40
	11-20	13	25	13	3	54
	21-30	20	32	15	3	70
	>30	8	4	6	1	19
Άθροισμα		46	83	44	10	183

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,524 ^a	9	,390
Likelihood Ratio	10,239	9	,331
Linear-by-Linear Association	2,459	1	,117
N of Valid Cases	183		

Πίνακας 44: χ^2 έλεγχος μεταξύ των μεταβλητών των συνολικών ετών υπηρεσίας και του επιπέδου γνώσης των διδακτικών μεθόδων της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (σύνθετη διδασκαλία)

Συχνότητες		ΤΡΟΧΙΑΚΕΣ ΜΕΛΕΤΕΣ				Άθροισμα
		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	
ΣΥΝΟΛΙΚΑ ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	1-10	20	13	6	1	40
	11-20	29	16	7	2	54
	21-30	38	29	3	0	70
	>30	15	2	2	0	19
Άθροισμα		102	60	18	3	183

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,637 ^a	9	,136
Likelihood Ratio	15,811	9	,071
Linear-by-Linear Association	4,594	1	,032
N of Valid Cases	183		

Πίνακας 45: χ^2 έλεγχος μεταξύ των μεταβλητών των συνολικών ετών υπηρεσίας και του επιπέδου γνώσης των διδακτικών μεθόδων της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (τροχιακές μελέτες)

Συχνότητες		ΚΕΝΤΡΑ ΜΑΘΗΣΗΣ				Άθροισμα
		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	
ΣΥΝΟΛΙΚΑ ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	1-10	16	15	7	2	40
	11-20	23	20	7	4	54
	21-30	28	33	9	0	70
	>30	11	4	3	1	19
Άθροισμα		78	72	26	7	183

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,246 ^a	9	,415
Likelihood Ratio	11,657	9	,233
Linear-by-Linear Association	1,288	1	,256
N of Valid Cases	183		

Πίνακας 46: χ^2 έλεγχος μεταξύ των μεταβλητών των συνολικών ετών υπηρεσίας και του επιπέδου γνώσης των διδακτικών μεθόδων της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (κέντρα μάθησης)

3.4.3 χ^2 έλεγχοι μεταξύ συνολικών ετών υπηρεσίας και της συχνότητας εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Τέλος, διενεργώντας χ^2 έλεγχο μεταξύ των μεταβλητών των συνολικών ετών υπηρεσίας των φιλολόγων με τη συχνότητα εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας παρατηρείται ότι δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ τους ($\chi^2= 9,811$, $df=9$, $p=0,366$) (πίνακας 47).

Συχνότητες	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ				Άθροισμα
	ΠΟΤΕ	3ΜΗΝΙΑΙΩΣ	ΜΗΝ/ΩΣ	ΚΑΘ/ΝΩΣ	
1-10	14	18	7	1	40
ΣΥΝΟΛΙΚΑ ΕΤΗ 11-20	25	20	9	0	54
ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ 21-30	26	34	9	1	70
>30	12	3	4	0	19
Άθροισμα	77	75	29	2	183

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,811 ^a	9	,366
Likelihood Ratio	11,025	9	,274
Linear-by-Linear Association	1,070	1	,301
N of Valid Cases	183		

Πίνακας 47: χ^2 έλεγχος μεταξύ των μεταβλητών των συνολικών ετών υπηρεσίας και της συχνότητας εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

3.5 χ^2 έλεγχοι κατοχής δεύτερου πτυχίου

3.5.1 χ^2 έλεγχοι μεταξύ κατοχής δεύτερου πτυχίου και του επιπέδου γνώσης της έννοιας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Με βάση τα αποτελέσματα του χ^2 ελέγχου δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των κατόχων δεύτερου πτυχίου και του επιπέδου γνώσης της έννοιας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ($\chi^2 = 1,989$, $df=3$, $p=0,575$), (πίνακας 48).

Συχνότητες		ΓΝΩΣΗ ΕΝΝΟΙΑΣ				Άθροισμα
		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	
ΔΕΥΤΕΡΟ	ΝΑΙ	1	12	4	0	17
ΠΤΥΧΙΟ	ΟΧΙ	31	105	29	1	166
Άθροισμα		32	117	33	1	183

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,989 ^a	3	,575
Likelihood Ratio	2,508	3	,474
Linear-by-Linear Association	1,268	1	,260
N of Valid Cases	183		

Πίνακας 48: χ^2 έλεγχος μεταξύ των μεταβλητών της κατοχής δεύτερου πτυχίου των φιλολόγων και του επιπέδου γνώσης της έννοιας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

3.5.2 χ^2 έλεγχοι μεταξύ κατοχής δεύτερου πτυχίου και του επιπέδου γνώσης των διδακτικών μεθόδων της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Στη συνέχεια, διενεργούνται χ^2 έλεγχοι μεταξύ των μεταβλητών της κατοχής δεύτερου πτυχίου των φιλολόγων του δείγματος και με κάθε μία από τις διδακτικές μεθόδους διαφοροποίησης της διδασκαλίας. Η κατοχή δεύτερου πτυχίου με τη διδακτική μέθοδο των τροχιακών μελετών παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση: $\chi^2 = 8,561$, $df=3$, $p=0,036$ (Πίνακας 49)

Συχνότητες		ΤΡΟΧΙΑΚΕΣ ΜΕΛΕΤΕΣ				Άθροισμα
		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	
ΔΕΥΤΕΡΟ	ΝΑΙ	5	10	1	1	17
ΠΤΥΧΙΟ	ΟΧΙ	97	50	17	2	166
Άθροισμα		102	60	18	3	183

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,561 ^a	3	,036
Likelihood Ratio	7,646	3	,054
Linear-by-Linear Association	3,289	1	,070
N of Valid Cases	183		

Πίνακας 49: χ^2 έλεγχος μεταξύ των μεταβλητών της κατοχής δεύτερου πτυχίου των φιλολόγων και του επιπέδου γνώσης των διδακτικών μεθόδων της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (τροχιακές μελέτες)

Αντίθετα, δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της κατοχής ή όχι δεύτερου πτυχίου και των υπολοίπων διδακτικών μεθόδων (σταθμοί (πίνακας 50): $\chi^2=5,347$, $df=3$, $p=0,148$, ημερήσιες διατάξεις (πίνακας 51): $\chi^2=4,085$, $df=3$, $p=0,252$, σύνθετη διδασκαλία (πίνακας 52): $\chi^2 = 1,493$, $df=3$, $p=0,684$ και κέντρα μάθησης (πίνακας 53): $\chi^2=3,696$, $df=3$, $p=0,296$).

Συχνότητα		ΣΤΑΘΜΟΙ				Άθροισμα
		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	
ΔΕΥΤΕΡΟ	NAI	5	9	2	1	17
ΠΤΥΧΙΟ	OXI	90	51	22	3	166
Άθροισμα		95	60	24	4	183

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,347 ^a	3	,148
Likelihood Ratio	4,994	3	,172
Linear-by-Linear Association	2,453	1	,117
N of Valid Cases	183		

Πίνακας 50: X^2 έλεγχος μεταξύ των μεταβλητών της κατοχής δεύτερου πτυχίου των φιλολόγων και του επιπέδου γνώσης των διδακτικών μεθόδων της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (σταθμοί)

Συχνότητα		ΗΜΕΡΗΣΙΕΣ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ				Άθροισμα
		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	
ΔΕΥΤΕΡΟ	NAI	3	9	4	1	17
ΠΤΥΧΙΟ	OXI	68	70	24	4	166
Άθροισμα		71	79	28	5	183

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,085 ^a	3	,252
Likelihood Ratio	4,303	3	,231
Linear-by-Linear Association	3,841	1	,050
N of Valid Cases	183		

Πίνακας 51: X^2 έλεγχος μεταξύ των μεταβλητών της κατοχής δεύτερου πτυχίου των φιλολόγων και του επιπέδου γνώσης των διδακτικών μεθόδων της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (ημερήσιες διατάξεις)

Συχνότητα		ΣΥΝΘΕΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ				Άθροισμα
		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	
ΔΕΥΤΕΡΟ	NAI	3	10	3	1	17
ΠΤΥΧΙΟ	OXI	43	73	41	9	166
Άθροισμα		46	83	44	10	183

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,493 ^a	3	,684
Likelihood Ratio	1,508	3	,680
Linear-by-Linear Association	,010	1	,921
N of Valid Cases	183		

Πίνακας 52: χ^2 έλεγχος μεταξύ των μεταβλητών της κατοχής δεύτερου πτυχίου των φιλολόγων και του επιπέδου γνώσης των διδακτικών μεθόδων της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (σύνθετη διδασκαλία)

Συχνότητα		ΚΕΝΤΡΑ ΜΑΘΗΣΗΣ				Άθροισμα
		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	
ΔΕΥΤΕΡΟ	NAI	4	10	2	1	17
ΠΤΥΧΙΟ	OXI	74	62	24	6	166
Άθροισμα		78	72	26	7	183

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,696 ^a	3	,296
Likelihood Ratio	3,741	3	,291
Linear-by-Linear Association	1,185	1	,276
N of Valid Cases	183		

Πίνακας 53: χ^2 έλεγχος μεταξύ των μεταβλητών της κατοχής δεύτερου πτυχίου των φιλολόγων και του επιπέδου γνώσης των διδακτικών μεθόδων της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (κέντρα μάθησης)

3.5.3 χ^2 έλεγχοι μεταξύ κατοχής δεύτερου πτυχίου και της συχνότητας εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Πραγματοποιώντας χ^2 έλεγχο μεταξύ των μεταβλητών της κατοχής δεύτερου πτυχίου με την συχνότητα εφαρμογής διαφοροποιημένης διδασκαλίας παρατηρείται ότι δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ τους ($\chi^2= 5,693$, $df=3$, $p=0,128$) (πίνακας 54).

Συχνότητα		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ				Άθροισμα
		ΠΟΤΕ	ΤΡΙΜΗΝΙΑΙΩΣ	ΜΗΝΙΑΙΩΣ	ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΩΣ	
ΔΕΥΤΕΡΟ	ΝΑΙ	3	9	5	0	17
ΠΤΥΧΙΟ	ΟΧΙ	74	66	24	2	166
Άθροισμα		77	75	29	2	183

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,693 ^a	3	,128
Likelihood Ratio	6,109	3	,106
Linear-by-Linear Association	3,594	1	,058
N of Valid Cases	183		

Πίνακας 54: χ^2 έλεγχος μεταξύ των μεταβλητών της κατοχής δεύτερου πτυχίου των φιλολόγων και της συχνότητας εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

3.6 χ^2 έλεγχοι κατοχής μεταπτυχιακού τίτλου

3.6.1 χ^2 έλεγχοι μεταξύ κατοχής μεταπτυχιακού τίτλου και του επιπέδου γνώσης της έννοιας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Με βάση τα αποτελέσματα του χ^2 ελέγχου δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της μεταβλητής κατοχής ή όχι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών των φιλολόγων του δείγματος και του επιπέδου γνώσης της έννοιας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ($\chi^2 = 6,809$, $df=3$, $p=0,078$), (πίνακας 55).

Συχνότητες		ΓΝΩΣΗ ΕΝΝΟΙΑΣ				Άθροισμα
		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	ΝΑΙ	4	24	10	1	39
	ΟΧΙ	28	93	23	0	144
Άθροισμα		32	117	33	1	183

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,809 ^a	3	,078
Likelihood Ratio	6,271	3	,099
Linear-by-Linear Association	4,660	1	,031
N of Valid Cases	183		

Πίνακας 55: χ^2 έλεγχος μεταξύ των μεταβλητών της κατοχής μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών των φιλολόγων και του επιπέδου γνώσης της έννοιας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

3.6.1 χ^2 έλεγχοι μεταξύ κατοχής μεταπτυχιακού τίτλου και του επιπέδου γνώσης των διδακτικών μεθόδων της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Στη συνέχεια, ο χ^2 έλεγχος μεταξύ των μεταβλητών της κατοχής ή όχι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών των φιλολόγων του δείγματος και με κάθε μία από τις διδακτικές μεθόδους διαφοροποίησης της διδακτικής διαδικασίας αναδεικνύει στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις (σταθμοί (πίνακας 56): $\chi^2 = 24,543$, $df=3$, $p=0,000$, ημερήσιες διατάξεις (πίνακας 57): $\chi^2 = 15,166$, $df=3$, $p=0,002$, σύνθετη διδασκαλία (πίνακας 58): $\chi^2 = 8,688$, $df=3$, $p=0,034$, τροχιακές μελέτες (πίνακας 59): $\chi^2 = 14,434$, $df=3$, $p=0,002$ και κέντρα μάθησης (πίνακας 60): $\chi^2 = 14,761$, $df=3$, $p=0,002$).

Συχνότητες		ΣΤΑΘΜΟΙ				Άθροισμα
		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	ΝΑΙ	18	6	14	1	39
	ΟΧΙ	77	54	10	3	144
Άθροισμα		95	60	24	4	183

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	24,543 ^a	3	,000
Likelihood Ratio	21,261	3	,000
Linear-by-Linear Association	6,833	1	,009
N of Valid Cases	183		

Πίνακας 56: χ^2 έλεγχος μεταξύ των μεταβλητών της κατοχής μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών των φιλολόγων και του επιπέδου γνώσης των διδακτικών μεθόδων της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (σταθμοί)

Συχνότητες		ΗΜΕΡΗΣΙΕΣ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ				Άθροισμα
		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	NAI	13	11	12	3	39
	OXI	58	68	16	2	144
Άθροισμα		71	79	28	5	183

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,166 ^a	3	,002
Likelihood Ratio	13,268	3	,004
Linear-by-Linear Association	7,596	1	,006
N of Valid Cases	183		

Πίνακας 57: χ^2 έλεγχος μεταξύ των μεταβλητών της κατοχής μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών των φιλολόγων και του επιπέδου γνώσης των διδακτικών μεθόδων της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (ημερήσιες διατάξεις)

Συχνότητες		ΣΥΝΘΕΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ				Άθροισμα
		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	NAI	8	13	13	5	39
	OXI	38	70	31	5	144
Άθροισμα		46	83	44	10	183

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,688 ^a	3	,034
Likelihood Ratio	7,775	3	,051
Linear-by-Linear Association	5,764	1	,016
N of Valid Cases	183		

Πίνακας 58: χ^2 έλεγχος μεταξύ των μεταβλητών της κατοχής μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών των φιλολόγων και του επιπέδου γνώσης των διδακτικών μεθόδων της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (σύνθετη διδασκαλία)

Συχνότητες		ΤΡΟΧΙΑΚΕΣ ΜΕΛΕΤΕΣ				Άθροισμα
		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	NAI	18	10	10	1	39
	OXI	84	50	8	2	144
Άθροισμα		102	60	18	3	183

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,434 ^a	3	,002
Likelihood Ratio	11,927	3	,008
Linear-by-Linear Association	6,777	1	,009
N of Valid Cases	183		

Πίνακας 59: X^2 έλεγχος μεταξύ των μεταβλητών της κατοχής μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών των φιλολόγων και του επιπέδου γνώσης των διδακτικών μεθόδων της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (τροχιακές μελέτες)

Συχνότητες		ΚΕΝΤΡΑ ΜΑΘΗΣΗΣ				Άθροισμα
		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	NAI	13	11	11	4	39
	OXI	65	61	15	3	144
Άθροισμα		78	72	26	7	183

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,761 ^a	3	,002
Likelihood Ratio	12,774	3	,005
Linear-by-Linear Association	9,498	1	,002
N of Valid Cases	183		

Πίνακας 60: X^2 έλεγχος μεταξύ των μεταβλητών της κατοχής μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών των φιλολόγων και του επιπέδου γνώσης των διδακτικών μεθόδων της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (σταθμοί)

3.6.3 χ^2 έλεγχοι μεταξύ κατοχής μεταπτυχιακού τίτλου και συχνότητας εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Τέλος, η κατοχή ή όχι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών των φιλολόγων και η συχνότητας εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($\chi^2 = 10,289$, $df=3$, $p=0,016$) (πίνακας 61)

Συχνότητες		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ				Άθροισμα
		ΠΟΤΕ	3ΜΗΝΙΑΙΩΣ	ΜΗΝ/ΩΣ	ΚΑΘ/ΝΩΣ	
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	ΝΑΙ	11	15	12	1	39
	ΟΧΙ	66	60	17	1	144
Άθροισμα		77	75	29	2	183

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,289 ^a	3	,016
Likelihood Ratio	9,281	3	,026
Linear-by-Linear Association	8,698	1	,003
N of Valid Cases	183		

Πίνακας 61: χ^2 έλεγχος μεταξύ των μεταβλητών της κατοχής μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών των φιλολόγων και της συχνότητας εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

3.7 χ^2 έλεγχοι κατοχής διδακτορικού διπλώματος

3.7.1 χ^2 έλεγχοι μεταξύ κατοχής διδακτορικού διπλώματος και του επιπέδου γνώσης της έννοιας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Βάσει των αποτελεσμάτων του ελέγχου χ^2 παρατηρείται μια στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών της κατοχής ή όχι διδακτορικού διπλώματος των φιλολόγων και του επιπέδου γνώσης της έννοιας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ($\chi^2 = 7,992$, $df=3$, $p=0,046$), (πίνακας 62).

Συχνότητες		ΓΝΩΣΗ ΕΝΝΟΙΑΣ				Άθροισμα
		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	
ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	ΝΑΙ	0	3	4	0	7
	ΟΧΙ	32	114	29	1	176
Άθροισμα		32	117	33	1	183

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,992 ^a	3	,046
Likelihood Ratio	7,139	3	,068
Linear-by-Linear Association	5,918	1	,015
N of Valid Cases	183		

Πίνακας 62: χ^2 έλεγχος μεταξύ των μεταβλητών της κατοχής διδακτορικού διπλώματος των φιλολόγων και του επιπέδου γνώσης της έννοιας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

3.7.2 χ^2 έλεγχοι μεταξύ κατοχής διδακτορικού διπλώματος και του επιπέδου γνώσης των διδακτικών μεθόδων της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Στη συνέχεια, ο χ^2 έλεγχος μεταξύ των μεταβλητών της κατοχής ή όχι διδακτορικού διπλώματος των φιολόγων και κάθε μίας από τις διδακτικές μεθόδους διαφοροποίησης της διδασκαλίας παρουσιάζει στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις (σταθμοί (πίνακας 63): $\chi^2 = 19,451$, $df=3$, $p=0,000$, ημερήσιες διατάξεις (πίνακας 64): $\chi^2 = 33,107$, $df=3$, $p=0,000$, σύνθετη διδασκαλία (πίνακας 65): $\chi^2 = 27,071$, $df=3$, $p=0,000$, τροχιακές μελέτες (πίνακας 66): $\chi^2 = 12,087$, $df=3$, $p=0,007$ και κέντρα μάθησης (πίνακας 67): $\chi^2 = 9,151$, $df=3$, $p=0,027$).

Συχνότητες		ΣΤΑΘΜΟΙ				Άθροισμα
		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	
ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	ΝΑΙ	0	2	4	1	7
	ΟΧΙ	95	58	20	3	176
Άθροισμα		95	60	24	4	183

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	19,451 ^a	3	,000
Likelihood Ratio	15,756	3	,001
Linear-by-Linear Association	16,874	1	,000
N of Valid Cases	183		

Πίνακας 63: χ^2 έλεγχος μεταξύ των μεταβλητών της κατοχής διδακτορικού διπλώματος των φιολόγων και του επιπέδου γνώσης των διδακτικών μεθόδων της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (σταθμοί)

Συχνότητες		ΗΜΕΡΗΣΙΕΣ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ				Άθροισμα
		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	
ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	ΝΑΙ	0	0	6	1	7
	ΟΧΙ	71	79	22	4	176
Άθροισμα		71	79	28	5	183

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	33,107 ^a	3	,000
Likelihood Ratio	25,318	3	,000
Linear-by-Linear Association	20,515	1	,000
N of Valid Cases	183		

Πίνακας 64: χ^2 έλεγχος μεταξύ των μεταβλητών της κατοχής διδακτορικού διπλώματος των φιλολόγων και του επιπέδου γνώσης των διδακτικών μεθόδων της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (ημερήσιες διατάξεις)

Συχνότητες		ΣΥΝΘΕΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ				Άθροισμα
		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	
ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	ΝΑΙ	0	0	4	3	7
	ΟΧΙ	46	83	40	7	176
Άθροισμα		46	83	44	10	183

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	27,071 ^a	3	,000
Likelihood Ratio	20,394	3	,000
Linear-by-Linear Association	18,279	1	,000
N of Valid Cases	183		

Πίνακας 65: χ^2 έλεγχος μεταξύ των μεταβλητών της κατοχής διδακτορικού διπλώματος των φιλολόγων και του επιπέδου γνώσης των διδακτικών μεθόδων της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (σύνθετη διδασκαλία)

Συχνότητες		ΤΡΟΧΙΑΚΕΣ ΜΕΛΕΤΕΣ				Άθροισμα
		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	
ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	ΝΑΙ	4	0	2	1	7
	ΟΧΙ	98	60	16	2	176
Άθροισμα		102	60	18	3	183

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,087 ^a	3	,007
Likelihood Ratio	9,291	3	,026
Linear-by-Linear Association	2,437	1	,119
N of Valid Cases	183		

Πίνακας 66: χ^2 έλεγχος μεταξύ των μεταβλητών της κατοχής διδακτορικού διπλώματος των φιλολόγων και του επιπέδου γνώσης των διδακτικών μεθόδων της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (τροχιακές μελέτες)

Συχνότητες		ΚΕΝΤΡΑ ΜΑΘΗΣΗΣ				Άθροισμα
		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	
ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	ΝΑΙ	6	0	0	1	7
	ΟΧΙ	72	72	26	6	176
Άθροισμα		78	72	26	7	183

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,151 ^a	3	,027
Likelihood Ratio	11,372	3	,010
Linear-by-Linear Association	1,412	1	,235
N of Valid Cases	183		

Πίνακας 67: χ^2 έλεγχος μεταξύ των μεταβλητών της κατοχής διδακτορικού διπλώματος των φιλολόγων και του επιπέδου γνώσης των διδακτικών μεθόδων της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (κέντρα μάθησης)

3.7.3 χ^2 έλεγχοι μεταξύ κατοχής διδακτορικού διπλώματος και συχνότητας εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Τέλος, η κατοχή ή όχι διδακτορικού διπλώματος των φιλολόγων και η συχνότητα εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($\chi^2 = 6,957$, $df=3$, $p=0,073$) (πίνακας 68)

Συχνότητες		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ				Άθροισμα
		ΠΟΤΕ	ΤΡΙΜΗΝΙΑΙΩ Σ	ΜΗΝΙΑΙΩ Σ	ΚΑΘΗΜΕΡΙΝ ΩΣ	
ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	ΝΑΙ	0	4	3	0	7
	ΟΧΙ	77	71	26	2	176
Άθροισμα		77	75	29	2	183

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,957 ^a	3	,073
Likelihood Ratio	8,896	3	,031
Linear-by-Linear Association	5,016	1	,025
N of Valid Cases	183		

Πίνακας 68: χ^2 έλεγχος μεταξύ των μεταβλητών της κατοχής διδακτορικού διπλώματος των φιλολόγων και της συχνότητας εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

3.8 χ^2 έλεγχοι κατοχής μόνο του βασικού πτυχίου

3.8.1 χ^2 έλεγχοι μεταξύ της κατοχής μόνο του βασικού πτυχίου και επιπέδου γνώσης της έννοιας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Βάσει των αποτελεσμάτων του χ^2 ελέγχου παρατηρείται μια στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών της κατοχής μόνο του βασικού πτυχίου των φιλολόγων του δείγματος και του επιπέδου γνώσης της έννοιας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ($\chi^2 = 9,450$, $df=3$, $p=0,024$), (πίνακας 69).

Συχνότητες	ΓΝΩΣΗ ΕΝΝΟΙΑΣ				Άθροισμα
	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	
MONO NAI	23	73	13	0	109
ΠΤΥΧΙΟ OXI	9	44	20	1	74
Άθροισμα	32	117	33	1	183

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,450 ^a	3	,024
Likelihood Ratio	9,748	3	,021
Linear-by-Linear Association	8,320	1	,004
N of Valid Cases	183		

Πίνακας 69: χ^2 έλεγχος μεταξύ των μεταβλητών της κατοχής μόνο του βασικού πτυχίου των φιλολόγων και του επιπέδου γνώσης της έννοιας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

3.8.2 χ^2 έλεγχοι μεταξύ της κατοχής μόνο του βασικού πτυχίου και επιπέδου γνώσης των διδακτικών μεθόδων της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Στη συνέχεια, η πραγματοποίηση του χ^2 ελέγχου μεταξύ των μεταβλητών της κατοχής μόνο του βασικού πτυχίου των φιλολόγων και των διδακτικών μεθόδων διαφοροποίησης της διδασκαλίας αναδεικνύει στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις (σταθμοί (Πίνακας 70): $\chi^2 = 20,070$, $df=3$, $p=0,000$, ημερήσιες διατάξεις (πίνακας 71): $\chi^2 = 29,773$, $df=3$, $p=0,000$, σύνθετη διδασκαλία (πίνακας 72): $\chi^2 = 16,083$, $df=3$, $p=0,001$, τροχιακές μελέτες (πίνακας 73): $\chi^2 = 9,573$, $df=3$, $p=0,023$ και κέντρα μάθησης (πίνακας 74): $\chi^2 = 9,112$, $df=3$, $p=0,028$).

Συχνότητες	ΣΤΑΘΜΟΙ				Άθροισμα
	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	
MONO NAI	64	39	5	1	109
ΠΤΥΧΙΟ OXI	31	21	19	3	74
Άθροισμα	95	60	24	4	183

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	20,070 ^a	3	,000
Likelihood Ratio	20,208	3	,000
Linear-by-Linear Association	13,822	1	,000
N of Valid Cases	183		

Πίνακας 70: χ^2 έλεγχος μεταξύ των μεταβλητών της κατοχής μόνο του βασικού πτυχίου των φιλολόγων και του επιπέδου γνώσης των διδακτικών μεθόδων της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (σταθμοί)

Συχνότητες	ΗΜΕΡΗΣΙΕΣ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ				Άθροισμα
	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	
MONO NAI	47	56	6	0	109
ΠΤΥΧΙΟ OXI	24	23	22	5	74
Άθροισμα	71	79	28	5	183

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	29,773 ^a	3	,000
Likelihood Ratio	31,719	3	,000
Linear-by-Linear Association	16,640	1	,000
N of Valid Cases	183		

Πίνακας 71: χ^2 έλεγχος μεταξύ των μεταβλητών της κατοχής μόνο του βασικού πτυχίου των φιλολόγων και του επιπέδου γνώσης των διδακτικών μεθόδων της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (ημερήσιες διατάξεις)

Συχνότητες	ΣΥΝΘΕΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ				Άθροισμα
	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	
MONO NAI	31	56	21	1	109
ΠΤΥΧΙΟ OXI	15	27	23	9	74
Άθροισμα	46	83	44	10	183

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	16,083 ^a	3	,001
Likelihood Ratio	16,750	3	,001
Linear-by-Linear Association	11,286	1	,001
N of Valid Cases	183		

Πίνακας 72: χ^2 έλεγχος μεταξύ των μεταβλητών της κατοχής μόνο του βασικού πτυχίου των φιλολόγων και του επιπέδου γνώσης των διδακτικών μεθόδων της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (σύνθετη διδασκαλία)

Συχνότητες	ΤΡΟΧΙΑΚΕΣ ΜΕΛΕΤΕΣ				Άθροισμα
	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	
MONO NAI	64	39	5	1	109
ΠΤΥΧΙΟ OXI	38	21	13	2	74
Άθροισμα	102	60	18	3	183

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,573 ^a	3	,023
Likelihood Ratio	9,473	3	,024
Linear-by-Linear Association	4,646	1	,031
N of Valid Cases	183		

Πίνακας 73: X^2 έλεγχος μεταξύ των μεταβλητών της κατοχής μόνο του βασικού πτυχίου των φιλολόγων και του επιπέδου γνώσης των διδακτικών μεθόδων της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (τροχιακές μελέτες)

Συχνότητες	ΚΕΝΤΡΑ ΜΑΘΗΣΗΣ				Άθροισμα
	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	
MONO NAI	46	49	13	1	109
ΠΤΥΧΙΟ OXI	32	23	13	6	74
Άθροισμα	78	72	26	7	183

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,112 ^a	3	,028
Likelihood Ratio	9,358	3	,025
Linear-by-Linear Association	2,329	1	,127
N of Valid Cases	183		

Πίνακας 74: X^2 έλεγχος μεταξύ των μεταβλητών της κατοχής μόνο του βασικού πτυχίου των φιλολόγων και του επιπέδου γνώσης των διδακτικών μεθόδων της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (κέντρα μάθησης)

3.8.3 χ^2 έλεγχοι μεταξύ της κατοχής μόνο του βασικού πτυχίου και συχνότητας εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Τέλος, η κατοχή μόνο του βασικού πτυχίου και η συχνότητα εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($\chi^2=13,585$, $df=3$, $p=0,004$) (πίνακας 75).

Συχνότητες	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ				Άθροισμα
	ΠΟΤΕ	ΤΡΙΜΗΝΙΑΙΩΣ	ΜΗΝΙΑΙΩΣ	ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΩΣ	
ΜΟΝΟ ΝΑΙ	56	42	10	1	109
ΠΤΥΧΙΟ ΟΧΙ	21	33	19	1	74
Άθροισμα	77	75	29	2	183

Chi-Square Tests

Συχνότητες	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,585 ^a	3	,004
Likelihood Ratio	13,695	3	,003
Linear-by-Linear Association	11,677	1	,001
N of Valid Cases	183		

Πίνακας 75: χ^2 έλεγχος μεταξύ των μεταβλητών της κατοχής μόνο του βασικού πτυχίου των φιλολόγων και της συχνότητας εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Έλεγχος ερευνητικών υποθέσεων

Προκειμένου να διενεργηθεί ο έλεγχος των ερευνητικών υποθέσεων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS 20. Για καθεμία από τις ερευνητικές υποθέσεις ορίστηκε η μηδενική υπόθεση (H_0) η οποία ορίζει ότι οι συχνότητες των απαντήσεων δεν είναι διαφορετικές μεταξύ τους και η εναλλακτική υπόθεση (H_1) η οποία ορίζει ότι οι συχνότητες των απαντήσεων είναι διαφορετικές μεταξύ τους, δηλαδή παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά. Ο έλεγχος των ερευνητικών υποθέσεων διενεργείται συγκρίνοντας την τιμή του X^2 με την κρίσιμη τιμή για τους αντίστοιχους βαθμούς ελευθερίας (df) σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (α) 0,05. Όταν το X^2 είναι μεγαλύτερο από την κρίσιμη τιμή, τότε η αρχική υπόθεση (H_0) απορρίπτεται και γίνεται δεκτή η εναλλακτική υπόθεση (H_1). Όταν το X^2 είναι μικρότερο από την αντίστοιχη κρίσιμη τιμή, τότε γίνεται δεκτή η αρχική υπόθεση (H_0).

Ερευνητική υπόθεση 1: Οι φιλόλογοι του δείγματος δε γνωρίζουν σε ικανοποιητικό βαθμό (πολύ και πάρα πολύ) την έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

H_0 : Οι συχνότητες των απαντήσεων στην ερώτηση B1 είναι ίδιες μεταξύ τους.

H_1 : Οι συχνότητες των απαντήσεων στην ερώτηση B1 δεν είναι ίδιες μεταξύ τους (παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά).

Παρατηρείται ότι $X^2(3)=162,421$ και $p=0,000$ (βλ. Πίνακας 32) το οποίο συγκρινόμενο με την κρίσιμη τιμή 7,81 για τους βαθμούς ελευθερίας $df=3$ και $\alpha=0.05$ (βλ. Παράρτημα 2), πρέπει να απορριφθεί η υπόθεση H_0 και να γίνει δεκτή η εναλλακτική H_1 (οι συχνότητες των απαντήσεων δεν είναι ίδιες), καθώς το X^2 είναι μεγαλύτερο της κρίσιμης τιμής. Συνεπώς, η πρώτη ερευνητική υπόθεση επιβεβαιώνεται, πράγματι οι φιλόλογοι του δείγματος δε γνωρίζουν σε ικανοποιητικό βαθμό (πολύ και πάρα πολύ) την έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

	ΓΝΩΣΗ ΕΝΝΟΙΑΣ
Chi-Square	162,421 ^a
df	3
Asymp. Sig.	,000

0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5.

The minimum expected cell frequency is 45,8.

Πίνακας 76: Πίνακας X^2 αναφορικά με τη γνώση της έννοιας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Ερευνητική υπόθεση 2: Η πλειονότητα των φιλολόγων του δείγματος δε γνωρίζει σε ικανοποιητικό βαθμό (πολύ και πάρα πολύ) καμία από τις διδακτικές μεθόδους της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

H0: Οι συχνότητες των απαντήσεων στην ερώτηση B4 είναι ίδιες μεταξύ τους.

H1: Οι συχνότητες των απαντήσεων στην ερώτηση B4 δεν είναι ίδιες μεταξύ τους (παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά).

Γνωρίζοντας ότι η κρίσιμη τιμή για τους βαθμούς ελευθερίας $df=3$ και $\alpha=0.05$ είναι 7,81, παρατηρείται στον Πίνακα 33 ότι για όλες τις διδακτικές μεθόδους το X^2 είναι μεγαλύτερο της κρίσιμης τιμής. Άρα, η εναλλακτική υπόθεση H1 γίνεται δεκτή, καθώς υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις συχνότητες των απαντήσεων στην ερώτηση B4.

Συνεπώς, επιβεβαιώνεται η δεύτερη ερευνητική υπόθεση, η πλειοψηφία των φιλολόγων του δείγματος δε γνωρίζει σε ικανοποιητικό βαθμό (πολύ και πάρα πολύ) καμία από τις διδακτικές μεθόδους της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

	ΣΤΑΘΜΟΙ	ΗΜΕΡΗΣΙΕΣ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ	ΣΥΝΘΕΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ	ΤΡΟΧΙΑΚΕΣ ΜΕΛΕΤΕΣ	ΚΕΝΤΡΑ ΜΑΘΗΣΗΣ
Chi-Square	105,896 ^a	81,284 ^a	58,333 ^a	130,377 ^a	79,142 ^a
df	3	3	3	3	3
Asymp. Sig.	,000	,000	,000	,000	,000

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5.

The minimum expected cell frequency is 45,8.

Πίνακας 77: Πίνακας X^2 αναφορικά με τη γνώση των διδακτικών μεθόδων διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Ερευνητική υπόθεση 3: Η πλειοψηφία των φιλολόγων του δείγματος δεν εφαρμόζει συστηματικά (μηνιαίως και καθημερινώς) τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

H0: Οι συχνότητες των απαντήσεων στην ερώτηση B5 είναι ίδιες μεταξύ τους.

H1: Οι συχνότητες των απαντήσεων στην ερώτηση B5 δεν είναι ίδιες μεταξύ τους (παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά).

Συγκρίνοντας το $X^2 (3)=88,016$ και $p=0.000$ με την κρίσιμη τιμή 7,81 γίνεται δεκτή η εναλλακτική υπόθεση H1, καθώς παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά στις συχνότητες των απαντήσεων και το X^2 είναι μεγαλύτερο της κρίσιμης τιμής. Συνεπώς, επιβεβαιώνεται η τρίτη ερευνητική υπόθεση του παρόντος πονήματος, ότι η πλειοψηφία των φιλολόγων του δείγματος δεν εφαρμόζει συστηματικά (μηνιαίως και καθημερινώς) τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ
Chi-Square	88,016 ^a
df	3
Asymp. Sig.	,000

0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5.

The minimum expected cell frequency is 45,8.

Πίνακας 78: Πίνακας X^2 αναφορικά με τη συχνότητα εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Ερευνητική υπόθεση 4: Οι φιλόλογοι του δείγματος θεωρούν ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία δύναται να εφαρμοστεί στα μαθήματα της ειδικότητάς τους.

H0: Οι συχνότητες των απαντήσεων στην ερώτηση B7 είναι ίδιες μεταξύ τους.

H1: Οι συχνότητες των απαντήσεων στην ερώτηση B7 δεν είναι ίδιες μεταξύ τους (παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά).

Σε όλα τα φιλολογικά μαθήματα παρατηρείται ότι το X^2 είναι μεγαλύτερο από την αντίστοιχη κρίσιμη τιμή. Ειδικότερα, για τα μαθήματα της νεοελληνικής γλώσσας, κείμενα νεοελληνικής λογοτεχνίας και αρχαία ελληνικά (από μτφ) η κρίσιμη τιμή είναι 7,81 για τους βαθμούς ελευθερίας $df=3$ και $\alpha=0,05$. Ενώ, για το μάθημα της αρχαία ελληνικής γλώσσας και των λατινικών η κρίσιμη τιμή για $df=4$ και $\alpha=0,05$ είναι 9,49. Παρατηρείται η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς στις απαντήσεις της ερώτησης B7 και συνεπώς, επιβεβαιώνεται η τέταρτη ερευνητική υπόθεση, ότι οι φιλόλογοι του δείγματος θεωρούν ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία δύναται να εφαρμοστεί στα μαθήματα της ειδικότητάς τους.

	ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚ Η ΓΛΩΣΣΑ	ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚ Η ΓΛΩΣΣΑ	ΚΕΙΜΕΝΑ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ Σ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ	ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚ Α (από μτφ)	ΛΑΤΙΝΙΚ Α
Chi-Square	114,077 ^b	43,995 ^a	46,617 ^a	16,585 ^a	99,814 ^b
df	4	3	3	3	4
Asymp . Sig.	,000	,000	,000	,001	,000

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 45,8.

b. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 36,6.

Πίνακας 79: Πίνακας X^2 αναφορικά με τη δυνατότητα εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στα φιλολογικά μαθήματα

Ερευνητική υπόθεση 5: Οι φιλόλογοι του δείγματος θεωρούν ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι καθόλου και λίγο εύκολο να εφαρμοστεί στα παρόντα ελληνικά σχολικά δεδομένα.

H0: Οι συχνότητες των απαντήσεων στην ερώτηση B8 είναι ίδιες μεταξύ τους.

H1: Οι συχνότητες των απαντήσεων στην ερώτηση B8 δεν είναι ίδιες μεταξύ τους (παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά).

Παρατηρείται ότι το $X^2(4)=192,437$ και $p=0.000$ είναι μεγαλύτερο από την κρίσιμη τιμή 9,49 για $df=4$ και $\alpha=0,05$. Άρα, πρέπει να γίνει δεκτή η εναλλακτική υπόθεση H1, καθώς υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις της ερώτησης B8. Συνεπώς, η πέμπτη ερευνητική υπόθεση επιβεβαιώνεται και οι φιλόλογοι του δείγματος πράγματι θεωρούν ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι καθόλου ή λίγο εύκολο να εφαρμοστεί στα παρόντα ελληνικά σχολικά δεδομένα.

	ΕΥΚΟΛΙΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ
Chi-Square	192,437 ^b
df	4
Asymp. Sig.	,000

b. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 36,6.

Πίνακας 80: Πίνακας X^2 αναφορικά με την ευκολία εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Ερευνητική υπόθεση 6: Οι φιλόλογοι του δείγματος κρίνουν ως απαραίτητη (αρκετά και πολύ) την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

H0: Οι συχνότητες των απαντήσεων στην ερώτηση B8 είναι ίδιες μεταξύ τους.

H1: Οι συχνότητες των απαντήσεων στην ερώτηση B8 δεν είναι ίδιες μεταξύ τους (παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά).

Το X^2 στον παρόντα πίνακα (βλ. πίνακας 37) είναι μεγαλύτερο από την κρίσιμη τιμή 7,81, άρα η εναλλακτική υπόθεση H1 πρέπει να γίνει δεκτή. Παρατηρείται συνεπώς, ότι επιβεβαιώνεται η έκτη ερευνητική υπόθεση που υποστηρίζει ότι οι φιλόλογοι του δείγματος κρίνουν ως απαραίτητη (αρκετά και πολύ) την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

	ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ
Chi-Square	101,306 ^a
df	3
Asymp. Sig.	,000

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 45,8.

Πίνακας 81: Πίνακας X^2 αναφορικά με την αναγκαιότητα εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Ερευνητική υπόθεση 7: Η πλειονότητα των φιλολόγων του δείγματος κρίνει πως η μελλοντική διδακτική και παιδαγωγική τους επιμόρφωση θα βοηθήσει στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

H0: Οι συχνότητες των απαντήσεων στην ερώτηση B11 είναι ίδιες μεταξύ τους.

H1: Οι συχνότητες των απαντήσεων στην ερώτηση B11 δεν είναι ίδιες μεταξύ τους (παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά).

Η κρίσιμη τιμή για $df=1$ και $\alpha=0,05$ είναι 3,84. Το X^2 του παρόντος πίνακα 38 είναι μεγαλύτερο από την κρίσιμη τιμή. Άρα, η εναλλακτική υπόθεση H1 πρέπει να γίνει δεκτή, καθώς υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις στην ερώτηση B11 (στην πρώτη επιλογή). Συνεπώς, η έβδομη ερευνητική υπόθεση επιβεβαιώνεται. Η πλειονότητα των φιλολόγων του δείγματος αποδείχτηκε ότι κρίνει πως η μελλοντική διδακτική και παιδαγωγική τους επιμόρφωση θα βοηθήσει στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

	ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ
Chi-Square	163,546 ^c
df	1
Asymp. Sig.	,000

c. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 91,5.

Πίνακας 82: Πίνακας X^2 αναφορικά με τη μελλοντική διδακτική και παιδαγωγική επιμόρφωση των φιολόγων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

5.1 Συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Πρωταρχικός σκοπός του παρόντος πονήματος αποτέλεσε η διερεύνηση των απόψεων των φιλολόγων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας της Ηπείρου, αναφορικά με τη γνώση και την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Για το σκοπό αυτό, διατυπώθηκαν επιμέρους στόχοι αποτυπώνοντας τις απόψεις των φιλολόγων αναφορικά με το επίπεδο γνώσης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, τη σημαντικότητα των προϋποθέσεων της αποτελεσματικής εφαρμογής της, το βαθμό γνώσης των διδακτικών μεθόδων της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, τη συχνότητα εφαρμογής της και το ρόλο του εκπαιδευτικού κατά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Επιπλέον, διερευνήθηκαν οι απόψεις των φιλολόγων σχετικά με το επίπεδο εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στα σχολικά μαθήματα της ειδικότητάς τους, την ευκολία και την αναγκαιότητα εφαρμογής της και τέλος, οι φιλόλογοι αποτύπωσαν τις απόψεις τους αναφορικά με τις πιθανές ενέργειες που θα επικουρούσαν τη μελλοντική εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Ο αριθμός των συμμετεχόντων ανέρχεται στους 183, δηλαδή 29,1% του συνολικού αριθμού των φιλολόγων που υπηρετούσαν κατά το σχολικό έτος 2013-2014 στα Γυμνάσια και Ενιαία Λύκεια της Περιφέρειας Ηπείρου. Η συντριπτική πλειονότητα του δείγματος ήταν γυναίκες εκπαιδευτικοί και οι ηλικίες του δείγματος ήταν κυρίως 41 ετών και άνω. Πλην λίγων περιπτώσεων του δείγματος (15,3%), οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (84,7%) υπηρετούσαν σε μόνιμη θέση εργασίας και δεν κατείχαν θέση ευθύνης (91,8%). Τα έτη υπηρεσίας των φιλολόγων ήταν κυρίως 21-30 έτη (38,3%). Το επαγγελματικό προφίλ των συμμετεχόντων ολοκληρώθηκε με τα ακαδημαϊκά τους προσόντα. Η πλειονότητα αυτών (59,6%) δεν κατείχαν άλλο τίτλο σπουδών, εκτός του βασικού πτυχίου. Η παρούσα έρευνα επιχείρησε να προσεγγίσει ίσο αριθμό Γυμνασίων (45,4%) και Ενιαίων Λυκείων (54,6%) της Περιφέρειας της Ηπείρου.

Όσο αφορά στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, η πλειονότητα αυτών δήλωσε ότι ενημερώθηκε μέσω προσωπικής ενασχόλησης. Ειδικότερα, οι φιλόλογοι του δείγματος δήλωσαν πως η ενημέρωση για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία προήλθε κυρίως μέσω αυτοεπιμόρφωσης (50,3%) και παρακολούθησης συνεδρίων και σεμιναρίων (37,2%). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον προκαλεί το χαμηλό ποσοστό (19,7%) του δείγματος, που δήλωσε ότι ενημερώθηκε μέσω των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων (Π.Ε.Κ.), αν ληφθεί υπόψη, ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ρυθμίστηκε ως υποχρεωτική σύμφωνα με το αντίστοιχο Προεδρικό Διάταγμα (Π.Δ. 250/ 1992) από το έτος 1992.

Τα παρόντα ερευνητικά αποτελέσματα βρίσκονται σε συμφωνία με την έρευνα της Logan (2008) σχετικά με την ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Η Logan (2008) διαπίστωσε πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δεν έχει ενημερωθεί για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία από τις ακαδημαϊκές τους σπουδές.

Αναλύοντας τα αποτελέσματα της παρούσας ερευνητικής διαδικασίας όσο αφορά στη γνώση της έννοιας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η συντριπτική πλειονότητα του δείγματος (81,5%) δήλωσε ότι δε γνωρίζει επαρκώς - πολύ και πάρα πολύ – την έννοια. Το παρόν αποτέλεσμα βρίσκεται σε απόλυτη συμφωνία με τα δεδομένα των ερευνών της Logan (2008), Nicolae (2013) και Fykaris & Mitsi (2012), στις οποίες διαπιστώνεται η ελλιπής γνώση της έννοιας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας και Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Διερευνώντας ειδικότερα την έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, διαπιστώνεται ότι οι φιλόλογοι του δείγματος στην πλειονότητά τους (69,9%) θεωρούν ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μια διδακτική στρατηγική για τον ελεύθερο διδακτικό χρόνο. Η παρούσα άποψη θεωρείται εσφαλμένη σύμφωνα με τη Tomlinson (2010), όπως έχει ήδη αναφερθεί.

Αντίθετα, η διαφοροποιημένη διδασκαλία προγραμματίζεται ανάλογα με το στυλ διδασκαλίας του εκπαιδευτικού, άποψη που συµμερίζεται το 63,9% του δείγματος των φιλόλογων. Αναφορικά με τον προγραμματισμό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ανάλογα με τις ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού μιας τάξης, οι

ερωτηθέντες φιλόλογοι συμφωνούν σχεδόν στο σύνολό τους (95,6%). Ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί τις διαφορετικές μορφές και κατηγορίες διαφοροποίησης, αλλά η τελική επιλογή της διαφοροποιημένης πορείας διδασκαλίας μπορεί να γίνει μόνο από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος έχει μελετήσει και γνωρίζει το μαθησιακό προφίλ, τα ενδιαφέροντα, τα ταλέντα, τις ανάγκες, τις δυνατότητες και ικανότητες, το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών του (Hall, 2002, όπ. ανάφ. στις Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008).

Ακόμα, η συντριπτική πλειονότητα του δείγματος σε ποσοστό 80,3% δήλωσε ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία στηρίζεται πολύ και πάρα πολύ στο σεβασμό της ατομικότητας του κάθε μαθητή. Η παρούσα άποψη αποτελεί βασική πτυχή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, καθώς ο εκπαιδευτικός λαμβάνει υπόψη το μαθησιακό προφίλ, τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών του προκειμένου να προγραμματίσει τη διαφοροποιημένη πορεία της διδακτικής διαδικασίας (Hall, 2002, όπ. ανάφ. στις Βαλιαντή και Κουτσελίνη, 2008).

Οι ερωτηθέντες φιλόλογοι σε πολύ μεγάλο ποσοστό (83,1%) σύμφωνα με τις απαντήσεις τους θεωρούν ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία στηρίζεται στη σχέση συνεργασίας εκπαιδευτικού και μαθητή. Η παρούσα θεώρηση βρίσκεται σε απόλυτη συμφωνία με την έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, καθώς πρόκειται για μια αντανakλαστική διαδικασία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή (Tomlinson, 2010).

Τέλος, οι φιλόλογοι του δείγματος θεωρούν μόλις σε ποσοστό 13,1% ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν ταυτίζεται με τη διδασκαλία σε μικρές ομάδες εργασίας. Απαραίτητο συστατικό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αποτελεί η ευέλικτη ομαδοποίηση των μαθητών, ωστόσο η οποιαδήποτε ταύτιση των εννοιών θεωρείται εσφαλμένη (Tomlinson, 2010).

Παρατηρείται ότι οι φιλόλογοι του δείγματος δεν έχουν εξοικειωθεί με την έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και τη γνωρίζουν αποσπασματικά. Στις επιμέρους προτάσεις της δεύτερης ερώτησης, που αφορούσαν στην κατανόηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, διαφαίνεται ότι οι ερωτηθέντες φιλόλογοι βρίσκονται σε σύγχυση όσο αφορά στο χρόνο εφαρμογής της και στον τρόπο λειτουργίας της ομαδοποίησης των μαθητών.

Όσο αφορά στις προϋποθέσεις για την αποτελεσματική εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, οι ερωτηθέντες φιλόλογοι στην πλειονότητά τους (67,2%) θεωρούν ως πολύ και πάρα πολύ σημαντική προϋπόθεση την άριστη γνώση του θεωρητικού υπόβαθρου της εν λόγω έννοιας από τον εκπαιδευτικό. Άποψη απόλυτα σύμφωνη με το θεωρητικό πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, καθώς σύμφωνα με τις Βαλιαντή και Κουτσελίνη (2008) ο εκπαιδευτικός οφείλει να έχει καταστεί άριστος γνώστης τόσο του θεωρητικού υπόβαθρου της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, όσο και των τρόπων μετάβασης από τη θεωρία στην πράξη. Η συνεχής επιμόρφωση του εκπαιδευτικού σε θέματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας αποτελεί βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Φύκαρης, 2013). Την παρούσα θεώρηση συμπεριφέρονται απόλυτα και οι φιλόλογοι του δείγματος σε ποσοστό 72,2%.

Στη συνέχεια, ο συστηματικός προγραμματισμός αποτελεί μια πολύ και πάρα πολύ σημαντική προϋπόθεση για το 66,6% των φιλόλογων του δείγματος. Θεώρηση απόλυτα συμβατή με το θεωρητικό υπόβαθρο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο οποίο τονίζεται ότι ο προγραμματισμός της διδασκαλίας οφείλει να περιλαμβάνει βραχυπρόθεσμους και μακροχρόνιους στόχους οργάνωσης και κατάκτησης της επιδιωκόμενης γνώσης (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008).

Η επαρκής ενημέρωση των γονέων αποτελεί την τελευταία προϋπόθεση της αποτελεσματικής εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας του ερωτηματολογίου που δόθηκε στους φιλόλογους. Οι ερωτηθέντες θεωρούν την παρούσα άποψη ως πολύ και πάρα πολύ απαραίτητη σε ποσοστό 57,4%. Η Tomlinson (2010) τονίζει τη σημαντικότητα της επαρκούς ενημέρωσης των γονέων σχετικά με τη διαφοροποίηση ως εκπαιδευτική φιλοσοφία, τις ωφέλειες και τις ευκαιρίες που παρέχει στους μαθητές.

Παρατηρείται συνεπώς, ότι οι φιλόλογοι του δείγματος καθίστανται γνώστες των απαραίτητων προϋποθέσεων της αποτελεσματικής εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Τα αποτελέσματα που συνάγονται από την τέταρτη ερώτηση του ερωτηματολογίου αφορούν στο επίπεδο γνώσης των φιλόλογων για τις διδακτικές μεθόδους διαφοροποίησης της διδακτικής διαδικασίας. Εντύπωση προκαλεί ότι η πλειονότητα των φιλόλογων του δείγματος αγνοεί παντελώς τις διδακτικές μεθόδους

των σταθμών (51,9%) και των τροχιακών μελετών (55,7%). Διαπιστώνεται η ελλιπής ενημέρωση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις διδακτικές μεθόδους διαφοροποίησης της διδακτικής διαδικασίας. Το παρόν συμπέρασμα επιβεβαιώνεται και από τα ερευνητικά αποτελέσματα της Rodriguez (2012), καθώς αναφέρει την έλλειψη εξοικείωσης των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με τις μεθόδους διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Αναφορικά με τη συχνότητα εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας παρατηρείται σύμφωνα με τις δηλώσεις των ερωτηθέντων φιλολόγων ότι δεν την εφαρμόζουν συστηματικά. Το 42,1% του δείγματος δεν έχει εφαρμόσει ποτέ τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, ενώ μόλις το 1,1% την εφαρμόζει εβδομαδιαίως ή καθημερινώς. Το παρόν αποτέλεσμα συμφωνεί απόλυτα με τα ερευνητικά αποτελέσματα των Mike et al. (1996), Logan (2008), Rodriguez (2012) και Joseph (2013), όπου σημειώνουν αδυναμία εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Αναφορικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού κατά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία η πλειονότητα των φιλολόγων του δείγματος (59,6%) δήλωσαν ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι έμμεσος καθοδηγητής και σύμβουλος της μαθησιακής και διδακτικής διαδικασίας. Η παρούσα θεώρηση βρίσκεται σε απόλυτη συμφωνία με το θεωρητικό υπόβαθρο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας που προσδίδει στον εκπαιδευτικό το ρόλο του έμμεσου καθοδηγητή, συμβούλου, οργανωτή, διαμεσολαβητή και διαμορφωτή συνθηκών ενεργοποίησης και παρώθησης των μαθητών προς την απόκτηση της ικανότητας αναζήτησης και ανακάλυψης της γνώσης (Φύκαρης, 2010).

Ακόμα, οι ερωτηθέντες φιλόλογοι σε ποσοστό 56,3% συμφωνούν απόλυτα με τον ισχυρισμό ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει να βρίσκεται σε διάθεση στοχασμού και αναστοχασμού σχετικά με τη διδακτική διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός κατά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία (Φύκαρης, 2010: 53) οφείλει να βρίσκεται σε «συνεχή διάθεση για προβληματισμό και αναζήτηση του "ουσιαστικότερου" για το μαθητή του».

Ο εκπαιδευτικός κατά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία σύμφωνα με τη συντριπτική πλειονότητα των φιλολόγων του δείγματος (72,2%) οφείλει να προσαρμόζει και να αναπροσαρμόζει τους διδακτικούς και μαθησιακούς σκοπούς, εφόσον διακρίνει ότι αυτοί δεν ικανοποιούνται επαρκώς. Ο εκπαιδευτικός στο

πλαίσιο αυτό, (Φύκαρης, 2010 • 2013) κινείται με ευελιξία και εναλλακτικότητα, δεν προσαρμόζεται σε σταθερές καταστάσεις και τυποποιημένες πρακτικές, αλλά επιδιώκει να αναπροσαρμόζει τα δεδομένα σε κάθε εκπαιδευτική περίπτωση.

Αναφορικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού οι ερωτηθέντες φιλόλογοι σε πολύ υψηλό ποσοστό (84,1%) συμφωνούν απόλυτα με την άποψη ότι ο εκπαιδευτικός βρίσκεται σε συνεχή επικοινωνία με τους μαθητές του, προσπαθώντας να τους ενθαρρύνει στη διδακτική διαδικασία. Επιβεβαιώνοντας την παρούσα θέση ο εκπαιδευτικός οφείλει να δημιουργεί κανάλι επικοινωνίας με τους μαθητές μέσω τρόπων: παρώθησης, ενίσχυσης, ενθάρρυνσης, ενεργοποίησης και κατανόησης (Φύκαρης, 2010).

Διαπιστώνεται συνεπώς, ότι οι φιλόλογοι του δείγματος έχουν κατανοήσει πλήρως το ρόλο του εκπαιδευτικού κατά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Αξιολογώντας το επίπεδο εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, οι ερωτηθέντες φιλόλογοι παρουσιάζονται συγκρατημένοι όσο αφορά στο μάθημα της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, καθώς μόνο το 19,7% δήλωσε ότι δύναται να εφαρμοστεί πολύ και πάρα πολύ αποτελεσματικά. Ακόμα πιο χαμηλό ποσοστό (10,3%) σημείωσε το μάθημα των λατινικών αναφορικά με την αποτελεσματική εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Αντίθετα, πιο ενθαρρυντικά αποτελέσματα παρουσιάζονται για τα υπόλοιπα θεωρητικά μαθήματα. Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες φιλόλογοι στην πλειονότητά τους (60,6%) δήλωσαν ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία δύναται πολύ και πάρα πολύ αποτελεσματικής εφαρμογής στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας. Αναφορικά με τα κείμενα νεοελληνικής λογοτεχνίας οι φιλόλογοι του δείγματος σε ποσοστό 68,9% θεωρούν πολύ και πάρα πολύ αποτελεσματική την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Τέλος, περίπου ο μισός πληθυσμός του δείγματος (50,8%) κρίνει ως πολύ και πάρα πολύ αποτελεσματική την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών (από μετάφραση).

Αξιολογώντας τα παρόντα αποτελέσματα συμπεραίνεται ότι οι φιλόλογοι του δείγματος θεωρούν αποτελεσματική την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην πλειονότητα των φιλολογικών μαθημάτων.

Αναφορικά με την ευκολία εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας οι ερωτηθέντες φιλόλογοι δήλωσαν στη συντριπτική πλειονότητά τους (73,3%) ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν είναι καθόλου εφικτό ή είναι λίγο εφικτό να

εφαρμοστεί αποτελεσματικά στα παρόντα σχολικά δεδομένα. Την άποψη αυτή επιβεβαιώνει και η έρευνα της Rodriguez (2012), Nicolae (2013) και Joseph (2013), τονίζοντας την αδυναμία εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, εξαιτίας εκπαιδευτικών παραγόντων και ελλειπών υποδομών.

Ωστόσο, όσο αφορά στην αναγκαιότητα εφαρμογής της, οι φιλόλογοι του δείγματος δήλωσαν σε υψηλό ποσοστό (71%) ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία χρήζει πολύ και πάρα πολύ αναγκαίας εφαρμογής.

Διερευνώντας τους λόγους αναγκαιότητας εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας οι συμμετέχοντες φιλόλογοι στην πλειονότητά τους (86,4%) θεωρούν ότι η παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας χαρακτηρίζεται από μονομέρεια. Η παρούσα άποψη τεκμηριώνεται, καθώς οι τυποποιημένες διδακτικές πρακτικές που υιοθετούνται κατά την παραδοσιακή διδασκαλία δεν ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στην πολυεπίπεδη και ανομοιογενή κατάσταση που παρουσιάζει το μαθητικό δυναμικό (Φύκαρης, 2010 · Νικολαραϊζή, 2013). Αντίθετα, η διαφοροποιημένη διδασκαλία δύναται να παρέχει λύση στις ανομοιογενείς εκπαιδευτικές και μαθησιακές ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού, μέσω της ευελιξίας και εναλλακτικότητας απ' τις οποίες διακρίνεται (Φύκαρης, 2010). Η άποψη αυτή βρίσκει σύμφωνους τους φιλολόγους του δείγματος σε ποσοστό 93,4%.

Επιπλέον, οι ερωτηθέντες φιλόλογοι στη συντριπτική πλειονότητά τους (93,5%) δήλωσαν ότι μέσω της διαφοροποίησης της διδακτικής διαδικασίας επιδιώκεται το μέγιστο μαθησιακό αποτέλεσμα από μαθητές ειδικών αναγκών ή/ και ιδιαίτερων αναπηριών. Η παρούσα άποψη επιβεβαιώνεται από τη Νικολαραϊζή (2013). Τέλος, οι φιλόλογοι σε πολύ υψηλό ποσοστό 93,4% συμφωνούν με την άποψη ότι μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας επιτυγχάνεται η ενεργοποίηση και δραστηριοποίηση των μαθητών. Η θεώρηση αυτή επιβεβαιώνεται, καθώς οι μαθητές κατά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία αυτονομούνται στην προσπάθεια απόκτησης της γνώσης. Με τον τρόπο αυτό αποφεύγεται η παθητική στάση, ενώ επιτυγχάνεται η ενεργή εμπλοκή τους στη διδακτική διαδικασία (Φύκαρης, 2013).

Στην τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου οι φιλόλογοι του δείγματος δήλωσαν τις ενέργειες που θεωρούν ότι θα βοηθήσουν στη μελλοντική εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Η συντριπτική πλειονότητα των φιλολόγων (97,3%) κρίνει ως απαραίτητη την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του κλάδου τους σε θέματα διδακτικής. Η αύξηση των διαθέσιμων υλικοτεχνικών μέσων θεωρείται ως προαπαιτούμενη από το 77,6% του πληθυσμού του δείγματος των φιλολόγων. Το

παρόν αποτέλεσμα συναντάται και στις έρευνες των Mike et al. (1996), Rodriguez (2012), Nicolae (2013) και Joseph (2013), καθώς τονίζεται ότι η έλλειψη των κατάλληλων υλικοτεχνικών υποδομών ευθύνεται για την απουσία εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Ακόμα, οι ερωτηθέντες φιλόλογοι σε ποσοστό 79,8% θεωρούν απαραίτητη τη μείωση του αριθμού των μαθητών ανά τάξη. Η παρούσα ενέργεια τονίζεται ως αναγκαία και στην έρευνα της Nicolae (2013). Αξιοσημείωτο αναφοράς αποτελεί το 32,2% του δείγματος των φιλόλογων που δήλωσαν ως απαραίτητη την αύξηση των αποδοχών τους. Απαραίτητη κρίνεται η μισθολογική αύξηση και στην έρευνα της Nicolae (2013).

Αξιολογώντας τα αποτελέσματα των πινάκων των χ^2 ελέγχων μεταξύ των μεταβλητών δεν παρατηρείται η ύπαρξη κάποιας στατιστικά σημαντικής συσχέτισης μεταξύ του φύλου, της ηλικιακής ομάδας, του παρόντος σχολείου υπηρεσίας, των συνολικών ετών υπηρεσίας και του επιπέδου γνώσης της έννοιας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, των διδακτικών της μεθόδων και της συχνότητας εφαρμογής της. Ενδιαφέρον συνεπώς, προκαλεί το γεγονός ότι οι φιλόλογοι νεότερης ηλικιακής ομάδας δεν παρουσιάζονται περισσότερο ενημερωμένοι για σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας. Παρόλο που οι φιλόλογοι των Γυμνασίων δεν έχουν να αντιμετωπίσουν το άγχος της προετοιμασίας των Πανελλήνιων εξετάσεων, δεν διαφαίνονται πιο ενεργοί όσο αφορά στην εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας, όπως η διαφοροποιημένη.

Ωστόσο, ιδιαίτερο ενδιαφέρον στατιστικά σημαντικής συσχέτισης προκαλούν οι πίνακες των χ^2 ελέγχων μεταξύ της κατοχής δεύτερου πτυχίου, μεταπτυχιακού και διδακτορικού τίτλου σπουδών, της κατοχής μόνο του βασικού πτυχίου και του επιπέδου γνώσης της έννοιας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, των διδακτικών της μεθόδων και της συχνότητας εφαρμογής της. Διαπιστώνεται ότι τα ακαδημαϊκά προσόντα των φιλόλογων του δείγματος διαφοροποιούν το επίπεδο γνώσης της έννοιας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, των διδακτικών της μεθόδων και τη συχνότητα εφαρμογής της.

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμπεραίνεται ότι οι φιλόλογοι του δείγματος έχουν ενημερωθεί για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, κυρίως μέσω αυτοεπιμόρφωσης. Οι φιλόλογοι του δείγματος δεν εμφανίζονται εξοικειωμένοι με την έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ωστόσο έχουν κατανοήσει τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την αποτελεσματική εφαρμογής της και το ρόλο του

εκπαιδευτικού σε αυτή. Η γνώση των συμμετεχόντων φιλολόγων σχετικά με τις διδακτικές μεθόδους διαφοροποιημένης διδασκαλίας διαφαίνεται ελλιπής και η εφαρμογή τους μη συστηματική. Οι φιλόλογοι χαρακτήρισαν την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στα παρόντα σχολικά δεδομένα ως καθόλου και λίγο εφικτή, ωστόσο πολύ και πάρα πολύ απαραίτητη. Οι φιλόλογοι της παρούσας έρευνας θεωρούν ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία δύναται εφαρμογής στην πλειονότητα των θεωρητικών μαθημάτων. Τέλος, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διδακτικής κρίνεται απαραίτητη τόσο από τους ίδιους όσο και από τα ερευνητικά αποτελέσματα.

5.2 Προτάσεις

Οι ερευνητικές διαπιστώσεις και οι θεωρητικές παραδοχές, όπως αναπτύχθηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια του παρόντος ερευνητικού πονήματος, δύνανται να στηρίξουν μια σειρά προτάσεων σχετικές με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία ως έννοια και διδακτική πρακτική.

Ειδικότερα:

- Στο πλαίσιο της παιδαγωγικής επιμόρφωσης των εν ενεργεία φιλολόγων, προτείνεται η διδακτική τους επιμόρφωση σε θέματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Οι φιλόλογοι μ' αυτό τον τρόπο θα εξοικειωθούν, τόσο με την έννοια της διαφοροποίησης της διδακτικής διαδικασίας, όσο και με τη λειτουργικότητά της. Η πλήρης επιμόρφωση είναι κάλλιστο να πραγματοποιηθεί από παιδαγωγούς ειδικούς σε θέματα διδακτικής και να συνδυαστεί με εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη διδακτική πράξη.
- Θεωρείται απαραίτητη η πλήρης παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των υποψηφίων φιλολόγων από τα προγράμματα σπουδών των αντίστοιχων Πανεπιστημιακών τμημάτων. Επιπροσθέτως, οι υποψήφιοι προτείνεται να ασκούνται πρακτικώς σε θέματα διαφοροποίησης της διδακτικής διαδικασίας, ώστε να εξοικειώνονται τόσο με την έννοια όσο και με τη λειτουργικότητά της.
- Στο πλαίσιο της αποτελεσματικής εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας θεωρείται σκόπιμη η πολιτειακή παρέμβαση. Ο αριθμός των μαθητών ανά τάξη προτείνεται να μειωθεί, ώστε ο εκπαιδευτικός να δύναται να γνωρίζει το μαθησιακό προφίλ, τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών του και να εφαρμόζει αποτελεσματικά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.
- Ακόμα, προτείνεται ως απαραίτητη η πολιτειακή παρέμβαση σε επίπεδο αύξησης των διαθέσιμων υλικοτεχνικών μέσων που παρέχονται στις σχολικές μονάδες. Η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή θα επικουρήσει στην ομαλότερη και αποτελεσματικότερη εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Όσο αφορά στις προτάσεις για μελλοντική ερευνητική δραστηριότητα, αυτές διατυπώνονται ως εξής:

- Μελέτη των απόψεων των φιλολόγων άλλης γεωγραφικής περιφέρειας, εκτός Περιφέρειας Ηπείρου, σχετικά με τις απόψεις τους για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.
- Μελέτη των απόψεων των υπόλοιπων εκπαιδευτικών ειδικοτήτων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τόσο στην Περιφέρεια της Ηπείρου όσο και στο σύνολο της επικράτειας.
- Σύγκριση των απόψεων των φιλολόγων με εκπαιδευτικών άλλων ειδικοτήτων αναφορικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.
- Μελέτη των απόψεων των μαθητών σχετικά με τη λειτουργικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.
- Μελέτη των απόψεων των γονέων σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Αργυρόπουλος, Β. (2013). Διαφοροποίηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία: θεωρητικό υπόβαθρο και βασικές αρχές. Στο Β. Παντελιάδου, Σ. & Φιλιππάτου, Δ. (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία* (27- 59). Αθήνα: Πεδίο.

Βαλιαντή, Σ. & Κουτσελίνη, Μ. (2008). *Εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας: προϋποθέσεις και θέματα προς συζήτηση*, Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου

Βάμβουκας, Μ. Ι. (1998). *Εισαγωγή στη ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης

Βαστάκη, Μ. (2010). «Η διαφοροποίηση στη διδασκαλία». *Επιστημονικό Βήμα*, 12, 121- 135.

Bourdieu, P. (1966) *Το συντηρητικό σχολείο: οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία* Στο: Φραγκουδάκη, Α. *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης* (σελ. 357-391). Αθήνα: Παπαζήση

Γερμανός, Δ. (2002). *Οι τοίχοι της γνώσης*, Αθήνα: Gutenberg

Hopf, D. (1982). *Διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας: παραδοσιακοί και σύγχρονοι τρόποι οργάνωσης της διδασκαλίας*, (μετάφραση Δελιγιάννη- Κιουμτζή Β.). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*, Αθήνα: Τυπωθήτω

Κοσσυβάκη, Φ. (2002). *Κριτική επικοινωνιακή διδασκαλία: κριτική προσέγγιση της διδακτικής πράξης*. Αθήνα: Gutenberg

Κοσσυβάκη, Φ. (2006). *Εναλλακτική διδακτική: προτάσεις για μετάβαση από τη διδακτική του αντικειμένου στη διδακτική του ενεργού υποκειμένου*, Αθήνα: Gutenberg

Κουτσόπουλος Κ. (2000). *Γεωγραφία: Μεθοδολογία και μέθοδοι ανάλυσης χώρου*. Εκδόσεις Συμμετρία, Αθήνα.

Κυριαζή Ν. (2002). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα, Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Κωνσταντίνου, Χ. (2000). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*, Αθήνα: Gutenberg

Κωνσταντίνου, Χ. (2001). *Η πρακτική του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική επικοινωνία*, Αθήνα: Gutenberg

Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Η σχολική τάξη: χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*, Αθήνα: Γρηγόρης

Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Στρατηγικές Διδασκαλίας: Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική (τ. Β') (5^η εκδ.)*. Αθήνα: Gutenberg

Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Εκπαιδεύοντας παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης: διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg

Νικολαραϊζή, Μ. (2013). Καθολικός σχεδιασμός στη μάθηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία: η σημασία για τους μαθητές με αναπηρίες ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο Β. Παντελιάδου, Σ. & Φιλипπάτου, Δ. (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία* (99- 120). Αθήνα: Πεδίο

Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (2008). *Δημιουργική σκέψη στο σχολείο και την οικογένεια*, Αθήνα: Κοράλι - Γκέλμπεσης Γιώργος

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2002). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορικής: Ολική Προσέγγιση, (τ. Α')*. Αθήνα: Αριστοτέλης Ράπτης.

Ράπτη, Μ. (1996). *Παιδαγωγική διαχείριση του λάθους*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Ιωάννινα

Tomlinson, C.A. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας*, (μετάφραση Θεοφιλίδης Χ. & Μαρτίδου- Φορσιέ Δ.). Αθήνα: Γρηγόρης

Τριλιανός, Θ. (1998). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας: καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη Διδακτική Πράξη (τ. Β') (2^η εκδ.)*. Αθήνα: [χ.ο.]

Φιλипπάτου, Δ. (2013). Ο ρόλος της αξιολόγησης στη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο Β. Παντελιάδου, Σ. & Φιλипπάτου, Δ. (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία* (225- 244). 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. & Φιλιππάτου, Δ. (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία* (225-244). Αθήνα: Πεδίο

Χρυσafίδης, Κ. (1994). *Βιωματική επικοινωνιακή διδασκαλία: η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*, Αθήνα: Gutenberg

Ξενόγλωσση

Ala, S., Sari, R.M. & Kahya N. C. (2012). A different perspective on education: Montessori and Montessori school architecture. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 1866 – 1871.

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://ac.els-cdn.com/S1877042812015224/1-s2.0-S1877042812015224-main.pdf?_tid=ad6025bc-2732-11e2-ba12-00000aab0f02&acdnat=1352111118_bead70cace2fecf26ed732fd600ed672
(05/11/2012)

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

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

Logan, B. (2011). Examining differentiated instruction: Teachers respond. *Research in Higher Education Journal*, 13, 1-14.

Minke, K. M., Bear, G. G., Deemer, S. A., & Griffin, S. M. (1996). Teachers' experiences with inclusive classrooms: implications for special education reform. *Journal of special Education*, 30(2), 152- 186

Nicolae, M. (2014). Teachers' Beliefs as the Differentiated Instruction Starting Point: Research Basis. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 128, 426-431.

Rodriguez, A. (2012). An Analysis of Elementary School Teachers' Knowledge and Use of Differentiated Instruction.

Sitte, W. & H.Wohlschägl, Hrsg. (2001). Beiträge zur Didaktik des “Geographie und Wirtschaftskunde”- Unterrichts. *Institut für Geographie und regionale Forschung der Universität Wien*, 16, 199- 211

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

Tomlinson, C.A. (2000). Reconcilable Differences? Standards-Based Teaching and Differentiation. *Educational Leadership*, 58, 6- 11

Tomlinson C.A. (2000). *Differentiation of instruction in the Elementary Grades*. <http://ecap.crc.uiuc.edu/eecearchive/digests/2000/tomlin00.pdf> (01/10/2013)

Tomlinson, C.A. (2005). One size does not fit all: Standards- based differentiation, *National staff development council*, 26, 14- 18

Tomlinson, C.A. (2005). Grading and differentiation: paradox or good practice?. *Theory into practice*, 44(3), 262- 269

Wormeli, R. (2005). Busting the myths about differentiated instruction. *Principal Leadership*, 5(7), 28-33

Νόμοι

Π.Δ. 250/1992 (ΦΕΚ Α' 138/ 10- 8- 1992) για τη ρύθμιση θεμάτων υποχρεωτικής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και θεμάτων λειτουργίας των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων

Υπουργική Απόφαση (Υ.Α.) Φ. 131/8212/Γ2 7-2-2002. Προγράμματα σπουδών των μαθημάτων των Α', Β', Γ' τάξεων του Ενιαίου Λυκείου

Υπουργική Απόφαση (Υ.Α.) Φ. 303/21072α/Γ2 13-3-2003. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού- Γυμνασίου: α) Γενικό μέρος β) Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. ελληνικής γλώσσας, νεοελληνικής λογοτεχνίας, αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας, εικαστικών, σπουδών θεάτρου, θρησκευτικών, ιστορίας, κοινωνικής και πολιτικής αγωγής, μαθηματικών, μελέτης περιβάλλοντος.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα 1

Αγαπητή/ε συνάδελφε,

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί μέρος της έρευνας που διεξάγεται στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής μου εργασίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Σκοπός του ερωτηματολογίου είναι να καταγραφούν οι απόψεις των φιλολόγων Γυμνασίων και Λυκείων της Περιφέρειας Ηπείρου αναφορικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Το ερωτηματολόγιο, όπως και τα πορίσματα της παρούσας έρευνας θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Για το λόγο αυτό και για τη διασφάλιση του ιδιωτικού απορρήτου, το ερωτηματολόγιο είναι **ανώνυμο**.

Σας ευχαριστώ,
Κατερίνα Λαγκαδινού
Φιλόλογος, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε.

ΜΕΡΟΣ Α΄

Προφίλ συμμετέχοντος

Παρακαλώ κυκλώστε τον αριθμό που αντιστοιχεί στην επιλογή/απάντησή σας.

A1. Φύλο: 1= Άνδρας, 2= Γυναίκα

A2. Επιλέξτε την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκετε:

1= 20-30, 2 = 31- 40, 3 = 41-50, 4= άνω των 50

A3. Σχέση εργασίας:

1 = Ωρομίσθιος/α, 2 = Αναπληρωτής/τρια, 3 = Μόνιμος/η

A4. Παρόν σχολείο υπηρεσίας:

1= Γυμνάσιο, 2= Λύκειο

A5. Θέση ευθύνης:

1 = Ναι (Διευθυντής/τρια, Υποδιευθυντής/τρια, Προϊστάμενος σχολικής μονάδας),

2 = Όχι

A6. Συνολικά έτη υπηρεσίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: (Συνυπολογίστε το χρόνο ως ωρομίσθιος ή / και αναπληρωτής)

1 = 1-10, 2 = 11-20, 3 = 21-30, 4 = Μεγαλύτερη των 30 Ετών

A7. Περαιτέρω σπουδές εκτός βασικού πτυχίου:

(Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις)

1= Δεύτερο Πτυχίο, 2= Μεταπτυχιακός τίτλος, 3= Διδακτορικός τίτλος,

4= Κανένα από τα παραπάνω

5= Άλλο (Διευκρινίστε):

A8. Από πού έχετε ενημερωθεί σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία;

- α. Σπουδές
- β. Επιμόρφωση σε ΠΕΚ
- γ. Σεμινάρια/ Συνέδρια που διενεργήθηκαν σε πανεπιστήμια
- δ. Αυτοεπιμόρφωση
- ε. Άλλο (Διευκρινίστε):

ΜΕΡΟΣ Β'

B1. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γνωρίζετε την έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας;

1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα Πολύ

B2. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι κάτωθι φράσεις ανταποκρίνονται στη διαφοροποιημένη διδασκαλία;

α. Διδακτική στρατηγική που εφαρμόζεται από τον εκπαιδευτικό στον ελεύθερο διδακτικό χρόνο.

1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα Πολύ

β. Η διδακτική διαδικασία προγραμματίζεται ανάλογα με το στυλ διδασκαλίας κάθε εκπαιδευτικού.

1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα Πολύ

γ. Η διδακτική διαδικασία προγραμματίζεται ανάλογα με τις ανάγκες του εκάστοτε μαθητικού πληθυσμού μιας τάξης.

1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα Πολύ

δ. Η λειτουργικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας εξασφαλίζεται μέσω του σεβασμού της ατομικότητας κάθε μαθητή.

1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα Πολύ

ε. Η σχέση εκπαιδευτικού και μαθητών στηρίζεται στη συνεργασία.

1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα Πολύ

στ. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία ταυτίζεται με τη διδασκαλία με μικρές ομάδες μαθητών.

1= Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα Πολύ

B3. Ποιες από τις παρακάτω προϋποθέσεις θεωρείτε πιο σημαντικές για την αποτελεσματική εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας;

α. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι άριστοι γνώστες του θεωρητικού υπόβαθρου της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, δυνάμενοι να την εφαρμόσουν.

1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα Πολύ

β. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να βρίσκεται σε συνεχή επιστημονική επιμόρφωση σχετικά με θέματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα Πολύ

γ. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να προγραμματίζει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία συστηματικά.

1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα Πολύ

δ. Οι γονείς πρέπει να είναι επαρκώς ενημερωμένοι σχετικά με τη διαφοροποίηση ως εκπαιδευτική φιλοσοφία, τις ωφέλειες και τις ευκαιρίες που παρέχει στους μαθητές.

1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα Πολύ

B4. Ποιες από τις παρακάτω διδακτικές μεθόδους διαφοροποίησης της διδασκαλίας γνωρίζετε και πόσο καλά;

α. Σταθμοί

1= Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα Πολύ

β. Ημερήσιες διατάξεις

1= Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα Πολύ

γ. Σύνθετη διδασκαλία

1= Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα Πολύ

δ. Τροχιακές μελέτες

1= Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα Πολύ

ε. Κέντρα μάθησης

1= Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα Πολύ

B5. Πόσο συχνά εφαρμόζετε τη διαφοροποιημένη διδασκαλία;

1 = Ποτέ, 2 = Τριμηνιαίως, 3 = Μηνιαίως, 4 = Εβδομαδιαίως, 5 = Καθημερινώς

B6. Κατά την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ποια από τις παρακάτω προτάσεις θεωρείτε ότι περιγράφει πληρέστερα το ρόλο του εκπαιδευτικού;

α. Είναι έμμεσος καθοδηγητής και σύμβουλος της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας.

1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα Πολύ

β. Βρίσκεται σε συνεχή διάθεση στοχασμού και αναστοχασμού, σχετικά με τη διδακτική διαδικασία.

1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα Πολύ

γ. Προσαρμόζει και αναπροσαρμόζει τους διδακτικούς και μαθησιακούς σκοπούς, εφόσον διακρίνει ότι αυτοί δεν ικανοποιούνται επαρκώς.

1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα Πολύ

δ. Βρίσκεται σε συνεχή επικοινωνία με τους μαθητές του, προσπαθώντας να τους ενθαρρύνει στη διδακτική διαδικασία.

1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα Πολύ

B7. Σε ποιο σχολικό μάθημα της ειδικότητάς σας θεωρείτε ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί να εφαρμοστεί βέλτιστα;

α. Αρχαία ελληνική γλώσσα

1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα Πολύ

β. Νεοελληνική γλώσσα

1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα Πολύ

γ. Κείμενα νεοελληνικής λογοτεχνίας

1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα Πολύ

δ. Αρχαία ελληνικά (από μετάφραση)

1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα Πολύ

ε. Λατινικά

1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα Πολύ

B8. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι εύκολο να εφαρμοστεί στα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα;

1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα Πολύ

B9. Πόσο αναγκαία θεωρείτε την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας;

1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα Πολύ

B10. Για ποιους από τους παρακάτω λόγους θεωρείτε αναγκαία την εφαρμογή της;

α. Η παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας χαρακτηρίζεται από μονομέρεια.

1= Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα Πολύ

β. Δίνει λύση στις ανομοιογενείς εκπαιδευτικές ανάγκες και μαθησιακά χαρακτηριστικά που δημιουργούν οι πολυεπίπεδες αποκλίσεις μεταξύ των μαθητών.

1= Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα Πολύ

γ. Παρέχει την ευκαιρία σε μαθητές ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ή/ και ιδιαίτερων αναπηριών να επιτύχουν το μέγιστο δυνατό μαθησιακό αποτέλεσμα.

1= Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα Πολύ

δ. Επιτυγχάνεται η ενεργοποίηση και δραστηριοποίηση του μαθητή.

1= Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα Πολύ

B11. Ποια από τα παρακάτω πιστεύετε ότι θα βοηθήσουν στη μελλοντική εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας; (κυκλώστε την απάντησή σας)

α. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διδακτικής

β. Ενημέρωση γονέων και μαθητών

γ. Περιορισμός της διδακτέας ύλης

δ. Αύξηση διαθέσιμων υλικοτεχνικών μέσων

ε. Μείωση του αριθμού των μαθητών σε κάθε τάξη

στ. Πιλοτική εφαρμογή αρχικά σε ορισμένα σχολεία

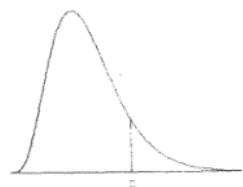
ζ. Αύξηση των αποδοχών των εκπαιδευτικών

η. Αλλαγή λειτουργίας του σχολείου ως παιδαγωγικού θεσμού

θ. Άλλο (Διευκρινίστε):

Ευχαριστώ για τη συμμετοχή σας!

Παράρτημα 2



Τα στοιχεία του πίνακα εκφράζουν τα $(1-\alpha)$ ποσοστιαία σημεία της κατανομής X^2 με ν βαθμούς ελευθερίας δηλαδή τις μέσες τιμές $X_{\nu, 1-\alpha}^2$ για τις οποίες $P(X^2 \leq X_{\nu, 1-\alpha}^2) = 1 - \alpha$.

$1-\alpha$ = εμβαδόν

ν	0.010	0.050	0.100	0.300	0.500	0.700	0.900	0.950	0.990	0.999
1	0.0002	0.0039	0.0158	0.1485	0.4549	1.0742	2.7055	3.8415	6.6349	10.8277
2	0.0201	0.1026	0.2107	0.7133	1.3863	2.4079	4.6052	5.9915	9.2103	13.8155
3	0.1115	0.3518	0.5814	1.4237	2.3668	3.3542	5.8214	7.8147	11.3449	16.2663
4	0.2974	0.7143	1.0646	2.1498	3.3567	4.2796	7.7794	9.4877	13.2767	18.4669
5	0.5543	1.1455	1.6103	2.9999	4.3515	6.0644	9.2364	11.0705	15.0863	20.5150
6	0.8721	1.6354	2.2041	3.8276	5.3481	7.2311	10.6446	12.5916	16.8119	22.4578
7	1.2390	2.1674	2.8331	4.6713	6.3458	8.3834	12.0170	14.0671	18.4753	24.3220
8	1.6465	2.7326	3.4895	5.5274	7.3441	9.5245	13.3616	15.5073	20.0902	26.1246
9	2.0879	3.3251	4.1682	6.3933	8.3428	10.6564	14.6837	16.9190	21.6660	27.8771
10	2.5582	3.9403	4.8652	7.2672	9.3418	11.7807	15.9872	18.3070	23.2093	29.5884
11	3.0535	4.5748	5.5778	8.1479	10.3410	12.8987	17.2750	19.6751	24.7250	31.2642
12	3.5706	5.2260	6.3038	9.0343	11.3403	14.0111	18.5493	21.0261	26.2170	32.9097
13	4.1069	5.8919	7.0415	9.9257	12.3398	15.1187	19.8119	22.3620	27.6882	34.5278
14	4.6604	6.5706	7.7895	10.8215	13.3393	16.2221	21.0641	23.6848	29.1413	36.1235
15	5.2293	7.2609	8.5468	11.7212	14.3389	17.3217	22.3071	24.9958	30.5779	37.6973