

Η ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΕ ΤΑΞΕΙΣ ΜΙΚΤΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΩΝ: ΜΙΑ ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΩΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ

Δρ Σταυρούλα Βαλιαντή
Παιδαγωγικό Ινστιτούτου Κύπρου

Abstract

This article presents the findings of qualitative data gathered in a quasi-experimental study that examined the effect of differentiated instruction on student learning in mixed ability classrooms. The study took place during the school years 2008-2010. Participants in the study were 24 teachers and 479 grade-four students in Nicosia district, Cyprus. Fourteen volunteer elementary teachers were trained on differentiated instructions in greek language lesson. Differentiated instruction was implemented for a whole school year. Content analysis was used to analyze semi-structured interviews of students and teachers. The quantitative results confirm initial assumptions of the research, concerning the effectiveness of differentiation and the presuppositions for a successful implementation of differentiation. Furthermore quantitative results are supported by the findings of quantitative data analysis of the present study (Valiandes, 2010, Valiandes, Koutselini & Kyriakides, 2011).

Λέξεις κλειδιά

Διαφοροποίηση διδασκαλίας, τάξεις μικτής ικανότητας, εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα, ετοιμότητα μαθητών.

0. Εισαγωγή

Στις σύγχρονες κοινωνίες όπου η έκκληση για εκδημοκρατικοποίηση σε όλους τους τομείς της κοινωνίας αναδεικνύεται έντονα, ταυτόχρονα φανερώνεται και η ανάγκη για ισότητα και εκδημοκρατικοποίηση της παρεχόμενης εκπαίδευσης ώστε να υπάρχει «ισότητα όρων» (Lynch & Bakes, 2005). Ως «ισότητα όρων» νοείται όχι μόνο η ισότητα στην πρόσβαση υλικών και μέσων, αλλά αναφέρεται στην ισότητα στην αναγνώριση και το σεβασμό, στην αγάπη, στο ενδιαφέρον και την

αλληλεγγύη (Lynch & Bakes, 2005). Η εκπαίδευση που μπορεί να υιοθετήσει και να κάνει πράξη την «ισότητα όρων» μπορεί να διασφαλίσει ένα εκπαιδευτικό συγκείμενο όπου να υπάρχει ισότητα ευκαιριών στη γνώση και τη μάθηση, ανεξάρτητα από οποιαδήποτε διαφορετικότητα ή χαρακτηριστικά (κοινωνικοοικονομικά, πολιτισμικά, ετοιμότητα κ.ά.). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας ως ανθρωποκεντρική και ανθρωποπλαστική παιδαγωγική πρόταση (Νεοφύτου & Βαλιαντή, 2015) προωθεί την ισότητα ολιστικά από την ισότητα στην πρόσβαση, στην ισότητα των ευκαιριών, στην ισότητα των αποτελεσμάτων και της επιτυχίας. Σε αυτό το πλαίσιο η διαφοροποίηση μπορεί να υποστηρίξει την αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση για όλους τους μαθητές (π.χ. Hattie, 2009, 2011, Kyriakides & Creemers, 2008), στοχεύοντας πάντα στη υπέρβαση των ανισοτήτων και στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης (Koutselini & Agathagelou, 2009).

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, όπως θα παρουσιαστεί και αναλυτικότερα πιο κάτω, θεωρείται ως μία βασική διάσταση της αποτελεσματικής διδασκαλίας (Kyriakides, 2007, Θεοφιλίδης, 2009). Πηγάζει μέσα από τις διακηρύξεις για ισότητα στην εκπαίδευση και συνδέεται άμεσα με την έννοια του δημοκρατικού και ανθρώπινου σχολείου (Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, 2004). Στο δημοκρατικό σχολείο η διαφοροποίηση της διδασκαλίας εστιάζεται στην αναγνώριση των χαρακτηριστικών, των ιδιομορφιών και των αναγκών των μαθητών, τόσο στο γνωσιολογικό και το επίπεδο δεξιοτήτων των μαθητών όσο και στο κοινωνικο-συναισθηματικό και πολιτισμικό επίπεδο των μαθητών. Οι «βιογραφίες» των μαθητών είναι αυτές που καθοδηγούν και προδιαγράφουν δυναμικά και αλληλεπιδραστικά την πορεία της διδασκαλίας ώστε να εμπλέκει ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία όλους τους μαθητές και να τους οδηγήει αποτελεσματικά στη μάθηση και την κατάκτηση των πυρηνικών γνώσεων και δεξιοτήτων.

Σήμερα, όσο ποτέ άλλοτε, οι σχολικές τάξεις αποτελούν ένα πολυδιάστατο μωσαϊκό το οποίο μεταμορφώνεται δυναμικά και απαιτεί την απομάκρυνση από μονοδιάστατες, παραδοσιακές διδακτικές πρακτικές. Αντιθέτως επιζητεί την εφαρμογή των παιδοκεντρικών πρακτικών της εξατομίκευσης και διαφοροποίησης (Βασιτάκη, 2010).

Η περιορισμένη εφαρμογή της διαφοροποίησης στην καθημερινή διδασκαλία, οι παρανοήσεις που επικρατούν ως προς το τι νοείται διαφοροποίηση στην καθημερινή διδακτική πρακτική αλλά και η πιστοποίηση της αποτελεσματικότητάς της στις τάξεις μικτής ικανότητας διαγράφουν την ανάγκη για διερεύνηση και καθορισμό α) της αποτελεσματικότητας της διαφοροποίησης β) των προϋποθέσεων για την εφαρμογή της, γ) των χαρακτηριστικών της επιτυχημένης διαφοροποιημένης διδασκαλίας, δ) των δυσκολιών για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και ε) των στάσεων και των αντιλήψεων των μαθητών και των εκπαιδευτικών για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας.

Η έρευνα που παρουσιάζεται στο παρόν άρθρο σκοπό έχει να ρίξει φως στα πιο πάνω ερωτήματα.

1. Διαφοροποίηση και Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

Στην σύγχρονη πραγματικότητα των τάξεων μικτής ικανότητας, με βασικό χαρακτηριστικό την έντονη διαφορετικότητα των μαθητών σε πολλαπλά επίπεδα, η διδασκαλία που προσανατολίζεται στο μέσο μαθητή είναι καταδικασμένη να αποτύχει. Πληθώρα ερευνητών υποστηρίζουν πως η ανταπόκριση στο φαινόμενο της έντονης διαφορετικότητας των σημερινών σχολικών τάξεων μπορεί να αποτελέσει η χρήση διδακτικών πρακτικών της διαφοροποίησης (Βαλιαντή, 2010, Βαστάκη, 2010, Κουτσελίνη, 2008). Στην απουσία ουσιαστικής εξωτερικής διαφοροποίησης από το εκπαιδευτικό σύστημα (π. χ. Κύπρος, Ελλάδα), τόσο εξωσχολικής όσο και ενδοσχολικής (Κανάκης, 2007), προβάλλει η ανάγκη της «εσωτερικής διαφοροποίησης» ή πιο καλά της παιδαγωγικής και οργανωτικής διαφοροποίησης στο πλαίσιο της κάθε σχολικής τάξης (Βαλιαντή 2010, Κουτσελίνη, 2008, Βαλιαντή, Κουτσελίνη, Κυριακίδης, 2010).

Στη βάση τούτου η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, η οποία σχεδιάζεται και υλοποιείται λαμβάνοντας υπόψη την ετοιμότητα, το μαθησιακό προφίλ, τα ενδιαφέροντα, τα γενικότερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες του κάθε μαθητή μπορεί να αποτελέσει το μέσο για αποτελεσματική διδασκαλία για όλους τους μαθητές (Βαλιαντή, 2010 Κοσσυβάκη, 2002, Valiandes Koutselini, Kyriakides, 2011). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας αποτελεί μία απαιτητική διδακτική στρατηγική (Antonίου, Kyriakides, Cremeers, 2011) λόγω της συνθετότητας, η οποία βασίζεται στην αξιοποίηση πολλαπλών αποτελεσματικών διδακτικών του εκπαιδευτικού (Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2006, Κουτσελίνη, 2008).

Οι εκάστοτε εκπαιδευτικές πολιτικές και διακηρύξεις (Ελλάδα Νόμος 1566/85 – Κύπρος Αναλυτικά Προγράμματα, 2010) αναφέρονται στην ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη όλων των μαθητών μέσα από την ενεργή τους συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία. Τόσο στο προοίμιο όσο και στο βασικό κείμενο των Αναλυτικών Προγραμμάτων 2010 της Κύπρου η διαφοροποίηση αναφέρεται ως ένας από τους βασικούς άξονες της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτό όμως το οποίο δεν αναφέρεται ή καλύτερα δεν προνοείται είναι πως οι εκπαιδευτικοί θα μπορέσουν να μετουσιώσουν τα «λόγια» σε πράξη. Πέρα από γεγονός ότι παρά τις διακηρύξεις τα Αναλυτικά Προγράμματα μένουν στη βάση τους αδιαφοροποίητα ή δεν παρέχουν τη δυνατότητα διαφοροποίησης, οι εκπαιδευτικοί που αποτελούν το κλειδί στην εφαρμογή των εκπαιδευτικών αυτών πολιτικών στερούνται της κατάρτισης και επιμόρφωσης, ενώ παράλληλα δεν υπάρχει πρόνοια για διαφοροποιημένο εκπαιδευτικό υλικό. Συνεπώς το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα δεν παρέχει το πλαίσιο των απαραίτητων προϋποθέσεων για την αποτελεσματική

εφαρμογή των διδακτικών πρακτικών που μπορούν να εξασφαλίσουν με σεβασμό στον κάθε μαθητή την ανάπτυξη του (Κοσσυβάκη & Μπρούζος, 2006). Η έλλειψη επιμόρφωσης, στήριξης αλλά και η έλλειψη διαφοροποιημένου υλικού αποτέλεσαν βασικούς άξονες σχεδιασμού της παρούσας ερευνητικής εργασίας. Εστίαση δόθηκε, όπως θα διαφανεί και από τα αποτελέσματα που ακολουθούν, στην επιμόρφωση και στήριξη για την εφαρμογή της διαφοροποίησης αλλά και τη λειτουργική αξιοποίηση των αδιαφοροποίητων σχολικών εγχειριδίων.

Θα πρέπει να γίνει αντιληπτό ότι σύμφωνα με τη φιλοσοφία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, όπως ο μαθητής έτσι και ο εκπαιδευτικός αποτελεί ένα μοναδικό και ανεπανάληπτο πρόσωπο (Νεοφύτου & Βαλιαντή, 2015). Η εφαρμογή, η καλλιέργεια και η ανάπτυξη οποιωνδήποτε διδακτικών δεξιοτήτων δεν θα πρέπει να γίνεται με επιβολή (Νεοφύτου & Βαλιαντή, 2015). Ο κάθε εκπαιδευτικός με το δικό του «διδακτικό προφίλ» θα πρέπει να έχει την ευκαιρία ουσιαστικής επιμόρφωσης ώστε να διαμορφώσει ανάλογα το διδακτικό του προφίλ το οποίο θα του επιτρέψει να διαφοροποιεί τη διδασκαλία του.

Μεγάλη σημασία στην επιτυχία υιοθέτησης οποιαδήποτε καινοτομίας διαδραματίζει η σχολική μονάδα, το κλίμα και οι σχέσεις που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της, οι οποίες μπορούν να στηρίζουν ή να αντιστέκονται στην αλλαγή. Η μεταμόρφωση της σχολικής μονάδας σε μία παιδαγωγούσα κοινότητα με ένα κοινό όραμα προσδίδει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να βιώσουν το εγχείρημα αυτό ως συλλογικό, δημιουργώντας ταυτόχρονα επιπλέον κίνητρα και τις προϋποθέσεις για διατήρηση και μονιμότητα (Νεοφύτου & Βαλιαντή, 2015).

Στην καθημερινή διδακτική πράξη η διαφοροποίηση της διδασκαλίας απαιτεί την επαγρύπνηση και τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού για δυναμική προσαρμογή της διδακτικής πρακτικής, σύμφωνα πάντα με τα αποτελέσματα της συνεχούς διαμορφωτικής αξιολόγησης (Βαλιαντή, 2010). Η επάρκεια του εκπαιδευτικού σε σχέση με τις διδακτικές του πρακτικές δεν μπορεί εκ των πραγμάτων να οδηγήσει στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Αυτό που μπορεί να οδηγήσει στην αποτελεσματική διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι η αλλαγή στον τρόπο σκέψης εκπαιδευτικών και τη φιλοσοφία της διδακτικής τους πρακτικής.

Η θεωρία και πράξη της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στηρίζεται κατά κύριο λόγο στη θεωρία μάθησης του οικοδομισμού, σύμφωνα με την οποία το άτομο οικοδομεί τη νέα γνώση και αναπτύσσει δεξιότητες συνδέοντας τη νέα γνώση με την προϋπάρχουσα. Συνεπώς σκοπός της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι η δυνατότητα οικοδόμησης της προσωπικής γνώσης για όλους τους μαθητές και για κάθε μαθητή ξεχωριστά (Θεοφιλίδης, 2009), που θα επιφέρει τη μεγιστοποίηση του κινήτρου για γνωστική και μεταγνωστική ανάπτυξη και ταυτόχρονη μεγιστοποίηση των επιδόσεων του κάθε μαθητή (Gagatsis & Koutselini, 2000).

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, της οποίας η θετική επίδραση στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών επιβεβαιώνεται ερευνητικά υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις (Chall, 2000, Kim, 2005, Pfannenstiel, 1997), μπορεί να αποτελέσει την απάντηση στο φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας στις τάξεις μικτής ικανότητας.

Η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της διαφοροποίησης στις τάξεις μικτής ικανότητας είναι σχετικά περιορισμένη (Hall, 2001), και αφορά κυρίως σε επιμέρους θεωρίες και θέσεις στις οποίες στηρίζεται η διαφοροποίηση. Παρόλα αυτά, οι θετικές επιδράσεις στα μαθησιακά αποτελέσματα όλων των μαθητών από την διαφοροποίηση της διδασκαλίας επιβεβαιώνονται υπό προϋποθέσεις. Οι έρευνες που έχουν γίνει μέχρι τώρα αφορούν κυρίως συγκεκριμένες ομάδες μαθητών, ταλαντούχους μαθητές και μαθητές με ειδικές ανάγκες (Baumgartner, Lipowski & Rush, 2003, Geisler, Hessler, Gardner & Lovelace, 2009, McQuarrie, McRae & Stack-Cutler, 2008, Tieso, 2005, Rock, Gregg, Ellis & Gable, 2008) ή έχουν εστιαστεί στην εφαρμογή της διαφοροποίησης και στις στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών (Blazowich, 2001, Brimijoin, 2002, Johnsen, 2003, Tomlinson, Moon & Callahan, 1998, Tomlinson, 1995) με ένα πολύ μικρό αριθμό να ασχολείται με τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της διαφοροποίησης στο σύνολο της και υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις (Gayfer, 1991, McAdamis, 2001).

Το συγκεκριμένο της εκπαίδευσης επιτάσσει την αναγκαιότητα για αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας, που να οδηγεί έξω από τα αδιέξοδα της σχολικής και προσωπικής αποτυχίας.

Ο εκπαιδευτικός, ο οποίος αποτελεί το κλειδί στην επιτυχημένη διαφοροποίηση της διδασκαλίας (Βαλιαντή, 2009, Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008), θα πρέπει να βρει τους τρόπους με τους οποίους μαθητές με διαφορετικό επίπεδο ετοιμότητας, διαφορετικά ενδιαφέροντα, διαφορετικό μαθησιακό προφίλ (Tomlinson, 2003) διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό κεφάλαιο και διαφορετικά ψυχοσυναισθηματικά χαρακτηριστικά μπορούν να οικοδομήσουν τη νέα γνώση (Koutselini, 2008, Koutselini & Valiande, 2009).

Συνεπώς, ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαφοροποιημένη διδασκαλία μετασχηματίζεται από αυτόν του πρωταγωνιστή στην κεντρική σκηνή της διδασκαλίας σε έναν πολύ πιο απαιτητικό ρόλο, στο ρόλο του σκηνοθέτη. Με δεδομένη την κεντρική/ρυθμιστική θέση που κατέχει ο εκπαιδευτικός στην υλοποίηση και την επιτυχία της διαφοροποίησης, η επιμόρφωση και η ανάπτυξη διδακτικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη θεωρία και πράξη της διαφοροποιημένης διδασκαλίας θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση.

Θα πρέπει να επισημανθεί ότι *διαφοροποίηση* είναι ένας όρος που συχνά παρερμηνεύεται από όσους δεν έχουν πλήρη γνώση για τη συγκεκριμένη θεωρία και

πρακτική κάτι που φαίνεται να επιβεβαιώνεται από την παρούσα έρευνα (Βαλιαντή, 2010, Κουτσελίνη, 2008).

2. Ταυτότητα της έρευνας

Η έρευνα που παρουσιάζεται στο παρόν άρθρο αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης πειραματικής έρευνας που στόχο είχε την αξιολόγηση της εφαρμογής και της αποτελεσματικότητας της διαφοροποίησης σε τάξεις μικτής ικανότητας.

Στο σύνολό της η έρευνα ακολούθησε μικτό μεθοδολογικό σχεδιασμό για λόγους τριγωνοποίησης. Στην έρευνα συμμετείχαν 24 τμήματα Δ' τάξης δημοτικού σχολείου (479 μαθητές), της πόλης και επαρχίας Λευκωσίας και 14 εθελοντές εκπαιδευτικοί δημοτικής εκπαίδευσης, οι οποίοι επιμορφώθηκαν και εφάρμοσαν τη διαφοροποίηση στο μάθημα της γλώσσας για μια ολόκληρη σχολική χρονιά.

Τα 14 τμήματα όπου το γλωσσικό μάθημα διδάχθηκε διαφοροποιημένα, αποτελούσαν την πειραματική ομάδα της έρευνας και 10 τμήματα τα οποία διδάχθηκαν από εκπαιδευτικούς που δεν είχαν τύχει επιμόρφωσης και δεν εφάρμοσαν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελούσαν την ομάδα ελέγχου. Το δείγμα της έρευνας αποτελεί δείγμα ευκολίας (convenience sampling) με βάση την εθελοντική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα.

Οι εκπαιδευτικοί της ομάδας ελέγχου που εφάρμοσαν την διαφοροποίηση της διδασκαλίας στο γλωσσικό μάθημα επιμορφώθηκαν σε θέματα σχεδιασμού και υλοποίησης της στο γλωσσικό μάθημα. Στόχος της επιμόρφωσης αποτελούσε η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με το σχεδιασμό διαφοροποιημένης διδασκαλίας με βάση το βιβλίο *Η Γλώσσα μου Δ' τάξης*.

Έχοντας υπόψη τις επιφυλάξεις αλλά και τις παρανοήσεις των εκπαιδευτικών για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας αναφορικά με τον απαιτούμενο χρόνο προετοιμασίας, ο σχεδιασμός της εστιάστηκε στην ιεράρχηση, διαβάθμιση αλλά και τροποποίηση κυρίως των υφιστάμενων εργασιών του σχολικού εγχειριδίου. Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε στις ρουτίνες εργασίας των μαθητών, ώστε να διασφαλίζεται η ενεργοποίηση όλων των μαθητών με σεβασμό στον προσωπικό ρυθμό εργασίας και μάθησης του κάθε μαθητή μέσω της ασύγχρονη εργασίας, του συνδυασμού ατομικής και ομαδικής εργασίας καθώς και της εξατομικευμένης στήριξης από τον εκπαιδευτικό (Βαλιαντή, 2010).

Πέρα από την επιμόρφωση, οι εκπαιδευτικοί είχαν κατά τη διάρκεια στήριξη τόσο από την ερευνήτρια όσο και από την κοινότητα μάθησης των συναδέλφων που συμμετείχαν στην έρευνα.

3. Μεθοδολογία της Έρευνας

Σα ποιοτικά δεδομένα της έρευνας που παρουσιάζονται στο παρόν άρθρο συνελέγησαν με ημιδομημένες συνεντεύξεις στους 14 εκπαιδευτικούς και σε 45 μαθητές (10% του συνολικού αριθμού των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα). Η επιλογή των μαθητών από τους οποίους λήφθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις έγινε τυχαία και μέσα από όλα τα τμήματα της πειραματικής ομάδας που συμμετείχαν στην έρευνα.

Η επιλογή της τεχνικής της ημιδομημένης συνέντευξης, η οποία στηρίζεται σε ένα οδηγό συνέντευξης που αποτελείται από μικρό αριθμό βασικών ερωτημάτων - θεμάτων που θα πρέπει οι ερωτώμενοι να απαντήσουν (Lindlof & Taylor, 2002), κρίθηκε ως κατάλληλη για τη διενέργεια των συνεντεύξεων, με δεδομένο ότι δίνει στον ερευνητή τη δυνατότητα να κάνει διευκρινιστικές ερωτήσεις σε περίπτωση που προκύψει κάποιο θέμα που αφορά την ερώτηση ή εντοπίζονται από τον ερευνητή κενά στην απάντηση των βασικών ερωτημάτων. Η δημιουργία του οδηγού συνέντευξης, σε αντίθεση με τη δημιουργία «αυστηρά καθορισμένων ερωτήσεων», τόσο για τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών όσο και για τις συνεντεύξεις των μαθητών, προσδίδει ευελιξία στη διατύπωση των ερωτήσεων από τον ερευνητή και παράλληλα βοηθά στην εστίαση των συνεντεύξεων στα καίρια θέματα της έρευνας, εξασφαλίζοντας την τοποθέτηση των ερωτώμενων στα ίδια θέματα (Lindlof & Taylor, 2002).

Οδηγός ημιδομημένων συνεντεύξεων των μαθητών

- Ο τρόπος που γινόταν το μάθημα φέτος σου άρεσε περισσότερο από τις άλλες χρονιές, Γιατί,
- Αν ναι, τι σου άρεσε περισσότερο,
- Τι είναι αυτό που δε σου άρεσε τόσο,
- Θα ήθελες να γίνεται το μάθημα με τον ίδιο τρόπο και του χρόνου ή θα προτιμούσες να γίνεται με τον τρόπο που γινόταν παλιά, Αν ναι γιατί,
- Πιστεύεις ότι ο τρόπος διεξαγωγής του μαθήματος σε βοήθησε περισσότερο, Αν ναι σε ποιους τομείς (θέματα) πιστεύεις ότι σε βοήθησε,

Οδηγός ημιδομημένης συνέντευξης εκπαιδευτικών

- Πιστεύεις ότι η θεωρία και η πράξη της διαφοροποίησης σε βοήθησαν στην εργασία σου, Αν ναι, πώς σε βοήθησαν,
- Τι είναι αυτό που ξεχωρίζεις στην πράξη της διαφοροποίησης και που πιστεύεις... ότι βοηθά τόσο εσένα όσο και τους μαθητές σου, ώστε να συνεχίσεις να το κάνεις και τις επόμενες σχολικές χρονιές,

- Τι σε δυσκόλεψε περισσότερο στην πράξη της διαφοροποίησης,
- Θα συνεχίσεις να εφαρμόζεις τη διαφοροποίηση στη διδασκαλία σου και τις επόμενες σχολικές χρονιές, Αν ναι, έχεις την πρόθεση να το κάνεις και σε άλλα μαθήματα, πέρα από το μάθημα της γλώσσας,
- Πιστεύεις ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας ήταν αποτελεσματικότερη από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, Αν ναι, ποιοι μαθητές πιστεύεις ότι έχουν επωφεληθεί περισσότερο και γιατί,
- Πιστεύεις ότι η στάση των μαθητών σου απέναντι στο μάθημα της γλώσσας έχει διαφοροποιηθεί προς το καλύτερο λόγω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, Αν ναι δώσε κάποιο παράδειγμα.

Για την ανάλυση των δεδομένων των ημιδομημένων συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου του λόγου, ώστε να καθοριστεί με αντικειμενικότητα η παρουσία και η συχνότητα συγκεκριμένων λέξεων, φράσεων, νοημάτων, χαρακτήρων ή προτάσεων (Stemle, 2001) στο λόγο των εκπαιδευτικών και των μαθητών που αφορούσαν τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας άμεσα ή και έμμεσα. Με τη μέθοδο της συνεχούς σύγκρισης (constant comparative method) κατέστη δυνατή η ανάλυση της μεγάλης ποσότητας ποιοτικών δεδομένων που συλλέχτηκαν μέσω της επαγωγικής κατηγορικής κωδικοποίησης (Krippendorff, 2004). Η ένταξη των μονάδων ανάλυσης του περιεχομένου σε κατηγορίες έκανε δυνατή τη σύγκριση των μονάδων ανάλυσης που εντοπίστηκαν ανάμεσα στις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών και αργότερα των μαθητών αλλά και τη σύγκριση ανάμεσα στις δύο αυτές ομάδες συμμετεχόντων.

4. Περιορισμοί της έρευνας

Ο πειραματικός χαρακτήρας της παρούσας έρευνας, σε πραγματικές συνθήκες τάξης με τη συμμετοχή μαθητών και εκπαιδευτικών και για ένα σχετικά μεγάλο χρονικό διάστημα, σαφώς εμπεριέχει την αδυναμία του ακριβούς ελέγχου όλων εκείνων των παραγόντων που μπορούν να επηρεάσουν το τελικό αποτέλεσμα. Στην αφετηρία της έρευνας μέσα από την διαδικασία επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αλλά και τη συλλογή πληροφοριών για προσπάθεια ελέγχου των μεταβλητών. Στη συνέχεια, και παρότι στόχος της έρευνας δεν ήταν η πιστή εφαρμογή συγκεκριμένων σχεδίων διαφοροποιημένης διδασκαλίας με τη δημιουργία σχεδίων διαφοροποιημένων οδηγιών διδασκαλίας, υπήρχε ένας βασικός άξονας στον οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να στηριχθούν. Ο βαθμός εφαρμογής της διαφοροποίησης της διδασκαλίας για τον κάθε εκπαιδευτικό ελέγχθηκε με τη χρήση της κλειδας διαφοροποίησης της διδασκαλίας, κάτι που έγινε δειγματοληπτικά και συνεπώς δεν υπάρχει απόλυτα ολοκληρωμένη εικόνα για την καθημερινή διδακτική πρακτική του κάθε εκπαιδευτικού.

Ο σχετικά περιορισμένος αριθμός τμημάτων που συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα της έρευνας επιτρέπει την εξαγωγή συμπερασμάτων για την αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας με κάποιους περιορισμούς. Η περιορισμένη συμμετοχή στην έρευνα τμημάτων θεωρείται ότι αποτελεί συνιστώσα της αδυναμίας για επιμόρφωση, συνεργασία, εποπτεία και παρατήρηση περισσότερων εκπαιδευτικών καθώς και της μειωμένης επιθυμίας εθελοντικής συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε πρόγραμμα που αφορά συνεργασία τους για μια ολόκληρη σχολική χρονιά.

Ένας άλλος περιορισμός της έρευνας είναι η χρονική διάρκειά της καθώς, για την εξαγωγή βάσιμων συμπερασμάτων από έρευνες που αφορούν θέματα εκπαιδευτικής πρακτικής και μεθοδολογίας, η έρευνα είναι θεμιτό να διαρκέσει μεγαλύτερο διάστημα από μια σχολική χρονιά. Ο περιορισμός αυτός υφίσταται με δεδομένο ότι τα αποτελέσματα τέτοιων ερευνών είναι συνήθως σταδιακά, αργά και δεν ανιχνεύονται με ευκολία σε μικρά χρονικά διαστήματα εφαρμογής. Παρόλα αυτά, θεωρείται ότι η συστηματική εργασία με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία άφησε να διαφανούν τα σημεία όπου υπήρχαν κάποιες έστω μικρές επιδράσεις, οι οποίες θα αποτελέσουν το έναυσμα για περαιτέρω έρευνα στον τομέα αυτό.

5. Αποτελέσματα της Έρευνας

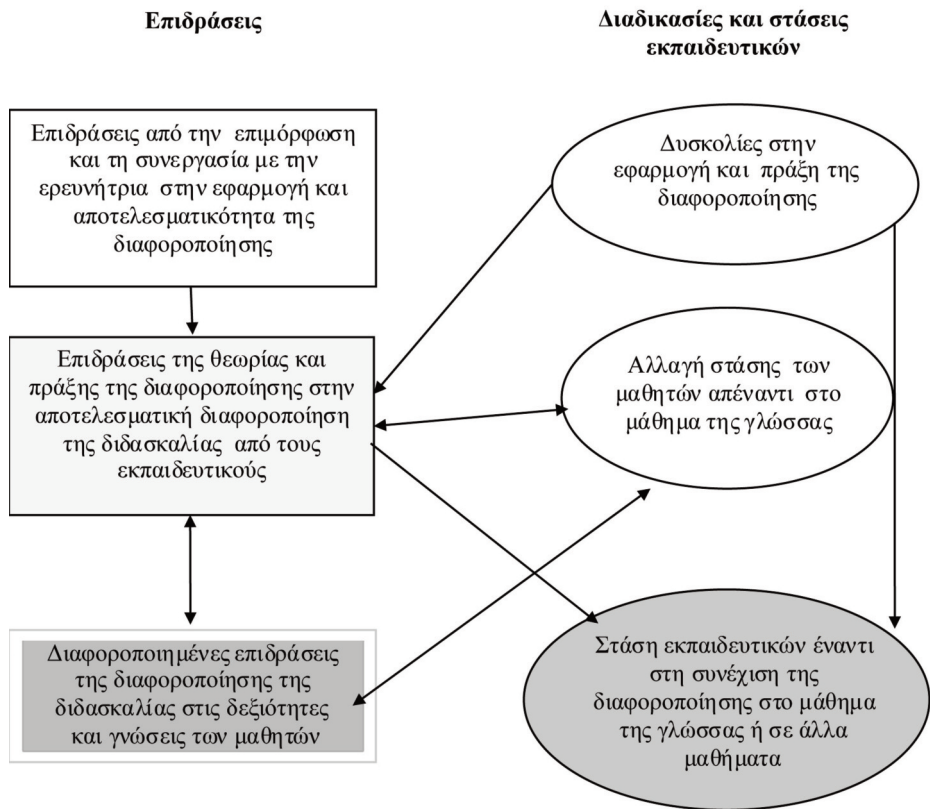
Τα αποτελέσματα της ανάλυσης περιεχομένου των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών στο σύνολο τους στηρίζουν την αποτελεσματικότητα της διαφοροποίησης της διδασκαλίας για όλους τους μαθητές, όπως αυτή έχει διαφανεί μέσα από την ποσοτική ανάλυση (Βαλιαντή, 2010), ενώ παράλληλα φέρνουν στο φως πτυχές και διαδικασίες της εφαρμογής της διαφοροποίησης της διδασκαλίας που μπορούν να καθοδηγήσουν τόσο τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όσο και την εφαρμογή της διαφοροποίησης στο πλαίσιο της καθημερινής διδακτικής πρακτικής.

5.1. Αποτελέσματα Ανάλυσης Περιεχομένου (*Content Analysis*)

Ημιδομημένων Συνεντεύξεων των Εκπαιδευτικών

Έξι βασικές θεματικές ενότητες, οι οποίες αφορούν δύο ευρύτερες κατηγορίες (εννοιόγραμμα 1) α) στις επιδράσεις της έρευνας για τη διαφοροποίηση με την ολοκλήρωση της έρευνας (*summative assessment*) και β) στις διαδικασίες εφαρμογής της έρευνας και τη στάση των εκπαιδευτικών όπως διαμορφώθηκε μέσα από την πράξη της διαφοροποίησης κατά την εφαρμογή της (*formative assessment*), προκύπτουν μέσα από την ανάλυση των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα, τα οποία θα παρουσιασθούν στη συνέχεια αναλυτικότερα, υποδεικνύουν ένα σύμπλεγμα σχέσεων ανάμεσα στις κατηγορίες στις οποίες αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί (εννοιόγραμμα 1).

Εννοιόγραμμα 1: Εννοιόγραμμα παραγόντων που εξάχθηκαν από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών



Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η συνεργασία και η στήριξη τόσο με την ερευνήτρια όσο και με τους συναδέλφους που έλαβαν μέρος στην έρευνα, είχαν σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς άμεσες επιδράσεις στην αποτελεσματική εφαρμογή της. Τα ευρήματα συμφωνούν με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών, σύμφωνα με τα οποία η άρνηση ή η αδυναμία των εκπαιδευτικών να διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους οφείλεται στην έλλειψη γνώσης για την πράξη της διαφοροποίησης (Callahan, Tomlinson, Moon, Brighton & Hertberg, 2003), θέτοντας έτσι ως απαραίτητη προϋπόθεση την επιμόρφωση τους σε θέματα διαφοροποίησης (McAdamis, 2001, Blozowich, 2001, Κουτσελίνη, 2008).

Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως η κατανόηση της θεωρίας της διαφοροποίησης και του τρόπου μετάφρασής της στην πράξη, όπως και η παρακολούθηση διαφοροποιημένων διδασκαλιών βοήθησαν στην αποτελεσματική εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδακτικής τους πρακτικής. Ο αναστοχασμός δε των εκπαιδευτικών

αναφορικά με το σχεδιασμό και την πράξη της διαφοροποίησης, τους οδήγησε στην ανάπτυξη της συνειδητότητας και εστίασης της διδακτικής τους πράξης και στην καλλιέργεια της μεταγνώσης τους σε σχέση με τον διδακτικό τους σχεδιασμό αλλά και την αποτελεσματικότητα των διδακτικών τους πρακτικών. Οι εκπαιδευτικοί, ανέφεραν ότι με την εφαρμογή της διαφοροποίησης ένιωσαν ότι ανέπτυξαν και καλλιέργησαν περαιτέρω τις δεξιότητες αναλυτικού σχεδιασμού της διδασκαλίας τους.

Η ιεράρχηση των δραστηριοτήτων και οι ρουτίνες της διαφοροποιημένης διδασκαλίας οδήγησαν στη μείωση της ανάγκης των μαθητών για συνεχή καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό κατά τη διδασκαλία, ενώ έγινε δυνατή η μείωση του χρόνου ομιλίας του εκπαιδευτικού στην ολομέλεια της τάξης. Κάτι που σύμφωνα με τα ποσοτικά ευρήματα της έρευνας αποτελεί κριτήριο αποτελεσματικής διαφοροποίησης της διδασκαλίας (Βαλιαντή, 2010). Η αύξηση του χρόνου ενεργητικής συμμετοχής σε ατομικές εργασίες οδήγησαν στην εξοικονόμηση διδακτικού χρόνου, ο οποίος χρησιμοποιήθηκε για εξατομικευμένη διδασκαλία και στήριξη των μαθητών.

Ο διαφοροποιημένος τρόπος εργασίας πρόσφερε πολλαπλές ευκαιρίες αλληλεπίδρασης και αυθεντικής επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με τους μαθητές τους, κατά τη διάρκεια της ατομικής εργασίας και εξατομικευμένης βοήθειας και κατά τη στήριξη στις ομάδες. Στο πλαίσιο αυτό οι εκπαιδευτικοί λάμβαναν άμεση πληροφόρηση για την πορεία της εργασίας και την πρόοδο του κάθε μαθητή η οποία καθοδηγούσε τα επόμενα της διδασκαλίας.

Ο συνδυασμός ατομικής και ομαδικής συνεργατικής εργασίας, όπου οι μαθητές εργάζονταν αρχικά ατομικά, σύμφωνα με τις δικές τους γνώσεις και δεξιότητες και στη συνέχεια συνεργάζονταν για τον έλεγχο, τον προβληματισμό, την ολοκλήρωση ή τον εμπλουτισμό των εργασιών τους αποτελούσε μια ευχάριστη αλλά και αποτελεσματική ρουτίνα εργασίας και μάθησης. Μέσα από την καθημερινή ομαδική και συνεργατική εργασία οι μαθητές είχαν ευκαιρίες για επικοινωνία, αλληλοβοήθεια, και κοινωνικοποίησή κάτι το οποίο λειτούργησε θετικά στη μαθησιακή διαδικασία και τα αποτελέσματά της.

Οι μαθητές οι οποίοι είχαν τη δυνατότητα να εργαστούν συνεργατικά με βάση την αρχική ατομική τους εργασία μπορούσαν να οικοδομήσουν τη νέα γνώση τους συνεργατικά στο πλαίσιο της ομάδας.

«Πιστεύω ότι με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία γίνεται ατομική και ομαδική εργασία σε συνδυασμό, κάτι που βοήθησε τόσο τη διεξαγωγή του μαθήματος όσο και την αποτελεσματικότητά του. Οι μαθητές εργάστηκαν σύμφωνα με τις δυνάμεις τους και είχαν ευκαιρίες να συνεργαστούν (πολύ συχνά) σε ομαδικές εργασίες, κάτι που τους άρεσε πολύ.» Εκπαιδευτικός 12

Η διαφοροποίηση διδασκαλίας έκανε δυνατή την ανταπόκρισή στα διαφορετικά επίπεδα ετοιμότητας των μαθητών προσφέροντας σε όλους τους μαθητές ευκαιρίες ενεργητικής συμμετοχής και μάθησης. Η καθημερινή διαφοροποιημένη διδακτική πρακτική η οποία στηριζόταν κατά κύριο λόγο στη θεωρία εποικοδόμησης της γνώσης, πρόσφερε ευκαιρίες συστηματικής και συχνής επαναφοράς και επανάληψης των προαπαιτούμενων εννοιών – γνώσεων – δεξιοτήτων, κάτι που οδήγησε πέρα από την εκμάθηση των βασικών πυρηνικών γνώσεων και δεξιοτήτων από όλους, στην εξοικονόμηση χρόνου που συνήθως απαιτείτο για επαναδιδασκαλία και επαναφορά τους. Ο χρόνος που εξοικονομείτο χρησίμευε ποικιλοτρόπως για την ευκαιρία δραστηριοτήτων εξάσκησης και εμπέδωσης για τους αδύνατους και μέτριους μαθητές καθώς και για προσφορά δραστηριοτήτων εμπάθυνας και μετασχηματισμού της νέας γνώσης στους πολύ καλούς και γρήγορους μαθητές.

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν εκτεταμένα και στις επιδράσεις που παρατήρησαν αναφορικά με την ανάπτυξη και καλλιέργεια των γνώσεων και δεξιοτήτων όλων των μαθητών κάτι που μπορούσαν να αξιολογήσουν μέσα από την καθημερινή και συστηματική αλληλεπίδραση τους με τους μαθητές. Αν και η διαφοροποίηση, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, είχε επηρεάσει θετικά τους μαθητές όλων των επιπέδων κάτι που επιβεβαιώνεται από τα ποσοτικά δεδομένα (Βαλιαντή, 2010), εντούτοις οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς (7 από τους 14 εκπαιδευτικούς), ανέφεραν ότι περισσότερο επηρεάστηκαν θετικά οι αδύνατοι μαθητές και οι αδιάφοροι μαθητές. Αυτό σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς οφείλεται στο γεγονός ότι ο σχεδιασμός και η πράξη της διαφοροποίησης έδωσαν τη δυνατότητα τους μαθητές αυτούς να οικοδομήσουν πυρηνικές γνώσεις και δεξιότητες, τις οποίες είτε δεν είχαν κατακτήσει προηγουμένως, είτε αυτές ήταν ελλιπείς και λανθασμένες. Παράλληλα οι αδύνατοι μαθητές βιώνοντας την επιτυχία βελτίωσαν την αυτοεικόνα τους.

Σε κάποιο βαθμό, σύμφωνα πάντα με τους εκπαιδευτικούς, βοηθήθηκαν και οι πολύ καλοί μαθητές, οι οποίοι μπόρεσαν να εργαστούν σύμφωνα με τον δικό τους προσωπικό ρυθμό, ενώ ταυτόχρονα είχαν την ευχέρεια να προχωρήσουν και να εργαστούν σε δραστηριότητες και εργασίες μετασχηματισμού της νέας γνώσης. Η καθημερινή δε συνεργατική εργασία στις ομάδες μικτής ικανότητας βοήθησε τα παιδιά αυτά να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν δεξιότητες συνεργασίας και ταυτόχρονα είχαν την ευκαιρία να αποδεχτούν τους συμμαθητές τους (που πιθανόν να μην ήταν τόσο καλοί μαθητές) και να εργαστούν μαζί τους ως ίσος προς ίσο.

«Τα δυνατά παιδιά έμαθαν να λειτουργούν σωστά μέσα στην ομάδα, όχι σαν ηγέτες αλλά ως ίσο προς ίσο.» Εκπαιδευτικός 10

«...οι δυνατοί δεν τραβιούνται προς τα κάτω, αλλά συνεχίζουν με τις μετασχηματιστικές δραστηριότητες» Εκπαιδευτικός 13

Οι επιδράσεις της διαφοροποιημένης διδασκαλίας όπως παρουσιάστηκαν πιο πάνω επηρεάζουν και διαμορφώνουν θετικά τη στάση των εκπαιδευτικών έναντι στη συνέχιση της διαφοροποίησης στη γλώσσα ή και σε άλλα μαθήματα.

Πολύ ενθαρρυντικό για τη ρεαλιστική υλοποίηση της διαφοροποίησης αποτελεί το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ένιωθαν τη διδασκαλία τους ως κοπιαστική και επίπονη διαδικασία, αντ' αυτού δήλωσαν ότι η διδασκαλία τους ήταν πιο ευχάριστη και δημιουργική, ενώ αρκετοί ήταν αυτοί που αναφέρθηκαν στην αξία της διαφοροποίησης ως αποτελεσματικής διδακτικής μεθοδολογίας.

Σημαντικό ρόλο στην αλλαγή στάσης διαδραμάτισε και η αλλαγή στάσης και συμπεριφοράς των μαθητών απέναντι στο μάθημα της γλώσσας όπου παρουσίασαν μια θετική ή έστω θετικότερη στάση απέναντι στο μάθημα της γλώσσας.

«Κάποιοι μαθητές έχουν αναπτύξει θετικότερη στάση προς το μάθημα των ελληνικών κυρίως οι αδύνατοι και οι ξενόγλωσσοι, γιατί οι εργασίες που τους δίνονταν ανταποκρίνονταν και στο δικό τους επίπεδο και έτσι μπορούσαν να εργαστούν και να συνεργαστούν με τους συμμαθητές τους.» Εκπαιδευτικός 2

Η θετική στάση των μαθητών οφείλεται και στο γεγονός ότι οι μαθητές ένιωθαν ικανοποίηση από τη δυνατότητα που τους πρόσφερε η διαφοροποίηση να εργαστούν και να έχουν αποτέλεσμα στην εργασία τους κάτι που προσέδιδε αξία στην μικρή ή μεγάλη επιτυχημένη προσπάθειά τους. Πολλά παιδιά ένιωθαν ότι η επίδοσή τους είχε βελτιωθεί και αυτό αποτελούσε κίνητρο για εργασία αλλά και ανάπτυξη θετικής στάσης προς το μάθημα και τη μαθησιακή διαδικασία.

«Η στάση τους άλλαξε θετικά απέναντι στο μάθημα της γλώσσας γιατί ένιωθαν ότι η επίδοσή τους βελτιώθηκε. Ένωσαν όλοι ότι μπορούσαν να πετύχουν και έτσι άξιζε η προσπάθεια.» Εκπαιδευτικός 7

Οι μαθητές έδειχναν να απολαμβάνουν και να αποζητούν την καθημερινή τους συνεργασία με τους συμμαθητές τους στις ομάδες. Ταυτόχρονα η όλη στάση τους απέναντι στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, έδειχνε στους εκπαιδευτικούς ότι στα παιδιά άρεσε ιδιαίτερα η έντονη και συνεχής ενεργητική τους συμμετοχή στο μάθημα.

«Πιστεύω ότι ο νέος τρόπος διδασκαλίας έχει κάνει το μάθημα πιο ενδιαφέρον και πιο ευχάριστο όλοι οι μαθητές συμμετέχουν περισσότερο στο μάθημα» Εκπαιδευτικός 10

«Σταδιακά οι μαθητές ένιωθαν πιο άνετα και έδειχναν μεγαλύτερο ενδιαφέρον στο μάθημα της γλώσσας. ... τους άρεσε η καθημερινή συνεργασία τους στις ομάδες με τους συμμαθητές τους, αλλά και η συνεχής ενεργητική τους συμμετοχή.» Εκπαιδευτικός 11

Ένας σημαντικός παράγοντας που φαίνεται να επηρεάζει τις στάσεις των εκπαιδευτικών τόσο στα αρχικά στάδια της εφαρμογής της διαφοροποίησης όσο και στη συνέχισή της αποτελούν οι δυσκολίες που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με την εφαρμογή της. Η δυσκολία στην εφαρμογή της διαφοροποίησης έγκειται κυρίως στη συνθετότητά της ως διδακτικής πρακτικής, στην έλλειψη απαραίτητης στήριξης και κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού (Ainscow & Muncey, 1989, Tomlinson, 1995, Simpson, 1989).

Οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους (9 εκπαιδευτικοί) ανέφεραν ότι αυτό που τους δυσκόλεψε ήταν ο μεγάλος χρόνος που απαιτείται για την προσαρμογή τους και την προσαρμογή των μαθητών τους στον νέο τρόπο διδασκαλίας, αλλά και ο χρόνος που απαιτείται για την οργάνωση και προετοιμασία της διδασκαλίας.

Θα πρέπει εδώ να τονιστεί ότι ο χρόνος προγραμματισμού της διαφοροποιημένης εργασίας μειώθηκε σταδιακά, όπως ανέφεραν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, όσο συνεχίζαν να εργάζονται, να μαθαίνουν και να διαμορφώνουν την καθημερινή τους διδακτική πρακτική.

«Αρχικά χρειαζόταν πολύ περισσότερος χρόνος, τόσο για την προετοιμασία του μαθήματος όσο και για τη διεξαγωγή του. Με την πάροδο του χρόνου όμως τα παιδιά συνήθισαν αυτό τον τρόπο εργασίας και η διδασκαλία διεξαγόταν σε πιο γοργούς ρυθμούς από ότι στην αρχή.» Εκπαιδευτικός 7

Κατά το σχεδιασμό αλλά και την πράξη της διαφοροποίησης οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύτηκαν ιδιαίτερα στον καθορισμό των πυρηνικών γνώσεων και δεξιοτήτων της διδασκαλίας, στην επίβλεψη και καθοδήγηση μαθητών που εργάζονταν σε διαφορετικό στάδιο της εργασίας (ασύγχρονη εργασία), στην ομαλή μετάβαση από τις ατομικές εργασίες στις ομαδικές εργασίες, αλλά και στην ευεργετική και ομαλή εργασία των μαθητών στις ομαδικές συνεργατικές εργασίες.

Παρόλα αυτά όλοι οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τη θετική τους στάση απέναντι στη διαφοροποίηση και την προοπτική για τη συνέχισή της, τόσο στο μάθημα της γλώσσας όσο και σε άλλα μαθήματα. Αρκετοί εκπαιδευτικοί ήταν αυτοί που δήλωσαν ότι άρχισαν ήδη τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε άλλα μαθήματα ενώ οι υπόλοιποι δήλωσαν ότι θα δοκιμάσουν την επόμενη σχολική χρονιά να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους και σε άλλα μαθήματα με κάποιες επιφυλάξεις. Οι επιφυλάξεις αυτές αφορούν κυρίως στις δυσκολίες που πιθανόν να συναντή-

σουν στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας ενός άλλου μαθήματος, στο χρόνο που απαιτείται για προετοιμασία, στην ανυπαρξία βοηθητικού υποστηρικτικού υλικού και στις ιδιαιτερότητες της διδασκαλίας του κάθε γνωστικού αντικειμένου.

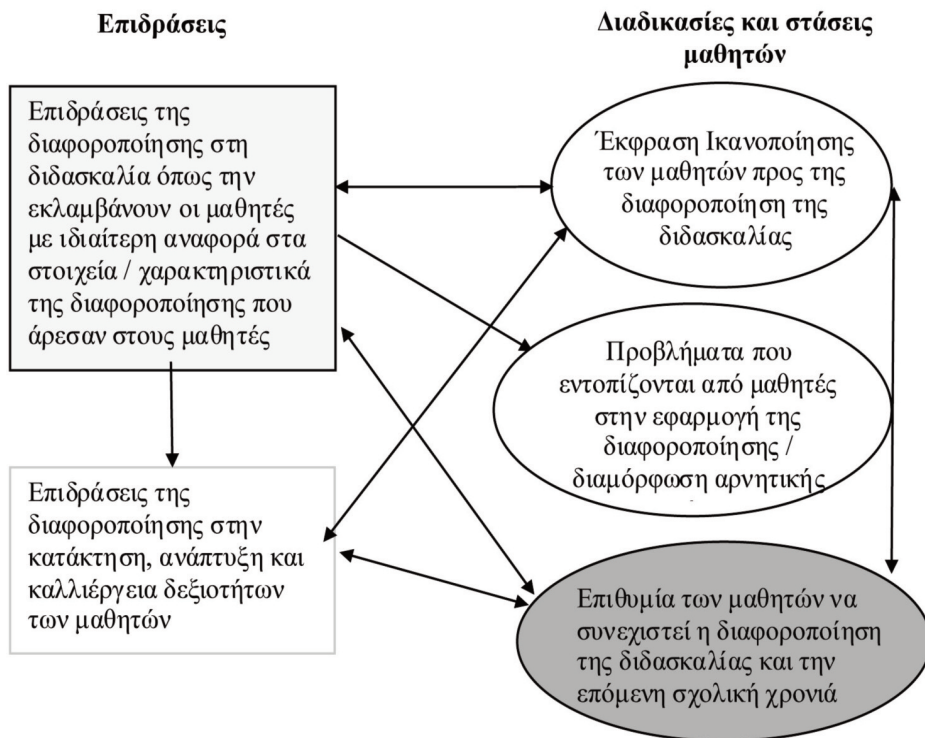
5.2. Ανάλυση Περιεχομένου Ημιδομημένων Συνεντεύξεων των Μαθητών

Οι μαθητές παρότι έδωσαν στην πλειονότητα τους απλές και σύντομες απαντήσεις έδωσαν χρήσιμα στοιχεία που αφορούσαν αρκετές πτυχές της διαφοροποίησης της διδασκαλίας. Από την ανάλυση των 45 συνεντεύξεων των μαθητών διαφάνηκαν 5 βασικές κατηγορίες θεμάτων, από τις οποίες οι 2 θεματικές κατηγορίες αφορούν τις επιδράσεις της διαφοροποίησης της διδασκαλίας και οι 3 θεματικές κατηγορίες αναφέρονται στη διαδικασία της διαφοροποίησης και στις στάσεις των μαθητών απέναντι στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας.

Αναφορικά με τις διαδικασίες και τις στάσεις των μαθητών απέναντι στη διαφοροποίηση έχουν καταγραφεί τρεις κατηγορίες θεμάτων που αφορούν στην έκφραση ικανοποίησης των μαθητών προς τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, στα προβλήματα που εντοπίζονται από μαθητές στην εφαρμογή της διαφοροποίησης σε σχέση με τη διαμόρφωση της αρνητικής τους στάσης και τέλος στην επιθυμία των μαθητών για συνέχιση της διαφοροποίησης της διδασκαλίας και την επόμενη σχολική χρονιά.

Οι 5 βασικές κατηγορίες, οι οποίες παρουσιάζονται στο εννοιόγραμμα 2, δεν είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους. Ερμηνεύοντας το εννοιόγραμμα των κατηγοριών που έχει προκύψει από τις συνεντεύξεις των μαθητών, φαίνεται ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, όπως την εκλαμβάνουν και την περιγράφουν, επιδρά στην κατάκτηση, ανάπτυξη και καλλιέργεια των δεξιοτήτων τους. Η επίδραση της διαφοροποίησης στην κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων και η γενικότερη αίσθηση που είχαν αναφορικά με την πρόοδο τους οδηγεί παράλληλα στην έκφραση γενικότερης ικανοποίησης προς τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Η ικανοποίησή τους από τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας επηρεάζει και καθορίζει την επιθυμία για συνέχισή της και την επόμενη χρονιά.

Εννοιόγραμμα 2: Εννοιόγραμμα παραγόντων που έχουν προκύψει από τις συνεντεύξεις των μαθητών



Η ικανοποίηση των μαθητών αλλά και η επιθυμία τους να συνεχιστεί η διαφοροποίηση και την επόμενη σχολική χρονιά καθοδηγείται από την αίσθηση βελτίωσης που έχουν αφού όπως δηλώνουν οι ίδιοι με τον τρόπο αυτό «μαθαίνουν περισσότερα, ευκολότερα και καλύτερα». Η θετική αυτή στάση των μαθητών απέναντι στη διαφοροποίηση αλλά και η επιθυμία τους να συνεχίσει και την επόμενη σχολική χρονιά, δεν μπορεί παρά να συμβάλει στην εδραίωση και καθιέρωση των πρακτικών της διαφοροποίησης στην καθημερινή διδακτική πρακτική του εκπαιδευτικού, αφού όπως επισημαίνουν οι ίδιοι οι μαθητές απολαμβάνουν το μάθημα με διαφοροποίηση και αποδίδουν καλύτερα.

Πιο κάτω παρουσιάζονται αναλυτικά οι θεματικές αυτές ενότητες με παραδείγματα από το λόγο των μαθητών στη βάση της ανάλυσης Περιεχομένου των Ημιδομημένων Συνεντεύξεων των Μαθητών.

Οι μαθητές αναφέρθηκαν σε μια πλειάδα επιδράσεων της διαφοροποίησης στη διδακτική πράξη, οι οποίες ομαδοποιούνται σε τρεις θεματικές υποκατηγορίες: την ένταξη στην διδακτική πράξη ομαδικών – συνεργατικών εργασιών, τη διαμόρφωση

θετικού μαθησιακού κλίματος κατά τη διάρκεια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και τις αλλαγές στην πορεία της διδασκαλίας σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία.

Οι μαθητές στην πλειονότητα τους αναφέρθηκαν στην ομαδική εργασία με θετικά σχόλια (35 από τους 45 μαθητές). Οι περισσότεροι από αυτούς (29) υποστήριξαν ότι τους άρεσε η συνεργασία με τους συμμαθητές τους στην ομάδα ενώ 16 μαθητές τόνισαν ότι τους άρεσε η συζήτηση που γινόταν με τους συμμαθητές τους στα πλαίσια της ομάδας και 11 μαθητές ανέφεραν ότι τους άρεσε το γεγονός ότι μέσα από την ομάδα είχαν τη δυνατότητα να ακούσουν τη γνώμη των συμμαθητών τους και νέες ιδέες τις οποίες οι ίδιοι δεν είχαν σκεφθεί.

Κάποιοι μαθητές προχώρησαν πέρα από γενικεύσεις για την εργασία τους στην ομάδα και ανέφεραν ότι τους άρεσε η διόρθωση των εργασιών στις ομάδες αλλά και η δυνατότητα που είχαν να βοηθούν ο ένας τον άλλον όταν υπήρχαν απορίες και δυσκολίες.

«Μου άρεσε γιατί μου αρέσει να συνεργάζομαι με τους συμμαθητές μου και με τον τρόπο αυτό δουλεύαμε στις ομάδες καθημερινά...» Μαθητής 4

«Μου άρεσε η συνεργασία στην ομάδα που μπορούσαμε να βοηθούμε τους συμμαθητές μας και να λέμε τη γνώμη μας και να τη συζητούμε πριν να δώσουμε την απάντηση» Μαθητής 5

Οι δηλώσεις των μαθητών καταδεικνύουν ότι οι μαθητές ένιωθαν πως η αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας άλλαξε το μαθησιακό κλίμα δίνοντας τους την αίσθηση ότι η μαθησιακή διαδικασία ήταν μια πιο ευχάριστη διαδικασία, κάτι που πιθανόν να λειτουργούσε και ως επιπλέον κίνητρο για μάθηση. Με τη διαφοροποίηση η ώρα περνούσε πολύ γρήγορα και το μάθημα δεν ήταν πια καθόλου κουραστικό και ανιαρό, ήταν αντίθετα πιο ωραίο, διασκεδαστικό και πιο δημιουργικό.

«Θα ήθελα να γίνεται το μάθημα με τον ίδιο τρόπο γιατί είναι πολύ πιο ωραίο και διασκεδαστικό και καθόλου κουραστικό και ανιαρό.» Μαθητής 1

«Το μάθημα με τον τρόπο αυτό είναι πιο ενδιαφέρον» Μαθητής 10

Οι μαθητές μίλησαν αρκετά εκτεταμένα για τις επιδράσεις της διαφοροποίησης στη διαμόρφωση της πορείας της διδασκαλίας, αναφέροντας συγκεκριμένα παραδείγματα και χαρακτηριστικά της διαφοροποίησης της διδασκαλίας, τα οποία τους άρεσαν ή ξεχώρισαν.

Μια μεγάλη ομάδα μαθητών (14 μαθητές) ξεχώρισε τη δυνατότητα για συμμετοχή όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ μια μικρότερη μερίδα

ανέφερε συγκεκριμένες πρακτικές και χαρακτηριστικά της διαφοροποίησης, όπως οι εναλλαγές, η ποικιλία δραστηριοτήτων και η δυνατότητα να εργαστούν οι μαθητές ατομικά. Υπήρξαν αναφορές μαθητών, που αφορούσαν άμεσα την αλλαγή στις ενέργειες του εκπαιδευτικού, τη σχέση του με τους μαθητές και τις αλλαγές στη μαθησιακή διαδικασία. Οι μαθητές αυτοί ανέφεραν χαρακτηριστικά ότι παρατήρησαν τη μείωση του χρόνου ομιλίας του εκπαιδευτικού, τη βελτίωση της επικοινωνίας του μαζί τους, τη δυνατότητα του να γνωρίζει καλύτερα την εργασία και την πρόοδο του κάθε μαθητή.

«Επικοινωνώ καλύτερα με τη δασκάλα και τους συμμαθητές μου» Μαθητής 11

«Ο δάσκαλός μας φέτος δε μιλούσε πολύ και αυτό μου άρεσε πολύ» Μαθητής 1

«Μου άρεσε που μας άφηνε η δασκάλα να βρίσκουμε τις απαντήσεις μόνοι μας» Μαθητής 19

«Η δασκάλα μας άφηνε να δουλεύουμε μόνοι μας και έπειτα μας έλεγε ή να τα ελέγξουμε με την ομάδα μας ή με την διπλανή μας.» Μαθητής 25

Οι μαθητές που στην πλειονότητά τους ανέφεραν ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας τους βοήθησε να βελτιωθούν. Ένας μεγάλος αριθμός μαθητών ένιωσαν να μαθαίνουν πιο εύκολα, καλύτερα και περισσότερο, ενώ κάποιοι υποστήριξαν γενικά ότι πιστεύουν ότι η διαφοροποίηση βοήθησε στη βελτίωση της επίδοσης και κάποιων συγκεκριμένων ικανοτήτων τους. Αναφορά έγινε από τους μαθητές και στην αποτελεσματικότητα της ομαδικής εργασίας που γίνονταν καθημερινά στο πλαίσιο του νέου αυτού τρόπου διδασκαλίας.

«Θα το προτιμούσα να γίνεται με τον ίδιο τρόπο και του χρόνου γιατί έτσι μάθαινα καλύτερα» Μαθητής 36

«Ναι με βοήθησε να καταλαβαίνω καλύτερα τα κείμενα και να κάνω σωστά τις εργασίες μου» Μαθητής 40

Ανάμεσα στις δεξιότητες στις οποίες οι μαθητές ένιωσαν να βελτιώνονται δεσπόζουν η δεξιότητα κατανόησης, η ανάπτυξη και καλλιέργεια δεξιοτήτων συνεργατικής αλλά και δεξιότητες ατομικής εργασίας. Παράλληλα οι μαθητές ανέφεραν την ανάπτυξη της δεξιότητας αυτοαξιολόγησής τους, την ανάπτυξη και καλλιέργεια της συγκέντρωσης και της προσοχής τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, την ανάπτυξη και καλλιέργεια της κριτικής τους σκέψης, τη βελτίωση της μάθησης πυρηνικών γνώσεων της περσινής χρονιάς και την ανάπτυξη της δεξιότητας αποδοχής των άλλων μελών της ομάδας και τη συνεργασία μαζί τους.

«Ο τρόπος αυτός με βοήθησε να συγκεντρώνομαι πιο πολύ στο μάθημα με αποτέλεσμα να μαθαίνω πιο πολλά.» Μαθητής 3

«...έμαθα να δουλεύω στην ομάδα» Μαθητής 9

«Με βοήθησε πολύ να βελτιωθώ έμαθα να κρίνω και να διορθώνω την εργασία μου και να δουλεύω μόνος μου» Μαθητής 10

Περισσότεροι από το 50% των μαθητών αναφέρθηκαν στην καλλιέργεια συγκεκριμένων δεξιοτήτων που έχουν σχέση με το μάθημα της γλώσσας και υποστήριξαν ότι είχαν βελτιωθεί σε γλωσσικές δεξιότητες όπως: δεξιότητα εντοπισμού πληροφοριών στο κείμενο, γνώση και χρήση της γραμματικής, γραπτός λόγος, ορθογραφία, γραφή και δεξιότητα χρήσης λεξικού.

«Ναι, με βοήθησε στην κατανόηση του κειμένου και στη γραμματική» Μαθητής 13

«Ναι, με βοήθησε στα μαθηματικά και στα ελληνικά. ... έμαθα καλύτερα τους χρόνους» Μαθητής 21

«Ναι, θα το ήθελα μα γίνεται με τον ίδιο τρόπο για να μάθω... να γράφω καλύτερα κείμενα να ξεχωρίζω λέξεις ουσιαστικά – επίθετα – ρήματα» Μαθητής 40

«Με βοήθησε περισσότερο να βρίσκω πληροφορίες από το κείμενο και έγινα καλύτερος στην ανάγνωση» Μαθητής 45

Ως αποτέλεσμα των επιδράσεων της διαφοροποίησης οι μαθητές έκαναν αναφορές στις διαδικασίες εφαρμογής της διαφοροποίησης και σε προβλήματα από την εφαρμογή της, ενώ ταυτόχρονα άφησαν να διαφανούν οι στάσεις τους απέναντι στη διαφοροποίηση. Χαρακτηριστική είναι η έκφραση ικανοποίησης των μαθητών από τη διαφοροποίηση με 44 μαθητές να υποστηρίζουν ότι τους άρεσε ο τρόπος που γινόταν το μάθημα και 42 μαθητές να δηλώνουν την επιθυμία για συνέχιση της διαφοροποίησης της διδασκαλίας.

«Ναι μου άρεσε περισσότερο το μάθημα αυτή τη χρονιά γιατί η δασκάλα μας το έκανε διασκεδαστικό» Μαθητής 21

«Ναι μου άρεσε φέτος γιατί κάναμε πιο πολλές δραστηριότητες, δουλεύαμε μόνοι μας σκεφτόμασταν περισσότερο και δουλεύαμε ομαδικά» Μαθητής 23

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι μόνο 3 μαθητές δήλωσαν ότι δεν επιθυμούν να συνεχιστεί η διαφοροποίηση Από τους όποιους, ο ένας ήταν εξάιρετος μαθητής και από τα λεγόμενα εξάγεται ότι δεν επιθυμούσε στην ομαδική εργασία να προσφέρει

βοήθεια σε αδύνατους μαθητές. Ενώ αντίθετα οι άλλοι δύο μαθητές ήταν αδύνατοι προς μέτριοι, και παρότι είχαν δηλώσει ότι είχαν βελτιωθεί μέσα από τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, δεν επιθυμούσαν τη συνέχιση της γιατί η εργασία ήταν περισσότερο κοπιαστική. Είναι προφανές ότι η διαφοροποίηση, η οποία στηρίζεται στην μέγιστη ενεργητική συμμετοχή όλων των μαθητών, βιώνεται ως δύσκολη από τους αδύνατους μαθητές που συνήθως είναι ανενεργοί - θεατές, στο πλαίσιο μιας παραδοσιακής διδασκαλίας.

Αναφερόμενοι σε κάποιες δυσκολίες που συνάντησαν στην πράξη της διαφοροποίησης οι μαθητές επικεντρώθηκαν σε θέματα πειθαρχίας και συνεργασίας στην ομαδική εργασία.

5.3. Συμπεράσματα από τη Σύγκριση Συνεντεύξεων Εκπαιδευτικών και Μαθητών

Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν ότι η διαφοροποίηση μπορεί να υλοποιηθεί αν οι εκπαιδευτικοί τύχουν συνεχούς επιμόρφωσης και στήριξης που τους οδηγεί να κατανοήσουν σε βάθος τη θεωρία και φιλοσοφία της διαφοροποίησης και τον τρόπο μεταφοράς τους στην πράξη.

Η αλλαγή διδακτικής φιλοσοφίας επιτυγχάνεται όπως φάνηκε μέσα από τα όσα υποστήριξαν οι εκπαιδευτικοί μέσα από διαφορετικά στάδια. Στην αρχή επικρατεί αβεβαιότητα, ανησυχία, προβληματισμός τι είναι σωστό και τι όχι, Πέρα από το γεγονός ότι ο σχεδιασμός και η προετοιμασία προσομοιάζει με αυτής του πρωτόπαιρου εκπαιδευτικού με τη διαφορά ότι ο εκπαιδευτικός στη φάση αυτή είναι ένας έμπειρος εκπαιδευτικός που θα κληθεί να χρησιμοποιήσει την εμπειρία και τις πλούσιες διδακτικές του γνώσεις έχοντας πάντοτε στο μυαλό του τους μαθητές που θα διδάξει και όχι το αντικείμενο που θα διδάξει.

Στο επόμενο στάδιο ο ρυθμός εργασίας και προετοιμασίας της εργασίας αρχίζει να γίνεται πιο γρήγορος και πιο αποτελεσματικός. Η εστίαση μετακινείται από τη δημιουργία διαφοροποιημένου υλικού που αποτελεί χρονοβόρα και ψυχοφθόρα διαδικασία στην προσαρμογή των δραστηριοτήτων του υφιστάμενου διδακτικού εγχειριδίου και με τη διαφοροποίηση των στόχων για τον κάθε μαθητή. Με την καθημερινή διδακτική ρουτίνα παρουσιάζεται η αυτοματοποίηση στη χρήση των τεχνικών και των ρουτινών και η ευελιξία στο χειρισμό των όσων προκύπτουν κατά τη διάρκεια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Συγκρίνοντας τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών όπως παρουσιάζονται και μέσα από τα εννοιογράμματα, διαφαίνεται να υπάρχουν αρκετές ομοιότητες αλλά και κάποιες μικρές διαφορές στη στάση τους απέναντι στο νέο αυτό τρόπο, ανάμεσα σε αλλά και στον τρόπο που βλέπουν και κρίνουν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές την πράξη της διαφοροποίησης. Το σημαντικότερο στοιχείο

που προκύπτει από τη σύγκριση των αποτελεσμάτων των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών είναι η σύμπτωση απόψεων τους αναφορικά με τη μορφή που πήρε η διαφοροποίηση στην πράξη, καθώς και η αίσθηση τους για τις θετικές επιδράσεις της διαφοροποίησης, τόσο στην επίδοση όσο και στην ανάπτυξη και καλλιέργεια δεξιοτήτων των μαθητών.

Οι πλείστες από τις βασικές αλλαγές που αναφέρθηκαν από μαθητές και εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία, αφορούσαν στα βασικά χαρακτηριστικά της διαφοροποίησης, όπως η ομαδική-συνεργατική εργασία, η ατομική εργασία βασισμένη στην ετοιμότητα των μαθητών, η ενεργοποίηση όλων των μαθητών, η εναλλαγή μεταξύ ατομικής και ομαδικής εργασίας και η εργασία σύμφωνα με τον προσωπικό ρυθμό των μαθητών.

Η ασύγχρονη εργασία των μαθητών που γινόταν πράξη χάρη στη μελετημένη ιεράρχηση των δραστηριοτήτων έδινε τη δυνατότητα εργασίας και ανάπτυξης όλων των μαθητών σύμφωνα πάντα με το δικό τους ρυθμό εργασίας και μάθησης. Ο συνδυασμός της ατομικής και ομαδικής εργασίας που έδινε τη δυνατότητα στο κάθε παιδί να εργαστεί να προβληματιστεί με βάση τα δικά του νοητικά σχήματα και στη συνέχεια να συμμετέχει δημιουργικά στην ομάδα για ανταλλαγή απόψεων, εμπλουτισμό και διόρθωση της εργασίας του. Η ευελιξία στη σύνθεση της ομάδας έδωσε στους μαθητές τη δυνατότητα συνεργασία με αρκετούς από τους συμμαθητές τους σε διαφορετικά επίπεδα και ενίσχυσε την ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων αλλά και των μεταξύ τους σχέσεων.

Η εστίαση στις βασικές πυρηνικές γνώσεις και δεξιότητες και η απομάκρυνση από δραστηριότητες που δεν σχετίζονται άμεσα με αυτές, οδηγεί σταδιακά όπως τόνισαν και οι ίδιοι στην αποτελεσματική εκμάθηση τους από τους μαθητές και παράλληλη εξοικονόμηση χρόνου στις επόμενες διδασκαλίες. Η αποτελεσματικότητα για της διαφοροποίησης της διδασκαλίας σε σχέση με την αύξηση του χρόνου ενεργητικής εμπλοκής των μαθητών έχει επιβεβαιωθεί από τα ποσοτικά δεδομένα της έρευνας (Βαλιαντή 2010, Valiande, Koutselini, Kyriakides 2011).

Το αίσθημα ικανοποίησης που φαίνεται ότι βιώνουν οι άμεσα εμπλεκόμενοι στη διδακτική πράξη της διαφοροποίησης, εκπαιδευτικοί και μαθητές, αποτελεί ένα βασικό κίνητρο για αποτελεσματικότερη εργασία και μάθηση.

Αν και το ζητούμενο της παρούσας έρευνας αφορούσε στην αποτελεσματικότητα της διαφοροποίησης και τις προϋποθέσεις εφαρμογής της, αναφορά θα πρέπει να γίνει και στο θετικό μαθησιακό κλίμα όπου σύμφωνα με τις μαρτυρίες εκπαιδευτικών και μαθητών αποτέλεσε κίνητρο για ενεργητική εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.

Η γενική στάση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών αναφορικά με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας συμπίπτει απόλυτα. Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευ-

τικοί ανέφεραν ότι θα συνέχιζαν τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Ταυτόχρονα η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών (94%) δήλωσε ότι θα ήθελε να συνεχίσει να διδάσκεται με την ίδια διδακτική μέθοδο και την επόμενη σχολική χρονιά. Οι μαθητές δήλωσαν ότι η διαφοροποίηση, πέρα από το ότι τους βοήθησε να βελτιωθούν και να καλλιεργήσουν συγκεκριμένες δεξιότητες, έκανε το μάθημα πιο ενδιαφέρον με αποτέλεσμα να περνούν ευχάριστα και να μαθαίνουν ταυτόχρονα. Η αναφορά στη βελτίωση των μαθητών δεν αρκέστηκε σε γενικότητες. Αρκετοί ήταν οι μαθητές που αναφέρθηκαν σε συγκεκριμένους τομείς βελτίωσης που αφορούν γνώσεις και δεξιότητες σχετικές με το μάθημα της γλώσσας, όπως βελτίωση της κατανόησης, ανάπτυξη δεξιότητας εντοπισμού πληροφοριών από γραπτό κείμενο, καλλιέργεια και βελτίωση γραπτού λόγου και βελτίωση γνώσεων γραμματικής. Επισημάνσεις για τη αποτελεσματικότητα της διαφοροποίησης έχουν κάνει σε γενικότερο επίπεδο οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι βίωσαν μέσα από την ενεργοποίηση των μαθητών τους και τη σταδιακή τους πρόοδο.

Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές εντόπισαν παράλληλα κάποιες δυσκολίες στην εφαρμογή της διαφοροποίησης που αφορούν κυρίως στην αλλαγή της διδακτικής πράξης από την «παραδοσιακή διδασκαλία» στη διαφοροποιημένη διδασκαλία καθώς και προβλήματα που αφορούσαν στο χρόνο προετοιμασίας και οργάνωσης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Τα προβλήματα αυτά, όπως φαίνεται και μέσα από την ανάλυση λόγου των συνεντεύξεων, ξεπεράστηκαν σταδιακά.

Αντίθετα, οι μαθητές στις μεμονωμένες αναφορές τους σε προβλήματα, αναφέρθηκαν σε προβλήματα που έχουν να κάνουν καθαρά με την πράξη της διαφοροποίησης στην τάξη. Το πρόβλημα το οποίο παρουσιάστηκε από μια ομάδα μαθητών αφορούσε στη συνεργασία στην ομάδα και στα προβλήματα που προκύπτουν από την αδυναμία ή την μη ετοιμότητα των μαθητών να εργαστούν ομαδικά. Οι εκπαιδευτικοί είχαν αναφερθεί στη δυσκολία των μαθητών να εργαστούν σε συνεργατικές εργασίες και ότι το πρόβλημα αυτό χρειάστηκε αρκετές συντονισμένες ενέργειες από τους ίδιους.

Εν κατακλείδι, φανερό είναι η θετική στάση μαθητών και εκπαιδευτικών στην εφαρμογή αλλά και αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

6. Αποτελέσματα - Συζήτηση της έρευνας

Τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως διαφαίνονται πιο πάνω υποστηρίζουν τα όσα έχουν διαφανεί και μέσα από άλλες έρευνες (π. χ. δυσκολίες, προϋποθέσεις, αποτελεσματικότητα), ενώ παράλληλα αναδεικνύουν σημαντικές πτυχές της διαδικασίας επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών για αποτελεσματική εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας καθώς και πρακτικές, προϋποθέσεις, χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής διαφοροποίησης της διδασκαλίας.

Η επιτυχία εισαγωγής μιας καινοτομίας, όπως είναι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, αλλά και η συνέχισή της, κρίνεται από το βαθμό οικειοποίησης αλλά και εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με αυτήν ώστε να νιώσουν ότι η αλλαγή και το αποτέλεσμα της τους αφορά άμεσα και αξίζει γι' αυτό να εργαστούν συλλογικά για την καθιέρωση και εξέλιξή της (Fullan, 1982, Hargreaves, 1994). Τα εσωτερικά κίνητρα των εκπαιδευτικών για βελτίωση της διδασκαλίας τους οδήγησαν στην εθελοντική τους συμμετοχή στην έρευνα, με στόχο την αλλαγή που αφορούσε τους ίδιους και πιο συγκεκριμένα τη διδασκαλία τους. Λαμβάνοντας θετική «ανατροφοδότηση», τυπική ή άτυπη από την εργασία, τη συμμετοχή και την πρόοδο των μαθητών τους η δέσμευση τους στη διαδικασία αλλαγής ενδυναμώθηκε και απέδωσε τόσο σε ατομικό όσο και σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Ομολογουμένως, η αλλαγή της διδακτικής πρακτικής προς της διαφοροποίηση της διδασκαλίας ακόμα και από έμπειρους εκπαιδευτικούς αποτελεί μια πρόκληση (Βαλιαντή, 2010, Nunley, 2006), η οποία μπορεί να προσπεραστεί μόνο μέσα από εστιασμένη και συστηματική επιμόρφωση. Μία επιμόρφωση, η οποία θα συνδέει άμεσα τη θεωρία και την πράξη και θα συνοδεύεται από συνεχή υποστήριξη και ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών με στόχο η διδακτική αυτή πρακτική να αποτελέσει μέρος της διδακτικής τους φαρέτρας. Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας, στη βάση των χαρακτηριστικών και των αναγκών των εκάστοτε μαθητών, που οδηγεί στην επιλογή και τον καθορισμό των πυρηνικών εκείνων γνώσεων και δεξιοτήτων που αναμένεται όλοι οι μαθητές να κατακτήσουν, αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο στον οποίο μπορεί να στηριχθεί μια ουσιαστικά διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Με αφετηρία και γνώμονα το σχεδιασμό αυτό, ο εκπαιδευτικός δύναται να κινηθεί με ή χωρίς τη χρήση προτεινόμενων στρατηγικών της διαφοροποίησης για τη δυναμική, αλλά συνειδητή και εστιασμένη προσαρμογή των δραστηριοτήτων, των στόχων και των αποτελεσμάτων. Οι εκπαιδευτικοί που μέσα από την επιμόρφωση και τη στήριξη που είχαν κατάφεραν να εφαρμόσουν το μοντέλο αυτό για την εφαρμογή της διαφοροποίησης, κατανόησαν τη σημασία που έχει ο σχεδιασμός της διδασκαλίας, όχι στη βάση της κάλυψης της ύλης ή των επιδιωκόμενων στόχων του αναλυτικού προγράμματος αλλά στη βάση της συνιστώσας ανάμεσα σε αυτά και στις ανάγκες (μαθησιακές, κοινωνικές, συναισθηματικές κ. ά.) των μαθητών.

Η επιτυχία που ένιωσαν οι εκπαιδευτικοί κυρίως αναφορικά με την ανταπόκριση και την αλλαγή στην ενεργοποίηση και επίδοση των μαθητών, αποτέλεσε σαφώς την κινητήρια δύναμη που όχι μόνο διατήρησε τη δέσμευση τους στην έρευνα αλλά τους μεταμόρφωσε σε ένθερμους υποστηρικτές της. Όπως διαφάνηκε και μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας η στάση των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή και την αποτελεσματικότητα της διαφοροποίησης δεν ήταν για όλους θετική εξ υπαρχής. Η στάση των εκπαιδευτικών διαμορφώθηκε και ενδυναμώθηκε στην πορεία και αφού οι ίδιοι απέκτησαν αυτοπεποίθηση για την εφαρμογή της διαφορο-

ποίησης μέσα από την στήριξη και τη συνεργασία με τον ερευνητή και τους συναδέλφους τους, αλλά και με τη θετική ανταπόκριση των μαθητών στις αλλαγές στη μαθησιακή διαδικασία.

Η θετική αυτή στάση των εκπαιδευτικών που εργάστηκαν συστηματικά στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας μπορεί να αποτελέσει καθοριστικό παράγοντα που θα βοηθήσει στην αλλαγή στάσεων από την εκπαιδευτική κοινότητα απέναντι στην εφαρμογή αυτή. Πέραν τούτου, σημαντικό παράγοντα αποτέλεσε η θετική στάση των μαθητών απέναντι στη διαφοροποίηση, η οποία οδήγησε τόσο στη μεγιστοποίηση της ενεργοποίησης τους κατά τη μαθησιακή διαδικασία όσο και στην πρόοδο όλων των μαθητών ανεξάρτητα από το επίπεδο ετοιμότητάς τους (Βαλιαντή, 2010, Valiandes et al., 2011). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, ως ένας νέος τρόπος διδασκαλίας, αγκαλιάστηκε από τους μαθητές, οι οποίοι ένιωσαν να μαθαίνουν «καλύτερα» αλλά και να βιώνουν σε συστηματική βάση τη χαρά της συνεργασίας, της ανταλλαγής απόψεων, της ελευθερίας από τη φοβία του λάθους, την πρόκληση και το ενδιαφέρον και τέλος τη δυνατότητα τους να εργαστούν χωρίς το φόβο για ματαίωση και πιθανή αποτυχία. Όλα αυτά συνηγορούν στην καθιέρωση της διαφοροποίησης ως της παιδαγωγικής προσέγγισης για ένα σχολείο ανθρώπινο και δημοκρατικό που μπορεί να προσφέρει ευκαιρίες μάθησης για όλους σ' ένα περιβάλλον χαρά και συνεργασίας.

Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που προφανώς μπορεί να κάνει τη διαφορά στην αποτελεσματική εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας, όμως αυτό δεν σημαίνει ότι θα πρέπει να απαλλάξουμε κανένα εκπαιδευτικό σύστημα από την ευθύνη που έχει στην ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση και στήριξη των εκπαιδευτικών στην προσπάθεια αυτή. Χωρίς την πρόνοια για επιμόρφωση και στήριξη των εκπαιδευτικών (σύμβουλοι, υλικό, χρόνος κ. ά.) οποιοσδήποτε παραινέσεις και υποδείξεις για διαφοροποίηση της διδασκαλίας θα μείνουν στα λόγια και πολύ πιθανόν να οδηγήσουν τους εκπαιδευτικούς σε αγωνιώδεις και κοπιώδεις προσπάθειες χωρίς ουσιαστικό αποτέλεσμα, μιας και έχουν δυστυχώς πολλές παρανοήσεις και ελλείψεις σε γνώσεις και δεξιότητες για την εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας. Μερίδιο ευθύνης αναλογεί και στα Παιδαγωγικά Τμήματα των Πανεπιστημίων τα οποία είναι υπεύθυνα για τη βασική μόρφωση και προετοιμασία των εκπαιδευτικών. Με δεδομένο λοιπόν ότι οι τάξεις μας είναι και προβλέπεται να παραμείνουν έντονα μεικτές ως προς το επίπεδο, τις ικανότητες και μια πλειάδα άλλων χαρακτηριστικών των μαθητών δεν θα έπρεπε η διαφοροποίηση της διδασκαλίας να αποτελεί βασικό άξονα της διδακτικής προετοιμασίας των μελλοντικών εκπαιδευτικών,

7. Επίλογος

Η παρούσα έρευνα, αν και έδωσε αρκετά και σημαντικά ευρήματα, δημιούργησε και ανάδειξε παράλληλα μια σειρά από σημαντικά ερωτήματα που αξίζει να διερευνηθούν. Μπορεί η διαφοροποίηση να έχει τα ίδια αποτελέσματα όταν εφαρμοστεί και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα όπως μαθηματικά, κοινωνικά θέματα, φυσικές επιστήμες, εκμάθηση ξένων γλωσσών,

Η διαφοροποίηση όπως προτείνεται και έχει χρησιμοποιηθεί στην παρούσα έρευνα μπορεί να εφαρμοστεί στη Μέση Εκπαίδευση και αν ναι, ποιες είναι οι επιδράσεις της στην επίδοση των μαθητών, Ποιες θα είναι οι επιδράσεις της διαφοροποίησης αν αυτή εφαρμοστεί για σειρά ετών στους ίδιους μαθητές, Αυτά τα καίρια ερωτήματα μπορούν να αποτελέσουν ερευνητικά ερωτήματα μελλοντικών ερευνών που θα δώσουν περαιτέρω χρήσιμα δεδομένα, τόσο για την πρακτική εφαρμογή της διαφοροποίησης, όσο και για την αποτελεσματικότητά της.

Βιβλιογραφία

- Ainscow, M. & Muncey, J. (1989) *Meeting Individual Needs in the Primary School*. London: David Fulton.
- Antoniou, P., Kyriakides, L. & Creemers, B. P. M. (2011) Investigating the Effectiveness of a Dynamic Integrated Approach to Teacher Professional Development. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 1(1), 13-42.
- Blozowich, D. G. (2001) Differentiated instruction in heterogeneously grouped sixth grade classrooms. (Published thesis – EdD). Immaculata College.
- Baumgartner, T., Lipowski, M. B. & Rush, C. (2003) *Increasing reading achievement of primary and middle school students through differentiated instruction* (Master's research). Available from Education Resources Information Center (ERIC No. ED479203).
- Brimijoin. K. (2002) *A journey toward expertise in differentiation: A practice and in-service teacher make their way*. Unpublished doctoral dissertation. University of Virginia. Charlottesville.
- Callahan, C., Tomlinson, C., Moon, T., Brighton, C. & Hertberg, H. (2003) *Feasibility of high end learning in the middle grades*. Charlottesville: University of Virginia, National Research Center on the Gifted and Talented.
- Chall, J. S. (2000) *The academic achievement challenge: What really works in the classroom?* New York: Guilford Press.

- Fullan, M. (1992) *Successful School Improvement: The Implementation Perspective and Beyond*. Milton Keynes: Open University Press
- Gagatsis, A. & Koutselini, M. (2000) Curriculum development as praxis and differentiation in practice: The case of mathematics. In A. Gagatsis (Ed.), *A multidimensional approach to learning in mathematics and sciences*. Nicosia, 107-122.
- Gayfer, M. (1991) *The multi-grade classroom: Myth and reality. A Canadian study*. Toronto, Canada: Canadian Education Association.
- Geisler, J., Hessler, R., Gardner, R. & Lovelace, T. (2009) Differentiated writing interventions for high-achieving urban African American elementary students. *Journal of Advanced Academics*, 20, 214-247.
- Hall, T. (2002) *Differentiated instruction. Effective classroom practices report*. National Center on Accessing the General Curriculum, CAST, U. S. Office of Special Education Programs.
- Hattie, J. (2009) *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement*, Routledge: London
- Hattie, J. A. (2011) *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. ISBN 0-415-69015-3.
- Hargreaves, D. (1994) The new professionalism: the synthesis of professional and institutional development. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 10(4), 423-428.
- Johnsen, S. (2003) Adapting instruction with heterogeneous groups. *Gifted Child day*, 26(3), 5-6.
- Kim, J. S. (2005) The Effects of a Constructivist Teaching Approach on Student Academic Achievement, Self-concept, and Learning Strategies. *Asia Pacific Education Review*, 6. (1), 7-19.
- Koutselini, M. (2008) Listening to students' voices for teaching in mixed ability classrooms: Presuppositions and considerations for differentiated instruction. *Learning and teaching*, 1(1), 17-30.
- Koutselini, M. & Agathangelou, S. (2009) Human rights and teaching: equity as praxis in mixed ability classrooms. In P. Cunningham (Ed.), *Proceedings of the eleventh Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe (CICE) Thematic Network: Human Rights and Citizenship Education*, 237-244, (CD-ROM). London: CiCe Publication
- Koutselini, M. & Valiandes, S. (2009) Techniques and principles underlying Differentiated Instruction, SDE (=Staff Development for Educators), *National Conference on Differentiated Instruction, July 19-22, Las Vegas*.
- Krippendorff, K. (2004) *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. (2nd edition), Thousand Oaks, CA: Sage.

- Kyriakides, L. (2007) *Testing the validity of the comprehensive model of educational effectiveness: A step towards the development of a dynamic model of effectiveness*. Department of Education, University of Cyprus.
- Kyriakides, L. & Creemers, B. P. M. (2008) Using a multidimensional approach to measure the impact of classroom level factors upon student achievement: a study testing the validity of the dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(2), 183–205.
- Lindlof & Taylor (2002) *Qualitative Communication Research Methods*, 2nd Edition. Thousand Oaks: SAGE. ISBN 978-0-7619-2494-4
- Lynch, K. & Baker, J. (2005) Equality in Education: The importance of Equality of Condition. *Theory and Research in Education*, 3(2), 131-164.
- McAdamis, S. (2001) Teachers tailor their instruction to meet a variety of student needs. *Journal of Staff Development*, 22(2), 1-5.
- McQuarrie, L., McRae, P. & Stack-Cutler, H. (2008) *Choice, complexity, creativity: Differentiated instruction provincial research review*. Edmonton, AB: Alberta Education.
- Nunley, K. F. (2006) *Differentiating in the High School*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2006.
- Pfannenstiel, J. (1997) *Kindergarten learning environments and student achievement: A study of constructivist and traditional teaching approaches*. Executive summary. Columbia, MO: University of Missouri-Columbia, Project Construct National Centre.
- Rock, M., Gregg, M., Ellis, E. & Gable, R. A. (2008) REACH: A framework for differentiating classroom instruction. *Preventing School Failure*, 52(2), 31–47.
- Tieso, C. (2005) The effects of grouping practices and curricular adjustments on achievement. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(1), 60–89.
- Tomlinson, C. (1995) *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2003) Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27 (2/3), 119-45.
- Tomlinson, C. A., Moon, T. R. & Callahan, C. M. (1998) How well are we addressing academic diversity in the middle school? *Middle School Journal*, 29(3), 3-11.
- Simpson, M. (1989) *A study of differentiation and learning in primary schools*. Aberdeen: Northern College of Education.
- Stemler, S. E. (2001) An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research*

& *Evaluation*, 7(17). Available from html <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=17>. (April 15, 2010)

Valiande, S., Koutselini, M. & Kyriakides, L. (2011) Investigating the Impact of Differentiated Instruction in Mixed Ability Classrooms: its impact on the Quality and Equity Dimensions of Education Effectiveness. *Paper published in the proceedings of the International Congress for School Effectiveness and Improvement 2011*. Nicosia

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Βαλιαντή, Σ. & Κουτσελίνη, Μ. (2009) Εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας-μάθησης με την αξιοποίηση των σχολικών εγχειριδίων. *ΙΓ' Διεθνές Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*. Ιωάννινα.
- Βαστάκη, Μ. (2010) «Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας». *Επιστημονικό βήμα*, τ. 12, σσ. 121-134.
- Κουτσελίνη, Μ. (2008) *Εποικοδόμηση και Διαφοροποίηση Διδασκαλίας Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας*. Λευκωσία: (έκδ. συγγρ.).
- Βαλιαντή, Σ. (2010) Διαφοροποίηση της διδασκαλίας / διαδικασίες Μάθησης και Αποτελέσματα σε τάξεις μικτής ικανότητας. *Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής Πανεπιστημίου Κύπρου*.
- Βαλιαντή, Σ. & Κουτσελίνη, Μ. (2008) Εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας: Προϋποθέσεις και θέματα προς συζήτηση. *Πρακτικά 10^{ου} Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, Λευκωσία.
- Βαλιαντή, Σ., Κουτσελίνη, Ι. Μ. & Κυριακίδης, Λ. (2010) Αποτελέσματα έρευνας για την Εφαρμογή και Αξιολόγηση της Αποτελεσματικότητας της Διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας. *Πρακτικά 11ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*. Λευκωσία: Κύπρος.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2008) *Ρωγμές στα θεμέλια της παραδοσιακής διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κανάκης, Ι. Ν. (2007) Η εσωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης (Έννοια, Θεωρητική θεμελίωση, Επιδιώξεις). *Στο: Εκπαιδευτικός Όμιλος Κύπρου, Διδασκαλία σε τάξεις μικτής ικανότητας, Πρακτικά 8^{ου} Συνεδρίου*. Λευκωσία, σσ. 21-33.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2002) *Εναλλακτική Διδακτική*. Αθήνα: εκδ. Gutenberg.
- Κουτσοιράκη, Σ. (2007) Διδακτική αντιμετώπιση των διαφορετικών αναγκών των μαθητών: η περίπτωση των προχωρημένων αναγνωστών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 44, σσ. 43-62.

- Μπρούζος, Α. & Κοσσυβάκη, Φ. (2006) Η ανοιχτή διδασκαλία ως μια δυνατότητα της Κριτικής Επικοινωνιακής Διδακτικής. Στο Ματσαγγούρας, Η. (επιμ.), *Η Εξέλιξη της Διδακτικής*, Αθήνα: Gutenberg, σσ. 325 -357.
- Νεοφύτου, Λ. & Βαλιαντή, Σ. (2015) Διαφοροποίηση διδασκαλίας: Η ανθρωποκεντρική και ανθρωποπλαστική παιδαγωγική πρόταση. Εξετάζοντας τις διαστάσεις των έμψυχων και μη έμψυχων συντελεστών στη διαδικασία της διδασκαλίας-μάθησης (*Υπό δημοσίευση*).