

Η ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ DIFFERENTIATED INSTRUCTION IN PRIMARY EDUCATION

Αικατερίνη Τάτση
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Υποψήφια διδάκτωρ
Τμήμα Προσχολικής Αγωγής
Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
katerinata@ymail.com

Αικατερίνη Μιχαλοπούλου
Καθηγήτρια
Τμήμα Προσχολικής Αγωγής
Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
kmihal@uth.gr

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερεύνησε τη διαφοροποιημένη διδασκαλία (ΔΔ) σε εκπαιδευτικούς και μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και την επίδρασή της στις μαθησιακές επιδόσεις. Συμμετείχαν 100 εκπαιδευτικοί, κυρίως γυναίκες, με πολυετή υπηρεσία και σημαντικό ποσοστό εμπειρίας με μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Αν και το 63% των εκπαιδευτικών γνώριζε τον όρο ΔΔ μόνο το 15% την εφάρμοζε συστηματικά, με κύρια εμπόδια την έλλειψη πρακτικής εξοικείωσης και την απαίτηση της αξιολόγησης. Οι σημαντικότεροι παράγοντες που ενισχύουν την εφαρμογή ΔΔ είναι η επαρκής εκπαίδευση και η επιμόρφωση. Στην πειραματική παρέμβαση σε τάξη της πρώτης δημοτικού, οι μαθητές της ομάδας παρέμβασης είχαν σαφώς καλύτερες επιδόσεις στη γλωσσική διδασκαλία σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, παρουσιάζοντας λιγότερα λάθη και μεγαλύτερη κατανόηση. Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι η ΔΔ συμβάλλει θετικά σε ένα πιο αποτελεσματικό και συμπεριληπτικό μαθησιακό περιβάλλον.

Λέξεις κλειδιά

Διαφοροποιημένη διδασκαλία, μαθησιακές δυσκολίες, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, μαθησιακές επιδόσεις.

Abstract

The present study investigated differentiated instruction (DI) in primary school teachers and students and its impact on learning performance. 100 teachers, mostly women, with many years of experience and a significant amount of experience with students facing learning difficulties participated. Although 63% of teachers knew the term DI, only 15% applied it systematically, with the main obstacles being the lack of practical familiarity and the requirement of evaluation. The most important factors that enhance the implementation of DI are adequate

education and training. In the experimental intervention in a first grade classroom, students in the intervention group had clearly better performance in language teaching compared to the control group, presenting fewer errors and greater understanding. The results indicate that DI contributes positively to a more effective and inclusive learning environment.

Key words

Differentiated teaching, learning disabilities, primary education, teacher training, learning performance.

0. Εισαγωγή

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία (ΔΔ) είναι μια οργανωτική και παιδαγωγική στρατηγική που επιτρέπει τη διδασκαλία σε μαθητές με ποικίλα γνωστικά επίπεδα, ενδιαφέροντα και μαθησιακές προτιμήσεις, ώστε όλοι να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά. Βασίζεται στην επίγνωση της μοναδικότητας κάθε μαθητή, λαμβάνοντας υπόψη παράγοντες τόσο εντός όσο και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος, όπως το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και η αυτοεικόνα (O'Brien & Guiney, 2001). Η διαφοροποίηση πραγματοποιείται μέσα στην τάξη, προσαρμόζοντας το περιεχόμενο, τη διαδικασία, το προϊόν και το περιβάλλον ώστε να καλύψει τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών (Tomlinson & Imbeau, 2023). Βασικό της χαρακτηριστικό είναι ότι δεν είναι δασκαλοκεντρική, αλλά μαθητοκεντρική και υιοθετείται προληπτικά για να ανταποκρίνεται στις ανάγκες κάθε μαθητή, με εργαλείο τη γνώση του εκπαιδευτικού για τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες της τάξης (Langelaan et al., 2024; Tomlinson & Strickland, 2005).

Στην παραδοσιακή διδασκαλία οι διαφοροποιήσεις μεταξύ των μαθητών συχνά αγνοούνται ή αντιμετωπίζονται μόνο όταν δημιουργούν προβλήματα. Η αξιολόγηση στηρίζεται αποκλειστικά σε ποσοτικά κριτήρια και στο τέλος της διδακτικής περιόδου. Επιπλέον, υπάρχει μία και μοναδική διδακτική προσέγγιση και ένα ενιαίο πρόγραμμα σπουδών με έμφαση στην απομνημόνευση (Tomlinson, Brimijoin & Narvaez, 2008). Αντίθετα, η ΔΔ αναγνωρίζει τη μαθησιακή ποικιλομορφία και εφαρμόζει εξατομικευμένους στόχους, με ευέλικτη οργάνωση της τάξης, όπου ο ρόλος του δασκάλου είναι υποστηρικτικός και καθοδηγητικός (Valiandes, 2015; Dysinger, 2020). Η παραδοσιακή προσέγγιση εστιάζει στην εργασία ολόκληρης της τάξης υπό τον αυστηρό έλεγχο του δασκάλου, ενώ η διαφοροποιημένη διδασκαλία προσαρμόζει το περιεχόμενο και τις μεθόδους ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Teschers, Neuhaus & Vogt, 2024).

Οι βασικές στρατηγικές ΔΔ περιλαμβάνουν τη διαφοροποίηση του περιεχομένου (τι διδάσκεται και πώς προσεγγίζεται), της διαδικασίας (πώς οι μαθητές μαθαίνουν και επεξεργάζονται το υλικό), του προϊόντος (διαφορετικοί τρόποι έκφρασης της μάθησης) και του περιβάλλοντος (προσαρμογές στο χώρο και στα μέσα) (Tomlinson, 2001). Επίσης, εφαρμόζεται η ευέλικτη ομαδοποίηση, βάσει ετοιμότητας, ενδιαφέροντος και μαθησιακού

προφίλ, δίνοντας στους μαθητές τη δυνατότητα να εργάζονται σε διάφορες ομάδες και να επιλέγουν μεθόδους μάθησης. Οι ασκήσεις και οι στόχοι προσαρμόζονται ανάλογα με τα επίπεδα γνωστικής ετοιμότητας και την πολυπλοκότητα, σχεδιάζοντας κλιμακωτές δραστηριότητες που καλύπτουν τις ανάγκες όλων. Η χρήση πολυτροπικών μέσων και τεχνολογιών υποστηρίζει την ενεργοποίηση διαφορετικών αισθητηριακών καναλιών μάθησης (Tomlinson, 2000; Tomlinson & Imbeau, 2012).

Επιπλέον, η αξιολόγηση στη ΔΔ είναι διαμορφωτική, συνεχιζόμενη και προσαρμοσμένη στις ιδιαιτερότητες των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός αξιολογεί τη μαθησιακή πορεία κάθε μαθητή ξεχωριστά, ενισχύοντας τη μεταγνωστική ικανότητα ώστε οι μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στην εκτίμηση της προόδου τους (Tomlinson, 2017). Η αξιολόγηση δεν περιορίζεται σε τελικές εξετάσεις αλλά γίνεται σε επίπεδο τάξης και δραστηριότητας, προσαρμόζοντας τη διδασκαλία στις ανάγκες που αναδεικνύονται. Η ανατροφοδότηση διαφοροποιείται ως προς το χρόνο, τη μορφή και το περιεχόμενο, ώστε να υποστηρίζει ουσιαστικά τη μάθηση (Ματσαγγούρας, 2004).

Τα πλεονεκτήματά της είναι πλέον αποδεδειγμένα. Η ΔΔ βοηθά στην ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών με ποικίλα επίπεδα ετοιμότητας, ενδιαφέροντα και μαθησιακές προτιμήσεις, αυξάνει το κίνητρο και βελτιώνει τη σχέση δασκάλου-μαθητή (Magableh & Abdullah, 2020; Ginja & Chen, 2020). Επίσης, μειώνει το χάσμα επιδόσεων ανάμεσα σε μαθητές με διαφορετικές ικανότητες και εξασφαλίζει ότι οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες δια βίου μάθησης, να προσαρμόζονται σε πολύπλοκα περιβάλλοντα και να εξελίσσονται συνεχώς (Munna & Kalam, 2021). Επιπλέον, προάγει την ουσιαστική κατανόηση και τη δημιουργικότητα, καθώς και την κοινωνική αλληλεπίδραση και συνεργασία στην τάξη (Tomlinson & Moon, 2013).

Η εφαρμογή της διαφοροποίησης συναντά δυσκολίες όπως η έλλειψη χρόνου, κατάλληλων υλικών, επαγγελματικής κατάρτισης και διοικητικής υποστήριξης (Achmad et al., 2024; Ricketts, 2014). Επιπλέον, η αντίληψη και η γνώση των εκπαιδευτικών για τη διαφοροποίηση συχνά είναι περιορισμένη ή λανθασμένη, γεγονός που επηρεάζει αρνητικά την εφαρμογή (Roiha, 2012). Εσωτερικές προκλήσεις περιλαμβάνουν την αυτοαποτελεσματικότητα και τις προσωπικές διδακτικές πεποιθήσεις, ενώ εξωτερικές σχετίζονται με το μέγεθος της τάξης, το πρόγραμμα σπουδών και την υποστήριξη από τη διοίκηση (Suryagogi & Valcke, 2016; Merawi, 2018; Lavanja & Nor, 2020).

Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία της ΔΔ, αλλά αντιμετωπίζουν προκλήσεις στην εφαρμογή της που σχετίζονται με την εμπειρία, κατάρτιση και πόρους (Ginja & Chen, 2020; Pozas, Letzel & Schneider, 2020). Υπάρχει θετική σχέση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και της χρήσης διαφοροποιημένων πρακτικών, ενώ οι στάσεις τους διαμορφώνονται από την εμπειρία, την ηλικία και τα προσόντα (Talain & Mercado, 2023). Οι εκπαιδευτικοί σημειώνουν την ανάγκη για κατάρτιση και υποστήριξη ώστε να ενισχυθεί η εφαρμογή ΔΔ (Paranthymou & Darra, 2022). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία που απαιτεί χρόνο, εξειδικευμένη παιδαγωγική

κατάρτιση, διάθεση για πειραματισμό, συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και χρήση ποικίλων διδακτικών εργαλείων. Βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχία της είναι η ενίσχυση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, η ύπαρξη υποστηρικτικού υλικού και η αυτονομία του δασκάλου στον σχεδιασμό της διδασκαλίας (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008; Βαλιαντή, 2013).

Στην Ελλάδα, η ΔΔ αποτελεί αναγκαία προσέγγιση για την αντιμετώπιση της πολυπολιτισμικής και ετερογενούς τάξης, ιδιαίτερα στη διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2020). Παρά τη θεωρητική αναγνώριση της σημασίας της, η εφαρμογή παραμένει περιορισμένη και η πράξη παρουσιάζει αρκετές δυσκολίες (Πριμηκυρίου, 2020). Ιδιαίτερο πρόβλημα αποτελεί ο υψηλός αριθμός μαθητών ανά τάξη, που δυσκολεύει την εξατομικευμένη υποστήριξη, ειδικά σε τάξεις πολυπολιτισμικές ή με μαθητές που έχουν μη διαγνωσμένες ανάγκες (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί συχνά αναφέρουν την έλλειψη επαρκούς και πρακτικής επιμόρφωσης στις διαφοροποιημένες στρατηγικές, με τα σεμινάρια να είναι κατά βάση θεωρητικά και αποσπασματικά, χωρίς κατάλληλα εργαλεία για την τάξη (Βασιλειάδου, 2017).

Έρευνες στην Ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση δείχνουν ότι παρά τη θετική στάση πολλών εκπαιδευτικών προς τη διαφοροποίηση, η υλοποίησή της καθυστερεί λόγω των περιορισμών, όπως η έλλειψη χρόνου και εργαλείων, η απουσία συνεργασίας μεταξύ συναδέλφων, καθώς και η αγωνία για την κάλυψη του αναλυτικού προγράμματος (Κουτσελίνη, 2010). Ακόμη, η παραδοσιακή γραπτή κουλτούρα της διδασκαλίας της Ελληνικής Γλώσσας περιορίζει την υιοθέτηση καινοτόμων μορφών διαφοροποίησης, ενώ η αξιολόγηση παραμένει εστιασμένη στο τελικό αποτέλεσμα και όχι στη μαθησιακή πορεία, δυσχεραίνοντας την εφαρμογή προσαρμοσμένων στόχων (Κουτσογιάννης, 2017). Όπου όμως υπάρχει κατάλληλη επιμόρφωση, τα αποτελέσματα είναι θετικά, με βελτίωση στη διδασκαλία και την υποστήριξη μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Βαλιαντή, 2015).

Ωστόσο, απαιτείται συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη και διοικητική στήριξη για να καλυφθούν οι σύγχρονες προκλήσεις της διαφοροποίησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ο κύριος σκοπός της μελέτης ήταν η διερεύνηση των γνώσεων και στάσεων των εκπαιδευτικών για τη ΔΔ καθώς και η εφαρμογή της σε μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο πλαίσιο της γενικής τάξης.

1. Μεθοδολογία της έρευνας

1.1. Ερευνητικός σχεδιασμός

Η παρούσα μελέτη ήταν μια πειραματική, ελεγχόμενη, ποσοτική, συγχρονική, μη τυχαιοποιημένη (δείγμα ευκολίας), και περιγραφική, στην οποία χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο για τη συλλογή δεδομένων. Η πειραματική μελέτη έλαβε χώρα κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2022-2023 και πραγματοποιήθηκε με μαθητές της πρώτης τάξης του 18ου Δημοτικού Σχολείου Βόλου.

1.2. Δείγμα

Στην παρούσα ελεγχόμενη πειραματική μελέτη συμμετείχαν τόσο μαθητές όσο και εκπαιδευτικοί, προκειμένου να διερευνηθούν αναλυτικά οι επιδράσεις και οι δυνατότητες παρέμβασης σε μαθησιακές δυσκολίες στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν έπρεπε να είναι Έλληνες, να εργάζονται είτε ως μόνοι-μοι είτε ως αναπληρωτές εκπαιδευτικοί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, να εργάζονται σε γενικές τάξεις δημόσιων δημοτικών σχολείων της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Μαγνησίας, και να υποστηρίζουν μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες, είτε αυτές είναι διαγνωσμένες είτε όχι. Διανεμήθηκαν συνολικά 120 έντυπα ερωτηματολόγια σε εκπαιδευτικούς των δημοτικών σχολείων της περιοχής τους Νομού Μαγνησίας. Τα αποτελέσματα της συλλογής έδειξαν υψηλό ποσοστό απόκρισης, καθώς επιστράφηκαν πλήρως συμπληρωμένα 100 ερωτηματολόγια, που αντιστοιχεί σε ποσοστό 83,33%.

Όσον αφορά τους μαθητές που συμμετείχαν στην παρέμβαση, έπρεπε να φοιτούν σε γενικό σχολείο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να υπάρχει συνοχή σε ότι αφορά στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και το επίπεδο μάθησης. Επιπλέον, απαιτείτο να παρουσιάζουν αναφερόμενη και παρατηρηθείσα μαθησιακή δυσκολία ειδικά στο μάθημα της γλώσσας. Η διαπίστωση αυτή βασίστηκε σε άμεση συνεργασία και συνεννόηση της ερευνήτριας με την εκπαιδευτικό του τμήματος, η οποία γνώριζε την κατάσταση και το ιστορικό των μαθητών. Η τάξη μελετήθηκε αριθμούσε συνολικά 14 μαθητές οι οποίοι χωρίστηκαν σε δύο ισομεγέθεις υπο-ομάδες.

1.3. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα πρωτότυπο ερωτηματολόγιο, το οποίο δημιουργήθηκε ειδικά για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας. Η διανομή του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε σε δύο βασικές μορφές: έντυπη και ηλεκτρονική (μέσω της πλατφόρμας Google Forms). Η έντυπη μορφή διανεμήθηκε τμηματικά, σε επιλεγμένα σχολεία του Νομού Μαγνησίας, σε χρονικό διάστημα από τον Μάιο έως και τον Νοέμβριο του 2022. Παράλληλα, το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο στάλθηκε στους συμμετέχοντες μέσω email, με τη μορφή ενεργών συνδέσμων (link), ενώ παραχωρήθηκε και σε μορφή QR CODE, ώστε να διευκολύνεται η γρήγορη και εύκολη πρόσβαση με τη χρήση κινητών συσκευών. Αυτή η διπλή προσέγγιση διευκόλυε τη μεγαλύτερη συμμετοχή και εξασφάλισε την ευκολία στην ανταπόκριση των εκπαιδευτικών, λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορετικές τεχνολογικές συνήθειες και προτιμήσεις.

Το ερωτηματολόγιο οργανώθηκε σε τρία διακριτά μέρη. Στο πρώτο μέρος, οι συμμετέχοντες καλούνται να παρέχουν τα δημογραφικά και επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά. Το δεύτερο μέρος εστιάζει στις εκτιμήσεις και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες που παρατηρούν στους μαθητές τους και στο επίπεδο γνώσεων και στάσεων σχετικά με τη ΔΔ. Τέλος, το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου αφορά τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις αιτίες που θεωρούν ότι

ευθύνονται για τις μαθησιακές δυσκολίες που παρουσιάζουν οι μαθητές.

Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha, ο οποίος ανήλθε σε $\alpha = 0.82$, υποδηλώνοντας ότι το εργαλείο είναι αξιόπιστο για τη μέτρηση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Επιπλέον, η εγκυρότητα περιεχομένου διασφαλίστηκε μέσω της βιβλιογραφικής τεκμηρίωσης και της πιλοτικής εφαρμογής του εργαλείου.

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS, έκδοση 21.00 (IBM Corporation, Somers, NY, USA). Οι κατηγορικές μεταβλητές παρουσιάζονται μέσω των συχνοτήτων και των αντίστοιχων ποσοστών επί τοις εκατό. Για την αποτίμηση των συσχετίσεων μεταξύ μεταβλητών εφαρμόστηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson.

1.4. Παρέμβαση

Η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε στο 18^ο δημοτικό σχολείο Βόλου την σχολική χρονιά 2022-2023 και συγκεκριμένα σε διάστημα δύο μηνών. Η τάξη χωρίστηκε σε 2 ομάδες. Την ομάδα παρέμβασης, που απαρτίζεται από 7 μαθητές, στους οποίους εφαρμόστηκε το ειδικά σχεδιασμένο και διαφοροποιημένο εκπαιδευτικό υλικό με στόχο την υποστήριξη και ενίσχυση των μαθησιακών ικανοτήτων στη γλώσσα. Την ομάδα ελέγχου, επίσης με 7 μαθητές, που ακολούθησε την τυπική διδασκαλία χωρίς την επιπλέον παρέμβαση, επιτρέποντας την αντικειμενική αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της παρεμβατικής μεθόδου.

Η παρεμβατική δράση που εφαρμόστηκε επικεντρώνεται στη ΔΔ της γλώσσας στην πρώτη δημοτικού, με στόχο την ενίσχυση της φωνολογικής και μορφολογικής επίγνωσης (διάγραμμα 1). Μέσα από διαβαθμισμένες δραστηριότητες, τα παιδιά εκπαιδεύθηκαν στη φωνημική αναγνώριση, τη σύνθεση και ανάλυση συλλαβών, και την οπτική αναγνώριση γραμμάτων και λέξεων. Έγινε χρήση του σχολικού βιβλίου της πρώτης δημοτικού της γλώσσας και γίνεται παρουσίαση των γραμμάτων του αλφαβήτου μέσα από ένα διαφοροποιημένο υλικό. Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε περιλαμβάνει εικόνες, καρτέλες, εικονολέξεις και πολυτροπικά μέσα (όπως το «Φωτόδεντρο»), ώστε να καλυφθούν διαφορετικά μαθησιακά προφίλ. Η έμφαση στη φωνολογική ενημερότητα (φωνήματα, συλλαβές, συμφωνικά συμπλέγματα, δίψηφα φωνήεντα) και η συνδυαστική προσέγγιση φωνήματος-γραφήματος ενισχύουν τη μετάβαση από τον προφορικό στον γραπτό λόγο και βελτιώνουν την ανάγνωση και την ορθογραφία.

Παράλληλα, η προσέγγιση ενισχύθηκε με τη χρήση λογοτεχνικών αποσπασμάτων, δίνοντας έμφαση στην αισθητική και γνωστική καλλιέργεια των παιδιών, και ενθαρρύνοντας τη φιλαναγνωσία. Οι μαθητές καλούνται να αναγνωρίσουν λέξεις υψηλής συχνότητας, να εξασκηθούν σε δισύλλαβες και τρισύλλαβες λέξεις, και να διακρίνουν φωνολογικά παρώνυμα, αναπτύσσοντας έτσι στρατηγικές ανάγνωσης και κατανόησης. Ο συνδυασμός οπτικής, ακουστικής και κιναισθητικής προσέγγισης ενισχύει την ενεργή συμμετοχή και την αυτοπεποίθηση των παιδιών, προάγοντας την αυτενέργεια και την ολόπλευρη γλωσσική ανάπτυξη.

Διάγραμμα 1: Σχεδιάγραμμα παρέμβασης – ανάπτυξη φωνολογικής & ορθογραφικής ικανότητας

1. Θεμελίωση της Γλωσσικής Επίγνωσης

- **Φωνολογική επίγνωση**
 - Συλλαβική επίγνωση (π.χ. Βα, βα)
 - Φωνημική επίγνωση (π.χ. /β/, /α/)
- **Μορφολογική επίγνωση**
 - Αναγνώριση μορφημάτων (π.χ. προθέματα, καταλήξεις)
 - Μορφοσυντακτικές στρατηγικές

2. Στρατηγικές Παρέμβασης

- **Οπτικές & κιναισθητικές τεχνικές**
 - Αντιστοίχιση γραφήματος – φωνήματος
 - Πλαστελίνη, γράψιμο στον αέρα
- **Μνημονικές στρατηγικές**
 - Οπτική απομνημόνευση λέξεων
- **Διαφοροποιημένη διδασκαλία**
 - Διαβαθμισμένη δυσκολία
 - Ενίσχυση αυτοπεποίθησης

3. Εκπαιδευτικό Υλικό & Μέσα

- Παρουσίαση γραμμάτων μέσω εικόνων (Παράρτημα II)
- Φωτόδεντρο – οπτική προσέγγιση γραμμάτων
- Καρτέλες ανάγνωσης
- Πίνακες συλλαβών (π.χ. Βα, βε, γη, γω...)

4. Στάδια Παρέμβασης

- 1. Παρουσίαση φωνημάτων**
 - Οπτικός & ακουστικός διαχωρισμός
 - Αντιστοίχιση συμφώνου + φωνήεν (π.χ. Β + α = Βα)
- 2. Σχηματισμός και ανάλυση συλλαβών**
 - Σύνθεση / Ανάλυση (π.χ. Βα → Β + α)
- 3. Ανάγνωση συχνών λέξεων**
 - π.χ. τι, με, σε, κι, θα, μου, σου

4. Φωνηματική σύνθεση λέξεων

- π.χ. άρα, αγόρι, εγώ, ήθος, ίσως, ώρα

5. Συμπλήρωση συλλαβών σε κείμενα

- π.χ. απόσπασμα «Μικρός Πρίγκιπας»

6. Παρουσίαση δίψηφων φωνηέντων

- π.χ. αι, ει, οι, ου, υι
- Αντιστοίχιση κεφαλαίων – μικρών

7. Συμφωνικά συμπλέγματα

- π.χ. βρ, γλ, σκ, φλ, χρ, στ, σφ
- Σχηματισμός και αναγνώριση

8. Φωνολογικά παρώνυμα

- π.χ. ήχος-ήθος, λάδι-χάδι, δίνω-πίνω

5. Τελικός Στόχος

- Κατάκτηση της ορθογραφικής ικανότητας
- Ανάπτυξη αναγνωστικής δεξιότητας
- Αυτενέργεια – Φιλαναγνωσία
- Αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών

1.5. Ηθική

Το πρωτόκολλο της έρευνας, εγκρίθηκε από την αρμόδια Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και από την Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Θεσσαλίας.

Για την εξασφάλιση της πλήρους ενημέρωσης και της ελεύθερης συναίνεσης, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι κηδεμόνες των συμμετεχόντων ενημερώθηκαν λεπτομερώς από την ερευνήτρια σχετικά με τη φύση, το σκοπό και τη μεθοδολογία της μελέτης, τη διαδικασία συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων, καθώς και τα μέτρα που λαμβάνονται για τη διασφάλιση της ανωνυμίας και του απορρήτου των πληροφοριών. Επιπλέον, τους έγινε γνωστή η χρήση των ευρημάτων της μελέτης, τα πιθανά οφέλη που απορρέουν από αυτήν, καθώς και το δικαίωμα που έχουν να αποσυρθούν οποιαδήποτε στιγμή χωρίς καμία συνέπεια ή υποχρέωση.

Οι αιτήσεις συγκατάθεσης για την συμμετοχή στην παρέμβαση διανεμήθηκαν και υπογράφηκαν από όλους τους κηδεμόνες με μεγάλη προθυμία και συνεργασία, επιβεβαιώνοντας την εθελοντική και ενημερωμένη συμμετοχή τους στη συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια.

2. Παρουσίαση ευρημάτων

2.1. Μέρος Α – Δημογραφικά στοιχεία

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων είναι γυναίκες (62%) και ανήκουν κυρίως στην ηλικιακή ομάδα 51-60 ετών (42%). Το μεγαλύτερο ποσοστό είναι έγγαμοι (68%) και διαθέτουν πάνω από 20 έτη υπηρεσίας (54%). Στο επίπεδο σπουδών, η πλειοψηφία είναι απόφοιτοι ΑΕΙ (65%). Οι περισσότεροι διδάσκουν στις μεσαίες τάξεις του δημοτικού, με υψηλότερη συγκέντρωση στην Γ' (25%) τάξη (πίνακας 1)

Πίνακας 1: Μέρος Α – Δημογραφικά στοιχεία

Μεταβλητή		Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Φύλο	Άντρας	38	38,0
	Γυναίκα	62	62,0
Ηλικία	22-30	12	12,0
	31-40	14	14,0
	41-50	22	22,0
	51-60	42	42,0
	61+	10	10,0
Οικογενειακή Κατάσταση	Έγγαμος	68	68,0
	Άγαμος	32	32,0
Έτη Υπηρεσίας	Κάτω από 5	17	17,0
	6-10	10	10,0
	11-20	19	19,0
	Πάνω από 20	54	54,0
Επίπεδο Σπουδών	Παιδαγωγική Ακαδημία	5	5,0
	ΑΕΙ	65	65,0
	Μεταπτυχιακό	20	20,0
	Διδακτορικό	10	10,0
Τάξη που Διδάσκετε	Α' Δημοτικού	18	18,0
	Β' Δημοτικού	15	15,0
	Γ' Δημοτικού	25	25,0
	Δ' Δημοτικού	15	15,0
	Ε' Δημοτικού	20	20,0
	ΣΤ' Δημοτικού	7	7,0

2.2. Μέρος Β – Μαθησιακές δυσκολίες και διαφοροποιημένη διδασκαλία

Το 79% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι έχει μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, κυρίως δυσκολίες στη γλώσσα και στα μαθηματικά (33%). Το 39% έχει αλλοδαπούς μαθητές, με κυριότερο εμπόδιο τη γλώσσα. Για την υποστήριξη αυτών των μαθητών, εφαρμόζουν κυρίως εξατομικευμένη διδασκαλία (32%) και πιο εύκολες ασκήσεις (30%). Η πλειοψηφία γνωρίζει τον όρο ΔΔ (63%), αλλά η εφαρμογή της είναι περιορισμένη (μόνο 15% την εφαρμόζει πολύ). Οι σημαντικότεροι παράγοντες που την ευνοούν είναι η επαρκής αρχική εκπαίδευση (32%) και η επιμόρφωση (27%) (πίνακας 2).

Πίνακας 2: Μέρος Β – Μαθησιακές δυσκολίες και διαφοροποιημένη διδασκαλία

Ερώτηση		Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες	ΝΑΙ	79	79,0
	ΟΧΙ	21	21,0
Είδη δυσκολιών	Δυσαναγνωσία - Δυσγραφία	27	27,0
	Γραπτός - Προφορικός Λόγος	19	19,0
	Δυσκολία σε Γλώσσα & Μαθηματικά	33	33,0
	Διάσπαση προσοχής	15	15,0
	Άλλο	6	6,0
Τάξη με αλλοδαπούς μαθητές	ΝΑΙ	39	39,0
	ΟΧΙ	61	61,0
Δυσκολίες αλλοδαπών μαθητών	Δυσκολία στην ανάγνωση - ορθογραφία	30	30,0
	Δυσκολία στο μάθημα Γλώσσα	32	32,0
	Δυσκολία στην επικοινωνία	25	25,0
	Δυσκολία στο γραπτό λόγο	8	8,0
	Άλλο	5	5,0

Τρόποι διδασκαλίας	Πιο εύκολες ασκήσεις	30	30,0
	Εξατομικευμένη διδασκαλία	32	32,0
	Παρακολούθηση μπροστινά θρανία	21	21,0
	Περισσότερος χρόνος	9	9,0
	Τμήμα ένταξης	5	5,0
	Άλλο	3	3,0
Γνώση διαφοροποιημένης διδασκαλίας	ΝΑΙ	63	63,0
	ΟΧΙ	37	37,0
Εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας	Καθόλου	29	29,0
	Ελάχιστα	34	34,0
	Αρκετά	22	22,0
	Πολύ	15	15,0
Η αξιολόγηση ως απαιτητική πρακτική	Καθόλου	13	13,0
	Ελάχιστα	14	14,0
	Αρκετά	58	58,0
	Πολύ	15	15,0
Παράγοντες που ευνοούν διαφοροποιημένη διδασκαλία	Εμπειρία	17	17,0
	Στάση	12	12,0
	Πεποιθήσεις	12	12,0
	Επαρκής αρχική εκπαίδευση	32	32,0
	Επιμόρφωση	27	27,0

2.3. Μέρος Γ – Γνώση και αντιλήψεις για μαθησιακές δυσκολίες

Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι γνωρίζει αρκετά (43%) για τις μαθησιακές δυσκολίες, θεωρώντας πιο σημαντικά τα προβλήματα στα μαθηματικά (21%), την ανάγνωση (19%) και τη δυσλεξία (17%). Η ικανοποίηση από τα σχολικά εγχειρίδια στη γλώσσα είναι χαμηλή (66% απαντούν καθόλου ή ελάχιστα). Σχετικά με τα αίτια, το 46% δηλώνει ότι τα γνωρίζει αρκετά, ενώ οι βασικές προτάσεις για την αντιμετώπιση περιλαμβάνουν την παρουσία ειδικού παιδαγωγού (29%) και το τμήμα ένταξης (23%) (πίνακας 3)

Πίνακας 3: Μέρος Γ – Γνώση και αντιλήψεις για μαθησιακές δυσκολίες

Ερώτηση		Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Γνώση μαθησιακών δυσκολιών	Ελάχιστα	40	40,0
	Αρκετά	43	43,0
	Πολύ	17	17,0
Πιο σημαντική διαταραχή	Λόγος	9	9,0
	Κατανόηση	5	5,0
	Σκέψη	3	3,0
	Ανάγνωση	19	19,0
	Γραφή	13	13,0
	Ορθογραφία	13	13,0
	Μαθηματικά	21	21,0
	Δυσλεξία	17	17,0
Ικανοποίηση από σχολικά εγχειρίδια Γλώσσας	Καθόλου	21	21,0
	Ελάχιστα	45	45,0
	Αρκετά	28	28,0
	Πολύ	6	6,0
Γνώση αιτίων μαθησιακών δυσκολιών	Καθόλου	9	9,0
	Ελάχιστα	27	27,0
	Αρκετά	46	46,0
	Πολύ	18	18,0
Προτεινόμενες αλλαγές	Τμήμα ένταξης	23	23,0
	Ειδικός παιδαγωγός	29	29,0
	Συνεργασία με γονείς	13	13,0
	Εξειδικευμένες ασκήσεις	16	16,0
	Επιμόρφωση δασκάλων	4	4,0
	Λιγότερη ύλη	5	5,0
	Άλλο	10	10,0

2.4. Στατιστικές συσχετίσεις και προφίλ δείγματος

Προκειμένου να διερευνηθεί η εσωτερική συνοχή των δεδομένων και να αποσαφηνιστεί το κοινωνιο-δημογραφικό προφίλ των συμμετεχόντων, πραγματοποιήθηκε έλεγχος συσχετίσεων μεταξύ των βασικών μεταβλητών της έρευνας. Η ανάλυση αυτή κρίθηκε

απαραίτητη για να διαπιστωθεί πώς τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών αλληλεπιδρούν με το πλαίσιο της τάξης τους.

Από την ανάλυση προέκυψε ισχυρή θετική σχέση ανάμεσα στην ηλικία και τα έτη υπηρεσίας ($r=0.97$), γεγονός που επιβεβαιώνει τη λογική συνέπεια των δηλώσεων των συμμετεχόντων. Παράλληλα, εντοπίστηκε σημαντική συσχέτιση μεταξύ του φύλου και της παρουσίας ή απουσίας αλλοδαπών μαθητών στην τάξη. Οι υψηλές τιμές (π.χ. 0.85) φανερώνουν ότι συγκεκριμένες κατηγορίες τείνουν να συνυπάρχουν στο παρόν δείγμα· για παράδειγμα, η ισχυρή συσχέτιση μεταξύ του γυναικείου φύλου και της απουσίας αλλοδαπών μαθητών υποδηλώνει ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί του δείγματος στελεχώνουν σε μεγάλο βαθμό τάξεις χωρίς αλλοδαπό μαθητικό πληθυσμό. Αντίθετα, οι αρνητικές τιμές, όπως η συσχέτιση μεταξύ φύλου (γυναίκα) και προϋπηρεσίας κάτω των 5 ετών, υποδεικνύουν ότι ο συνδυασμός αυτός εμφανίζεται σπανιότερα στη συγκεκριμένη μελέτη. Οι παραπάνω συσχετίσεις συμβάλλουν στην ερμηνεία των στάσεων των εκπαιδευτικών, καθώς το προφίλ και η σύνθεση της τάξης αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Πίνακας 4: Συσχετίσεις

Μεταβλητή 1	Μεταβλητή 2	Συντελεστής Συσχέτισης Pearson
Φύλο_Γυναίκα	Ηλικία_51-60	0.666
Φύλο_Γυναίκα	Έτη Υπηρεσίας_>20	0.848
Φύλο_Γυναίκα	Αλλοδαποί Μαθητές_ΟΧΙ	0.979
Ηλικία_31-40	Έτη Υπηρεσίας_6-10	0.730
Ηλικία_51-60	Έτη Υπηρεσίας_>20	0.785
Ηλικία_61+	Μαθησιακές Δυσκολίες_ΟΧΙ	0.647
Ηλικία_61+	Επίπεδο Σπουδών_Διδακτορικό	1.000 (τέλεια συσχέτιση)

2.5. Πειραματικά αποτελέσματα

Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής παρέμβασης, διεξήχθησαν διαγνωστικά μέτρα αξιολόγησης προκειμένου να εκτιμηθεί η αποτελεσματικότητα της διδακτικής πρακτικής και να εξαχθούν αξιόπιστα συμπεράσματα σχετικά με τη βελτίωση της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών. Η αξιολόγηση της παρέμβασης βασίστηκε σε έναν πειραματικό σχεδιασμό με ομάδα ελέγχου και ομάδα παρέμβασης, χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της τριπλής αποτίμησης (αρχική, διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση) (William, 2018; Parmigiani et al., 2025):

- Αρχική Αξιολόγηση (Pre-test): Πριν την έναρξη, χορηγήθηκαν διαγνωστικά δοκίμια προκειμένου να καταγραφεί το ακριβές γνωστικό επίπεδο και των δύο ομάδων. Αυτό διασφάλισε τη συγκρισιμότητα των ομάδων πριν από τη διδακτική παρέμβαση.
- Διαμορφωτική Αξιολόγηση (Formative Assessment): Καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης, χρησιμοποιήθηκαν ενδιάμεσα φύλλα εργασίας (ασκήσεις συμπλήρωσης, διόρθωσης και δημιουργικής γραφής). Η αξιολόγηση αυτή λειτούργησε ως ανατροφοδοτική διαδικασία, επιτρέποντας την άμεση αναπροσαρμογή του διαφοροποιημένου υλικού ανάλογα με τις ανάγκες που προέκυπταν.
- Τελική Αξιολόγηση (Post-test): Με την ολοκλήρωση της παρέμβασης, δόθηκαν στους μαθητές σύνθετες γλωσσικές ασκήσεις, παρόμοιας δομής με το pre-test. Η σύγκριση των επιδόσεων μεταξύ των δύο μετρήσεων (pre & post) αποτέλεσε τον κύριο δείκτη μέτρησης της αποτελεσματικότητας.

Τα αποτελέσματα της τελικής αξιολόγησης (post-test) κατέδειξαν τη στατιστικά σημαντική υπεροχή της ομάδας παρέμβασης. Οι μαθητές της ομάδας παρέμβασης παρουσίασαν μεγαλύτερη ακρίβεια στη χρήση των γλωσσικών δομών, λιγότερα γραμματικά και συντακτικά λάθη και σαφή κατανόηση των εννοιών που διδάχθηκαν. Παράλληλα, είχαν τη δυνατότητα να εφαρμόζουν τις γλωσσικές γνώσεις τους σε νέα συμφραζόμενα, αποδεικνύοντας εμπέδωση και μεταγνωστική επίγνωση. Σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου, η οποία παρέμεινε σε χαμηλότερα επίπεδα κατανόησης και εφαρμογής των κανόνων.

3. Διαπιστώσεις-Συζήτηση

3.1. Γνώσεις και στάσεις εκπαιδευτικών για τη ΔΔ

Το δείγμα αποτελείται κυρίως από γυναίκες εκπαιδευτικούς, έγγαμες και με πολυετή εμπειρία, στοιχείο που αντικατοπτρίζει τον κυρίαρχο γυναικείο χαρακτήρα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Fray & Gore, 2018). Η πλειοψηφία διαθέτει πτυχίο ΑΕΙ, ενώ οι μεγαλύτερης ηλικίας δάσκαλοι (>20 έτη υπηρεσίας) στηρίζονται κυρίως στην εμπειρική γνώση, οι νεότεροι έχουν περισσότερα τυπικά προσόντα (μεταπτυχιακά/διδακτορικά). Το ηλικιακό προφίλ δείχνει γήρανση του κλάδου (Skilbec & Connell, 2004), ενώ η εμπειρία συνδέεται θετικά με την ποιότητα διδασκαλίας (Kini & Podolsky, 2016). Υπάρχει ισχυρή συσχέτιση ηλικίας-ετών υπηρεσίας (OECD, 2020) και ενδιαφέρον εύρημα είναι η σχέση φύλου με παρουσία αλλοδαπών μαθητών (Garcia & Weiss, 2019).

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης ευθυγραμμίζονται με προηγούμενα ευρήματα που αναδεικνύουν τον ρόλο των δημογραφικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών στην εκπαιδευτική πρακτική. Η γυναικεία υπεροχή και η γήρανση του κλάδου έχουν επισημανθεί διεθνώς (Fray & Gore, 2018; Skilbec & Connell, 2004), ενώ η εμπειρία σχετίζεται με την ποιότητα της διδασκαλίας (Kini & Podolsky, 2016) και συνδέεται με τις δυνατότητες ένταξης νέων παιδαγωγικών μεθόδων (OECD, 2020).

Το 79% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι έχει μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, κυρίως σε γλώσσα και μαθηματικά όπως και διεθνώς (Garnett, 1996; MacMillan & Siperstein, 2002). Υπάρχει ανάγκη για έγκαιρη διάγνωση και στοχευμένη υποστήριξη (Sharma, 2024). Οι δυσκολίες αλλοδαπών μαθητών επικεντρώνονται στην ανάγνωση και ορθογραφία, απαιτώντας εντατικά μαθήματα ελληνικών, ειδικούς δασκάλους και προσαρμοσμένο υλικό, όμοια με άλλες μελέτες (Moll et al., 2014; Sikiö, 2017). Όσον αφορά τις μαθησιακές δυσκολίες, η διεθνής βιβλιογραφία τεκμηριώνει την ανάγκη έγκαιρης διάγνωσης και εξατομικευμένων παρεμβάσεων (Garnett, 1996; MacMillan & Siperstein, 2002; Sharma, 2024).

Επίσης, οι συσχετίσεις υποδηλώνουν ότι το προφίλ της τάξης (π.χ. απουσία αλλοδαπών μαθητών) ενδέχεται να εφησυχάζει ορισμένους εκπαιδευτικούς, οδηγώντας τους σε πιο παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας, παρά το γεγονός ότι η διαφοροποίηση αφορά το σύνολο των μαθητών και όχι μόνο τις ειδικές ομάδες. Αυτός ο εφησυχασμός αναδεικνύει μια λανθασμένη αντίληψη ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί αποκλειστικά εργαλείο διαχείρισης της ετερογένειας σε “δύσκολες” τάξεις (Asso Goshu, Tamiru Bishaw & Mekonen Yimer, 2025; Demirci-Ünal & Öztürk, 2025). Στην πραγματικότητα, η ΔΔ στοχεύει στη μεγιστοποίηση των δυνατοτήτων κάθε μαθητή, ανεξαρτήτως του υποβάθρου του (Tomlinson & Imbeau, 2023; Jung et al., 2025).

Η συγκεκριμένη διαπίστωση υπογραμμίζει την ανάγκη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών να μετατοπιστεί από την απλή εκμάθηση τεχνικών διαχείρισης προβλημάτων στην υιοθέτηση μιας συμπεριληπτικής φιλοσοφίας. Μόνο μέσω αυτής της αλλαγής στάσης θα γίνει αντιληπτό ότι η διαφοροποίηση είναι μια δυναμική διαδικασία που βελτιώνει την ποιότητα της μάθησης ακόμη και σε φαινομενικά ομοιογενή τμήματα, προλαμβάνοντας τη σχολική στασιμότητα και ενισχύοντας το κίνητρο για μάθηση (Muñoz-Martínez, Gárate-Vergara & Marambio-Carrasco, 2021; Morgado, Rodrigues & Leonido, 2024).

Η παρούσα έρευνα ανέδειξε και μια αξιοσημείωτη αντίφαση: ενώ η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει τη θεωρητική αξία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η πρακτική της εφαρμογή παραμένει περιορισμένη. Το εύρημα αυτό ευθυγραμμίζεται με τη διεθνή βιβλιογραφία, η οποία επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά εγκλωβίζονται ανάμεσα στην πρόθεση για μαθητοκεντρική διδασκαλία και τις πιέσεις του αναλυτικού προγράμματος (Subban, 2006; Bender, 2008; Tomlinson, 2017; Van Geel, Keuning & Safar, 2022; Tomlinson & Imbeau, 2023; Jung et al., 2025).

Παρά το γεγονός ότι η ΔΔ λογίζεται ως αποτελεσματική στρατηγική για την καλλιέργεια ενός συμπεριληπτικού περιβάλλοντος (Tomlinson, 2017; Van Geel, Keuning & Safar, 2022), οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται επιφυλακτικοί, ιδίως ως προς την αξιολόγηση και την προσαρμογή του περιεχομένου. Η επιφυλακτικότητα αυτή, σε συνδυασμό με την έλλειψη χρόνου και πόρων, αναδεικνύει την ανάγκη για συστηματική υποστήριξη. Ως κρίσιμοι παράγοντες που ευνοούν την εφαρμογή της ΔΔ προκύπτουν η επαρκής αρχική εκπαίδευση, η συνεχιζόμενη επιμόρφωση και η διδακτική εμπειρία (Subban, 2006; Bender, 2008; Βασιλειάδου, 2017).

Επιπλέον, η ενίσχυση της συμπεριληπτικής κουλτούρας στο σχολικό περιβάλλον φαίνεται να εξαρτάται από τη στενότερη συνεργασία μεταξύ ειδικών και γενικών εκπαιδευτικών (Blanton & Pugach, 2007; Ζησιμόπουλος & Κωσταρέλη, 2021), καθώς και από τη στρατηγική αξιοποίηση των ΤΠΕ (Νικολοπούλου, 2014; Νικολοπούλου & Gialama, 2017). Τα δεδομένα αυτά υπογραμμίζουν ότι η μετάβαση από τη θεωρία στην πράξη απαιτεί όχι μόνο ατομική προσπάθεια, αλλά και θεσμική θωράκιση του εκπαιδευτικού έργου.

Οι εκπαιδευτικοί προτείνουν ακόμα την παρουσία ειδικού παιδαγωγού και τη λειτουργία τμημάτων ένταξης ως βασικά μέτρα υποστήριξης. Τα τμήματα ένταξης συμβάλλουν στην κοινωνική και ακαδημαϊκή ένταξη των μαθητών, προσαρμόζοντας το πρόγραμμα στις ανάγκες τους (Βλάχου, 2014; Ελευθερίου, 2019). Η συνεργασία μεταξύ ειδικών και γενικών εκπαιδευτικών ενισχύει την εξατομικευμένη υποστήριξη και την ολιστική ανάπτυξη των μαθητών (Ζησιμόπουλος & Κωσταρέλη, 2021; Μάνεσης & Θεοδώρου, 2022). Παράλληλα, απαιτούνται οργανωμένα σεμινάρια και ενσωμάτωση θεματικών για μαθησιακές δυσκολίες στα προγράμματα σπουδών παιδαγωγικών τμημάτων (Κατσιπόντη & Κούτρη, 2021).

3.2. Η παρέμβαση στην τάξη

Η ομάδα παρέμβασης σημείωσε καλύτερες επιδόσεις και λιγότερα λάθη, ιδίως στις προτάσεις, δείχνοντας μεγαλύτερη κατανόηση της γλωσσικής διδασκαλίας. Δημιουργήθηκε θετικό μαθησιακό κλίμα, με βελτίωση στην επεξεργασία φωνημάτων και ενίσχυση της συμμετοχής, γεγονός που συνάδει με προηγούμενες διαπιστώσεις για την αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Tomlinson, 2017; Van Geel, Keuning & Safar, 2022; Kara & Tekindur, 2025; Adeniran et al., 2025).

Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν ότι η διαφοροποίηση βελτιώνει την επίδοση όλων των μαθητών, προάγοντας την ένταξη και την εξατομίκευση (Blanton & Pugach, 2007; Ζησιμόπουλος & Κωσταρέλη, 2021). Ωστόσο, η εφαρμογή της στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση παραμένει περιορισμένη λόγω έλλειψης χρόνου, πόρων και επιμόρφωσης (Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2020; Πριμηκυρίου, 2020).

Η παρέμβαση ανέδειξε τη θετική επίδραση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην κατανόηση και στην ποιότητα γραπτού λόγου των μαθητών. Η ενίσχυση της επιμόρφωσης, η παροχή κατάλληλου υλικού και η καλύτερη οργάνωση του σχολικού χρόνου προτείνονται ως μέτρα για την ευρύτερη εφαρμογή της, ώστε να καλύπτονται οι εξατομικευμένες ανάγκες και να ενισχύεται η συμμετοχή όλων των μαθητών (Tavdgiridze et al., 2022; Adeniran et al., 2025).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει ότι από τη μία πλευρά, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν δυσκολία στον σχεδιασμό διαφοροποιημένου υλικού λόγω έλλειψης χρόνου. Από την άλλη πλευρά, η εκπαιδευτική παρέμβαση στους 20 μαθητές απέδειξε ότι ακόμη και μια στοχευμένη, βραχυπρόθεσμη εφαρμογή διαφοροποίησης οδηγεί σε στατιστικά σημαντική βελτίωση της γλωσσικής ικανότητας σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Η διαφορά αυτή στην επίδοση επιβεβαιώνει ότι η ΔΔ δεν είναι απλώς μια θεωρητική προσέγγιση, αλλά ένα αποτελεσματικό εργαλείο άρσης των μαθησιακών εμποδίων.

3.3. Περιορισμοί μελέτης

Η μελέτη παρουσίασε ορισμένους περιορισμούς, κυρίως λόγω της χρήσης δειγματοληψίας ευκολίας και του μικρού μεγέθους δείγματος εκπαιδευτικών και μαθητών. Η επιλογή συμμετεχόντων βάσει διαθεσιμότητας, και όχι τυχαίας διαδικασίας, περιορίζει την αντιπροσωπευτικότητα και τη δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων σε ευρύτερους πληθυσμούς. Επιπλέον, το περιορισμένο δείγμα μαθητών οφείλεται σε πρακτικούς, οικονομικούς και χρονικούς παράγοντες, που εμπόδισαν την επέκταση της έρευνας σε περισσότερα σχολεία ή σε πανελλαδικό επίπεδο. Οι επαγγελματικές δεσμεύσεις της ερευνήτριας, το σχολικό πρόγραμμα και η διαθεσιμότητα των συμμετεχόντων συνέβαλαν περαιτέρω στον περιορισμό αυτό.

Παρά τις επιπτώσεις που έχουν οι περιορισμοί στην ισχύ και την εμβέλεια των συμπερασμάτων, η μελέτη προσφέρει σημαντικές ενδείξεις για την εκπαιδευτική πραγματικότητα στον Νομό Μαγνησίας. Λειτουργεί ως αφετηρία για μελλοντικές, πιο εκτεταμένες έρευνες που θα επιβεβαιώσουν και θα επεκτείνουν τα αποτελέσματα σε μεγαλύτερους και πιο ποικιλόμορφους πληθυσμούς.

4. Συμπεράσματα

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μια θεμελιώδη παιδαγωγική προσέγγιση που προσαρμόζει το αναλυτικό πρόγραμμα, τις μεθόδους και τις δραστηριότητες στις ανάγκες, την ετοιμότητα και το μαθησιακό προφίλ του κάθε μαθητή. Στόχος της είναι η δημιουργία ενός συμπεριληπτικού περιβάλλοντος που καλλιεργεί τη συνεργατική μάθηση, συμπεριλαμβάνοντας ισότιμα μαθητές με διαφορετικές επιδόσεις, μαθησιακές δυσκολίες ή ποικίλο πολιτισμικό υπόβαθρο.

Ωστόσο, τα ευρήματα της παρούσας μελέτης τεκμηριώνουν την ανάγκη για μια ριζική αναθεώρηση της επιμορφωτικής διαδικασίας στην Ελλάδα. Η έρευνα έδειξε ότι η γνώση της θεωρίας δεν μεταφράζεται αυτόματα σε διδακτική πράξη, καθώς παρά τη θεωρητική αναγνώριση της αξίας της ΔΔ από τους εκπαιδευτικούς, η εφαρμογή της στα ελληνικά σχολεία παραμένει περιορισμένη. Ως κύρια εμπόδια αναδείχθηκαν η έλλειψη χρόνου, οι περιορισμένοι πόροι και η ακαμψία του σχολικού προγράμματος. Συνεπώς, η πολιτεία οφείλει να θωρακίσει τον εκπαιδευτικό, παρέχοντας όχι μόνο θεωρητική κατάρτιση, αλλά έτοιμο, ψηφιακά διαφοροποιημένο υλικό και μόνιμες υποστηρικτικές δομές εντός της σχολικής μονάδας.

Η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης που καταγράφηκε στην ομάδα των μαθητών αποτελεί την ισχυρότερη απόδειξη ότι η επένδυση στη διαφοροποίηση μπορεί να μειώσει δραστικά το μαθησιακό χάσμα και να βελτιώσει τη γλωσσική ικανότητα. Η παρούσα μελέτη, παρά τους περιορισμούς της, αναδεικνύει τις τάσεις και τους παράγοντες που προάγουν τη χρήση της ΔΔ στο γενικό σχολείο, προσφέροντας μια βάση για την υπέρβαση των δυσκολιών της καθημερινής πρακτικής.

Εν κατακλείδι, η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν είναι μια προαιρετική επιλογή, αλλά μια αναγκαία συνθήκη για ένα δημοκρατικό και ποιοτικό σχολείο. Κάθε παιδί είναι μοναδικό και απαιτεί εξατομικευμένη προσοχή, ιδιαίτερα στις κρίσιμες πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Με τη σωστή μεθοδολογική θωράκιση και τον απαιτούμενο διδακτικό χρόνο, η ΔΔ μπορεί να αναδειχθεί σε κυρίαρχο εργαλείο εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης, και ελπίζουμε το πλήρες εύρος των δυνατοτήτων της να φωτιστεί περαιτέρω μέσα από μελλοντική έρευνα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσσα

- Βαλιαντή, Σ., Κουτσελίνη, Μ. (2008) *Εφαρμογή Της Διαφοροποίησης Της Διδασκαλίας Στις Τάξεις Μίκης Ικανότητας: Προϋποθέσεις Και Θέματα Προς Συζήτηση*. Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου.
- Βαλιαντή, Σ. (2015) Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσα από τις εμπειρίες εκπαιδευτικών και μαθητών: μια ποιοτική διερεύνηση της αποτελεσματικότητας και των προϋποθέσεων εφαρμογής της. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 8-35.
- Βαλιαντή, Σ. (2013) Αποτελεσματική διδασκαλία σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσω της διαφοροποίησης της διδασκαλίας: από τη θεωρία στην πράξη. Στο Σ. Παντελιάδου και Δ. Φιλιππίτου (Επιμ.) *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές* (σ.σ. 419-451). Αθήνα: Πεδίο.
- Βασιλειάδου, Χ. (2017) *Αξιολόγηση των απόψεων και των στρατηγικών εφαρμογής της Διαφοροποιημένης διδασκαλίας των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Σχολή Κοινωνικών Ανθρωπιστικών Επιστημών Και Τεχνών. Τμήμα Εκπαιδευτικής Και Κοινωνικής Πολιτικής.
- Βλάχου, Π. (2014) Οργάνωση και Διαχείριση του Τμήματος Ένταξης. Θέσεις και Αντιθέσεις. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2014(1), 17-23Α.
- Ελευθερίου, Κ. (2019) *Θετικά Και Αρνητικά Του Θεσμού Του Τμήματος Ένταξης Και Της Παράλληλης Στήριξης Στο Γενικό Σχολείο: Προτάσεις Και Προκλήσεις*. Πτυχιακή εργασία. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Πανεπιστήμιο Κρήτης
- Ζησιμόπουλος, Δ. & Κωσταρέλη, Β. (2021) Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε κοινή τάξη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 72, 44-58.
- Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ. (2020) Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης: Δυσκολίες και παρανοήσεις. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 6, 12-29.

- Κατσιπόντη, Α. & Κούτρη, Α. Σ. (2021) *Η γνώση των δασκάλων δημοτικής εκπαίδευσης για τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και την Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα και η στάση απέναντι τους*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών. Σχολή Επιστήμων Αποκατάστασης Υγείας. Τμήμα Λογοθεραπείας.
- Κουτσελίνη, Κ. (2010) *Η Διαφοροποίηση Διδασκαλίας –Μάθησης ως Θεωρία και Πράξη*. Στο: *ΕΟΚ (2010). Τιμητικός Τόμος Γιάννη Κουτσάκου*. Σελ 215-225.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2017) *Γλωσσική διδασκαλία: Χθες, σήμερα, αύριο. Μια πολιτική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004) *Η σχολική τάξη. Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*. Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.
- Μάνεσης, Ν., Θεοδώρου, Φ. (2022) Διαφοροποιήσεις κατά την εφαρμογή των εκπαιδευτικών αλλαγών: Απόψεις εκπαιδευτικών. *Hellenic Journal of Research in Education/ Ereuna Stīn Ekraideusi*, 11(1).
- Πριμηκυρίου, Ε. (2020) *Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία στο Δημοτικό Σχολείο: Πτυχές και αποτελεσματικότητα στη σχολική τάξη*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ξενόγλωσση

- Achmad, W. K. S., Rachman, S. A., Aras, L. & Amran, M. (2024) Differentiated instruction in reading in elementary schools: a systematic review. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 13(3), 1997-2005.
- Adeniran, S. A., Osiesi, M. P., Okunade, A. I., Osiesi, O. A., Akinsuroju, O. E., Olayiwola-Adedoja, T. O.,... & Oni, S. O. (2025) Differentiated instruction for improved primary school learners' outcomes in basic science: a mixed-methods study. *International Journal of Science Education*, 1-26.
- Aso Goshu, M., Tamiru Bishaw, A. & Mekonen Yimer, B. (2025) Differentiated Instruction in primary school classrooms: a mixed methods study of teachers' understanding and practices in South Ethiopia region. *Journal of Education for Teaching*, 1-16.
- Bender, W. N. (2004) *Learning disabilities. Characteristics, identification and teaching strategies*. (5th ed.). Boston, MA: Pearson Education Inc
- Blanton, L. P. & Pugach, M. C. (2007) *Collaborative programs in general and special teacher education*. Council of Chief State School Officers, Washington, DC.
- Demirci-Ünal, Z. & Öztürk, G. (2025) Is need-based action possible for each child?: Preschool teachers' differentiated instruction within multicultural classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 53(7), 2699-2718.
- Dysinger, B. K. (2020) *Differentiation According to Educators: Using the Delphi Approach* (Doctoral dissertation, Durham University).

- Fray, L. & Gore, J. (2018) Why people choose teaching: A scoping review of empirical studies, 2007–2016. *Teaching and Teacher Education*, 75, 153-163.
- Garcia, E. & Weiss, E. (2019) The role of early career supports, continuous professional development, and learning communities in the teacher shortage. *Economic Policy Institute*.
- Garnett, K. (1996) *Thinking about Inclusion and Learning Disabilities: A Teacher's Guide*.
- Ginja, T. G. & Chen, X. (2020) Teacher educators' perspectives and experiences towards differentiated instruction. *International Journal of Instruction*, 13(4), 781-798.
- Jung, L. A., Graham, L., Frey, N., Fisher, D. & Hattie, J. (2025) *Every Child Deserves a Special Education: Five Mindframes That Ensure All Students Learn*. Corwin Press.
- Kara, S. & Tekindur, A. (2025) The Effect of Differentiated Instruction on the Academic Achievement and Opinions of 3rd-Grade Students in Science Education: A Mixed-Methods Study. *Journal of Intelligence*, 13(10), 126.
- Kini, T. & Podolsky, A. (2016) Does teaching experience increase teacher effectiveness. A Review of the Research, 1, 72.
- Langelaan, B. N., Gaikhorst, L., Smets, W. & Oostdam, R. J. (2024) Differentiating instruction: Understanding the key elements for successful teacher preparation and development. *Teaching and Teacher Education*, 140, 104464.
- Lavania, M. & Nor, F. B. M. (2020) Barriers in differentiated instruction: A systematic review of the literature. *Journal of Critical Reviews*, 7(6), 293-297.
- Magableh, I. S. I. & Abdullah, A. (2020) On the effectiveness of differentiated instruction in the enhancement of Jordanian students' overall achievement. *International Journal of Instruction*, 13, 533–548.
- MacMillan, D. L. & Siperstein, G. N. (2002) Learning disabilities as operationally defined by schools. In *Identification of learning disabilities* (pp. 287-333). Routledge.
- Merawi, T. M. (2018) Primary school teachers' perceptions of differentiated instruction (DI) in Awi Administrative Zone, *Ethiopia. Bahir Dar j Educ.*, 18(2), 152-173.
- Moll, K., Ramus, F., Bartling, J., Bruder, J., Kunze, S., Neuhoff, N. et al. (2014) Cognitive mechanisms underlying reading and spelling development in five European orthographies. *Learning and Instruction*, 29, 65-77.
- Morgado, E. G., Rodrigues, J. B. & Leonido, L. (2024) Rethinking Teacher Training from an Inclusive and Community Dialogical Perspective. *Journal of Education and E-Learning Research*, 11(1), 219-228.
- Munna, A. S. & Kalam, M. A. (2021) Teaching and learning process to enhance teaching effectiveness: a literature review. *International Journal of Humanities and Innovation*, 4(1), 1-4.

- Muñoz-Martínez, Y., Gárate-Vergara, F. & Marambio-Carrasco, C. (2021) Training and Support for Inclusive Practices: Transformation from Cooperation in Teaching and Learning. *Sustainability*, 13(5), 2583. <https://doi.org/10.3390/su13052583>
- Nikolopoulou, K. & Gialamas, V. (2017) Investigating young children's engagement with computer use as a school activity: a pilot study. *Research on e-Learning and ICT in Education: Technological, Pedagogical and Instructional Perspectives*, 47-57.
- Nikolopoulou, K. (2014) Educational software use in kindergarten. In C. Karagiannidis, P. Politis & I. Karasavvidis (Eds.), *Research one-learning and ICT in education: technological, pedagogical and instructional perspectives* (pp. 39–57). New York: Springer
- OECD (2020) Teachers and Leaders in Schools: TALIS 2018 Results (Volume II). *OECD Publishing*, Paris. DOI: <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- O'Brien, T. & Guiney, D. (2001) *Differentiation in teaching and learning*. Ebook. Bloomsbury Publishing.
- Papanthymou, A. & Darra, M. (2022) Teachers Perceptions Regarding the Factors of Implementing Differentiated Instruction to Students with Learning Difficulties: Empirical Research in Primary Education. *International Journal of Learning and Development*, 12(3), 53.
- Parmigiani, D., Nicchia, E., Pario, M., Murgia, E., Silvaggio, C., Ambrosini, A.,... & Ingersoll, M. (2025) Formative Assessment in Upper Secondary Schools: Ideas, Concepts, and Strategies. *Education Sciences*, 15(4), 438.
- Pozas, M., Letzel, V. & Schneider, C. (2020) Teachers and differentiated instruction: exploring differentiation practices to address student diversity. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(3), 217-230.
- Ricketts, M. A. (2014) *The lived experiences of teachers in implementing differentiated instruction in the inclusive classroom* (Doctoral dissertation, Capella University).
- Roiha, A. S. (2014) Teachers' views on differentiation in content and language integrated learning (CLIL): Perceptions, practices and challenges. *Language and Education*, 28(1), 1-18.
- Sharma, S. (2024) Enhancing Inclusive Learning Environments: Strategies For Curriculum Adaptation And Modification. *Future of Special Education in India*
- Sikiö, R. (2017). *Reading and spelling skill development in elementary school: Effects of minority languages and parental home involvement*. Doctoral dissertation, Itä-Suomen yliopisto. Publications Of The University Of Eastern Finland.
- Skilbeck, M. & Connell, H. (2004) Teachers for the Future: The Changing Nature of Society and Related Issues for the Teaching Workforce. *Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs (NJ1)*.

- Subban, P. (2006) Differentiated instruction: A research basis. *International education journal*, 7(7), 935-947.
- Suprayogi, M. N. & Valcke, M. (2016) Differentiated instruction in primary schools: Implementation and challenges in Indonesia. *Ponte Journal*, 72(6), 2-18.
- Talain, A. & Mercado, F. (2023) Teachers' perspectives on the use of differentiated instruction for English language teaching. *The Normal Lights*, 17(2).
- Tavdgiridze, L., Sherozia, N., Khasaia, I., Doborjginidze D. (2022) Differentiated Teaching - An Effective Way Promoting Students' Potential, *EDULEARN22 Proceedings*, pp. 4602-4605.
- Teschers, C., Neuhaus, T. & Vogt, M. (2024) Troubling the boundaries of traditional schooling for a rapidly changing future—Looking back and looking forward. *Educational Philosophy and Theory*, 1-12.
- Tomlinson, C. A. (2000) *Differentiation of Instruction in the Elementary Grades*. ERIC Digest.
- Tomlinson, C. A. (2001) *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2017) Differentiated instruction. In *Fundamentals of gifted education* (pp. 279-292). Routledge.
- Tomlinson, C., Brimijoin, K. & Narvaez, L. (2008) *The differentiated school: Making revolutionary changes in teaching and learning*. ASCD.
- Tomlinson, C. & Imbeau, M. (2012) Common Sticking Points: About Differentiation. *School Administrator*, 69(5), 19-22.
- Tomlinson, C. A. & Imbeau, M. B. (2023) *Leading and managing a differentiated classroom*. Ascd.
- Tomlinson, C. A. & Moon, T. R. (2013) *Assessment and Student Success in a Differentiated Classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. & Strickland, C. A. (2005) *Differentiation in Practice: A Resource Guide for Differentiating Curriculum, grades 9-12*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Van Geel, M., Keuning, T. & Safar, I. (2022) How teachers develop skills for implementing differentiated instruction: Helpful and hindering factors. *Teaching and Teacher Education: Leadership and Professional Development*, 1, 100007.
- Wiliam, D. (2018) *Embedded Formative Assessment* (2nd ed.). Solution Tree Press.