

## Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας

Διαμάντω Φιλιππάτου <sup>i</sup>, Ουρανία Μαρία Βεντίστα <sup>ii</sup>

### Περίληψη

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών γενικά για τη διδασκαλία και την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τυπική τάξη. Στην έρευνα συμμετείχαν 160 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαφόρων ειδικοτήτων από περιοχές του νομού Πέλλας και Μαγνησίας. Για τις ανάγκες της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς με 5-βαθμη κλίμακα τύπου likert. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι: (α) φαίνεται να υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης γενικά για τη διδασκαλία και τις δηλώσεις τους για την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην εκπαιδευτική πράξη, η οποία δεν φαίνεται να εφαρμόζεται ιδιαίτερα, (β) το φύλο, η σχολική βαθμίδα (Γυμνάσιο ή Λύκειο) και η ειδικότητα των εκπαιδευτικών διαφοροποιούν τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην εκπαιδευτική πράξη.

Λέξεις κλειδιά: *διαφοροποιημένη διδασκαλία, αντιλήψεις, δευτεροβάθμια εκπαίδευση*

---

<sup>i</sup> Επίκουρη καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

<sup>ii</sup> Υποψήφια Διδάκτωρ, School of Education, Durham University, United Kingdom.

## Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται ιδιαίτερη αλλαγή στη σύνθεση του πληθυσμού των τάξεων του γενικού σχολείου. Η οικονομική μετανάστευση, η αυξανόμενη τάση για ένταξη όλο και περισσότερων παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τυπική τάξη καθώς και η ολοένα αυξανόμενη γνώση μας για τον διαφορετικό τρόπο με τον οποίο μπορεί να μαθαίνει ο σημερινός μαθητής υπό το πρίσμα της προηγμένης τεχνολογίας αποτελούν βασικούς παράγοντες διαμόρφωσης του σύγχρονου μαθητικού δυναμικού. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης καλούνται πλέον να ανταποκριθούν σε ανομοιογενείς εκπαιδευτικές ανάγκες, με απώτερο στόχο να εξασφαλίσουν την πρόσβαση όλων των μαθητών στο αναλυτικό πρόγραμμα (Παντελιάδου, 2013). Ο παραπάνω στόχος αποτελεί μια νέα πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς, η οποία μπορεί να αντιμετωπιστεί μέσα από την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Η έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας συχνά παρερμηνεύεται και ταυτίζεται με μεθόδους και στρατηγικές διδασκαλίας (Tomlinson & Moon, 2013).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν είναι απλώς μια στρατηγική ή ένα σύνολο στρατηγικών αλλά μια εκ των προτέρων διαδικασία σχεδιασμού του συνόλου της διδασκαλίας κατά συστηματικό και οργανωμένο τρόπο με βάση τις μαθησιακές ανάγκες του κάθε μαθητή. (Tomlinson, 1999, 2001). Πρόκειται για μια διαφορετική φιλοσοφία αναφορικά με τη διδασκαλία η οποία θέτει στο επίκεντρο τη μοναδικότητα και ετερότητα του μαθητή με στόχο τη δημιουργία διαφορετικών μαθησιακών εμπειριών για κάθε μαθητή ανάλογα με τις μαθησιακές ικανότητες, τον τρόπο σκέψης και μάθησης, τα ενδιαφέροντα και τα κίνητρά του. Απώτερος σκοπός είναι η οικοδόμηση της νέας γνώσης από τον μαθητή μέσα από μία ενεργητική και δυναμική μαθησιακή διαδικασία (Adams & Pierce, 2006 · Βαλιαντή, 2015 · Goodnough, 2010 · Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013).

Προκειμένου ο εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί στις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών του χρειάζεται να κάνει προσαρμογές που αφορούν στο περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος (τι θα διδάξει), τη διαδικασία (πώς οι μαθητές θα επεξεργαστούν το υπό διδασκαλία αντικείμενο), το τελικό προϊόν (τι γνωρίζουν οι μαθητές ως αποτέλεσμα της διδασκαλίας του) και το μαθησιακό περιβάλλον (το κλίμα της τάξης, τη διαμόρφωση του χώρου, τον τρόπο εργασίας). Η

εφαρμογή μιας αποτελεσματικής διαφοροποιημένης διδασκαλίας στηρίζεται στη δυναμική αλληλεπίδραση ενός συστήματος πέντε παραγόντων, δηλαδή της συνεχούς και συστηματικής αξιολόγησης, της δόμησης ενός «ποιοτικού» αναλυτικού προγράμματος, της διαμόρφωσης ενός κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος, της ανταπόκρισης των μαθητών στη διδασκαλία και της διαχείρισης της τάξης. Η δυσλειτουργία ενός παράγοντα οδηγεί στη δυσλειτουργία όλου του συστήματος (Tomlinson & Moon, 2013).

### *Διαφοροποίηση Περιεχομένου*

Η διαφοροποίηση ως προς το περιεχόμενο αναφέρεται στην προσαρμογή του περιεχομένου της διδασκαλίας και της πρόσβασης στο αντικείμενο διδασκαλίας ανάλογα με τη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών. Τις περισσότερες φορές στόχος είναι η διαφοροποίηση του τρόπου πρόσβασης στο τι θα διδάξω και όχι του μαθησιακού στόχου, εκτός από τις περιπτώσεις μαθητών με έντονες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η διαφοροποίηση αυτή γίνεται με τη χρήση στρατηγικών, όπως πολλαπλά κείμενα και υλικά, κείμενα διαφορετικής δυσκολίας, μαγνητοφωνημένα κείμενα, προ-οργανωτές, υπογραμμισμένα κείμενα, σχεδιαγράμματα κλπ. (Αργυρόπουλος, 2013 · Παντελιάδου, 2008 · Tomlinson, 2001).

Για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας απαιτείται ένα «ποιοτικό» αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο (α) να χαρακτηρίζεται από σαφείς διδακτικούς στόχους που να προσδιορίζουν τι χρειάζεται ο μαθητής να γνωρίζει, να κατανοήσει και να μπορεί να εφαρμόζει μετά το πέρας της διδασκαλίας (β) να οδηγεί στην «κατανόηση» και «εμβάθυνση» της διδαχθείσας πληροφορίας και όχι στην απομνημόνευση (γ) να εμπλέκει ενεργητικά τους μαθητές/τριες στη μαθησιακή διαδικασία (δ) να στοχεύει σε «διδασκαλία προς τα πάνω» (teaching-up), δηλαδή, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να δομεί τη διδασκαλία του με στόχο να προκαλεί μαθησιακά όλους τους μαθητές να εμπλακούν σε δραστηριότητες που θα τους οδηγήσουν σε ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων. Χρειάζεται να προσφέρει στους μαθητές του την ανάλογη στήριξη για να πετύχει το μαθησιακό στόχο και όχι να απλοποιεί το έργο (Tomlinson & Moon, 2013).

### *Διαφοροποίηση Διαδικασίας*

Πρόκειται για την προσαρμογή του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές επεξεργάζονται και κατανοούν το περιεχόμενο που διδάσκονται. Στη διαφοροποιημένη διδασκαλία οι μαθητές μέσα από δραστηριότητες επιλέγουν τον τρόπο με τον οποίο θα επεξεργαστούν και θα κατανοήσουν καλύτερα αυτό που διδάσκονται λαμβάνοντας διαφορετική βοήθεια από τον/την εκπαιδευτικό ή τους συμμαθητές (Anderson, 2007). Ουσιαστικά όπως αναφέρει η Hart (1992) η διαφοροποίηση στη διαδικασία περιλαμβάνει: (α) τις διαδικασίες οργάνωσης (π.χ. εργασία σε ομάδες, σε ζεύγη, ατομικά) και β) τις στρατηγικές διδασκαλίας με βάση τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών και το περιεχόμενο που πρόκειται να διδαχθεί.(π.χ. η διδασκαλία συνομηλίκων, τα κέντρα μάθησης, η βιωματική διδασκαλία, οι κύβοι, οι κάρτες εργασίας κλπ.) (Αργυρόπουλος, 2013 · Tomlinson & Strickland, 2005).

### *Διαφοροποίηση Τελικού Προϊόντος*

Πρόκειται για την προσαρμογή της τελικής εργασίας την οποία καλούνται να κάνουν οι μαθητές προκειμένου να επιδείξουν τις γνώσεις που έχουν αποκτήσει από τη διδασκαλία. Η διαφοροποίηση έγκειται στο γεγονός ότι οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν το είδος της εργασίας (π.χ. δραματοποίηση, προφορική ή γραπτή παρουσίαση, παρουσίαση με τη χρήση νέων τεχνολογιών κλπ.) που θα κάνουν με βάση το μαθησιακό τους επίπεδο, τις προτιμήσεις τους ή το μαθησιακό τους προφίλ (Heacox, 2012 · Tomlinson, 2001, 2014).

### *Διαφοροποίηση μαθησιακού περιβάλλοντος*

Το μαθησιακό περιβάλλον αναφέρεται τόσο στο φυσικό όσο και στο συναισθηματικό κλίμα της τάξης. Αφορά τα διδακτικά υλικά, τη διαμόρφωση του χώρου, δηλαδή, τις «γωνιές», τα «κέντρα μάθησης» και τον τρόπο εργασίας (σε ομάδες, σε ζεύγη και ατομικά), αλλά και το κλίμα της τάξης. Αφορά, επομένως, στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών, τη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητών και τα συναισθήματα

κατά τη μαθησιακή διαδικασία (Baines & Stanley, 2000· Δημητροπούλου, 2013· Hattie, 2012).

Το μαθησιακό περιβάλλον χρειάζεται να διαμορφώνεται με τέτοιο τρόπο κάθε φορά που να αξιοποιεί τις δυνατότητες του μαθητή, να τον βοηθά να εξελιχθεί, να τον κάνει να νιώθει εμπιστοσύνη, ασφάλεια και σεβασμό τόσο στις δικές του ανάγκες όσο και των υπολοίπων, να του δημιουργεί κίνητρο για μάθηση και συμμετοχή. Το μαθησιακό περιβάλλον επηρεάζεται από τους άλλους παράγοντες της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Έτσι, εάν το αναλυτικό πρόγραμμα είναι ανιαρό ή δύσκολο για κάποιους μαθητές αυτό θα επηρεάσει τη συμμετοχή τους και τα συναισθήματά τους στη μαθησιακή διαδικασία (Tomlinson & Moon, 2013).

### *Διαφοροποίηση και αξιολόγηση*

Απαραίτητη προϋπόθεση για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι η συστηματική και διαρκής αξιολόγηση. Η συλλογή ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων από διάφορες πηγές για τα χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή (μαθησιακή ικανότητα, ενδιαφέροντα, κλίσεις, μαθησιακό στυλ) αλλά και του μαθησιακού περιβάλλοντος (π.χ. κλίμα τάξης, μέθοδοι διδασκαλίας κλπ.) τόσο πριν από τη διδασκαλία όσο και κατά τη διάρκεια είναι αναγκαία (Φιλιππάτου, 2013). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δίνει έμφαση στην «αξιολόγηση για μάθηση» και όχι στην «αξιολόγηση της μάθησης» δίνοντας βαρύτητα στην αποτίμηση της μαθησιακής διαδικασίας και στην αυτοαξιολόγηση των μαθητών προκειμένου οι μαθητές να κατανοήσουν πώς μαθαίνουν και να κάνουν τις κατάλληλες επιλογές για να μάθουν καλύτερα (Tomlinson & Moon, 2013).

### *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και του μαθητή στη διαφοροποιημένη διδασκαλία*

Σε μια διαφοροποιημένη τάξη ο εκπαιδευτικός δεν λειτουργεί ως μεταδότης γνώσεων αλλά ως «διευθυντής» μιας ορχήστρας που καθοδηγεί τους μαθητές να κάνουν τις κατάλληλες επιλογές ώστε να οδηγηθούν στη γνώση με τον τρόπο που τους ταιριάζει καλύτερα. Ο ρόλος του είναι να παρέχει στους μαθητές πολλαπλές δυνατότητες να κατακτήσουν τη γνώση, κάνοντας προσαρμογές και δίνοντας επιλογές που να βασίζονται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους και στο αντικείμενο

που διδάσκει. Χρειάζεται να καθοδηγεί, να παροτρύνει και να στηρίζει το μαθητή να οργανώνει και να ρυθμίζει μόνος του τη μάθησή του ακολουθώντας τη μαθησιακή διαδικασία που ταιριάζει καλύτερα στις ανάγκες του (Tomlinson, 2014). Η διδασκαλία είναι αποτέλεσμα του συνδυασμού των επιλογών του εκπαιδευτικού και των μαθητών. Η αποτελεσματικότητα αυτών των επιλογών βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στο στοχασμό των μαθητών σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό (Παντελιάδου, 2008).

### *Εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας: Αντιλήψεις και Προκλήσεις*

Αρκετές έρευνες έχουν επισημάνει την αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη μάθηση σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια και με διαφορετικές ομάδες μαθητών (π.χ. ταλαντούχα παιδιά, παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες) (Alavinia & Sadeghi, 2013 · Βαλιαντή, 2015 · Baumgartner, Lipowski & Rush, 2003 · Brimijoin, Conover, & Reynolds, 2003 · Geisler, Hessler, Gardner & Lovelace, 2009 · Gibson, 2013 · Richards & Omdal, 2007 · Tomlinson, Brighton, Hertberg, Callahan, Moon, & Tieso, 2005).

Παρά το γεγονός ότι έρευνες στο διεθνή, κυρίως, χώρο έχουν δείξει πως οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ιδίως σε τάξεις μικτών ικανοτήτων, έρευνες που έχουν μελετήσει τις προσαρμογές που κάνουν στη μαθησιακή διαδικασία οι εκπαιδευτικοί έχουν δείξει ότι αυτές είναι αρκετά περιορισμένες (Nicolino, 2007 · Ordober, 2012 · Robinson, Maldonado & Whaley, 2014 · Wan, 2016, 2017 · Wertheim & Leyser, 2002). Οι Wertheim και Leyser (2002) και ο Nicolino (2007) διαπίστωσαν ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί δήλωναν πρόθυμοι να κάνουν διαφοροποίηση στη διδασκαλία τους ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών τους, τελικά ήταν λιγότερο πρόθυμοι να την εφαρμόσουν.

Άλλες έρευνες έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να κάνουν διαφοροποιήσεις που απαιτούν τη λιγότερη προσπάθεια, όπως η προσαρμογή του μεγέθους των σχολικών εργασιών ανάλογα με τις ικανότητες των μαθητών και η παροχή βοηθημάτων σε μαθητές με δυσκολίες μάθησης (π.χ. ένα σχεδιάγραμμα). Αντίθετα, οι στρατηγικές που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί ότι χρησιμοποίησαν λιγότερο ήταν η διαφοροποίηση αναφορικά με την περιπλοκότητα μιας εργασίας και η διαμόρφωση

του μαθήματος με βάση τη μαθησιακή ικανότητα των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί προτιμούσαν να προσαρμόζουν το μέγεθος των εργασιών ή να παρέχουν πρόσθετα βοηθήματα όπως σχεδιαγράμματα παρά να διαφοροποιούν το υλικό με βάση τις ικανότητες των μαθητών (Graham, Harris, MacArthur, Fink-Chorzempa, 2003 · Roy, Guay & Valois, 2013 · Schumm & Vaughn, 1991). Σε ορισμένες έρευνες διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν κατανοήσει πλήρως το μοντέλο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και χρησιμοποιούν ορισμένες μόνο από τις πτυχές της, ενώ κάποιες άλλες τις χρησιμοποιούν σπάνια (π.χ. ευέλικτη ομαδοποίηση, προσαρμογές με βάση το μαθησιακό προφίλ, συνεχής και συστηματική αξιολόγηση, δυνατότητα επιλογής τελικών εργασιών, σταδιακή μείωση της υποστήριξης) (Santangelo & Tomlinson, 2012 · Whipple, 2012).

Η περιορισμένη εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην εκπαιδευτική πράξη συχνά συνδέεται και με την εσφαλμένη ερμηνεία και εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Ο Blozowich (2001) ανέφερε ότι παρόλο που οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν στην τάξη τους μια ευρεία γκάμα από διδακτικές στρατηγικές εξακολουθούσαν να σχεδιάζουν το μάθημά τους με παραδοσιακό τρόπο.

Σύμφωνα με τον Wormeli (2005) υπάρχουν αντιλήψεις για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία που εμποδίζουν την αποτελεσματική εφαρμογή της και σχετίζονται με την αμφισβήτηση της ωφέλειας που έχει στους μαθητές σχετικά με τη σωστή προετοιμασία τους, ώστε να ανταπεξέλθουν σε εξετάσεις και στον «πραγματικό κόσμο» καθώς και με τις ανισότητες που δημιουργεί και τον περιοριστικό της χαρακτήρα εφόσον δεν υπάρχουν πολλοί τρόποι διαφοροποίησης της διδασκαλίας (Αργυρόπουλος, 2013).

Η έρευνα στον τομέα της εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας έχει εστιάσει και στη μελέτη των προσωπικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με την αποτελεσματική εφαρμογή της. Πιο συγκεκριμένα, έχει βρεθεί ότι σημαντικό παράγοντα αποτελούν η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις αλλαγές στη διδασκαλία καθώς και η θετική τους εμπειρία από την υλοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Tomlinson et al., 2003 · King, 2010). Η διδακτική εμπειρία, επίσης, των εκπαιδευτικών καθώς και η επιμόρφωσή τους σε θέματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας και σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων παίζουν σημαντικό ρόλο στην απόφαση των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν διαφοροποιημένη διδασκαλία καθώς και στην αποτελεσματικότητά της (Affholder, 2003 · Subban, 2006

Whipple, 2012). Ο Burkett (2013) σε μία ποιοτική μελέτη που έκανε με εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφέρει ότι σημαντικό ρόλο στην υλοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τυπική τάξη παίζει η συνεχής επιμόρφωση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών σε θέματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας καθώς και η επαφή τους με το αντικείμενο αυτό κατά τη διάρκεια των βασικών τους σπουδών. Τέλος, ο King (2010) στην έρευνά του με 220 καθηγητές γενικής και ειδικής αγωγής ανέφερε ότι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαφοροποιημένη διδασκαλία εξαρτάται από την υλοποίησή της ή όχι στην τυπική τάξη. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έδειξαν, επίσης, ότι το πόσο καλά γνώριζαν οι εκπαιδευτικοί το γνωστικό αντικείμενο που δίδασκαν καθώς και οι διδακτικές τους δεξιότητες επηρέασαν την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη.

### *Σκοπός και Ερευνητικά ερωτήματα*

Η μελέτη των γνώσεων αλλά και των αντιλήψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι απαραίτητη προϋπόθεση για να εντοπισθούν οι ανάγκες τους σε επίπεδο επιμόρφωσης, στήριξης και καθοδήγησής τους για την αποτελεσματική υλοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Goodnough, 2010 · Tomlinson et al., 2003). Παρόλα αυτά, οι έρευνες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε σχέση με τη μελέτη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι ελάχιστες (King, 2010 · Langley, 2015 · Wu, 2017). Στον ελλαδικό χώρο δεν έχουν εντοπισθεί έρευνες που να μελετούν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρά το γεγονός ότι είναι πολύ ενδιαφέρον να μελετήσουμε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε μία βαθμίδα που θέτει πολλές δεσμεύσεις και περιορισμούς σε σχέση με την υλοποίηση του αναλυτικού προγράμματος και την προετοιμασία των μαθητών για να ανταπεξέλθουν σε πανελλαδικές εξετάσεις.

Συνεπώς, ο στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης γενικά για τη διδασκαλία καθώς



και οι αντιλήψεις τους για το αν διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους στη σχολική τάξη. Πιο συγκεκριμένα τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώθηκαν ως εξής:

1. Συσχετίζονται οι αντιλήψεις των καθηγητών για τη διδασκαλία με τις αντιλήψεις τους για την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας μέσα στην τάξη;
2. Παίζει ρόλο το φύλο του εκπαιδευτικού ως προς την αντίληψη που αυτός έχει για τη διδασκαλία και για την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας μέσα στην τάξη;
3. Υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία και για την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας ανάλογα με τη σχολική βαθμίδα (Γυμνάσιο, Λύκειο);
4. Υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία και για την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας ανάλογα με την ειδικότητά τους;
5. Υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία και την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας ανάλογα με τα χρόνια προϋπηρεσίας και το επίπεδο επιμόρφωσής τους (μεταπτυχιακό, σεμινάρια);

## Μέσα συλλογής δεδομένων.

Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς που αποσκοπούσε στην αξιολόγηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών γενικά για τη διδασκαλία (στόχος, μορφή διδασκαλίας) και τις αντιλήψεις τους για την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη τους. Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από τρία μέρη. Το πρώτο μέρος περιείχε ερωτήματα για συλλογή δημογραφικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων (σχολική βαθμίδα, ειδικότητα, προϋπηρεσία και σπουδές/επιμόρφωση σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και την ειδική αγωγή). Ήταν σημαντικό να αξιολογήσουμε εάν οι συμμετέχοντες είχαν κάποια γνώση για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία μέσω της τυπικής εκπαίδευσης ή είχαν κάνει σπουδές στην ειδική αγωγή. Συχνά στην ειδική αγωγή χρησιμοποιείται διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο πλαίσιο της παροχής ειδικής αγωγής, ο εκπαιδευτικός δίνει ιδιαίτερη προσοχή στις δυσκολίες και

ικανότητες του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προκειμένου να προσαρμόσει τη διδασκαλία του με βάση αυτές.

Για το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου, χρησιμοποιήθηκε το τμήμα του ερωτηματολογίου της Βαλιαντή (Valiandes, Lazar & Neophytou, 2017) που ερευνά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία που εφαρμόζουν στην τάξη. Το μέρος αυτό περιείχε 27 φράσεις με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να δηλώσουν συμφωνία ή διαφωνία. Στο τέλος του δεύτερου μέρους, εκτός από τις 27 φράσεις από το ερωτηματολόγιο της Βαλιαντή, προστέθηκαν 5 επιπλέον φράσεις, που παρατίθενται και αναφέρονται ως γνωστοί διαδεδομένοι μύθοι για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία (Wormeli, 2005). Για το τρίτο μέρος, κατασκευάστηκε ένα σύντομο εργαλείο, που περιείχε 10 ερωτήσεις και διερευνούσε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τυπική τάξη.

Τα δύο τελευταία μέρη του ερωτηματολογίου περιλάμβαναν ερωτήσεις κλειστού τύπου με 5-βαθμη κλίμακα Likert, η οποία ζητούσε από τους συμμετέχοντες να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας με συγκεκριμένες φράσεις. Το 1 αντιστοιχούσε στο «δε συμφωνώ καθόλου» ενώ το 5 αντιστοιχούσε στο «συμφωνώ απόλυτα». Το 3 ως μεσαίος αριθμός σε μία 5-βαθμη κλίμακα Likert έδινε τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να εκφράσουν ουδέτερη στάση. Στο τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκαν περιγραφικές προτάσεις που αφορούσαν βασικές στρατηγικές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, όπως «Δίνονται στους μαθητές δραστηριότητες σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά τους», «Χρησιμοποιούνται ιεραρχημένες δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στα επίπεδα ετοιμότητας όλων των μαθητών», «Η αξιολόγηση της προόδου των μαθητών είναι εξατομικευμένη με βάση τους στόχους που μπορεί να πετύχει κάθε μαθητής» «Χρησιμοποιούνται πολλαπλά μέσα/εργαλεία/μέθοδοι διδασκαλίας», «Ο εκπαιδευτικός ετοιμάζει για τα μαθήματά του υλικό για διαφορετικά μαθησιακά επίπεδα».

## Συμμετέχοντες

Η δειγματοληψία στην παρούσα έρευνα βασίστηκε σε αυτό που αποκαλούμε 'βολικό' δείγμα (convenience sampling method), καθώς προερχόταν από σχολεία που υπήρχε ευκολότερη πρόσβαση. Επιλέχθηκαν σχολεία από διαφορετικά σημεία

της Ελλάδας. Συγκεκριμένα, μοιράστηκαν ερωτηματολόγια σε 4 Γυμνάσια και 5 Λύκεια από το νομό Μαγνησίας (Βόλο, Αγριά) και το νομό Πέλλας (Σκύδρα, Γιαννιτσά).

Στην έρευνα συμμετείχαν 99 γυναίκες και 61 άνδρες. Από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς 86 δήλωσαν καθηγητές σε Γυμνάσιο, 67 σε Λύκειο, ενώ υπήρχαν 6 εκπαιδευτικοί οι οποίοι δήλωσαν ότι διδάσκουν τόσο σε Γυμνάσιο όσο και σε Λύκειο την τρέχουσα σχολική χρονιά. Όσον αφορά στις ειδικότητες, για ευκολότερη επεξεργασία των αποτελεσμάτων, η μεταβλητή αυτή κωδικοποιήθηκε σε τέσσερις κατηγορίες (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Ειδικότητες συμμετεχόντων (κατηγορίες).

Ειδικότητες (κατηγορία)	Αριθμός εκπαιδευτικών
Φιλολογοί	50
Φιλολογοί ξένων γλωσσών	15
Καθηγητές θετικών επιστημών	45
Καθηγητές που διδάσκουν τα υπόλοιπα μαθήματα	41
Δεν αναφέρεται ειδικότητα	9
Σύνολο	160

Σχετικά με τη μεταβλητή που αφορούσε στις σπουδές στην ειδική αγωγή, μόνο 3 από όλους τους συμμετέχοντες υποστήριξαν ότι είχαν μεταπτυχιακές σπουδές στην ειδική αγωγή. Αυτό το δείγμα είναι μικρό και καθιστά αδύνατη τη χρήση στατιστικών αναλύσεων στο SPSS. Ωστόσο, υπήρχαν 40 εκπαιδευτικοί που είχαν παρακολουθήσει επιμορφωτικό σεμινάριο για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και, επομένως, το επιμορφωτικό σεμινάριο χρησιμοποιήθηκε ως δείκτης για την ανεξάρτητη μεταβλητή «επιμόρφωση», δηλαδή το 25% του δείγματος δήλωσε ότι έχει κάποια γνώση για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

## Αποτελέσματα

### I. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γενικά για τη διδασκαλία

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου περιλάμβανε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γενικά για τη διδασκαλία. Περιείχε 32 ερωτήματα εκ των οποίων κάποια είχαν αρνητική διατύπωση και χρειάστηκε να αναστραφούν, για να υπολογιστεί η αξιοπιστία και ο μέσος όρος του ερωτηματολογίου. Για να ομαδοποιηθούν οι αντιλήψεις μέσα στο ερωτηματολόγιο, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της Διερευνητικής Ανάλυσης Παραγόντων. Εξαιρέθηκαν 5 ερωτήματα πριν από την ανάλυση (τα 2, 9, 16 και 32 που παρουσίαζαν πολύ χαμηλές συσχετίσεις με τα υπόλοιπα, ενώ τα στοιχεία 32 και 1 παρουσίαζαν μικρή διασπορά). Σύμφωνα με τον Πίνακα 2, από την παραγοντική ανάλυση προέκυψαν τέσσερις παράγοντες.

Πίνακας 2. *Principal component analysis* στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου.

	1	2	3	4
29.Εάν οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν διαφοροποιημένη διδασκαλία στην τάξη, θα υπάρχει άδικη κατανομή εργασιών.	<b>,644</b>			,220
21.Όσοι προσπαθούν πραγματικά, μαθαίνουν.	<b>,632</b>			
27.Η αξιολόγηση πρέπει να γίνεται κυρίως για τη διαπίστωση του επιπέδου του μαθητή.	<b>,606</b>			
25.Η διδασκαλία θα πρέπει να προσαρμόζεται στο επίπεδο του μέσου μαθητή.	<b>,603</b>			
31.Εάν οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν διαφοροποιημένη διδασκαλία, οι μαθητές θα δυσκολευτούν να σταθούν στον πραγματικό κόσμο.	<b>,597</b>		,222	
26.Η διδασκαλία στην ολομέλεια της τάξης είναι αποτελεσματική	<b>,529</b>	-,302		
20.Όσο καλύτερα ο καθηγητής γνωρίζει τη διδακτέα ύλη τόσο πιο αποτελεσματικός γίνεται.	<b>,433</b>	,239		
12.Ορισμένοι μαθητές είναι αδύναμοι γιατί δεν έχουν κίνητρο για μάθηση και δεν προσπαθούν όσο πρέπει.		<b>,582</b>	-,314	
11.Ο εκπαιδευτικός οφείλει να καλύπτει την ύλη του στον καθορισμένο χρόνο έστω κι αν κάποιοι μαθητές δεν έχουν ικανοποιητική απόδοση.		<b>,554</b>		

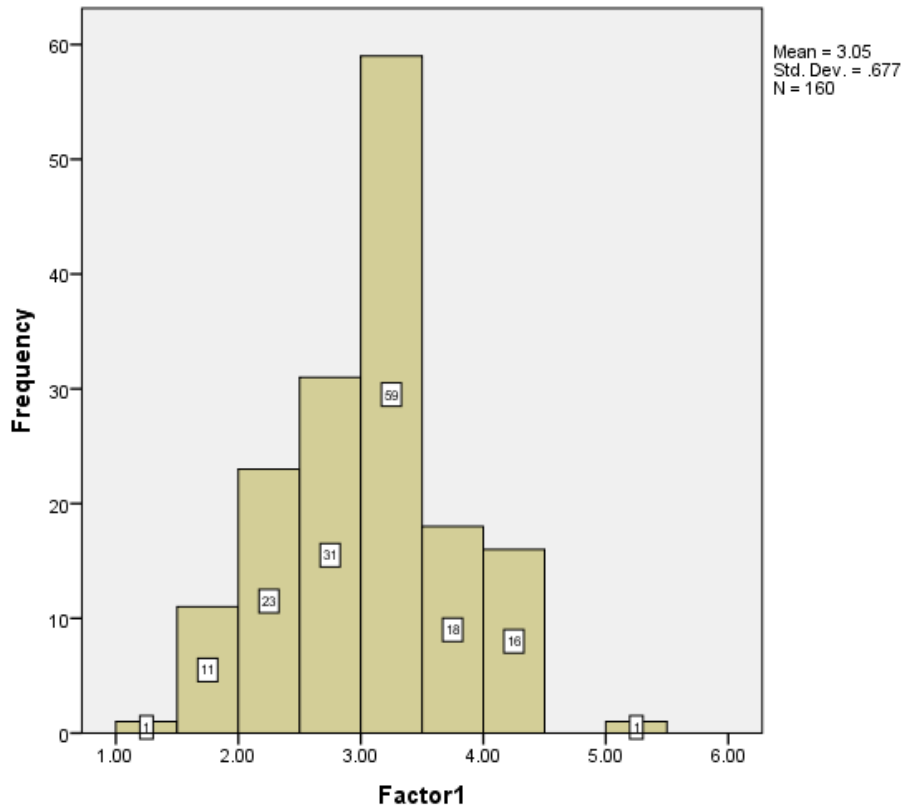
15.Είναι αναμενόμενο στα σχολεία μας ο καλός να γίνεται χρόνο με το χρόνο καλύτερος και ο κακός χειρότερος.			<b>,544</b>	
10.Στόχος του σχολείου είναι η κάλυψη της διδακτέας ύλης του ΑΠ.	,303		<b>,513</b>	
14.Κριτήριο για το ότι ένας εκπαιδευτικός κάνει καλά τη δουλειά του είναι συνήθως οι καλοί του μαθητές.			<b>,411</b>	
6.Όταν ένας μαθητής δεν έχει κλίση σε ένα μάθημα είναι φυσικό να παρουσιάζει χαμηλή επίδοση στο συγκεκριμένο μάθημα.			<b>,411</b>	,264
17.Για να μπορέσει ο μαθητής να ανταποκριθεί στο γοργό ρυθμό κάλυψης της ύλης, χρειάζεται φροντιστήριο.	,250		<b>,409</b>	-,349
8.Στόχος της διδασκαλίας είναι η ικανοποίηση των αναγκών του μαθητή.				<b>-,622</b>
7.Στόχος της διδασκαλίας είναι να βοηθήσει τον κάθε μαθητή να προοδεύσει ανάλογα με τις δυνατότητές του.	,224			<b>-,606</b>
3.Οι αδύναμοι μαθητές είναι λιγότερο έξυπνοι από τους καλούς.	,362			<b>,481</b>
28.Με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία οι μαθητές είναι εφικτό να είναι έτοιμοι για τις εξετάσεις.		,250		<b>-,464</b>
19.Τα προβλήματα αρχίζουν από το δημοτικό. Όταν οι μαθητές έρθουν στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο είναι αδύνατο να καλύψουν τα κενά.				<b>,461</b>
18.Η έννοια του αδύναμου και του προβληματικού μαθητή συνήθως ταυτίζονται.				<b>,414</b>
23.Οι πολύ καλοί μαθητές αδικούνται στα σχολεία μας.			,369	-,349
24.Οι αδύναμοι μαθητές αδικούνται στα σχολεία μας.				<b>-,794</b>
5.Οι διαφορές που έχουν οι μαθητές στην αρχή της χρονιάς είναι αναπόφευκτο να απεικονίζονται στην επίδοσή τους στο τέλος της χρονιάς.			,230	<b>,639</b>
4.Υπάρχουν μαθητές που απλώς δεν μπορούν να μάθουν.	,269	,238	,279	<b>,511</b>

### 1ος παράγοντας. Διδασκαλία με βάση το μέσο μαθητή

Ο πρώτος παράγοντας είχε βαθμό αξιοπιστίας  $\alpha = 0,714$  και περιλάμβανε φράσεις όπως: «*Η διδασκαλία θα πρέπει να προσαρμόζεται στο επίπεδο του μέσου μαθητή*» και «*Η διδασκαλία στην ολομέλεια της τάξης είναι αποτελεσματική*». Η μέση τιμή των

απαντήσεων των εκπαιδευτικών του παρόντος δείγματος ήταν 3,05, που σε 5-βαθμη κλίμακα Likert αντιστοιχεί σε ουδέτερη στάση.

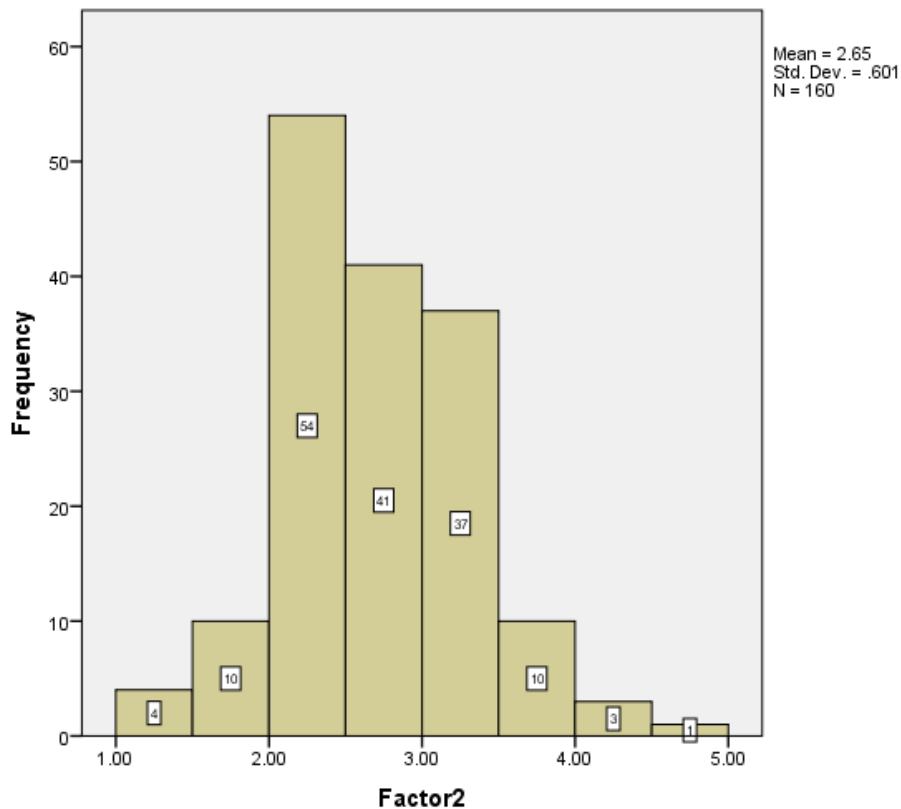
Γράφημα 1. Ιστόγραμμα συχνοτήτων για τον πρώτο παράγοντα.



### 2ος παράγοντας. Διδασκαλία με βάση την κάλυψη της διδακτέας ύλης

Ο δεύτερος παράγοντας είχε βαθμό αξιοπιστίας  $\alpha=0,594$  και περιλάμβανε φράσεις όπως: «Είναι αναμενόμενο στα σχολεία μας ο καλός να γίνεται χρόνο με το χρόνο καλύτερος και ο κακός χειρότερος» και «Ο εκπαιδευτικός οφείλει να καλύπτει την ύλη του στον καθορισμένο χρόνο έστω κι αν κάποιοι μαθητές δεν έχουν ικανοποιητική απόδοση». Συνεπώς, ο δεύτερος παράγοντας έδινε έμφαση στην κάλυψη της διδακτέας ύλης και στην εγγενή ικανότητα του μαθητή για να μάθει. Ο παράγοντας για την κάλυψη της διδακτέας ύλης είχε μέσο όρο στο δείγμα μας 2,65 που σημαίνει ότι οι καθηγητές της παρούσας έρευνας τείνουν να έχουν ελαφρώς αρνητική στάση ως προς αυτό που δηλώνει ο συγκεκριμένος παράγοντας.

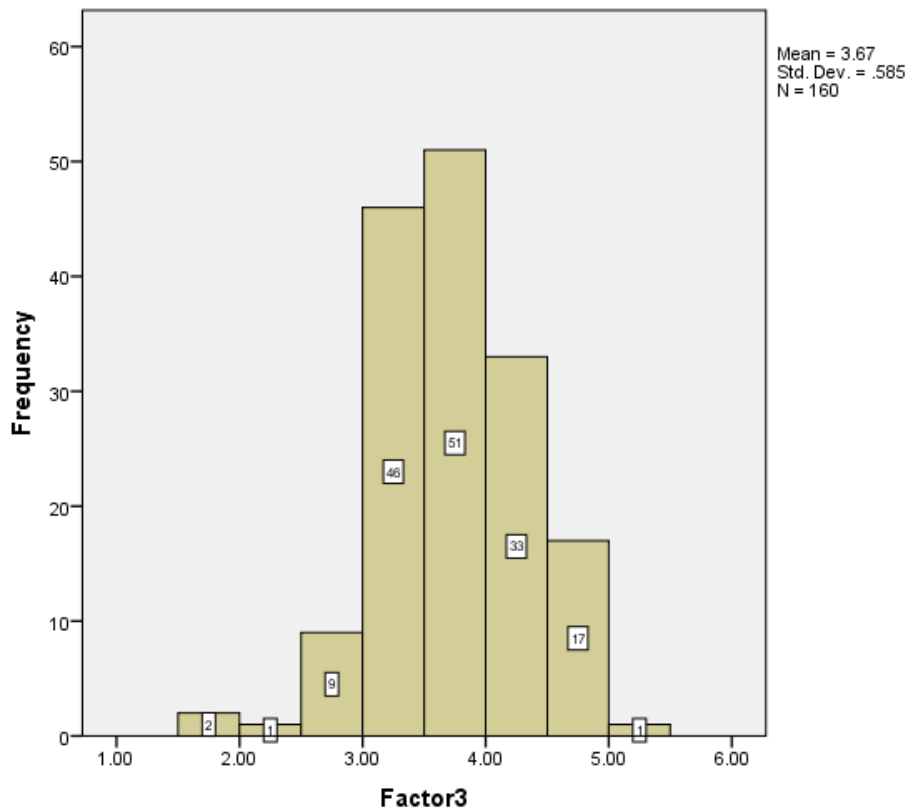
Γράφημα 2. Ιστόγραμμα συχνοτήτων για το δεύτερο παράγοντα.



### 3ος παράγοντας. Διδασκαλία με βάση τις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες

Ο τρίτος παράγοντας έδινε έμφαση στη διδασκαλία με βάση τις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών, με φράσεις όπως: «Στόχος της διδασκαλίας είναι η ικανοποίηση των αναγκών του μαθητή». Έχοντας αντιστρέψει τις 3 από τις 6 ερωτήσεις, ο παράγοντας έχει βαθμό αξιοπιστίας  $\alpha=0,495$ . Η μέση τιμή του δείγματος στον παράγοντα αυτόν ήταν 3,67, που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν ελαφρώς θετικοί με αυτή την άποψη. Φαίνεται ότι είναι σχετικά αποδεκτό ανάμεσα στους συμμετέχοντες ότι ο κάθε μαθητής έχει διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες που οφείλουν να καλυφθούν μέσα από τη διδασκαλία.

Γράφημα 3. Ιστόγραμμα συχνοτήτων για τον τρίτο παράγοντα.

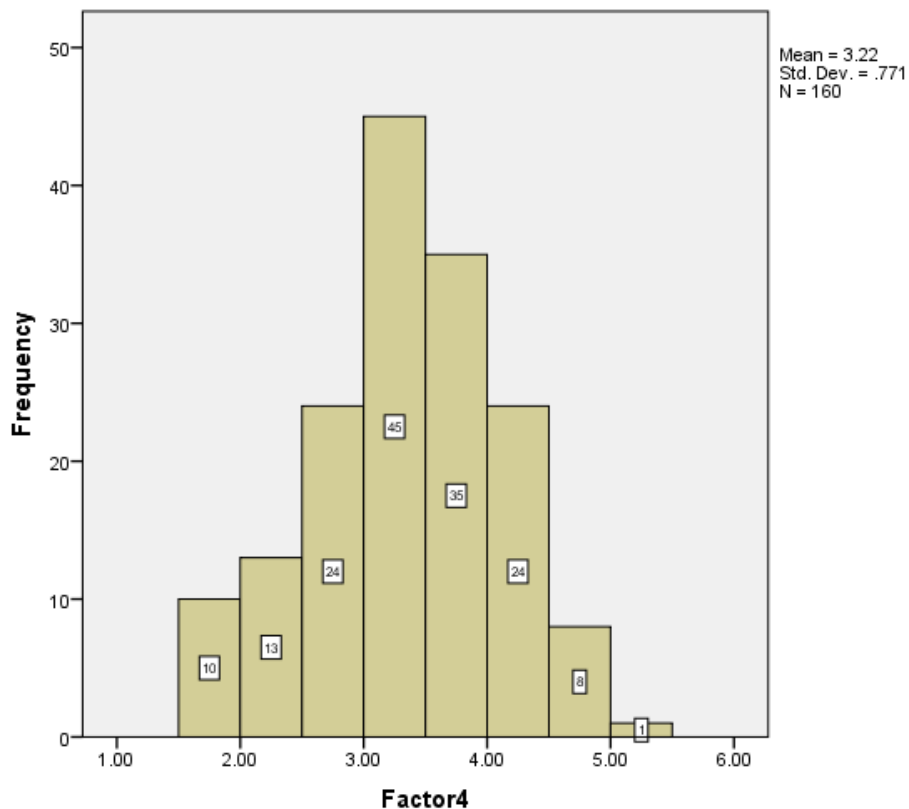


4ος παράγοντας. Η αναποτελεσματικότητα της διδασκαλίας για αδύναμους μαθητές

Ο τέταρτος παράγοντας, έχει βαθμό αξιοπιστίας  $\alpha=0,502$ . Ο παράγοντας αυτός αναφέρεται στην επίδοση των μαθητών και δηλώνει ότι οι μαθητές που η επίδοσή τους αποκλίνει προς τα κάτω από το μέσο όρο δεν καλύπτουν τις μαθησιακές τους ανάγκες στο ελληνικό σχολείο. Ο παράγοντας αυτός περιείχε φράσεις όπως: «Οι αδύναμοι μαθητές αδικούνται στα σχολεία μας» και «Οι διαφορές που έχουν οι μαθητές στην αρχή της χρονιάς είναι αναπόφευκτο να απεικονίζονται στην επίδοσή τους στο τέλος της χρονιάς». Η μέση τιμή των απαντήσεων των καθηγητών σε αυτόν τον παράγοντα ήταν 3,22, που δείχνει ότι στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί τείνουν να έχουν ουδέτερη στάση ως προς αυτόν τον παράγοντα.



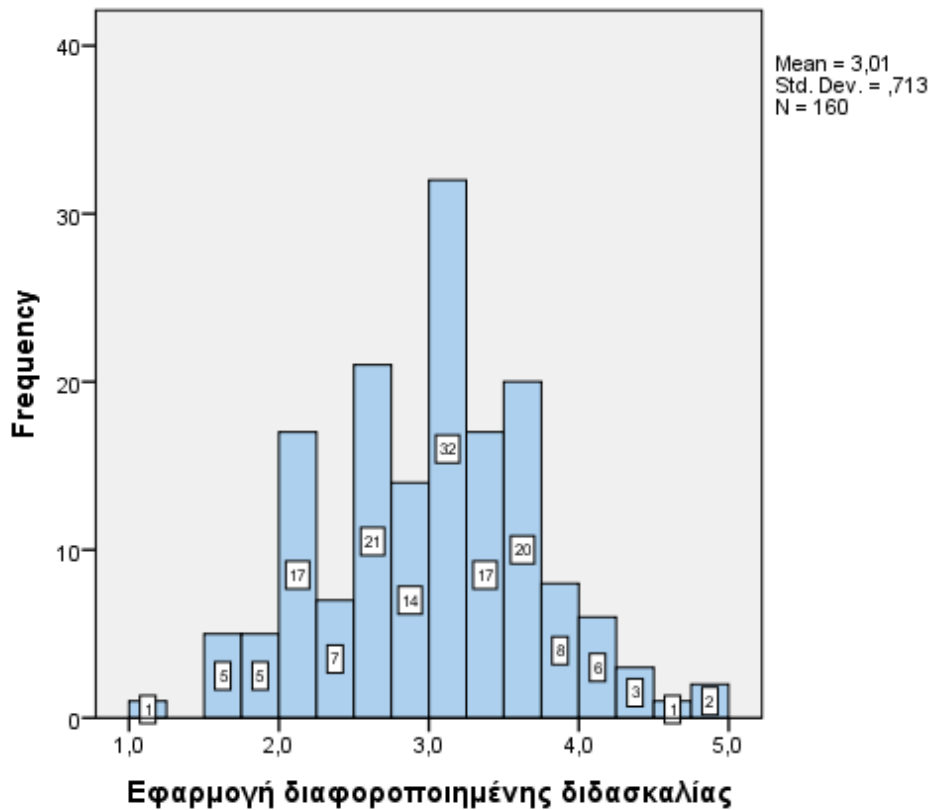
Γράφημα 4. Ιστόγραμμα συχνοτήτων για τον τέταρτο παράγοντα.



## II. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς να αναφερθούν στη διδακτική τους πράξη. Ο βαθμός αξιοπιστίας σε αυτό το τμήμα ήταν  $\alpha=0,841$  και επιβεβαιώνει τη συνοχή ανάμεσα στα ερωτήματα που μετρούν μόνο έναν παράγοντα. Η μέση τιμή των απαντήσεων στην πεντάβαθμη κλίμακα Likert στο τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου ήταν 3, γεγονός που υποδηλώνει την ουδέτερη στάση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος ως προς την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη τους. Υπάρχουν ελάχιστοι καθηγητές που υποστήριξαν ότι κάνουν διαφοροποίηση της διδασκαλίας τους, αλλά η μέση τιμή υποδηλώνει ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία ορισμένες φορές εφαρμόζεται από τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας και άλλες όχι.

Γράφημα 5. Ιστόγραμμα συχνοτήτων για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.



### III. Σχέση αντιλήψεων των εκπαιδευτικών γενικά για τη διδασκαλία και για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Ένα βασικό ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας μέσα στην τάξη τους σε σχέση με τις αντιλήψεις τους γενικά για τη διδασκαλία. Για το λόγο αυτό ο κάθε παράγοντας αντιλήψεων συσχετίστηκε με τη μεταβλητή της εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Πίνακας 4). Ο τρίτος παράγοντας, που αφορούσε αντίληψη υπέρ της διαφοροποιημένης διδασκαλίας με έμφαση στις διαφοροποιημένες μαθησιακές ανάγκες των μαθητών, βρέθηκε να συσχετίζεται ασθενώς θετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ( $r=0,295$ ,  $p<0.001$ ). Επιπλέον, ο τέταρτος παράγοντας, που αφορά την αναποτελεσματικότητα της διδασκαλίας για αδύναμους

μαθητές, παρουσίασε ασθενώς αρνητική συσχέτιση με τις αντιλήψεις για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ( $r = -0,274, p < 0,001$ ). Απροσδόκητα, ο πρώτος παράγοντας που εξέφραζε παραδοσιακή αντίληψη βρέθηκε σε γραμμική σχέση και ασθενώς θετική συσχέτιση με τις αντιλήψεις για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ( $r = 0,313, p < 0,001$ ).

Πίνακας 4. Συσχέτιση αντιλήψεων για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας με τις αντιλήψεις για τη διδασκαλία

		Εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας
Εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
	N	160
Factor1	Pearson Correlation	.313**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	160
Factor2	Pearson Correlation	-.088
	Sig. (2-tailed)	.269
	N	160
Factor3	Pearson Correlation	.295**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	160
Factor4	Pearson Correlation	-.274**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	160

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Factor1: Διδασκαλία με βάση το μέσο μαθητή, Factor2: Διδασκαλία με βάση την κάλυψη της διδακτέας ύλης, Factor3: Διδασκαλία με βάση τις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες, Factor4: Η αναποτελεσματικότητα της διδασκαλίας για αδύναμους μαθητές

#### IV. Φύλο και αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία και για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Η σχέση ανάμεσα στις αντιλήψεις των καθηγητών γενικά για τη διδασκαλία και το φύλο εξετάστηκε με t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Κανένας από τους τέσσερις παράγοντες αντιλήψεων δε συσχετίστηκε με το φύλο. Αντιθέτως, προέκυψε

στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα ανάμεσα στο φύλο και στη μεταβλητή των αντιλήψεων για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, το Levene test δεν είχε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα και έτσι εξετάστηκε η περίπτωση της ομοιογένειας διασπορών. Βρέθηκε στατιστικώς σημαντικό αποτέλεσμα [ $t(158) = -2,069, p=0,04$ ], με τις γυναίκες να δηλώνουν ότι εφαρμόζουν περισσότερο διαφοροποιημένη διδασκαλία από τους άνδρες.

V. Σχολική βαθμίδα (Γυμνάσιο και Λύκειο) και αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία και για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Η μηδενική υπόθεση υποστήριζε ότι οι καθηγητές και στις δύο σχολικές βαθμίδες δεν έχουν διαφορές στις αντιλήψεις τους σχετικά με τους τέσσερις παράγοντες διδασκαλίας ούτε στις αντιλήψεις τους σχετικά με το αν εφαρμόζουν διαφοροποιημένη διδασκαλία. Βρέθηκε στατιστικώς σημαντικό αποτέλεσμα μόνο ανάμεσα στη σχολική βαθμίδα και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον 4<sup>ο</sup> παράγοντα: «*Η αναποτελεσματικότητα της διδασκαλίας για αδύναμους μαθητές*», οπότε η μηδενική υπόθεση απορρίφθηκε για τον συγκεκριμένο παράγοντα [ $t(151) = -1,99, p= 0,048$ ]. Οι καθηγητές του Λυκείου τείνουν να θεωρούν ότι στη βαθμίδα αυτή η διδασκαλία δεν μπορεί να βοηθήσει ιδιαίτερα τους αδύναμους μαθητές να καλύψουν τα μαθησιακά κενά τους, συγκριτικά με το Γυμνάσιο. Όσον αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, το t-test δεν έδειξε στατιστικώς σημαντικό αποτέλεσμα.

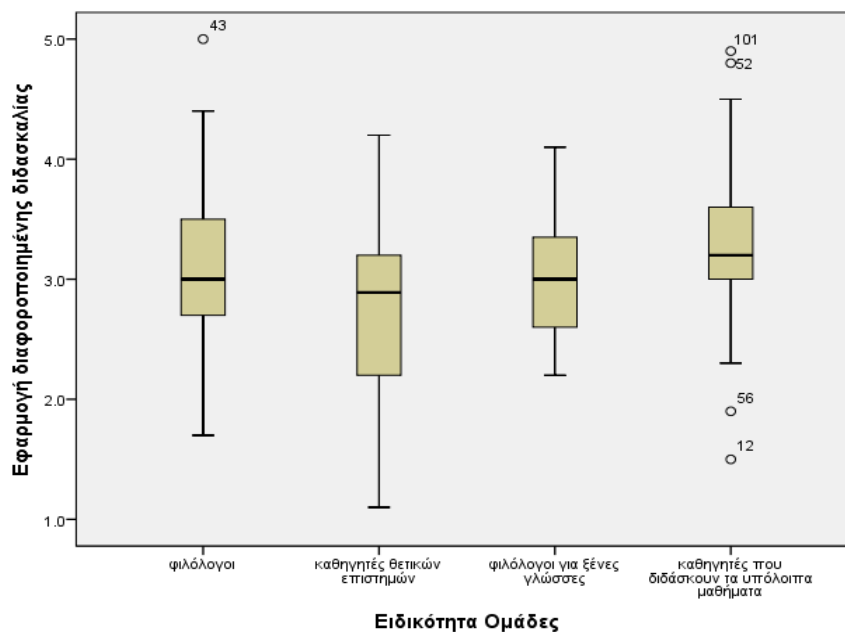
VI. Ειδικότητα καθηγητών και αντιλήψεις για τη διδασκαλία και για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Όπως προαναφέρθηκε, για να εξετασθεί η μεταβλητή της ειδικότητας, υπήρξε κατηγοριοποίηση σε τέσσερις ομάδες. Για τη σχέση ειδικότητας και αντιλήψεων για τη διδασκαλία εφαρμόστηκε ανάλυση διακύμανσης (one-way ANOVA). Η ANOVA δεν έδειξε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα για κανέναν από τους τέσσερις παράγοντες διδασκαλίας.

Επίσης, για τη σχέση ειδικότητας και αντιλήψεων για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας εφαρμόστηκε one – way ANOVA. Προέκυψε

ομοιογένεια διασπορών και στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα [ $F(3,147)=4,906$ ,  $p=0,003$ ]. Μετά την ανάλυση διακύμανσης εφαρμόστηκε το κριτήριο πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni που ανέδειξε ότι οι καθηγητές οι οποίοι διδάσκουν τα υπόλοιπα μαθήματα (πλην των καθηγητών που διδάσκουν φιλολογικά μαθήματα, ξένες γλώσσες και θετικές επιστήμες) διαφοροποιούν περισσότερο τη διδασκαλία τους σε σχέση με τους καθηγητές θετικών επιστημών ( $p=0,002$ ). Δεν βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των φιλολόγων, των καθηγητών ξένων γλωσσών και των καθηγητών που δίδασκαν τα υπόλοιπα μαθήματα.

Γράφημα 6. Θηκόγραμμα που παρουσιάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας ανάλογα με το μάθημα που διδάσκεται.



VII. Χρόνια προϋπηρεσίας, επιμόρφωση και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία και για την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Εφαρμόστηκε Ανάλυση Διακύμανσης (one-way ANOVA) για να διερευνηθεί κατά πόσο τα έτη προϋπηρεσίας διαφοροποιούν τις αντιλήψεις των καθηγητών για τη διδασκαλία. Η μεταβλητή των ετών προϋπηρεσίας ήταν τακτική μεταβλητή με τέσσερις κατηγορίες (0-5 χρόνια, 6-10 χρόνια, 11-15 χρόνια, περισσότερα από 15 χρόνια). Δε βρέθηκε στατιστικώς σημαντικό αποτέλεσμα για κανέναν από τους

τέσσερις παράγοντες. Στη συνέχεια με t-test για ανεξάρτητα δείγματα εξετάστηκε η σχέση του καθενός από τους τέσσερις παράγοντες διδασκαλίας με τη δίτιμη μεταβλητή της παρακολούθησης επιμορφωτικών σεμιναρίων για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Βρέθηκε στατιστικώς σημαντικό αποτέλεσμα μόνο ανάμεσα στον δεύτερο παράγοντα και την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων [ $t(155) = -2,131, p=0,35$ ]. Συγκεκριμένα, τα άτομα που δεν είχαν παρακολουθήσει το σεμινάριο φαινόταν να είναι περισσότερο επικεντρωμένα στην κάλυψη της διδακτέας ύλης. Τέλος, όσον αφορά στη σχέση ανάμεσα στις αντιλήψεις για την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας με τα χρόνια προϋπηρεσίας και την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων δε βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικά αποτελέσματα.

## Συζήτηση

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με: (α) τη διδασκαλία γενικά (στόχος διδασκαλίας, μορφή διδασκαλίας) και (β) την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη τους.

Τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης ανέδειξαν τέσσερις παράγοντες που αφορούν τις αντιλήψεις των καθηγητών του δείγματος για τη διδασκαλία: (α) *Διδασκαλία με βάση το μέσο μαθητή* (β) *Διδασκαλία με βάση την κάλυψη της διδακτέας ύλης* (γ) *Διδασκαλία με βάση τις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες* (δ) *Αναποτελεσματικότητα της διδασκαλίας για αδύναμους μαθητές*.

Αναφορικά με τις αντιλήψεις τους για το σχεδιασμό της διδασκαλίας, οι καθηγητές του δείγματος δε φάνηκε να έχουν ξεκάθαρη στάση. Ενώ τείνουν να συμφωνούν ότι στη διδασκαλία χρειάζεται να λαμβάνουν υπόψη τις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών τους και να μην επικεντρώνονται μόνο στην κάλυψη της διδακτέας ύλης, από την άλλη μεριά φαίνεται ότι η διαμόρφωση της διδασκαλίας τους επηρεάζεται συνήθως από τις ανάγκες του μέσου μαθητή, θεωρώντας, ταυτόχρονα, ότι οι ικανότητες των μαθητών είναι αυτές που επηρεάζουν περισσότερο την επίδοσή τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επιπλέον, με βάση τις δηλώσεις τους, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κατά μέσον όρο δε φαίνεται να εφαρμόζουν ιδιαίτερα διαφοροποιημένη διδασκαλία στην τάξη τους.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με αυτά διεθνών ερευνών οι οποίες επισημαίνουν τη διάσταση που υπάρχει ανάμεσα στις θετικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και την αναγκαιότητά της και την εφαρμογή της στη διδακτική πράξη (Nicolino, 2007 · Ordover, 2012 · Robinson, Maldonado & Whaley, 2014 · Wan, 2016, 2017 · Wertheim & Leyser, 2002). Μάλιστα, αρκετές έρευνες επισημαίνουν ότι οι βασικότεροι λόγοι που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί ότι τους αποθαρρύνουν να εφαρμόσουν διαφοροποιημένη διδασκαλία στην τάξη αφορούν: (i) στον επιπλέον χρόνο προετοιμασίας που απαιτείται για το σχεδιασμό της διδασκαλίας με βάση τις ανάγκες όλων των μαθητών, (ii) στον προβληματισμό των εκπαιδευτικών για την σωστή αποτίμηση των αναγκών των μαθητών τους, (iii) στη δυσκολία τους να προσαρμόσουν κατάλληλα τη διδασκαλία, (iv) στην έλλειψη κατάλληλης υποστήριξης και καθοδήγησης, (v) στην περιορισμένη υλικοτεχνική υποδομή, (vi) στη δυσκολία διαχείρισης της τάξης στις παράλληλες δραστηριότητες (vii) στον προβληματισμό τους για το στιγματισμό ορισμένων παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (viii) στον προβληματισμό τους για την κατάλληλη προετοιμασία των μαθητών για τις εξετάσεις, ιδίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ix) στη δυσκολία διαφοροποίησης για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (x) στη δυσκολία συνεργασίας με τους γονείς (Humphrey, Bartolo, Ale, Calleja, Hofsaess, Janikova, Mol Lous, Vilkiene & Wetso, 2006 · Robinson, Maldonado & Whaley, 2014 · Ruys, Defruyt, Rots, Aelterman, 2013 · Wu, Wan & Wong, 2015 · Wan, 2017).

Επιπλέον, η παρούσα έρευνα στόχευε να διερευνήσει τη σύνδεση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών γενικά για τη διδασκαλία με τις αντιλήψεις τους για την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, όπως ήταν αναμενόμενο, καθηγητές οι οποίοι έδιναν έμφαση στην κάλυψη των διαφορετικών μαθησιακών αναγκών των μαθητών τους δήλωσαν ότι κάνουν διαφοροποίηση της διδασκαλίας τους. Αυτό επιβεβαιώνει ότι υπάρχει κάποια συσχέτιση ανάμεσα στις θετικές αντιλήψεις για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και την εφαρμογή της. Παρ' όλα αυτά, η γραμμική σχέση δεν ήταν τόσο ισχυρή όσο θα αναμενόταν.

Επιπλέον, ο παράγοντας που αφορούσε την αναποτελεσματικότητα της διδασκαλίας για τους αδύναμους μαθητές παρουσίασε ασθενώς αρνητική συσχέτιση με τις αναφορές των εκπαιδευτικών για διαφοροποίηση της διδασκαλίας τους

υποδεικνύοντας ότι όσοι καθηγητές είχαν την τάση να θεωρούν ότι η διδασκαλία μέσα στην τυπική τάξη δεν μπορεί να ωφελήσει ιδιαίτερα τους αδύναμους μαθητές έτειναν να δηλώνουν ότι δεν εφαρμόζουν διαφοροποιημένη διδασκαλία. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί ενώ από την μία μεριά αναγνωρίζουν ότι οι μαθητές που αποκλίνουν ως προς την επίδοση από το μέσο μαθητή δεν ικανοποιούν τις ανάγκες τους στο ελληνικό σχολείο, από την άλλη φαίνεται να μη θεωρούν ότι αυτό μπορεί να αλλάξει εφαρμόζοντας διαφοροποιημένη διδασκαλία. Φαίνεται, λοιπόν, ένα χάσμα ανάμεσα στη διαπίστωση του προβλήματος και στην διδασκαλία που τελικά εφαρμόζουν. Ίσως οι καθηγητές αυτοί να πιστεύουν ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν είναι εφικτή, και αποτελεσματική, ώστε να την εφαρμόσουν και να αντιμετωπίσουν τις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες των αδύναμων μαθητών τους, και έτσι τείνουν να εφαρμόζουν την παραδοσιακή προσέγγιση στη διδασκαλία. Αντίθετα, οι καθηγητές που δήλωσαν ότι οι μαθητές που αποκλίνουν από τον μέσο μαθητή προς τα κάτω ή προς τα πάνω δεν αδικούνται από τη διδασκαλία στο ελληνικό σχολείο, έτειναν να δηλώνουν ότι εφαρμόζουν διαφοροποιημένη διδασκαλία. Αυτό φαίνεται λογικό, εφόσον οι ίδιοι λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες των μαθητών τους προσπαθούσαν να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους και, έτσι, δε θεωρούσαν ότι οι παραπάνω μαθητές τους μέσα στην τάξη δεν μπορούν να μάθουν.

Απροσδόκητα, καθηγητές που υποστήριξαν ότι ο μέσος μαθητής παίζει συνήθως ρόλο στη διαμόρφωση της διδασκαλίας τους, στοιχείο που εξέφραζε παραδοσιακή στάση, ανέφεραν ότι διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους. Αυτό, ενδεχομένως, να εξηγείται από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν στα ερωτήματα που αφορούσαν στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ανάλογα με αυτό που θεωρούσαν ότι προσδοκούσε ο ερευνητής να λάβει ως «καλή» απάντηση και όχι με βάση το τι έκαναν οι ίδιοι πραγματικά στην πράξη. Οπότε, ενώ όταν ερωτήθηκαν για τις αντιλήψεις τους γενικά για τη διδασκαλία απάντησαν αυτό που πιστεύουν, ότι δηλαδή η διδασκαλία συνήθως διαμορφώνεται με βάση τον μέσο μαθητή, στις διδακτικές πρακτικές δήλωσαν αυτό το οποίο θα έπρεπε να πράττουν για να θεωρούνται καλοί εκπαιδευτικοί. Πράγματι, η τάση των εκπαιδευτικών να δίνουν απαντήσεις που είναι πολιτικά ορθές και κοινωνικά αποδεκτές αποτελεί συχνό φαινόμενο στα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς (Fisher & Katz, 2000 · Podsakoff & Organ, 1986).



Εκτός από τη συσχέτιση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών γενικά για τη διδασκαλία με την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην εκπαιδευτική τους πράξη, η παρούσα έρευνα διερεύνησε τη σχέση των δύο αυτών μεταβλητών με δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Δε βρέθηκε διαφοροποίηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία ως προς το φύλο. Προηγούμενες έρευνες επιβεβαιώνουν αυτό το αποτέλεσμα, καθώς έδειξαν ότι το φύλο του εκπαιδευτικού δε συσχετίζεται με τις στάσεις τους ως προς την ένταξη μαθητών με διαφορετικές ανάγκες και δυνατότητες στο τυπικό σχολείο (Barnes, 2008 · Hamaidi, Homidi, & Reyes, 2012 · King, 2010 · Pritchard, 2014). Εντούτοις, διαφορά ως προς το φύλο υπέρ των γυναικών βρέθηκε αναφορικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Πιο συγκεκριμένα, οι γυναίκες δήλωσαν ότι εφαρμόζουν διαφοροποίηση της διδασκαλίας τους σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άνδρες. Η διαφορά φύλου στους εκπαιδευτικούς αναφορικά με τη διδακτική πράξη αποτελεί ένα διαφορούμενο αποτέλεσμα σε έρευνες που μελετούν τη συμβολή ατομικών χαρακτηριστικών στη διαμόρφωση και εφαρμογή της διδασκαλίας. Περιορισμένος αριθμός ερευνών έχουν αναδείξει διαφορές ανάμεσα στις γυναίκες και τους άνδρες εκπαιδευτικούς αναφορικά με τη διαπολιτισμική επίγνωση (Sakka, 2010), την αποδοχή βασικών αρχών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Kaldi, Govaris & Filippatou, 2017) ή τη διενέργεια προσαρμογών στη διδασκαλία (Leyser & Tarpenndorf, 2001) με τις γυναίκες να δηλώνουν πιο θετικές από τους άνδρες στους παραπάνω παράγοντες.

Οι καθηγητές του Λυκείου υποστήριξαν περισσότερο από τους καθηγητές Γυμνασίου ότι οι καλοί και οι αδύναμοι μαθητές αδικούνται στα σχολεία. Μια ενδεχόμενη ερμηνεία είναι ότι οι εκπαιδευτικοί στο Λύκειο λόγω της πίεσης για κάλυψη συγκεκριμένης ύλης και λόγω της προετοιμασίας των μαθητών για τις Πανελλήνιες εξετάσεις διαμορφώνουν τη διδασκαλία τους με τρόπο που να απευθύνεται κυρίως στο μέσο μαθητή και όχι σε μαθητές με ιδιαίτερες γνώσεις και ικανότητες ή με δυσκολίες μάθησης. Έτσι, λοιπόν αντιλαμβάνονται ότι μαθητές που βρίσκονται στα άκρα (π.χ. χαμηλή επίδοση ή πολύ υψηλή επίδοση) δεν ωφελούνται ιδιαίτερα από τη διδασκαλία στην τάξη και δεν μπορούν να καλύψουν τις μαθησιακές τους ανάγκες.

Η βαθμίδα του σχολείου δε φάνηκε να συσχετίζεται με τις αναφορές των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Πιθανώς, η

σχολική βαθμίδα να έπαιζε ρόλο εάν στην έρευνα συμπεριλαμβάνονταν και εκπαιδευτικοί από το Δημοτικό.

Οι καθηγητές των μαθημάτων θετικών επιστημών (π.χ. μαθηματικοί, φυσικοί) δήλωσαν ότι διαφοροποιούν λιγότερο τη διδασκαλία τους σε σχέση με καθηγητές άλλων μαθημάτων (εξαιρούνται οι φιλόλογοι και οι φιλόλογοι ξένων γλωσσών). Αυτό μπορεί να οφείλεται σε πολλούς λόγους· ένας πιθανός λόγος είναι ότι οι καθηγητές άλλων ειδικοτήτων (π.χ. πληροφορικής, καλλιτεχνικών, μουσικής, οικιακής οικονομίας κλπ.) λόγω της φύσης των μαθημάτων τους τείνουν να χρησιμοποιούν πολλαπλά διδακτικά μέσα και βιωματικές δραστηριότητες για τη διδασκαλία των γνωστικών τους αντικειμένων και γι' αυτό ενδεχομένως να θεωρούν ότι εφαρμόζουν διαφοροποιημένη διδασκαλία. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά τείνουν να αντιλαμβάνονται τη διαφοροποιημένη διδασκαλία ως μείωση ή απλοποίηση της ύλης ή ως εμπλουτισμό της διδασκαλίας με βιωματικές δραστηριότητες (Subban, 2006 · Tomlinson et al., 2003). Επιπλέον, οι καθηγητές άλλων ειδικοτήτων δεν έχουν την χρονική πίεση να καλύψουν μια συγκεκριμένη ύλη για τις εξετάσεις η οποία είναι πολλή και συχνά δύσκολο να γίνει κατανοητή. Ενδεχομένως, οι εκπαιδευτικοί μαθημάτων θετικών επιστημών λόγω της πίεσης για κάλυψη συγκεκριμένης ύλης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση να θεωρούν ότι έχουν λιγότερες ευκαιρίες στην εκπαιδευτική πράξη να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς μαθημάτων με λιγότερη πίεση για κάλυψη της διδακτέας ύλης. Επιπρόσθετα, οι προπτυχιακές σπουδές των καθηγητών θετικών επιστημών τους παρέχουν ελάχιστες γνώσεις για την προσαρμογή της διδασκαλίας τους σε μαθητές με ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες. Ο περιορισμένος διδακτικός χρόνος αλλά και η ελλιπής γνώση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαφοροποίησης της διδασκαλίας και ειδικών αναγκών αποτελούν τους πρωταρχικούς λόγους αποφυγής εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας κατά τους εκπαιδευτικούς (Logan, 2011 · Ruys et al., 2013 · Tomlinson et al., 2003 · Wan, 2017). Το παραπάνω εύρημά της παρούσας έρευνας σχετίζεται με αποτελέσματα έρευνας με εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Rhode Island (Klehm, 2014), όπου οι καθηγητές που δίδασκαν μαθηματικά και φυσικές επιστήμες (science) βρέθηκαν να έχουν λιγότερο θετικές απόψεις για τις ικανότητες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Στην παρούσα έρευνα, βρέθηκε, επίσης, ότι τα άτομα που δεν είχαν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια σχετικά με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας έτειναν να είναι περισσότερο επικεντρωμένα στην κάλυψη της διδακτέας ύλης. Επομένως, τα άτομα που παρακολούθησαν επιμορφωτικά σεμινάρια είχαν λιγότερο παραδοσιακές αντιλήψεις για τη διδασκαλία. Αυτό το εύρημα μπορεί να ερμηνευθεί με δύο τρόπους. Πρώτον, τα επιμορφωτικά σεμινάρια έδωσαν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να γνωρίσουν τη φιλοσοφία και το περιεχόμενο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και επομένως επηρέασαν τις αντιλήψεις τους για τη διδασκαλία οι οποίες τείνουν να συμφωνούν με πιο σύγχρονες προσεγγίσεις περί διδασκαλίας. Δεύτερον, τα άτομα που επιλέγουν να παρακολουθήσουν επιμορφωτικά σεμινάρια συνήθως είναι αυτά που ενδιαφέρονται να βελτιώσουν και να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους στον τομέα αυτόν. Ο ερευνητικός σχεδιασμός στην παρούσα έρευνα δε μας επιτρέπει να συζητήσουμε σχέσεις αιτίου-αποτελέσματος ανάμεσα στα επιμορφωτικά σεμινάρια και στις επιπτώσεις τους στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Το εύρημά μας βρίσκεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα έρευνας (Bruggink, Goei, & Koot, 2016) με συμμετέχοντες περισσότερους από 100 Ολλανδούς δασκάλους, που έδειξε ότι το επίπεδο της εκπαίδευσής τους δεν έπαιζε ρόλο στις πεποιθήσεις τους για το πόσο μπορούν να ανταποκριθούν στις διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών τους, ενώ τα χρόνια προϋπηρεσίας τους έπαιζαν ρόλο. Αντίθετα, στην έρευνα της Whipple (2012) βρέθηκε ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετίζονταν με καλύτερη γνώση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και με μεγαλύτερο βαθμό εφαρμογής της στην εκπαιδευτική πράξη. Σχετικά με το ρόλο της επιμόρφωσης στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, συνολικά, έρευνες έχουν δείξει ότι προκειμένου η επιμόρφωση να επηρεάσει τους εκπαιδευτικούς, ώστε να εφαρμόσουν διαφοροποιημένη διδασκαλία στη διδακτική πράξη χρειάζεται διαρκής και μακροχρόνια επιμόρφωση, συνεργασία των εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν διαφοροποιημένη διδασκαλία καθώς και εποπτεία κατά την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Burkett, 2013 · Dixon, Yssel, McConnell, & Hardin, 2014). Εκτός από την επιμόρφωση και άλλοι παράγοντες όπως η προϋπηρεσία, και η θετική εμπειρία των εκπαιδευτικών με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία φαίνεται να επηρεάζουν σημαντικά τις αντιλήψεις τους γι' αυτήν και την εφαρμογή της στην τάξη (Affholder, 2003 · King, 2011 · Tomlinson, 2010).

Αναφορικά όμως με τη σχέση της επιμόρφωσης και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας μέσα στην τάξη τους, οι αυτοαναφορές των εκπαιδευτικών στην παρούσα έρευνα δεν επιβεβαίωσαν αυτή τη σχέση. Ενδεχομένως, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, παράμετροι όπως η διάρκεια της επιμόρφωσης, η μοντελοποίηση των στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας κατά την επιμόρφωση, και η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην εκπαιδευτική πράξη σε συνδυασμό με την ανατροφοδότηση, την εποπτεία των εκπαιδευτικών και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, παίζουν σημαντικό ρόλο στην επίδραση που θα έχει η επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς αναφορικά με την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη.

Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ασθενή συσχέτιση ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία και τις αντιλήψεις τους για την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη. Το γεγονός αυτό δείχνει ότι και στους Έλληνες εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπως και σε διεθνείς έρευνες, υπάρχει διάσταση ανάμεσα στην αναγκαιότητα που εντοπίζουν να σχεδιάζουν τη διδασκαλία τους με βάση τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών τους και το τι κάνουν τελικά στην εκπαιδευτική πράξη. Στην εκπαιδευτική πράξη οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι τείνουν εν τέλει να λαμβάνουν υπόψη τους τις ανάγκες του μέσου μαθητή, κυρίως στο Λύκειο, και να μην κάνουν τις απαιτούμενες διαφοροποιήσεις για να πετύχουν το μέγιστο μαθησιακό αποτέλεσμα για τον κάθε μαθητή. Αυτό αντιλαμβάνονται ότι έχει αρνητικές επιπτώσεις στη μάθηση των μαθητών που βρίσκονται στα άκρα αλλά φαίνεται να πιστεύουν ότι, πλέον, σε αυτήν τη σχολική βαθμίδα οι γνώσεις και οι ικανότητες των μαθητών επηρεάζουν τη μάθησή τους και όχι τόσο η διδασκαλία. Επιπλέον, η αναγκαιότητα κάλυψης της ύλης και ο περιορισμένος χρόνος που διαθέτουν, ενδεχομένως, δεν τους επιτρέπουν να λάβουν υπόψη τους και τις μαθησιακές ανάγκες των υπόλοιπων μαθητών. Εδώ βεβαίως τίθεται το ερώτημα κατά πόσο οι καθηγητές γνωρίζουν πώς να κάνουν διαφοροποίηση στο αναλυτικό πρόγραμμα ανάλογα με τη μαθησιακή ετοιμότητα και το προφίλ των μαθητών τους. Εύλογο ερώτημα, αν αναλογιστούμε την περιορισμένη γνώση που τους παρέχεται σε επίπεδο προπτυχιακών σπουδών, κυρίως σε σχολές θετικών επιστημών, σε θέματα ένταξης μαθητών με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες και σχεδιασμού

διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τυπική τάξη. Οι γυναίκες καθηγήτριες του δείγματος βρέθηκαν να δηλώνουν ότι εφαρμόζουν διαφοροποιημένη διδασκαλία περισσότερο από τους άνδρες, ενώ οι καθηγητές θετικών επιστημών λιγότερο από τους καθηγητές ειδικοτήτων άλλων μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος. Παρόλο που οι αναφορές των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας δεν παρουσίασαν διαφορές ανάμεσα σε Γυμνάσιο και Λύκειο, οι καθηγητές Λυκείου υποστήριξαν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι το εκπαιδευτικό σύστημα αδικεί τους μαθητές των οποίων οι ικανότητες αποκλίνουν από αυτές του μέσου μαθητή αν και δεν κάνουν κάτι στην πράξη για να το ανατρέψουν. Τέλος, η παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία από τους εκπαιδευτικούς συσχετίστηκε με μειωμένες παραδοσιακές αντιλήψεις για τη διδασκαλία αλλά όχι με τις αναφορές τους για εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην εκπαιδευτική πράξη.

Τα παραπάνω αποτελέσματα συμβάλλουν στο να κατανοήσουμε καλύτερα τις απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη διδασκαλία στο πλαίσιο των μαθητοκεντρικών διδακτικών προσεγγίσεων που επιτάσσει η ετερογένεια της σύγχρονης σχολικής τάξης. Όπως υποστηρίζει η Tomlinson (1995), η μελέτη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τον προσδιορισμό και την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τυπική τάξη καθώς και των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν κατά την υλοποίησή της αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο για τον σχεδιασμό αποτελεσματικών επιμορφωτικών προγραμμάτων που θα στοχεύουν στην επαγγελματική ανάπτυξη και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και στην ενίσχυση της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους.

Παρόλο που τα αποτελέσματα της έρευνας αποτελούν κάποιες ενδείξεις για το τι φαίνεται να επικρατεί στους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις αντιλήψεις τους για τη διδασκαλία και τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας στη τυπική τάξη, το δείγμα της έρευνας δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Η δειγματοληψία περιλάμβανε βολικό δείγμα και όχι τυχαίο. Επιπλέον, υπήρχε 20% ποσοστό μη απόκρισης, γεγονός που περιορίζει ακόμη περισσότερο τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Ο Gorard (2013) υποστήριξε ότι τα άτομα που δεν απαντούν και δεν ανταποκρίνονται για συμμετοχή σε μία έρευνα δεν πρέπει να θεωρείται ότι προέρχονται ισομοιρασμένα από διαφορετικές υπο-κατηγορίες του γενικότερου πληθυσμού, αλλά ότι είναι πιθανό να προέρχονται

από συγκεκριμένες ομάδες του πληθυσμού. Τα άτομα που δεν απαντούν στα ερωτηματολόγια αυτής της έρευνας δεν μπορεί να θεωρηθούν ίδια ως προς τα χαρακτηριστικά τους με τα άτομα που απαντούν. Αυτό σημαίνει ότι με 20% ποσοστό μη απάντησης στα ερωτηματολόγια που στείλαμε στα σχολεία είναι δυνατόν κάποιες ομάδες εκπαιδευτικών να μην εκπροσωπούνται ικανοποιητικά ή καθόλου στα αποτελέσματα που παρουσιάσαμε. Επίσης, είναι σημαντικό κατά τη διάρκεια της ερμηνείας των αποτελεσμάτων να ληφθεί υπόψη ότι τα ερωτηματολόγια απαντήθηκαν από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, με όποιους περιορισμούς αυτό ενέχει. Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε ήταν αυτοσχέδιο, κατασκευάστηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας και, συνεπώς, όπως φαίνεται και από τους δείκτες αξιοπιστίας των παραγόντων, χρειάζεται περαιτέρω επεξεργασία.

Συνεπώς, σε μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να υπάρξει αναπροσαρμογή του ερωτηματολογίου σε ερωτήσεις που εμπίπτουν σε παράγοντες με μέτριο βαθμό αξιοπιστίας. Επιπλέον, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί μεγαλύτερο δείγμα από διαφορετικές σχολικές βαθμίδες (π.χ. πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια), για να διερευνηθεί κατά πόσο υπάρχουν διαφορές ανά σχολική βαθμίδα. Εκτός από τα ποσοτικά δεδομένα θα ήταν χρήσιμο να συλλεχθούν και ποιοτικά δεδομένα μέσα από την παρακολούθηση της διδακτικής πράξης μέσα στην τάξη, τη μελέτη εκπαιδευτικών ημερολογίων και διδακτικών πλάνων, ώστε να υπάρχει ένα επιπλέον εργαλείο συλλογής δεδομένων που θα διασταυρώνει τις αυτοαναφορές των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Επιπρόσθετα, συνεντεύξεις με κάποιους από τους συμμετέχοντες θα βοηθήσουν στο να ερμηνευτούν καλύτερα τα ποσοτικά δεδομένα (δηλ. πότε, πώς και πόσο συχνά εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί τις στρατηγικές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας) και να διαλευκανθεί η σχέση ορισμένων ατομικών χαρακτηριστικών με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία και την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Τέλος, σε μελλοντική έρευνα καλό θα ήταν να μελετηθεί πιο διεξοδικά ο ρόλος των επιμορφωτικών σεμιναρίων στη λήψη αποφάσεων των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας με τη χρήση διαφορετικών ερευνητικών μεθόδων (πειραματικός σχεδιασμός) και με την εστίαση σε επιμέρους παραμέτρους (π.χ. διάρκεια, πρακτική άσκηση, συμβουλευτική καθοδήγηση και εποπτεία κατά την εφαρμογή κλπ).

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

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

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

Δημητροπούλου, Π., 2013. Σχολικές τάξεις και διαφοροποιημένη διδασκαλία: προϋποθέσεις για τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού περιβάλλοντος μάθησης. Στο Σ. Παντελιάδου και Δ. Φιλιππάτου (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο, σσ.121-148.

Παντελιάδου, Σ., 2008. Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου και Φ. Αντωνίου (Επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα, σσ. 7-17.

Παντελιάδου, Σ., 2013. Διαφοροποιημένη διδασκαλία και ειδική αγωγή: μια πρόκληση για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών. Στο Σ. Παντελιάδου και Δ. Φιλιππάτου (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο, σσ.149-183.

Φιλιππάτου, Δ., 2013. Ο ρόλος της αξιολόγησης στη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου και Δ. Φιλιππάτου (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο, σσ.61-98.

### Ξενόγλωσση

Adams, C.M. and Pierce, R.L., 2006. *Differentiating instruction: A practical guide to tiered lessons in the elementary grades*. Waco, TX: Prufrock Press.

- Affholder, I. M., 2003. *Differentiated Instruction in Inclusive Elementary Classrooms*. Kansas: University of Kansas.
- Alavinia, P. and Sadeghi, T., 2013. The impact of differentiated task-based instruction via heeding learning styles on EFL learners' feasible proficiency gains. 3L: Language, Linguistics and Literature. *The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 19, pp. 75–91.
- Anderson, K. M. (2007). Tips for teaching: Differentiating instruction to include all students. *Preventing School Failure*, 51(3), pp. 49-53.
- Baines, L. A. and Stanley, G., 2000. We want to see the teacher: Constructivism and the rage against expertise. *Phi Delta Kappan*, 82(4), pp. 327-330
- Barnes, K., 2008. *The attitudes of regular education teachers regarding inclusion for students with autism*. PhD Thesis. Walden University. Διαθέσιμη στο ProQuest: <http://gradworks.umi.com/33/30/3330663.html> (Πρόσβαση: 23/03/2017)
- Baumgartner, T., Lipowski, M. B. and Rush, C., 2003. *Increasing reading achievement of primary and middle school students through differentiated instruction*. Master's research. Available from Education Resources Information Center
- Blozowich, D. G., 2001. *Differentiated instruction in heterogeneously grouped sixth grade classrooms*. DEd Thesis. Immaculata College.
- Burkett, J.A., 2013. *Teacher perception on differentiated instruction and its influence on instructional practice*. PhD Thesis. University of central Oklahoma.
- Bruggink, M., Goei, S.L. and Koot, H.M., 2016. Teachers' capacities to meet students' additional support needs in mainstream primary education, *Teachers and Teaching*, 22(4), pp. 448-460. doi: 10.1080/13540602.2015.1082727
- Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K., 2007. *Research Methods in Education*. 6th ed. London: Routledge.



- Dixon, F. A., Yssel, N., McConnell, J. M. and Hardin, T., 2014. Differentiated instruction, professional development, and teacher efficacy. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(2), pp. 111–127. doi: 10.1177/0162353214529042
- Fisher, R. and Katz, J. E., 2000. Social-desirability bias and the validity of self-reported values. *Psychology & Marketing*, 17(2), pp. 105-120.
- Geisler, J. L., Hessler, T., Gardner, R. and Lovelace, T.S., 2009. Differentiated writing 16 interventions for high-achieving urban African American elementary students. *Journal of Advanced Academics*, 20(2), pp. 214-247.
- Gibson, L., 2013. Differentiated Instruction and Students with Learning Disabilities, In: J.P. Bakken, F.E. Obiakor and A.F. Rotatori (ed.), *Learning Disabilities: Identification, Assessment, and Instruction of Students with LD (Advances in Special Education, Volume 24)*. Emerald Group Publishing Limited, pp. 161-183
- Goodnough, K., 2010. Investigating pre-service science teachers' developing professional knowledge through the lens of differentiated instruction. *Res Sci Educ*, 40, pp. 239-265.
- Gorard, S., 2013. *Research Design: Creating Robust Approaches for the Social Sciences*. Thousand Oaks, CA: SAGE
- Graham, S., Harris, K. R., MacArthur, C. and Fink-Chorzempa, B., 2003. Primary grade teachers' instructional adaptations for weaker writers: A national survey. *Journal of Educational Psychology*, 95, pp. 279–293.
- Hamaidi, D., Homidi, M. and Reyes, L. V., 2012. International views of inclusive education: A comparative study of early childhood educator's perceptions in Jordan, United Arab Emirates, and the United States of America, *International Journal of Special Education*, 27(2), pp. 94-101.
- Hart, S., 1992. Differentiation. Part of the problem or part of the solution? *Curriculum Journal*, 3(2), pp. 131-142.
- Hattie, J.A.C., 2012. *Visible learning for teachers*. London, UK: Routledge.

- Heacox, D., 2012. *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners* (Updated anniversary edition). Free Spirit Publishing.
- Humphrey, N., Bartolo, P., Ale, P., Calleja, C., Hofsaess, T., Janikova, V., Mol Lous, A., Vilkiene, V. and Wetso, G.-M., 2006. Understanding and responding to diversity in the primary classroom: an international study. *European Journal of Teacher Education*, 29(3), pp. 305-318.
- Kaldi, S., Govaris, C., & Filippatou, D. 2017. Teachers' views about pupil diversity in the primary school classroom. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 48(1), pp. 2-20.
- King, S., 2010. *Factors associated with inclusive classroom teachers' implementation of differentiated instruction for diverse learners*. PhD Thesis. Tennessee State University.
- Klehm, M., 2014. The effects of teacher beliefs on teaching practices and achievement of students with disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 37(3), pp. 216-240.
- Leyser, Y., & Tappendorf, K. A. R. A. (2001). Are attitudes and practices regarding mainstreaming changing? A case of teachers in two rural school districts. *Education*, 121(4), pp.751-760.
- Langley, M.L., 2015. *Secondary English teachers' perceptions of differentiated instruction for limited English proficient students*. PhD Thesis. Walden University.
- Nicolino, P. A., 2007. *Teacher perceptions of learning styles assessment, differentiated instruction, instructional technology and their willingness to adopt individualized instructional technology*. PhD Thesis. Dowling College.
- Ordober, A., 2012. *Teacher perceptions of differentiated instruction*. PhD Thesis. Walden University.

- Podsakoff, P. M. and Organ, D. W., 1986. Self-reports in organizational research: Problems and prospects. *Journal of management*, 12(4), pp. 531-544.
- Pritchard, K.H., 2014. *A Comparative Study of Classroom Teachers' Perceptions Towards Inclusion*. EdD Thesis. Gardner-Webb University. Διαθέσιμη στο [http://digitalcommons.gardner-webb.edu/education\\_etd/20/](http://digitalcommons.gardner-webb.edu/education_etd/20/) (Πρόσβαση 23/03/2017)
- Richards, M. R. E. and Omdal, S. N., 2007. Effects of tiered instruction on academic performance in a secondary science course. *Journal of Advanced Academics*, 18, pp. 424–453.
- Robinson, L., Maldonado, N., and Whaley, J., 2014. Perceptions about Implementation of Differentiated Instruction, *Annual Mid-South Educational Research (MSERA) conference*. Knoxville, Tennessee, 7 Nov 2014.
- Roy, A. Guay, F. and Valois, P., 2013. Teaching to Address Diverse Learning Needs: Development and Validation of a Differentiated Instruction Scale, *International Journal of Inclusive Education*, 17(11), pp. 11-86.
- Ruys, I., Defruyt, S., Rots, I. and Aelterman, A., 2013. *Differentiated instruction in teacher education: A case study of congruent teaching*, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 19(1), pp. 93-107.
- Sakka, D. 2010. "Greek Teachers' Cross-Cultural Awareness and their Views on Classroom Cultural Diversity." *Hellenic Journal of Psychology* 7, pp. 98–123.
- Santangelo, T. and Tomlinson, C.A., 2012. Teacher Educators' Perceptions and Use of Differentiated Instruction Practices: An Exploratory Investigation. *Action in Teacher Education*, 34(4), pp. 309-327.
- Schumm, J. and Vaughn, S., 1991. Making adaptations for mainstreamed students: General classroom teachers' perspectives. *Remedial and Special Education*, 12, pp. 18–27.
- Subban, P., 2006. Differentiated instruction: A research basis. *International Education Journal*, 7(7), pp. 935-947.

- Tieso, C., 2005. The effects of grouping practices and curricular adjustments on achievement. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(1), pp. 60-89.
- Tomlinson, C.A., 1999. Mapping a route toward differentiated instruction. *Educational Leadership*, 57(1), pp. 12-16.
- Tomlinson, C.A., 2001. Differentiated instruction in the regular classroom. *Understanding Our Gifted*, 14(1), pp. 3-6.
- Tomlinson, C., 2014. *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. 2nd ed. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A. and Reynolds, T., 2003. Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27, pp. 119–145.
- Tomlinson C.A. and Moon T. R., 2013. *Assessment and student success in a differentiated classroom*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. and Strickland, C., 2005. *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum, Grades 9-12*. Alexandria, VA: ASCD.
- Valiandes, St., Lazar,L. & Neophytou,L., 2017 May. Teachers' knowledge, attitudes and practices towards differentiated instruction. Paper presented at the International Conference on Differentiation of instruction for teacher professional Development and students' Success. Nicosia, Cyprus.
- Wan, S.W., 2016. Differentiated instruction: Hong Kong prospective teachers' teaching efficacy and beliefs, *Teachers and Teaching*, (22) 2, pp. 148-176, DOI: 10.1080/13540602.2015.1055435.
- Wan, S.W, 2017. Differentiated instruction: are Hong Kong in-service teachers ready?, *Teachers and Teaching*, 23(3), pp. 284-311. doi: 10.1080/13540602.2016.1204289

Wertheim, C. and Leyser, Y., 2002. Efficacy Beliefs, Background Variables, and Differentiated Instruction of Israeli Prospective Teachers, *The Journal of Educational Research*, 96(1), pp. 54-63.

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

Wormeli, R., 2005. Busting Myths about differentiated instructions. *Principal Leadership*, 5(7), pp. 28-33.

Wu, C.K.Y. Wan, S.W.Y. and Wong, Y.Y., 2015. Exploring Hong Kong secondary teachers' teaching beliefs on differentiated instruction. In D. Garbett and A. Ovens (ed.), *Teaching for Tomorrow Today*. Auckland: Edify Ltd, pp. 158-168.