

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ, ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ:

Η ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΤΗ ΓΑΛΛΙΑ –
ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ –
ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΟΥ ΠΑΡΙΣΙΟΥ

ΧΟΡΤΑΡΙΔΗ ΓΕΩΡΓΙΑ-ΛΑΜΠΡΙΝΗ

ΑΜ: 0109131

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΕΣ:

ΚΑΛΛΗ ΣΤΑΥΡΟΥΛΑ, ΦΙΛΙΠΠΑΤΟΥ ΔΙΑΜΑΝΤΩ

ΒΟΛΟΣ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2013

*Από τόσον χειμώνα κι από τόσους βοριάδες, μ' ακούς;
Να τινάξει λουλούδι, μόνο εμείς...
Μέσ' στη μέση της θάλασσας,
Ανεβάσαμε ολόκληρο νησί...
Οδ. Ελύτης*

Στους γονείς μου.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»

Αριθ. Εισ.: 11888/1
Ημερ. Εισ.: 10-01-2014
Δωρεά: Συγγραφέας
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ - ΠΔΕ
2013
ΧΟΡ

Ευχαριστίες.

Σε κάθε μορφή δράσης ή παραγωγής έργου, γενικότερα σε κάθε περίπτωση όπου η σκέψη εμφανίζεται να ενσαρκώνεται σε πράξη, η πρόθεση μας ανήκει. Η πραγματοποίησή της, όμως, δεν εξαρτάται μόνο από εμάς, από την κρίση, τη φαντασία, τη βούλησή μας, αλλά και από πλήθος όρους εξωτερικούς. Οι πράξεις μας, συνεπώς, είναι δυνατές μόνο μέσα στο πλαίσιο αυτών των όρων, με τους οποίους και πρέπει οπωσδήποτε να συνταχθούμε για να τις εκτελέσουμε, διαφορετικά αυτές καταδικάζονται να μείνουν «απλά σχέδια», δίχως ουσιαστική σημασία. Για αυτούς τους λόγους, θεωρώ ότι δίχως τη βοήθεια συγκεκριμένων συντελεστών, θα μου ήταν αδύνατο να ολοκληρώσω αυτή την εργασία, οπότε και θα ήθελα να απευθύνω συγκεκριμένες ευχαριστίες.

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω τις επιβλέπουσες καθηγήτριές μου Σ. Καλδή και Δ. Φιλλιπάτου, για την πολύτιμη βοήθεια και καθοδήγησή τους, καθώς και όλους τους εκπαιδευτικούς που δέχθηκαν να νοηματοδοτήσουν την προσπάθειά μου με τη συνεργατική τους στάση. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την καθηγήτρια του Πανεπιστημίου της Σορβόνης (Παρίσι – 4) Αλκ. Σοφού για την καταλυτική – για την πορεία της εργασίας – βοήθειά της στη μετάφραση του ερωτηματολογίου μου στη γαλλική γλώσσα.

Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω τα άτομα που με υποστήριξαν σε αυτή μου την προσπάθεια: τον Γ. Σφυρή, την Ευαγγ. Νικολάου, τη Λ. Κωστοπούλου, τη Στεργ. Κωστοπούλου, την Αγγ. Κανουλά, την Κ. Πανάγου, καθώς και την οικογένειά μου, τη μητέρα μου Μαρία και τον πατέρα μου Διογένη, για το σύνολο της πολυεπίπεδης προσφοράς τους καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής μου.

Περίληψη.

Η συγκεκριμένη εργασία πραγματοποιήθηκε με στόχο να διερευνήσει τις θεωρητικές και πρακτικές αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, όπως αυτές εμφανίζονται στο εκπαιδευτικό σύστημα της Γαλλίας, και ειδικότερα στην πόλη του Παρισιού. Αρχικά, παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, όπως είναι διαμορφωμένο στα σύγχρονα παιδαγωγικά δρώμενα. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι βασικές αρχές που διαμορφώνουν το γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς και συγκεκριμένα σημεία του γαλλικού αναλυτικού προγράμματος σπουδών. Έπειτα, αναλύεται το θεωρητικό πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, όπως εμφανίζεται στις συνθήκες του γαλλικού παιδαγωγικού φάσματος. Τελικά, παρουσιάζονται η μεθοδολογία της έρευνας που πραγματοποιήθηκε σε δεκαεπτά σχολεία του Παρισιού της Γαλλίας, με τη συνεργασία πενήντα εννέα (59) εκπαιδευτικών, καθώς και τα αποτελέσματα αυτής – όπως προκύπτουν από την επεξεργασία τους μέσω του προγράμματος SPSS Statistics 17.0 – τα οποία ερμηνεύονται βάσει συγκεκριμένων στατιστικών μεθόδων (t-test, μέθοδος ANOVA) καθώς και της μεθόδου κατηγοριοποίησης απαντήσεων για ερωτήσεις ανοιχτού τύπου.

Λέξεις κλειδιά.

Οι λέξεις και φράσεις κλειδιά για την παρούσα εργασία είναι συγκεκριμένες:

- Διαφοροποιημένη διδασκαλία.
- Γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα.
- Εκπαίδευση.
- Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.
- Πρωτοβάθμια εκπαίδευση.
- Διαφορετικότητα στη σχολική τάξη.
- Μάθηση.
- Στάσεις – απόψεις εκπαιδευτικών.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Η ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΤΗ ΓΑΛΛΙΑ – ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ – ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΟΥ ΠΑΡΙΣΙΟΥ.....	1
Ευχαριστίες.....	3
Περίληψη.....	4
Λέξεις κλειδιά.....	4
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	7
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ.....	7
1.1 Εισαγωγή	7
1.2 Διαφοροποίηση	11
1.3 Θεωρητικό υπόβαθρο.....	12
1.3.1 Ο Κονστρουκτιβισμός.....	13
1.3.2. Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης.....	16
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	20
ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ: ΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΒΑΣΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ	20
2.1 Προσδιορισμός και αποσαφήνιση του όρου «διαφοροποιημένη διδασκαλία».....	20
2.2 Τα χαρακτηριστικά της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.....	23
2.3 Προϋποθέσεις εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.....	24
2.4 Η πρακτική της αξιολόγησης στη διαφοροποιημένη διδασκαλία.....	25
2.5 Οι προβλέψεις του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία στην Κύπρο και στη γαλλόφωνη περιοχή Quebec του Καναδά.....	27
2.5.1 Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία στην Κύπρο.....	28
2.5.2 Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία στο εκπαιδευτικό σύστημα της γαλλόφωνης περιοχής Quebec του Καναδά.....	30
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	32
ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΤΗΣ ΓΑΛΛΙΑΣ.....	32
3.1 Διοικητικές παρατηρήσεις του γαλλικού εκπαιδευτικού συστήματος συναρτήσει με το ελληνικό.....	32
3.2 Τα βασικά λειτουργικά χαρακτηριστικά του γαλλικού εκπαιδευτικού συστήματος.....	37
3.3 Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Γαλλίας.....	41
3.3.1 Ο εθνικός χαρακτήρας του γαλλικού αναλυτικού προγράμματος σπουδών.....	41
3.3.2 Η σύνθεση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο επίπεδο των τάξεων του δημοτικού.....	42
3.3.3 Προαγωγικές εξετάσεις στο δημοτικό σχολείο.....	43
3.3.4 Οργάνωση τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας στο δημοτικό σχολείο.....	43
3.3.5 Το εξατομικευμένο πρόγραμμα της σχολικής επιτυχίας (ΕΠΣΕ).....	44
3.3.6 Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία στο γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα.....	46
3.4 Κριτική Ανάλυση του γαλλικού αναλυτικού προγράμματος.....	48
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4	51
Η ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΤΗΣ ΓΑΛΛΙΑΣ ΚΑΙ ΓΑΛΛΟΦΩΝΩΝ ΠΕΡΙΟΧΩΝ ΤΟΥ ΚΑΝΑΔΑ.....	51

4.1 Εισαγωγικά στοιχεία.....	51
4.2 Ορισμοί της διαφοροποιημένης διδασκαλίας από φορείς του γαλλικού εκπαιδευτικού συστήματος.....	52
4.3 Βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών και θεωριών για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στη Γαλλία.....	53
4.4 Τι είναι και τι ΔΕΝ είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία.....	57
4.5 Αρχές και τύποι διαφοροποίησης.....	58
4.6 Πού, πότε, πώς και γιατί εφαρμόζουμε τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.....	61
4.6.1 Οι προϋποθέσεις της επιτυχίας για το μαθητή και το δάσκαλο.....	63
4.6.2 Το αντικείμενο της διαφοροποίησης.....	65
4.7 Το παράδειγμα του Monteregise, γαλλόφωνης περιοχής του Καναδά.....	66
4.7.1 Τα οκτώ βασικά ερωτήματα όπου απαντούν οι ερευνητές του Monteregise.....	68
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5	73
Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	73
5.1 Ο σκοπός της έρευνας.....	73
5.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....	74
5.3 Η μέθοδος της έρευνας.....	75
5.4 Μέσα συλλογής.....	76
5.4.1 Συμμετέχοντες.....	77
5.5 Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	82
5.6 Ανάλυση δεδομένων.....	83
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6	84
ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	84
6.1 Εισαγωγικά στοιχεία.....	84
6.2 Παρουσίαση των αποτελεσμάτων μέσω της περιγραφικής στατιστικής.....	85
6.3 Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της επαγωγικής στατιστικής.....	91
6.3.1 Βαθμός κατανόησης της έννοιας της διαφορετικότητας στη σχολική τάξη.....	91
6.3.2 Βαθμός γνώσης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.....	100
6.3.3 Βαθμός εξοικείωσης με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.....	107
6.3.4 Τέταρτο μέρος ερωτηματολογίου – ερωτήσεις ανοιχτού τύπου.....	115
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7	121
ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	121
Βιβλιογραφία.....	124
Ξενόγλωσση βιβλιογραφία.....	124
Ελληνική βιβλιογραφία.....	127
Παράρτημα.....	130

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ.

1.1 Εισαγωγή

Η ουσία της εκάστοτε επιστήμης δεν βασίζεται αποκλειστικά στην «καλή γνώση» ενός αντικειμένου, μα και στην διαρκή του εξέλιξη ανά το χρόνο, με στόχο να βελτιώνεται η ποιότητα των πρακτικών που αυτή εξυπηρετεί. Η επιστήμη της παιδαγωγικής, εξελίσσεται και αναπτύσσεται, κυρίως, μέσα από την εμπειρική προσέγγιση, αφού με τη χρήση και μόνο συγκεκριμένων μεθόδων και πρακτικών, που προτείνονται, είναι δυνατόν να κατανοήσουμε το αν και κατά πόσο αυτές είναι αποτελεσματικές για τον δέκτη της μάθησης: το μαθητή. Συνεπώς, διαπιστώνουμε την, όχι και τόσο σταδιακή, αλλά ριζική εξέλιξη της παιδαγωγικής επιστήμης, καθώς αυτή οφείλει να προσαρμόζεται στις ανάγκες και στις απαιτήσεις που θέτει, το συνεχώς μεταβαλλόμενο, ανά τις γενιές, κοινωνικό σύστημα.

Στο σύγχρονο, επομένως, πλαίσιο του Νέου Σχολείου, ο μαθητής τοποθετείται στο επίκεντρο του μαθησιακού σχεδιασμού, ενώ οι ανάγκες του, στο παρόν και στο μέλλον, λειτουργούν ως κεντρικοί άξονες για τη διαμόρφωση της διδακτικής πράξης. Οι μαθητές δεν είναι όλοι ίδιοι. Εμφανίζονται συχνά ως όμοιοι, μα ασφαλώς δεν είναι ίδιοι. Όπως παρατηρείται, άλλωστε, και από την Tomlinson «Οι μαθητές είναι τόσο όμοιοι αλλά και τόσο διαφορετικοί» (Tomlinson & McTighe, 2006: 15). Διαθέτουν διαφορετικά χαρακτηριστικά, τα οποία αφορούν στην προσωπικότητα, στην καταγωγή, στη θρησκεία, στον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν, στη στάση και στις απόψεις τους σχετικά με τη μάθηση.

Η παραδοσιακή διδασκαλία, η οποία απευθύνεται σε μια ομάδα μαθητών, ορίζοντας το ίδιο περιεχόμενο για όλους, χρησιμοποιώντας τις ίδιες πρακτικές και έχοντας τις ίδιες απαιτήσεις για πρόοδο, αδυνατεί να ικανοποιήσει τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα όλων των μαθητών. Αγνοεί την ατομικότητα του κάθε μαθητή ως προς το στυλ μάθησης, υιοθετεί πρακτικές μετωπικής διδασκαλίας, με κύριο σημείο αναφοράς το σχολικό εγχειρίδιο, χρησιμοποιεί την αξιολόγηση για τη μέτρηση του μαθησιακού αποτελέσματος και, γενικά, καθιστά το μαθητή παθητικό δέκτη πληροφοριών και γνώσης, ενώ υποδεικνύει στον εκπαιδευτικό μια σειρά ενεργειών που αφορούν στην καθοδήγηση της μαθησιακής πορείας, στην επίλυση προβλημάτων

για τους μαθητές, στην εφαρμογή κοινών κριτηρίων αξιολόγησης και στη χρήση ενός, και μοναδικού, τύπου αξιολόγησης για όλους.

Η έρευνα έχει δείξει ότι η δημιουργία ομοιογενών τμημάτων για τους «προχωρημένους» και τους «αδύνατους» μαθητές αδυνατεί να επιτύχει το στόχο ενίσχυσης της μάθησης και βελτίωσης του μαθησιακού αποτελέσματος. Σε αυτές τις τάξεις οι «αδύνατοι» μαθητές, που προέρχονται κυρίως από κατώτερα κοινωνικά στρώματα, δεν αναπτύσσουν ισχυρά κίνητρα για συμμετοχή, εκτίθενται σε πρότυπα μάθησης του ίδιου επιπέδου και δε βελτιώνουν την επίδοσή τους. Στο αντίποδα της παραδοσιακής διδασκαλίας εμφανίζεται τις τελευταίες δεκαετίες η εξατομικευμένη ή διαφοροποιημένη διδασκαλία, η οποία κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις είναι αποτελεσματική (Ματσαγγούρας, 2009).

Στο βιβλίο του Leo Buscaglia «Να ζεις να αγαπάς και να μαθαίνεις» συναντούμε την εξής διήγηση: «Ένας λαγός, ένα πουλί, ένα ψάρι, ένας σκίουρος, μια πάπια και διάφορα άλλα ζώα αποφάσισαν ν' ανοίξουν ένα σχολείο. Κάθισαν όλοι κάτω να οργανώσουν το πρόγραμμα. Ο λαγός επέμεινε ότι στο πρόγραμμα έπρεπε να συμπεριληφθεί το τρέξιμο. Το πουλί επέμεινε για το πέταγμα. Το ψάρι επέμεινε για το κολύμπι. Ο σκίουρος επέμεινε για το κάθετο σκαρφάλωμα στα δέντρα. Κι όλα τα άλλα ζώα ήθελαν να συμπεριληφθεί στο πρόγραμμα η ειδικότητά τους, κι έτσι έβαλαν τα πάντα και μετά έκαναν το ανεπανόρθωτο σφάλμα να επιμείνουν να παρακολουθήσουν όλα τα ζώα όλα τα μαθήματα.

Ο λαγός έτρεχε υπέροχα, κανείς δεν έτρεχε τόσο γρήγορα σαν το λαγό. Οι άλλοι όμως επέμειναν ότι ήταν απαραίτητο για τη διανοητική και συγκινησιακή πειθαρχία να μάθουν στο λαγό να πετάει. Επέμειναν λοιπόν να μάθει να πετάει και τον ανέβασαν σ' ένα κλαδί και του είπαν: «Πέτα, λαγέ!» Το κακόμοιρο το ζωάκι πήδησε κι έσπασε το πόδι του και το κεφάλι του. Έπαθε ζημιά ο εγκέφαλός του και μετά ούτε να τρέξει καλά δεν μπορούσε. Έτσι αντί για Α στο τρέξιμο πήρε Γ. Πήρε κι ένα Δ στο πέταγμα για την καλή του προσπάθεια. Κι όλοι στην επιτροπή του προγράμματος ήταν ευχαριστημένοι.

Το ίδιο έγινε και με το πουλί — πέταγε σαν τον άνεμο εδώ κι εκεί, έκανε τούμπες και κόλπα κι έπαιρνε Α στο πέταγμα. Οι άλλοι όμως επέμειναν ότι έπρεπε να μάθει να σκάβει τρύπες σαν τυφλοπόντικας. Βέβαια το πουλί έσπασε τελικά τα φτερά του και το ράμφος του και πολλά άλλα και δεν μπορούσε πια ούτε να πετάει. Όλοι όμως ευχαριστήθηκαν και του έβαλαν ένα Γ στο πέταγμα, και ούτω καθεξής» (Buscaglia, 1988).

Κατανοούμε επομένως, ότι στις σημερινές συνθήκες έντονης διαφοροποίησης του σχολικού πληθυσμού, τόσο της κοινωνικής όσο και πολιτισμικής άποψης, η ύπαρξη ενός μέσου, τυπικού μαθητή, και άρα μιας ενιαίας διδασκαλίας που απευθύνεται σε αυτόν, αποδεικνύεται θεωρητικά δυσπρόσιτη και πρακτικά αναποτελεσματική (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008).

Επιπλέον, το φαινόμενο των σημερινών ανομοιογενών τάξεων (τάξεις μικτής κοινότητας) εντείνει την ανάγκη εφαρμογής μίας οργανωμένης διδακτικής προσέγγισης, η οποία θα λειτουργεί άμεσα και καταλυτικά για την επίτευξη της αποτελεσματικότητας στη μάθηση.

Ειδικότερα, γνωρίζουμε ότι σε κάθε τάξη συνυπάρχουν:

- Μαθητές με προχωρημένες δεξιότητες, μαζί με μαθητές χαμηλών δεξιοτήτων.
- Μαθητές με πλούσιες εμπειρίες και λεξιλόγιο μαζί με μαθητές, που έχουν μόνο τις εμπειρίες της γειτονιάς τους και διαθέτουν φτωχό λεξιλόγιο.
- Μαθητές διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου.
- Μαθητές με διαφορετικά ενδιαφέροντα, διαφορετική ετοιμότητα, και διαφορετικό τρόπο προσέγγισης της μάθησης (μαθησιακό στυλ).
- Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (π.χ. μαθησιακές δυσκολίες, αναπτυξιακές διαταραχές, κλπ.)

Ο μαθητικός πληθυσμός, επομένως, διαφοροποιείται ως προς το ατομικό, μαθησιακό, γλωσσικό, πολιτισμικό αλλά και κοινωνικό επίπεδο, φαινόμενο που απαιτεί αντίστοιχη διαφοροποίηση των διδακτικών τεχνικών που θα χρησιμοποιηθούν από τον/την εκπαιδευτικό. Η διαδικασία της διδασκαλίας, πρέπει να παρουσιάζεται στο μαθητή ως προσιτή, άνετη, ελκυστική και ευχάριστη, ώστε να τον οπλίζει με κίνητρα, τόσο για να την παρακολουθήσει διεξοδικά, όσο και για να προσπαθήσει να κατακτήσει το περιεχόμενό της, προσαρμόζοντάς το στο γνωστικό του οικοδόμημα.

Συνήθως ο σχεδιασμός της διδασκαλίας από τον/την εκπαιδευτικό γίνεται με βάση το μέτριο μαθητή οπότε και το σύνολο των μαθητών αντιμετωπίζεται ως ομοιογενές και ομοιότυπο, δίχως να λαμβάνεται υπόψη η ατομική διαφορετικότητα. «Τη διαφορετικότητα θα πρέπει να την εκμεταλλευόμαστε, όχι να την αγνοούμε»

(Jackson & Davis, 2000). Αλλιώς τα παιδιά σε μια συνηθισμένη τάξη νιώθουν αόρατα ή φοβούνται να συμμετέχουν.

Είναι συχνό το φαινόμενο ο/η εκπαιδευτικός να αγνοεί τους μαθητές αυτού του τύπου και να ασχολείται μόνο με τους υπόλοιπους. Έτσι, οι «αδύνατοι» μαθητές, συνήθως, μένουν «μόνοι» και εγκαταλείπουν, ενώ οι άριστοι μαθητές βαριούνται επειδή, εργάζονται σε θέματα που ήδη κατέχουν. Έχοντας μια μεγάλη μερίδα μαθητών να οδηγείται στη σχολική αποτυχία και μια άλλη μερίδα να μην μπορεί να λειτουργήσει ευεργετικά, και να σταθεί κριτικά, απέναντι στα προβλήματα της πολυσύνθετης κοινωνίας της πληροφορίας και της γνώσης, η ανάγκη άμεσης και εις βάθος διερεύνησης των αιτιών του προβλήματος και των μέτρων άμβλυνσής του μοιάζει επιτακτική και αναζητείται στο πλαίσιο της θεωρίας και της πράξης της διαφοροποίησης.

Την εξατομίκευση και εσωτερική διαφοροποίηση έρχεται να πετύχει η διαφοροποιημένη διδασκαλία, καθώς υποχρέωση του σχολείου είναι να βοηθήσει κάθε μαθητή (άριστο, καλό, μέτριο ή «αδύνατο») να βελτιωθεί σύμφωνα με τις ειδικές ικανότητες και δυνατότητές του. Δεν αρκεί μόνο να παρέχουμε γνώσεις στα παιδιά, αλλά πρέπει να τα βοηθήσουμε να οδηγηθούν, στο να αποκτήσουν τα εφόδια που τους επιτρέπουν να εκμεταλλεύονται και να αξιοποιούν τις ευκαιρίες για μάθηση, οι οποίες θα τους δίνονται σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Έτσι, θα μπορούν να διευρύνουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις τους απέναντι στη ζωή και να προσαρμόζονται σε συνεχώς μεταβαλλόμενα, πολύπλοκα και αλληλοεξαρτώμενα περιβάλλοντα.

Οφείλουμε, επομένως, να αναγνωρίσουμε ότι οι μαθητές κατακτούν τη γνώση με διαφορετικούς ρυθμούς, ενώ διαφέρουν, σε μεγάλο βαθμό, όσον αφορά στην ικανότητά τους να σκέφτονται αφηρημένα ή να κατανοούν σύνθετες έννοιες. Έτσι οι εκπαιδευτικοί οδηγούνται στην αδήριτη ανάγκη της δημιουργίας ενός φιλικού και παράλληλα ευέλικτου μαθησιακού περιβάλλοντος, όπου θα σχεδιάσουν τη διδακτική διαδικασία βάσει των, διαφορετικών, απαιτούμενων αναγκών των μαθητών τους. Κάτι τέτοιο, δεν είναι δυνατόν να επιτευχθεί, παρά με την τεχνική της διαφοροποίησης. Θεμελιώδης σκοπός της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, άλλωστε, είναι η οικοδόμηση της γνώσης για όλους τους μαθητές, που θα μπορεί να επιφέρει τη μεγιστοποίηση του κινήτρου για γνωστική και μεταγνωστική ανάπτυξη και τις επιδόσεις του κάθε μαθητή (Gagatsis & Koutselini, 2000).

1.2 Διαφοροποίηση

Οι Παντελιάδου & Αντωνίου (2008) αναφέρουν ότι «για τον κατάλληλο σχεδιασμό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, δίνεται έμφαση σε δύο βασικούς άξονες: στο μαθητή και στο αναλυτικό πρόγραμμα. Όσον αφορά στον πρώτο άξονα, το μαθητή, διακρίνουμε τρεις επιμέρους διαστάσεις: την ετοιμότητά του ή αλλιώς το επίπεδο επίδοσης (readiness), τα ενδιαφέροντά του (interest) και τον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο μαθαίνει (μαθησιακό προφίλ, learning profile). Αντίστοιχα, σε ό, τι αφορά στο δεύτερο άξονα, δηλαδή το αναλυτικό πρόγραμμα και τη διδασκαλία, διακρίνουμε και εδώ τρεις διαστάσεις: το περιεχόμενο (content), την επεξεργασία του περιεχομένου (process) και το τελικό προϊόν (product)» (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008).

Αυτή η διμερής διακλάδωση του διδακτικού σχεδιασμού της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, συμπίπτει με τους ορισμούς της Tomlinson και του Bearne περί διαφοροποίησης, οι οποίοι αναφέρουν αντίστοιχα:

- Με τον όρο «διαφοροποίηση», εννοούμε την αλλαγή της μαθησιακής διαδικασίας με ρουτίνες διδασκαλίας που ανταποκρίνονται στο εύρος διαφορών ως προς την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό στυλ των μαθητών (Tomlinson 1999 & 2001).
- Η διαφοροποίηση είναι η διδακτική προσέγγιση όπου τροποποιείται το αναλυτικό πρόγραμμα, οι μέθοδοι διδασκαλίας, οι πηγές, οι μαθησιακές δραστηριότητες και το τελικό αποτέλεσμα, με στόχο την ανταπόκριση στις διαφοροποιημένες ανάγκες του κάθε μαθητή (Bearne, 1996).

Αντιλαμβανόμαστε, επομένως, ότι η οργάνωση και ο σχεδιασμός της διδακτικής ενός μαθησιακού αντικειμένου, μέσω της τεχνικής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, απαιτεί από τον/την εκπαιδευτικό να επικεντρωθεί σε συγκεκριμένους βασικούς άξονες, γύρω από τους οποίους θα πρέπει να κινηθεί για να επιτύχει ένα ουσιαστικό αποτέλεσμα. Η διαφοροποίηση, δεν είναι μια συνταγή διδασκαλίας, αλλά ένας καινοτόμος τρόπος για τη διδασκαλία και τη μάθηση (Tomlinson, 2000). Σε κάθε σχολική αίθουσα, για κάθε χρονική στιγμή και για κάθε γνώση που προσεγγίζεται από τα μέλη της μαθησιακής δραστηριότητας, επικρατούν διαφορετικές, μοναδικές, συνθήκες περιβάλλοντος, προ – υπάρχουσας γνώσης,

ατομικής μαθησιακής ιδιοσυγκρασίας των παιδιών, και ούτω καθεξής. Πώς, λοιπόν, θα κατορθώσουμε να απαντήσουμε, ως εκπαιδευτικοί, στις ξεχωριστές ανάγκες κάθε μαθητή δίχως τη μέθοδο της διαφοροποίησης;

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας μας παρέχει σημαντικά εργαλεία εξυπηρέτησης αυτού του στόχου, καθώς «αντιμετωπίζει τους μαθητές ως βιογραφίες και όχι ως κόπιες της ίδιας εικόνας, ενώ στόχος της, είναι η θεμελίωση της γνώσης του κάθε μαθητή» (Κουτσελίνη, 2006). Εξετάζουμε, επομένως, τους μαθητές ανάλογα με συγκεκριμένα, βασικά χαρακτηριστικά και έπειτα σχεδιάζουμε τη μέθοδο προσέγγισης διδασκαλίας που τους ταιριάζει. Μία τέτοια προσέγγιση, προφανώς θα εμφανίζεται διαρκώς διαφορετική, καθώς η διαφοροποιημένη διδασκαλία να μην προγραμματίζεται, αλλά είναι στην ουσία της μία διαδικασία αντανάκλαστική. Η τελική εφαρμογή της, δηλαδή, θα προκύψει μέσα από την αλληλεπίδραση δασκάλου – μαθητή – μαθησιακού αντικειμένου, ο αρχικός σχεδιασμός του εκπαιδευτικού είναι δυνατό να αλλάξει ριζικά, και η προσέγγιση της γνώσης να αναμορφώνεται και να αναδιαμορφώνεται διαρκώς.

Εντούτοις, η τελική επιλογή της διαφοροποιημένης πορείας διδασκαλίας μπορεί να γίνει μόνο από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος έχει μελετήσει και γνωρίζει το μαθησιακό προφίλ, τα ενδιαφέροντα, τα ταλέντα, τις ανάγκες, τις δυνατότητες και ικανότητες, το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών του (Hall, 2002 ◊ Smutny, 2003 ◊ Schlechty, 1997), ταυτόχρονα, όμως, θα πρέπει να υπάρχει συνεχής (εσωτερική) διαφοροποίηση στη διαφοροποίηση, στην περίπτωση που αυτό αποδειχθεί αναγκαίο.

1.3 Θεωρητικό υπόβαθρο.

Στη συνέχεια, θα γίνει αναφορά στις θεωρίες που λειτούργησαν ως θεμέλια της μεθόδου της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Δύο αναδύονται ως οι πιο σημαντικές:

- ο κωνστροκτιβισμός ή εποικοδομισμός και
- η θεωρία του Gardner για την πολλαπλή νοημοσύνη.

1.3.1 Ο Κονστρουκτιβισμός

Ο κονστρουκτιβισμός αποτελεί ένα ευρύτατο θεωρητικό – γνωσιολογικό ρεύμα, που μπορεί να αφορά την οντολογία, την επιστημολογία και την μεθοδολογία της γνώσης. Ειδικότερα όμως, σχετίζεται με τη γνώση και την εκπαίδευση. Κατά τη Fosnot (1996) είναι «μια θεωρία σχετικά με τη γνώση και τη μάθηση». Κατά τους Tobbins και Tippins (1997) είναι πιο χρήσιμο να ιδωθεί ως μέθοδος, αφού υπό το πρίσμα αυτό μπορεί να χρησιμεύσει στον τομέα των παιδαγωγικών εφαρμογών. Πάντως, είτε ως εκπαιδευτική θεωρία είτε ως μέθοδος, αποδέχεται ως βασικό αξίωμα τη δημιουργία, από τους μαθητές, της δικής τους γνώσης, μετά από επεξεργασία των νέων πληροφοριών με τις ήδη υπάρχουσες, αντί της παθητικής πρόσληψής τους από τον εξωτερικό κόσμο (Παρθένης, 2009).

Τα περισσότερα από τα κονστρουκτιβιστικά μοντέλα διδασκαλίας, βασίζονται σε μια κοινή θεώρηση, σύμφωνα με την οποία ο/η διδάσκων/ούσα επιδιώκει αρχικά να ενθαρρύνει το μαθητή:

- να εκφράσει την προσωπική του ιδέα,
- να την περιγράψει και, αν χρειάζεται,
- να την εξηγήσει παρουσία των συμμαθητών του.

Στη συνέχεια, ο διδάσκων επιδιώκει, μέσα από διερευνητικές δραστηριότητες να καθοδηγήσει τον μαθητή στο να θέσει την δική του ιδέα σε δοκιμασία, απέναντι στην αντίστοιχη ιδέα που είναι αποδεκτή από την επιστήμη, και τέλος, μέσα από άλλες δραστηριότητες, να οδηγήσει τον μαθητή στο:

- να ερευνήσει την «επιστημονική» ιδέα προκειμένου
- να την κατανοήσει και
- να διακρίνει τα προτερήματά της (Driver & Oldham, 1986).

Η δομή ενός κονστρουκτιβιστικού διδακτικού μοντέλου περιλαμβάνει συγκεκριμένες κατευθύνσεις:

1. Η προσαρμογή: ο διδάσκων παρουσιάζει ορισμένα στοιχεία από το προς διδασκαλία αντικείμενο, με τρόπο τέτοιο, ώστε να δημιουργηθούν στους μαθητές κίνητρα για την εμπλοκή τους σε διεργασίες μάθησης.

2. Η εκμείευση: οι μαθητές και οι μαθήτριες ενθαρρύνονται ώστε να εκφράσουν τις προϋπάρχουσες ιδέες τους.
3. Η οικοδόμηση: σε αυτό το στάδιο περιλαμβάνονται οι διαδικασίες της αποσαφήνισης των ιδεών και της ανταλλαγής απόψεων. Οι προϋπάρχουσες ιδέες των μαθητών και των μαθητριών τροχίζονται, ενώ είναι πολύ πιθανό να λαμβάνουν χώρα και γνωστικές συγκρούσεις. Σε αυτό το στάδιο, επίσης, οικοδομούνται νέες ιδέες οι οποίες και αξιολογούνται είτε μέσα από πειράματα, είτε μέσα από δρόμους σκέψης.
4. Η εφαρμογή: σε αυτό το στάδιο δίνεται στους μαθητές και στις μαθήτριες η δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν – εφαρμόσουν τις καινούριες ιδέες.
5. Η ανασκόπηση: οι διδασκόμενοι καλούνται να «επιστρέψουν» στις αρχικές ιδέες τους, να περιγράψουν το πώς οι ιδέες αυτές άλλαξαν, και να συγκρίνουν τις νέες ιδέες με τις αρχικές (White & Gunstone, 1989).

Σε ένα γενικό πλαίσιο, η θεωρία του κονστρουκτιβισμού, ή αλλιώς η εποικοδομητική θεωρία, είναι η ψυχολογική θεωρία (Doll, 1993), η οποία ερμηνεύει τη μάθηση σαν μια ερμηνευτική, επαναληπτική, κατασκευαστική διαδικασία με ενεργούς μαθητευόμενους που αλληλεπιδρούν με το φυσικό και κοινωνικό κόσμο. Διαφείται:

Στον υποκειμενικό (προσωπικό) κονστρουκτιβισμό ο οποίος κατάγεται από τον Jean Piaget και πρεσβεύει ότι η μάθηση είναι μια προσωπική διαδικασία διανοητικής οικοδόμησης, που απορρέει από τη δράση του ατόμου στον εξωτερικό κόσμο.

Στον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό του Vigotsky, ο οποίος εστιάζει στη σημασία της γλωσσικής επικοινωνίας κατά την οικοδόμηση της γνώσης.

Παρατίθεται αυτοσχέδιος πίνακας παράθεσης συγκεκριμένων ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ των βασικών χαρακτηριστικών που εμφανίζουν οι θεωρίες του Κονστρουκτιβισμού / εποικοδομισμού και της τεχνικής / μεθόδου της διαφοροποίησης/ διαφοροποιημένης διδασκαλίας:

Πίνακας 1: Πίνακας ομοιοτήτων - διαφορών εποικοδομισμού και διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Θεωρία του Κονστρουκτιβισμού (Εποικοδομισμός).	Τεχνική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.
<p>Η γνώση δομείται πάνω σε προϋπάρχουσες αντιλήψεις (δομές). Είναι προσαρμόσιμη, καθώς αποσκοπεί στη λύση προβλημάτων. Δεν χαρακτηρίζεται «αληθινή» αλλά «βιώσιμη». Το γνωστικό αντικείμενο, επομένως, μπορεί να προσεγγίζεται διερευνητικά και εμπειρικά.</p>	
<p>Η εποικοδόμηση είναι συνεχής και ενεργητική διαδικασία, με τον ίδιο τρόπο που και η διαφοροποιημένη διδασκαλία παρουσιάζεται ως συμμετοχική, καθότι πάντα διασφαλίζεται η δυνατότητα επιλογής για τους μαθητές.</p>	
<p>Τα είδη του κονστρουκτιβισμού είναι (Geelan, 1997):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Προσωπικός εποικοδομισμός (Kelly & Piaget) 2. Ριζοσπαστικός εποικοδομισμός (von Glaserfeld) 3. Κοινωνικός εποικοδομισμός (Solomon) 4. Κοινωνικός κονστραξιονισμός (Gergen) 5. Κριτικός εποικοδομισμός (Taylor) 6. Πλαισιακός εποικοδομισμός (Cobern) 7. Οικολογικός κονστραξιονισμός (Steir) 	<p>Στη μέθοδο της διαφοροποίησης δεν υπάρχουν συνταγές, ή τύποι κατηγοριοποίησης, αλλά ο σχεδιασμός της διδασκαλίας προκύπτει έπειτα από την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού, μαθητή και γνωστικού αντικειμένου που προσεγγίζεται σε κάθε περίπτωση.</p>
<p>Το υποκείμενο που μαθαίνει έχει τον τελικό έλεγχο της νέας γνώσης, με κριτήριο τις προσωπικές αξίες, στάσεις, εμπειρίες, κλπ.</p>	<p>Η διαφοροποίηση στηρίζεται στη λεπτομερή και διαρκή αξιολόγηση από τον/την εκπαιδευτικό, ώστε να μπορούν να γίνουν εγκαίρως τροποποιήσεις που αφορούν το επίπεδο, τα ενδιαφέροντα και τους ιδιαίτερους τρόπους μάθησης των μαθητών.</p>
<p>Το «λάθος» αποτελεί τη</p>	<p>Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι</p>

<p>βάση πάνω στην οποία θα οικοδομηθεί η νέα γνώση και συνήθως λειτουργεί ως αρχή της διαδικασίας (εννοιολογική αλλαγή).</p>	<p>διαδικασία προσαρμογής της διδασκαλίας εκ των προτέρων και όχι μετά από αποτυχία (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008).</p>
<p>Σύμφωνα με τον P. Scott βασικό χαρακτηριστικό του κονστрукτιβισμού είναι ότι τα μαθησιακά αποτελέσματα δεν εξαρτώνται μόνο από το περιβάλλον, αλλά και από αυτό που ο μαθητής έχει ήδη στο μυαλό του. Όμοια, στην τεχνική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στηριζόμαστε στις προϋπάρχουσες γνώσεις του παιδιού (μαθησιακή ετοιμότητα: «Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας αφορά στην προσαρμογή της διδασκαλίας σε εκείνο το επίπεδο που ο μαθητής είναι ήδη έτοιμος να προχωρήσει χωρίς όμως να μπορεί να το κάνει μόνος του»).</p>	
<p>Και στις δύο θεωρίες χρησιμοποιούνται κατά κόρον κατάλληλες τεχνικές ερωτήσεων, παρουσίαση πληροφοριών, σχεδιασμός και χρήση κατάλληλων διδακτικών και εργαστηριακών στρατηγικών, ευέλικτη ομαδοποίηση.</p>	

1.3.2. Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης

Η Α. Παππά, σε άρθρο της στην ιστοσελίδα www.pappanna.wordpress.com, παρουσιάζει τη θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης να «αποτελεί μια κριτική θέση απέναντι στην άποψη σύμφωνα με την οποία γεννιόμαστε με μια μόνο νοημοσύνη, την οποία δεν έχουμε τη δυνατότητα να αλλάξουμε και την οποία οι ψυχολόγοι μπορούν να μετρήσουν».

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, που βασίζεται σε ένα ευρύ φάσμα επιστημονικών ερευνών (ψυχολογικών, ανθρωπολογικών, βιολογικών), η νοημοσύνη μας χωρίζεται σε εννιά τομείς οι οποίοι έχουν την έδρα τους σε διαφορετικά σημεία του εγκεφάλου μας. Είναι εξίσου σημαντικοί, όχι όμως και το ίδιο αναπτυγμένοι σε κάθε άτομο. Υποστηρίζεται, λοιπόν, ότι η νοημοσύνη είναι προϊόν μιας μακράς και συμμετοχικής αλληλεπίδρασης μεταξύ της φύσης (βιολογικές δυνάμεις και κληρονομικές προδιαθέσεις) και της ανατροφής (περιβαλλοντικές δυνάμεις και εμπειρίες της ζωής). Η νοημοσύνη δημιουργείται βιολογικά αλλά ο βαθμός ανάπτυξής της εξαρτάται από τις προσωπικές εμπειρίες του καθενός. Όσο περισσότερο χρόνο ξοδεύει κανείς στη χρήση και ενίσχυση της νοημοσύνης και όσο

καλύτερη καθοδήγηση και ενθάρρυνση δέχεται, τόσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός ανάπτυξης του συγκεκριμένου τομέα νοημοσύνης (Παππά, 2012).

Ο Gardner, λοιπόν, τονίζει το ρόλο του πολιτισμού στην ανάπτυξη κάθε είδους νοημοσύνης. Κύριος «ένοχος» βέβαια για την άνιση μεταξύ τους ανάπτυξη θεωρείται το σχολείο, το οποίο επικεντρώνεται στην καλλιέργεια δύο μόνο ευφυϊών – γλωσσικής και λογικομαθηματικής – αφήνοντας σε δεύτερη μοίρα τις υπόλοιπες (μουσική ευφυΐα, ευφυΐα του χώρου, ενδοπροσωπική ευφυΐα, διαπροσωπική ευφυΐα, φυσιογνωστική ευφυΐα, σωματική - κιναισθητική ευφυΐα και υπαρξιακή ευφυΐα) (Τριπερίνα, 2011).

Τα τέσσερα σημαντικότερα σημεία της θεωρίας της Πολλαπλής Νοημοσύνης του Gardner είναι:

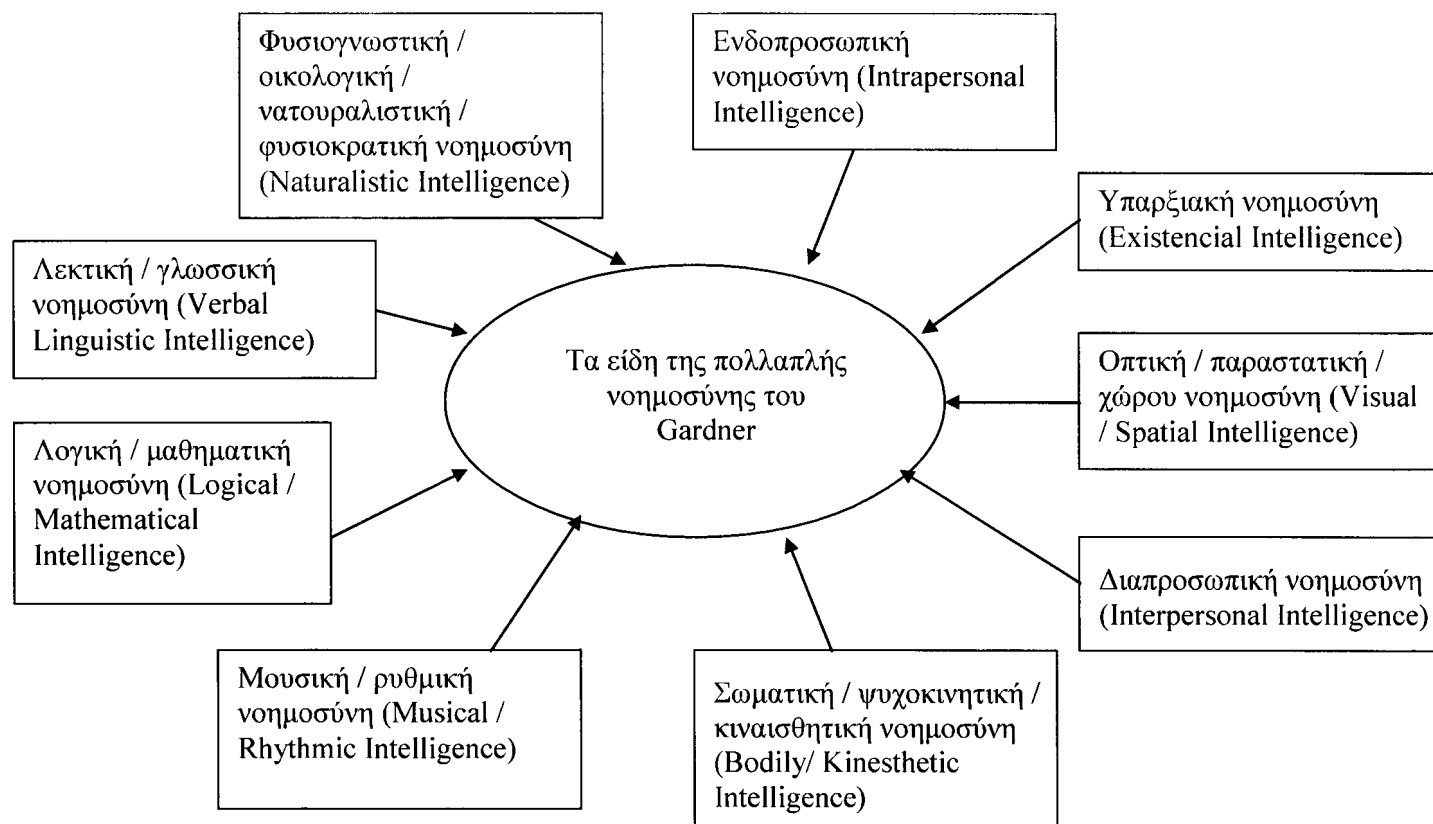
1. Κάθε άτομο έχει ένα συνδυασμό των εννέα ή και περισσότερων ειδών νοημοσύνης. Αυτή η τυχαία κατάταξη των δυνάμεων και αδυναμιών καθιστά κάθε πρόσωπο μοναδικό με αποτέλεσμα κάθε τάξη να διαθέτει μια ποικιλομορφία σκέψης.

2. Κάθε άτομο μπορεί να αναπτύξει τις νοημοσύνες του σε επαρκές επίπεδο. Με ενθάρρυνση, εμπλουτισμό και κατάλληλη καθοδήγηση, οποιοσδήποτε μαθητής ή άτομο, μπορεί να αναπτύξει τις νοημοσύνες του.

3. Οι νοημοσύνες συνεργάζονται αλληλεπιδρώντας πάντοτε μεταξύ τους.

4. Καμιά νοημοσύνη δεν μπορεί να υπάρξει μόνη της. Εξαιτίας γενετικών καταβολών και του περιβάλλοντος, δεν υπάρχουν δύο άνθρωποι που να έχουν το ίδιο προφίλ νοημοσύνης – ούτε ακόμη και οι अपαράλλακτοι δίδυμοι – καθώς οι εμπειρίες τους είναι διαφορετικές και η νοημοσύνη τους συνεχώς εξελίσσεται. (Gardner, 2004: H08).

Τα εννέα είδη πολλαπλής νοημοσύνης σύμφωνα με τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner διαπιστώνονται ως εξής στο παρακάτω σχεδιάγραμμα:



Αν ανάγουμε τη θεωρία του Gardner στον τομέα της εκπαίδευσης, θα διαπιστώσουμε την παραδοχή της διαφορετικότητας κάθε μαθητή ως μοναδικής και αυτοτελούς μονάδας που προσεγγίζει πλήρως εξατομικευμένα τη διαδικασία της μάθησης, οποιουδήποτε γνωστικού αντικειμένου. Ο καθένας, δηλαδή, έχει δικό του συναισθηματικό, περιβαλλοντικό και βιολογικό τρόπο να προσεγγίζει τη μάθηση. Σε κάθε είδος νοημοσύνης, επομένως, αντιστοιχεί ένας ξεχωριστός τρόπος λειτουργικότητας κι ένα χαρακτηριστικό είδος μάθησης.

Σύμφωνα με τους Hopper & Hurry (2000), ένα πλεονέκτημα αυτής της θεωρίας είναι «η έμφαση που δίνει στους μαθητές να εξερευνήσουν και να κατανοήσουν τη δική τους μαθησιακή διαδικασία». Είναι πολύ σημαντικό να προσφέρεται η ευκαιρία στον κάθε μαθητή να μαθαίνει με το δικό του τρόπο, παράλληλα, όμως και ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να διδάσκει με πολλαπλούς τρόπους. Αυτή η πολλαπλή προσέγγιση της διδασκαλίας βασίζεται στη βαθιά αίσθηση για κοινωνική δικαιοσύνη και στην πεποίθηση ότι όλα τα παιδιά πρέπει να έχουν ευκαιρίες για να πετύχουν με το δικό τους τρόπο.

Η θεωρία για την πολλαπλή νοημοσύνη εξασφαλίζει ένα πλαίσιο δράσης στο οποίο μπορούν να επεκταθούν όλοι οι μαθητές, είτε εμφανίζονται ως «δυνατοί» είτε ως μαθητές που χρειάζονται κάποιου είδους υποστήριξη, ενώ βασικός στόχος είναι η ατομική ανάπτυξη της ικανότητας – των ικανοτήτων κάθε παιδιού.

Η θεωρία του Gardner υποστηρίζει τη μάθηση που αποβλέπει στην κατανόηση, που σημαίνει ότι οι μαθητές εμβαθύνουν στη μεταφορά και χρήση της γνώσης σε νέες καταστάσεις. Η συγκεκριμένη προσέγγιση διαφοροποιείται σημαντικά από τις υπόλοιπες διδακτικές μεθόδους που μας παραπέμπουν στην παραδοσιακή διδασκαλία, προσανατολιζόμενες στην αποστήθηση και στην παθητική αναπαραγωγή στρατηγικών. Αν θέλουμε, λοιπόν, να επιτύχουμε την κατανόηση στην παιδαγωγική, τότε η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης μπορεί να αποδειχθεί εξαιρετικά χρήσιμη, αφού όταν διδάσκουμε ένα θέμα, μπορούμε να το προσεγγίσουμε με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους, ώστε να κινητοποιήσουμε πολλά διαφορετικά είδη νοημοσύνης, να προγραμματίσουμε διαφορετικές δραστηριότητες για κάθε είδος νοημοσύνης και να παρουσιάσουμε τις βασικές ιδέες με διαφορετικές γλώσσες μάθησης ή συμβολισμούς (Τριπερίνα, 2011).

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης – γνωστή και ως AMI – προβάλλει έναν πολύπλευρο μαθητοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας μέσα από εποικοδομητικές στρατηγικές, οι οποίες λειτουργούν ως όχημα για τους μαθητές ώστε να καταλήξουν στη διαμόρφωση των δικών τους εννοιών, μέσα από την επίλυση προβλημάτων και την ανάπτυξη των ικανοτήτων τους πέρα απ' τη λεκτική – λογικομαθηματική νοοτροπία. Έτσι, τους δίνεται η ευκαιρία να (ανα)γνωρίσουν τις δυνατότητές τους, πράγμα που αποτελεί πρόκληση γι' αυτούς και να ενδυναμώσουν την αυτοπεποίθηση και τη δυναμική τους, βιώνοντας τόσο τον προσωπικό, όσο και τον κοινωνικό τους ρόλο. Γίνεται, επίσης, αντιληπτό ότι ο καθένας μας έχει τη δική του ικανότητα σε κάθε επιμέρους τομέα, ενώ, εργαζόμενος με άλλους, μπορεί να αναπτύξει συγκεκριμένες ικανότητες στις οποίες υστερεί, επιτυγχάνοντας την αυτοβελτίωση μέσω της αλληλεπίδρασης. Τελικά, προωθείται το ομαδοσυνεργατικό πνεύμα και η υπεύθυνη ανάληψη κοινωνικών ρόλων, οι οποίοι αναλαμβάνονται, προσαρμοζόμενοι στα ατομικά στοιχεία του κάθε μαθητή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ: ΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΒΑΣΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

2.1 Προσδιορισμός και αποσαφήνιση του όρου «διαφοροποιημένη διδασκαλία».

«Ο όρος «διαφοροποιημένη διδασκαλία», αναφέρεται σε μια συστηματική προσέγγιση στο σχεδιασμό του συνόλου της διδασκαλίας, για μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες» (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008).

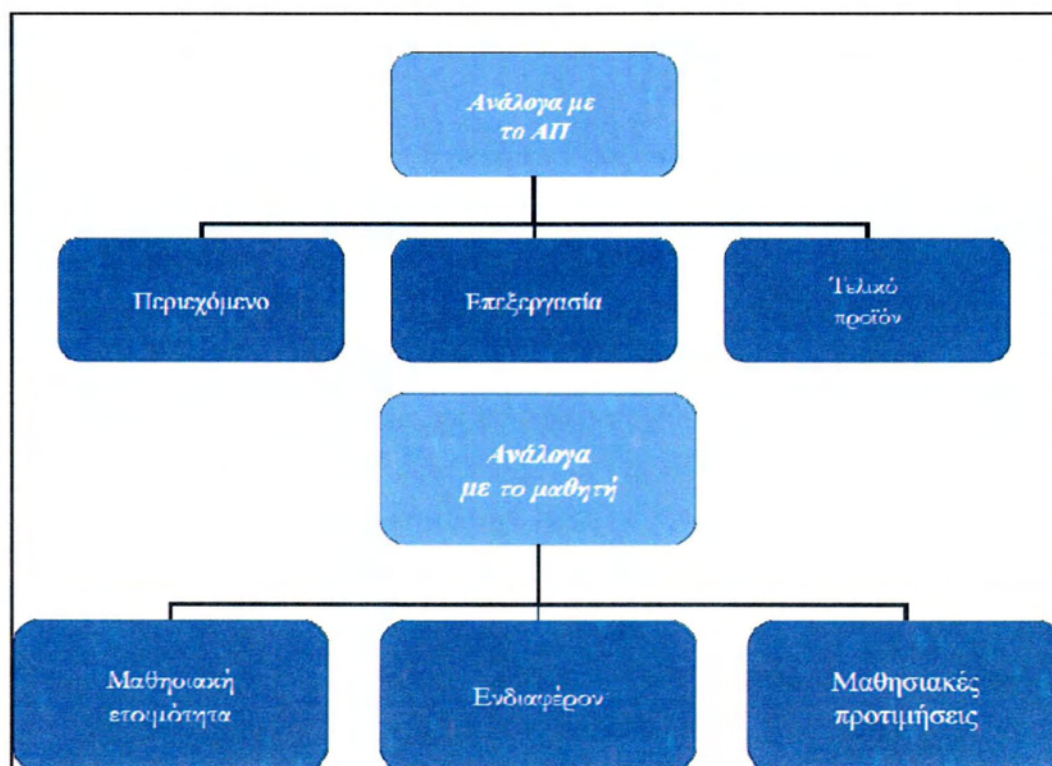
Γιατί, όμως, αναφέρεται ως «συστηματική» προσέγγιση; Ο όρος του «συστήματος», εδώ, μας παραπέμπει σε δύο εννοιολογικές και σημασιολογικές κατευθύνσεις. Αρχικά, η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί «συστηματική» προσέγγιση στο σχεδιασμό της συνολικής διδασκαλίας, καθότι διαδραματίζεται, εκτυλίσσεται και εξελίσσεται σε ένα διαρκώς εναλλασσόμενο πλαίσιο πρακτικών και εφαρμογών, με στόχο να επιτευχθεί ουσιαστικά και αποτελεσματικά. Επομένως, ο όρος του «συστήματος», εδώ, μας οδηγεί σε μία θεώρηση οργάνωσης, μεθοδικής εργασίας, διαρκούς ισομερούς και επιμελούς ενασχόλησης του εκπαιδευτικού με τους πολλαπλούς και διαφορετικούς παράγοντες της διαδικασίας, καθώς και σε μία θεώρηση πειθαρχημένης αλλά και ριζοσπαστικής δραστηριοποίησης πάνω στις τεχνικές της διδασκαλίας και της μάθησης. Ταυτόχρονα, ο όρος του «συστήματος» φέρει και τη μαθηματική έκφασή του στη συγκεκριμένη περίπτωση, καθώς απαιτεί την επίλυση πολλαπλών «εξισώσεων», με διαφορετικούς «αγνώστους», ώστε να καταλήξουμε, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές, στην έγκυρη λύση που εμφανίζεται από την αλληλεπίδραση των δύο παραπάνω, μεταξύ τους, καθώς και με το γνωστικό αντικείμενο.

Ειδικότερα, σύμφωνα με τις Παντελιάδου & Αντωνίου (2008), ο σχεδιασμός της διδασκαλίας, βάσει της τεχνικής της διαφοροποίησης, καθορίζεται από δύο βασικούς άξονες: το μαθητή και το αναλυτικό πρόγραμμα. Καθένας από αυτούς τους άξονες, με τη σειρά του, μας παρουσιάζει, συγκεκριμένες, επιμέρους διαστάσεις. Όσον αφορά στον πρώτο άξονα, το μαθητή, διακρίνουμε τρεις: την ετοιμότητά του ή, αλλιώς, το επίπεδο επίδοσης (readiness), τα ενδιαφέροντά του (interest) και τον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο μαθαίνει (μαθησιακό προφίλ, ή learning profile). Η συγκεκριμένη άποψη επιβεβαιώνεται άλλωστε και από την Tomlinson η οποία υποστηρίζει πως: «Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί ουσιαστικά την

προσαρμογή, είτε αυτή θεωρείται οργανωτική είτε παιδαγωγική, της διδασκαλίας, ώστε να ανταποκριθούμε ως εκπαιδευτικοί στις διαφορετικές ανάγκες μαθητών σε τάξεις μικτής κοινότητας (χαρισματικούς και αδύναμους μαθητές), λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορές τους ως προς το βαθμό ετοιμότητάς τους, το μαθησιακό τους στυλ και τα ενδιαφέροντά τους» (Tomlinson, 1999).

Αντίστοιχα, σε ό, τι αφορά στο δεύτερο άξονα, δηλαδή το αναλυτικό πρόγραμμα και τη διδασκαλία, διακρίνουμε και εδώ τρεις διαστάσεις: το περιεχόμενο (content), την επεξεργασία του περιεχομένου (process) και το τελικό προϊόν (product). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία, λοιπόν, εξασφαλίζει ότι: το «τι μαθαίνει», το «πώς το μαθαίνει» και το «πώς μας δείχνει ότι το έμαθε ο κάθε μαθητής» πρέπει να ταιριάζει με το επίπεδο και τη μαθησιακή ετοιμότητά του, τα ενδιαφέροντά του και τις προτιμήσεις του σχετικά με τον τρόπο μάθησης (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008).

Προκύπτει, επομένως, το εξής σχήμα όπως αυτό εμφανίζεται στην παρουσίαση της Φιλιππάτου Δ. «Διαφοροποιημένη Διδασκαλία»:



Με στόχο την περαιτέρω αποσαφήνιση της έννοιας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, επισημαίνεται, παρακάτω, τι δεν είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία, πού, δηλαδή, και πώς, διαφέρει από άλλες διδακτικές πρακτικές:

- Δεν ταυτίζεται ούτε με την ατομική, ένας – προς – έναν διδασκαλία, ούτε με την εξατομίκευση της διδασκαλίας, παρά ο/η εκπαιδευτικός δουλεύει σε διαφορετικά επίπεδα, άλλοτε ατομικά, άλλοτε σε μικρές ομάδες και άλλοτε με το σύνολο των μαθητών.
- Δεν σημαίνει εργασία αποκλειστικά σε 3 – 4 ομοιογενείς ομάδες διαφορετικού επιπέδου, αλλά χρησιμοποιεί την ευέλικτη ομαδοποίηση, αλλάζοντας και αξιοποιώντας διαφορετικά κριτήρια.
- Δεν ταυτίζεται με την προσαρμογή της δυσκολίας των ερωτήσεων που κάνει ο/η εκπαιδευτικός, των ασκήσεων που καλούνται να λύσουν οι μαθητές, ή της ποσοτικής διδακτικής προσαρμογής, στοχεύοντας τελικά σε μία ποιοτική τροποποίηση της διδασκαλίας.
- Δεν συνεπάγεται ένα χαοτικό περιβάλλον μάθησης, αλλά αντίθετα, προϋποθέτει οργάνωση, σαφείς διαδικασίες και συστηματική αξιολόγηση και συμμετοχή από την πλευρά της εκπαιδευτικού (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία, ουσιαστικά αποτελεί έναν τρόπο, μέσα από τον οποίο, ερευνητικά δεδομένα πλήρους αποδοχής, σχετικά με το «πώς μαθαίνει ο άνθρωπος», εφαρμόζονται στη διδασκαλία. Είναι ερευνητικά τεκμηριωμένο ότι «η μάθηση βελτιώνεται σε ένα περιβάλλον, όπου η γνώση είναι καλά οργανωμένη, κοντά στο επίπεδο που ήδη τα καταφέρνουν οι μαθητές» (Howard, 1994), όπου «οι μαθητές εμπλέκονται ενεργητικά στη μάθηση και αισθάνονται ασφαλείς» (Brandt, 1998). Τέλος, για να δομήσουν το νόημα κάθε φορά, βοηθούνται από τις προηγούμενες εμπειρίες τους, τις πεποιθήσεις τους, τα ενδιαφέροντά τους και προσεγγίζουν τη μάθηση με διαφορετικούς τρόπους (Gardner, 1983 & Sternberg, 1985). «Σε αυτά τα βασικά ερευνητικά δεδομένα στηρίζεται η διαφοροποιημένη διδασκαλία» (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008).

Σύμφωνα με τις Βαλιαντή & Κουτσελίνη (2008), «σκοπός της διαφοροποιημένης διδασκαλίας πρέπει να είναι η οικοδόμηση της γνώσης για όλους τους μαθητές, που θα επιφέρει τη μεγιστοποίηση του κινήτρου για γνωστική και μεταγνωστική ανάπτυξη και τις επιδόσεις του κάθε μαθητή». Σε ένα, εν τη γενέσει διαφοροποιημένο, μαθησιακό περιβάλλον, η διαφοροποιημένη διδασκαλία

αντιμετωπίζει το κάθε παιδί ως μοναδικό, αναγνωρίζοντας τις προσωπικές του δυνάμεις και προσφέροντάς του τις καλύτερες δυνατές συνθήκες για να επιτύχει.

Εκτός, όμως, από αυτούς τους πρωτογενείς παράγοντες που καθορίζουν την πορεία του σχεδιασμού της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, πρέπει να εστιάσουμε σε αυτές τις παραμέτρους που επηρεάζουν τη μάθηση καταλυτικά, ενώ εντοπίζονται πέρα από το σχολικό χώρο, όπως είναι:

- το κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο του μαθητή (Reyes & Stanic, 1988).
- η σχέση επίδοσης και αυτοεικόνας του μαθητή.
- η αντίληψη για το βαθμό κοινωνικής αποδοχής του μαθητή από τους συνομηλίκους.
- η αυτοαντίληψή του μαθητή για τη διαγωγή – συμπεριφορά του, ο βαθμός, δηλαδή, στον οποίο νιώθει ότι αυτό που κάνει είναι σωστό.
- το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας και γενικότερα ο παράγοντας οικογένεια (οικογενειακή δομή, μορφωτικό-οικονομικό επίπεδο, ειδικοί παράγοντες του οικογενειακού περιβάλλοντος, οικογενειακό υπόβαθρο)

(Φλουρής, 1989).

2.2 Τα χαρακτηριστικά της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Τα βασικά ποιοτικά χαρακτηριστικά της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι συγκεκριμένα (Παντελιάδου & Αντωνίου 2008):

- Πρόκειται για μία προσαρμογή – σχεδιασμό – ανατροφοδότηση της διδασκαλίας εκ των προτέρων και όχι μετά από αποτυχία.
- Κατά τη διεξαγωγή της, κάθε νέα μάθηση αποτελεί ευκαιρία για νέα διαφοροποίηση, η οποία δεν αφορά μόνο την αντιμετώπιση ενός μαθησιακού προβλήματος, αλλά τη συνεχή μάθηση και πρόοδο των μαθητών.
- Στηρίζεται στη λεπτομερή και διαρκή αξιολόγηση.
- Αξιοποιεί την ευέλικτη ομαδοποίηση, ενώ η διαμόρφωση των ομάδων στηρίζεται κάθε φορά στο περιεχόμενο της διδασκαλίας, στις διδακτικές τεχνικές, στις δραστηριότητες και τους συγκεκριμένους κάθε φορά μαθητές.
- Είναι συμμετοχική, προϋποθέτει – δηλαδή – τη δυνατότητα (άμεσης ή έμμεσης) επιλογής των παραγόντων του σχεδιασμού της, τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από τους μαθητές.

- Είναι ποιοτική και μαθητοκεντρική (Tomlinson, 2001).
- Πρέπει να είναι απαιτητική, κινητοποιώντας αλλά και αναγνωρίζοντας τη διαφορετικότητα των μαθητών, συγκεκριμένη, ευέλικτη, ποικίλη σε στρατηγικές διδασκαλίας και εκπαιδευτικό υλικό και πολυσύνθετη ώστε να προκαλεί τη σκέψη και την εξάσκηση των μαθητών (Heacox, 2002).
- Είναι μία διδασκαλία που προγραμματίζεται, αλλά είναι, στην ουσία της, μία διαδικασία αντανακλαστική, καθώς η εξέλιξή της εξαρτάται και διαμορφώνεται από τις αντιδράσεις των μαθητών (Κουτσελίνη, 2001).

2.3 Προϋποθέσεις εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Σύμφωνα με τις Βαλιαντή & Κουτσελίνη (2008) η εφαρμογή μιας τόσο πολυσύνθετης και απαιτητικής διδακτικής πρακτικής, όπως είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία, χρειάζεται την ταυτόχρονη συνύπαρξη πολλαπλών διαφορετικών συνθηκών, που εκτείνονται σε πολυεπίπεδα χωρία, για να αποβεί αποτελεσματική.

Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί που την εφαρμόζουν θα πρέπει να είναι επαρκώς καταρτισμένοι θεωρητικά, αλλά και σημαντικά εξοικειωμένοι εμπειρικά, όσον αφορά στη διεξαγωγή της διαδικασίας για να την ολοκληρώσουν δίχως την ύπαρξη τέλματος ή ανεπιθύμητων αποτελεσμάτων. Επιπλέον, σύμφωνα με την Tomlinson (2003), «παρότι οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται τη διαφορετικότητα των μαθητών, κυρίως στον ακαδημαϊκό τομέα, οι περισσότεροι δεν κάνουν τίποτε ή κάνουν πολύ λίγα, για να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους». Συνεπώς, είναι απαραίτητη η προσωπική τους θέληση για να πραγματοποιηθεί το επιθυμητό, η οποία, όμως, δεν είναι αρκετή, εάν δε γνωρίσουν αρχικά πολύ καλά τη θεωρία της διαφοροποίησης και τη μετάφραση της θεωρίας σε πράξη, για να μπορέσουν να τα μεταφέρουν και στην τάξη τους (Mary Ann Coley, 2005). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι καίριος, δύσκολος και έντονα διαφοροποιημένος, καθώς αυτός καλείται να δράσει καθοδηγητικά και σε πολλαπλά επίπεδα, προγραμματίζοντας άρτια τα βήματα του διδακτικού του πλάνου, αλλά και να επιλέγει, συνετά, το απαραίτητο εκπαιδευτικό υλικό που χρειάζεται και ανταποκρίνεται σε έκαστη των περιστάσεων και περιπτώσεων.

Ακόμη, είναι απαραίτητος ο συστηματικός προγραμματισμός, η οργάνωση και η σωστή διαχείριση της διαδικασίας της μάθησης για να σταθεί αποτελεσματική η

διδασκαλία, ιδιαίτερα όταν στόχος είναι η διαφοροποίησή της, για να ανταποκριθεί στο σύνολο των προσωπικών αναγκών και ικανοτήτων των μαθητών (Clark & Callow, 1998). Στην επιτυχία μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας, καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει, επίσης, η ικανότητα του εκπαιδευτικού να ασκεί αυτοκριτική στην πορεία της διδασκαλίας με τρόπο, που να λαμβάνει ανατροφοδότηση και να διαφοροποιεί την εργασία του αποτελεσματικότερα. Τέλος, υψίστης σημασίας προϋποθετικός παράγοντας της πρακτικής της διαφοροποίησης, είναι αυτός του μαθησιακού περιβάλλοντος και των χαρακτηριστικών που αυτό θα έχει.

2.4 Η πρακτική της αξιολόγησης στη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Όπως έχει προαναφερθεί, ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι ότι η πρακτική της αξιολόγησης αποτελεί οργανικό και αναπόσπαστο κομμάτι της. Η διαφοροποίηση, λοιπόν, είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την αξιολόγηση, καθώς την αξιοποιεί για να δομήσει τη διδασκαλία, οπότε και η δεύτερη θα πρέπει να είναι συνολική, λεπτομερής και διαρκής με στόχο να βοηθήσει τις αποφάσεις που λαμβάνονται στο χώρο της σχολικής αίθουσας.

Η πρακτική της αξιολόγησης στη διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν πρέπει να είναι ένα μέσο κατηγοριοποίησης των μαθητών που ο εκπαιδευτικός το χρησιμοποιεί για να αποφύγει να δουλέψει με τέτοιο τρόπο ώστε να τους βοηθήσει να μάθουν. Αντίθετα, οφείλει να γίνεται ο μηχανισμός μέσω του οποίου ο/η εκπαιδευτικός θα αποφασίσει τι θα κάνει για να προωθήσει τη μάθηση σε όλους τους μαθητές του.

Το κλειδί για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι να ανακαλύψει ο εκπαιδευτικός τους μαθητές ως μαθητές αλλά και ως ανθρώπους (Earl, 2003). Όταν ο εκπαιδευτικός εξοπλίζεται με λεπτομερή γνώση για το μαθησιακό δυναμικό της τάξης του και έχει μια πλήρη εικόνα για το τι έχει ανάγκη να μάθει το κάθε παιδί, τότε η διαφοροποίηση της διδασκαλίας μπορεί να συμβεί οποιαδήποτε στιγμή. Αυτό ο εκπαιδευτικός μπορεί να το πετύχει αν χρησιμοποιήσει ως εργαλείο μάθησης την αξιολόγηση. Είναι φανερό πως η τελευταία είναι αναπόσπαστο κομμάτι της μάθησης καθώς παρέχει ένα παράθυρο στο πώς και τι σκέφτονται οι μαθητές και σημειώνει το είδος ανατροφοδότησης που είναι απαραίτητο για να υποστηρίξουμε τη μάθηση.

Σύμφωνα με την Tomlinson (1999: 10), «σε μια διαφοροποιημένη αίθουσα διδασκαλίας η αξιολόγηση είναι συνεχής και διαγνωστική». Σκοπός της είναι να

παρέχει στον εκπαιδευτικό καθημερινά δεδομένα σχετικά με την ετοιμότητα των μαθητών για συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες, τα ενδιαφέροντά τους και το μαθησιακό τους προφίλ. Ο εκπαιδευτικός που εφαρμόζει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία δε βλέπει την αξιολόγηση ως κάτι που λαμβάνει χώρα στο τέλος μιας ενότητας με στόχο να μάθει τι έχουν αφομοιώσει οι μαθητές του. Αντίθετα, αυτός ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί την αξιολόγηση σήμερα για να δει πώς θα τροποποιήσει τη διδασκαλία του αύριο.

Η Σφυρόερα (2007: 24), βέβαια, αρνείται τη μοναδική ύπαρξη διαγνωστικής αξιολόγησης, υποστηρίζοντας στο βιβλίο της «Διαφοροποιημένη παιδαγωγική» ότι:

«Η σε βάθος γνώση κάθε μαθητή απαιτεί τη χρήση ή την κατασκευή από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό κριτηρίων, όχι αξιολόγησης της τελικής επίδοσης των μαθητών, αλλά παρατήρησης και ανάλυσης της πορείας τους, της διαδρομής που διανύουν για να κατακτήσουν τη γνώση, απαιτεί δηλαδή «διαμορφωτική αξιολόγηση». Δεν είναι τόσο χρήσιμο το να ξέρω ότι ο τάδε μαθητής δεν κατανοεί τα περισσότερα κείμενα που διαβάζει, όσο το να ξέρω ποια είναι τα «εμπόδια» που συναντά, να ξέρω δηλαδή αν αυτό ισχύει για όλα τα κείμενα, ανεξάρτητα από το είδος και το περιεχόμενό τους, να ξέρω αν αυτό οφείλεται στο ότι δεν έχει κατακτήσει το μηχανισμό ανάγνωσης ή στο ότι τον δυσκολεύει το λεξιλόγιο, να ξέρω αν δεν καταφέρνει να εντοπίσει τις σημαντικότερες πληροφορίες του κειμένου και αν δεν ενεργοποιεί τις κατάλληλες στρατηγικές, να ξέρω, τέλος, αν πράγματι δεν κατανοεί ή δεν μπορεί να αποδώσει προφορικά ή γραπτά αυτό το οποίο, έστω και διαισθητικά, κατανόησε. Επιπλέον, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να έχω ως εκπαιδευτικός σαφή εικόνα της συνολικής πορείας κάθε μαθητή, να παρακολουθώ τα βήματα βελτίωσης που κάνει, όχι μόνο για να τον ενθαρρύνω, αλλά και για να του παρέχω το υλικό αυτό που θα τον βοηθήσει να συνειδητοποιήσει, να σταθεροποιήσει και να γενικεύσει τις επιτυχημένες γνωστικές στρατηγικές του, αποκτώντας αυτοπεποίθηση, η οποία θα τον οδηγήσει στην κατάκτηση νέων δεξιοτήτων» (Σφυρόερα, 2007).

Σε ένα γενικό πλαίσιο, στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, η αξιολόγηση χρησιμοποιείται ως εργαλείο μάθησης και όχι ως μια διαδικασία που θα ιεραρχήσει τους μαθητές με βάση την επίδοσή τους σε κάθε ενότητα. Μια τέτοια αξιολόγηση θα πρέπει να ακολουθεί κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά: να χρησιμοποιεί ποικίλες και διαφορετικές πηγές, να ακολουθεί διαφορετικές μορφές ανάλογα με την κατάσταση (τυπική και άτυπη αξιολόγηση) και να ακολουθεί μια συνεχή ροή

(προαξιολόγηση, διαμορφωτική αξιολόγηση και τελική αξιολόγηση) (Wehrmann, 2000).

Ο εκπαιδευτικός που ακολουθεί τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στην τάξη του, στρέφεται στη διαμορφωτική αξιολόγηση γιατί πιστεύει ότι βασικός σκοπός της αξιολόγησης του μαθητή δεν πρέπει να είναι η ιεραρχική του κατάταξη με βάση την επίδοσή του, αλλά η διαμόρφωση της διδακτικής παρέμβασης. Γι' αυτό στρέφει την προσοχή του στη διάγνωση του σημείου εκκίνησης των μαθητών και στον εντοπισμό των διαδικασιών μέσα από τις οποίες ο μαθητής συμπληρώνει τα κενά και αναδομεί τις διαστρεβλώσεις της πρακτικο-βιωματικής του γνώσης για να φτάσει σταδιακά μέσα από συνεχείς ανακατασκευές στην οικοδόμηση της επιστημονικής γνώσης που περιλαμβάνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα. Οι διαπιστώσεις που προκύπτουν από αυτού του είδους τις διερευνήσεις παρέχουν στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να διαμορφώνει ανάλογα τη διδακτική του παρέμβαση και να καθιστά την όλη διαδικασία μαθητοκεντρική (Ματσαγγούρας, 2007).

Παράλληλα, ανταποκρίνεται στη διαφορετικότητα των μαθητών του, δίνοντάς τους την ευκαιρία να δείξουν με το δικό τους τρόπο ότι έχουν κατακτήσει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες χωρίς να υπάρχει ένας και αποκλειστικός τρόπος αξιολόγησης για όλους τους μαθητές.

2.5 Οι προβλέψεις του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία στην Κύπρο και στη γαλλόφωνη περιοχή Quebec του Καναδά.

Παρακάτω θα παρουσιαστούν παραδείγματα από άλλες χώρες όπου υπάρχουν, επίσημα, οδηγίες για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Οι χώρες που έχουν εντοπιστεί να προβλέπουν την ύπαρξη διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο Α. Π. τους, είναι η Κύπρος και η γαλλόφωνη περιοχή Quebec του Καναδά. Όσον αφορά στην Ελλάδα, δεν έχει επίσημα θεσμοθετηθεί ακόμη κάτι, αν και υπάρχει αναφορά στο Α.Π.Σ. σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Παρ' όλα αυτά, εύκολα διαπιστώνουμε, πως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όχι μόνο προβλέπει εξειδικευμένη / διαφοροποιημένη διδασκαλία για μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες / άτομα με ειδικές ικανότητες, αλλά ότι ταυτόχρονα, προετοιμάζεται το έδαφος για την

υποδοχή της μεθόδου της διαφοροποίησης και σε ένα γενικότερο πλαίσιο της εκπαίδευσης.

2.5.1 Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία στην Κύπρο.

Σύμφωνα με το «Αναλυτικό Πρόγραμμα για τα Δημόσια Σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας» (www.paideia.org.cy, www.users.gr, www.cyprus.gov.cy), τα αναλυτικά προγράμματα για τα σχολεία της ελληνοκυπριακής κοινότητας μοιράζονται, με τα αντίστοιχα των άλλων χωρών, «την πρόνοια για την προετοιμασία των νέων ανθρώπων, με στόχο την ενεργή και δημιουργική συμμετοχή τους στην κοινωνική, πολιτική, πολιτιστική και οικονομική ζωή, ταυτόχρονα, όμως, διαφέρουν, καθώς η ελληνοκυπριακή κοινότητα πορεύεται, στον εικοστό πρώτο αιώνα, μέσα από σοβαρές ιδιαιτερότητες που σφραγίζουν την πορεία της».

Σε αντίθεση με τις άλλες ευρωπαϊκές χώρες που, κατά κανόνα, μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο αναπτύχθηκαν σε συνθήκες ειρήνης, η Κύπρος βίωσε αποικιοκρατία, κηδεμονευόμενη ανεξαρτησία, πραξικόπημα, στρατιωτική εισβολή, κατοχή και μαζική προσφυγιά. Αποτελεί ένα ιδιαίτερο κατόρθωμα το γεγονός ότι, μέσα σε αυτές τις αντίξοες και δραματικές συνθήκες, η Κύπρος πραγματοποίησε τεράστια βήματα στους τομείς του πολιτισμού, της οικονομίας και της κοινωνικής συνοχής, έτσι ώστε να διακρίνεται για όλα αυτά σήμερα στην Ευρώπη.

Παρατηρείται ότι στο σύνολο των κυπριακών αναλυτικών προγραμμάτων προτείνεται ξεκάθαρα ο μαθητοκεντρικός τύπος διδασκαλίας, καθώς «το δημοκρατικό και ανθρώπινο σχολείο, ως επιθυμητή μορφή σχολείου για τους μαθητές και τις μαθήτριες της ελληνοκυπριακής κοινότητας στον 21^ο αιώνα, έχει αφετηρία την αναγνώριση και το σεβασμό της μοναδικότητας και της προσωπικότητας του κάθε μαθητή και της κάθε μαθήτριας. Από την αρχή αυτή προκύπτει η υποχρέωση να οργανώνεται η εκπαίδευση με αφετηρία τον κάθε μαθητή και την κάθε μαθήτρια χωριστά («μαθητοκεντρική διδασκαλία»), σε αντίθεση με τα «αυτονόητα» του παραδοσιακού σχολείου, που είναι προσανατολισμένο σε μια κατηγορία παιδιών με – υποτιθέμενα – κοινά χαρακτηριστικά ως προς τις γνωστικές ικανότητες και το πολιτισμικό υπόβαθρο» (Αναλυτικά Προγράμματα για τα Δημόσια Σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας, 2010). Η κεντρική αρχή του δημοκρατικού και ανθρώπινου

σχολείου σημαίνει, σε παιδαγωγικό επίπεδο, ότι κάθε μαθητής και κάθε μαθήτρια έχει το δικαίωμα:

- Να αντιμετωπίζεται ως πρόσωπο που αξίζει και χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή στο σχολείο για να αποκτήσει όλα τα εφόδια που χαρακτηρίζουν έναν μορφωμένο άνθρωπο.
- Να διδάσκεται και να μαθαίνει μαζί με τα άλλα παιδιά, ώστε η «ιδιαίτερη προσοχή του προσώπου» του να μην ταυτίζεται με αποκλεισμό, απομόνωση, στιγματισμό και υποβάθμιση της κοινωνικότητάς του.
- Να διαπιστώνει καθημερινά ότι λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητες και οι ευαισθησίες του οικογενειακού του και του ευρύτερου κοινωνικού και πολιτισμικού του περιβάλλοντος και συνεπώς δεν προσβάλλεται η ανθρώπινη αξιοπρέπειά του.

Στον τομέα, λοιπόν, της παιδαγωγικής διαφοροποίησης, ο οποίος εμφανίζεται σε αυτοτελές κεφάλαιο, διακρίνουμε συγκεκριμένα στοιχεία:

Ακόμη και οι μαθητές/τριες που έχουν την ίδια ηλικία διαφέρουν στην ετοιμότητά τους για μάθηση. Η ετοιμότητα για μάθηση καθορίζεται από τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες (εκπαιδευτικές, κοινωνικές και πολιτισμικές), τα ενδιαφέροντα, το στυλ μάθησης, καθώς και το διαφορετικό ρυθμό μάθησης των μαθητών.

Τελικός σκοπός των διαδικασιών διαφοροποίησης είναι η εποικοδόμηση γνώσης για όλους τους μαθητές, η μεγιστοποίηση δηλαδή του κινήτρου, της γνωστικής και μεταγνωστικής ανάπτυξης και της επίδοσης του κάθε μαθητή. Ακόμη επιδιώκεται η ανάπτυξη των ατομικών ικανοτήτων και ενδιαφερόντων, η κάλυψη των κενών μάθησης, η προώθηση της αυτενέργειας και της πρωτοβουλίας των μαθητών, η διευκόλυνση της αυτοκατανόησης και της αυτογνωσίας και η ενίσχυση της ικανότητας συνεργασίας και κοινωνικής μάθησης.

Σε μια διαφοροποιημένη τάξη μαθαίνουν τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί και η όλη διαδικασία γίνεται μια διαδικασία Έρευνας Δράσης, που εμπλέκει την τάξη, το σχολείο και το οικογενειακό – κοινωνικό περιβάλλον του μαθητή. Οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν πώς οι μαθητές τους μαθαίνουν και γιατί δεν μαθαίνουν, έχουν επίγνωση του επιπέδου ετοιμότητας των μαθητών τους και μαθαίνουν να σχεδιάζουν μαθησιακές εμπειρίες βασισμένες στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των συγκεκριμένων μαθητών, λαμβάνοντας υπόψη το όλο ιστορικό

μάθησης του μαθητή καθώς και την όλη βιογραφία του. Ο εκπαιδευτικός αποκτά έτσι την επίγνωση ότι αυτό που φέρουν μαζί τους οι μαθητές στο σχολείο και στη συνέχεια στην τάξη επηρεάζει το πώς μαθαίνουν και τι επιθυμούν να μάθουν (Αναλυτικά Προγράμματα για τα Δημόσια Σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας, 2010).

Πρέπει, τέλος, να αναφερθεί ότι «η διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης δεν μπορεί να είναι αποτελεσματική, αν περιοριστεί σε μεθοδολογικές τεχνικές. Χρειάζεται μια κριτική θεώρηση του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας, που θα αντιμετωπίζει το φαινόμενο «μάθηση» σε συνάρτηση με το τι γίνεται στην τάξη, στο σπίτι και στην κοινωνία, και σε σχέση με όλες τις καταστάσεις και διαδικασίες που επηρεάζουν την ποιοτική επικοινωνία μαθητή, εκπαιδευτικού και γνώσης» (www.cyprus.gov.cy). Η αδυναμία του εκπαιδευτικού να χειριστεί, με διαφορετικό τρόπο, διαφορετικά παιδιά, σημαίνει σχολική μειονεξία που οδηγεί σε σχολική αποτυχία, οι οποίες μπορεί να έχουν ως συνέπεια προβλήματα συμπεριφοράς, κοινωνικής παραβατικότητας και περιθωριοποίησης προσώπων και ομάδων.

2.5.2 Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία στο εκπαιδευτικό σύστημα της γαλλόφωνης περιοχής Quebec του Καναδά.

Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της περιοχής του Quebec του Καναδά, όπως καταλήγουμε από τη μελέτη του στην ιστοσελίδα www.mels.gouv.qc.ca, «οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους με στόχο την υποστήριξη της μάθησης για όλους τους μαθητές», καθώς η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι ένας από τους τρόπους, με τον οποίο «οι εκπαιδευτικοί δύνανται να δημιουργήσουν ένα πλούσιο, υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης για όλους τους μαθητές» (www.learnquebec.ca).

Το αναλυτικό πρόγραμμα της περιοχής Quebec του Καναδά, προβλέπει ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία αναφέρεται σε ένα ευρύ φάσμα στρατηγικών, τεχνικών και προσεγγίσεων που χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς για την υποστήριξη της μάθησης των μαθητών, το οποίο στοχεύει να βοηθήσει κάθε μαθητή, είτε είναι λιγότερο είτε είναι περισσότερο ικανός, ώστε να επιτύχει υψηλών προσδοκιών και να συνειδητοποιήσει το δυναμικό του.

Επιπλέον, η διαφοροποιημένη διδασκαλία αναγνωρίζει ότι οι μαθητές μαθαίνουν με διαφορετικούς ρυθμούς και με διαφορετικούς τρόπους. Αναπόσπαστο στοιχείο για την κατανόηση και την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, είναι η αποδοχή από κάθε εκπαιδευτικό, ότι θα πρέπει να εργασθεί προς την κατεύθυνση της συνεχούς αυτοβελτίωσής του ώστε να αναπτύξει και να διατηρήσει ένα πλούσιο ρεπερτόριο στρατηγικών, τεχνικών, και προσεγγίσεων, αλλά και να είναι σε θέση να γνωρίζει και να εξασκείται στο πότε, με ποιον, και στο πώς να χρησιμοποιήσει μια συγκεκριμένη στρατηγική, τεχνική, ή προσέγγιση. Η αντίληψη ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν, επίσης, ενισχύει την κατανόηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία «δεν είναι εξατομικευμένη διδασκαλία, αλλά είναι περίπου εξατομικευμένη διδασκαλία, καθώς χρησιμοποιεί ένα ισορροπημένο φάσμα των στρατηγικών, τεχνικών και προσεγγίσεων, ώστε οι μαθησιακές απαιτήσεις κάθε σπουδαστή να μπορούν να ικανοποιηθούν και έτσι ώστε όλοι οι σπουδαστές να μπορούν να αναπτυχθούν σε πλαίσιο ποικίλων τρόπων» (www.historic.althinking.ca).

Επομένως η διαφοροποιημένη διδασκαλία, από μόνη της, δεν μπορεί να ικανοποιεί τις μαθησιακές ανάγκες όλων των μαθητών. Μπορεί, ωστόσο, να ενεργοποιήσει τους μαθητές, στην ολομέλειά τους, να επιτύχουν τις υψηλές προσδοκίες τους / μας και να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητές τους, ενώ αποτελεί «μέθοδο ζωτικής σημασίας για την επιτυχία όλων των μαθητών, όντας ιδιαίτερα σημαντική και για τους μαθητές που απαιτούν ιδιαίτερου είδους υποστήριξη για να επιτύχουν (μαθητές με σωματικές αναπηρίες ή μαθησιακές δυσκολίες, κωφοί ή βαρήκοοι μαθητές, τυφλοί ή με προβλήματα όρασης μαθητές)» (www.mels.gouv.qc.ca).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΤΗΣ ΓΑΛΛΙΑΣ

3.1 Διοικητικές παρατηρήσεις του γαλλικού εκπαιδευτικού συστήματος συναρτήσει με το ελληνικό.

Η Γαλλία φημίζεται, ως χώρα, για τις λαμπρές προσωπικότητες που συντάξαν καίριες σελίδες της ιστορίας, ως φορείς λίκνων πολιτισμού και παιδείας, επιφέροντας πρωτοφανώς καινοτόμες αλλαγές στο χώρο της παιδαγωγικής, και όχι μόνο, καθώς και εισάγοντας νέα, εύχρηστα, εύληπτα, πιο ουσιαστικά και πιο λειτουργικά δεδομένα στο χώρο της αγωγής. Σύμφωνα με τους διακεκριμένους, αυτούς, Γάλλους ευγενείς του πνεύματος, εκτός από τη σωματική κύηση υπάρχει και η ψυχοπνευματική κύηση. Σε όσους εγκυμονούν ψυχοπνευματικά, η θέα και η προσπέλαση μιας άσκημης, φτώχης και δειλής παιδαγωγικής επιστημονικής προσέγγισης ενεργεί ανασχετικά, και επειδή εμποδίζονται, έτσι, να ελευθερωθούν, υποφέρουν. Όταν, όμως, συναντήσουν ένα ωραίο (στη σωστή ώρα) και πλούσιο, δροσερό και γενναίο πνευματικό περιβάλλον, οιστρηλατούνται από τη γνώση, γεννούν και λυτρώνονται: δημιουργώντας σπουδαία έργα αλήθειας, ομορφιάς και αρετής.

Το γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα, επομένως, φέροντας την υπογραφή διατρανωμένων, επάξια, προσωπικοτήτων, οφείλει να λειτουργεί ως βασικό θεμέλιο του θεωρητικού υπόβαθρου κάθε εκπαιδευτικού. Θα επιχειρήσουμε, λοιπόν, να διερευνήσουμε τα βασικά χαρακτηριστικά που συνθέτουν το σύγχρονο γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως αυτά διαμορφώνονται από τις απαρχές του 19^{ου} αιώνα, αποσαφηνίζοντας ταυτόχρονα την, αμφιμονοσήμαντα, συναρτησιακή σχέση που παρατηρείται ανάμεσα στο προλεγόμενο σύστημα με το αντίστοιχο ελληνικό.

Σύμφωνα με διεξοδική συγκριτική μελέτη που εφαρμόζει ο Φυριπής (1993), τα γνωρίσματα που δομούν το γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα στηρίζονται πάνω στο νόμο του Γάλλου Guizot, ο οποίος με τη σειρά του, δανείζεται στοιχεία από θεσμοθετήματα των Βαυαρών στην περίοδο της αντιβασιλείας. Ο νόμος Γκυζώ στη Γαλλία για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Loi sur l' instruction primaire 28 Juin – 1 Juillet 1833 – Monarchie Const-Louis-Philippe 1er) στο κεφάλαιο IV , άρθρα 17-25 προέβλεπε για τη Διοίκηση και την Εποπτεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τα ακόλουθα:

Ο Υπουργός δημόσιας εκπαίδευσης είχε την ανωτάτη εποπτεία και διοίκηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι κατά νομό Επιτροπές Διοίκησης της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αποτελούνταν από συγκεκριμένα μέλη, τα οποία, με τη σειρά τους, καθορίζονταν από τον Υπουργό δημόσιας εκπαίδευσης. Οι βασικές τους αρμοδιότητες ήταν:

- Η εποπτεία για την υλοποίηση, στο νομό τους, όλων των Υπουργικών εγκυκλίων που αφορούσαν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση.
- Η διεξαγωγή εισακτηρίων και αποφοιτηρίων εξετάσεων των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Loi sur l' instruction primaire 28 Juin – 1 Juillet 1833 – Monarchie Const-Louis-Philippe 1^{er} – κεφάλαιο IV , άρθρο 17).

Το συμβούλιο διοικητικής περιφέρειας αποτελούνταν από το δήμαρχο, τον ειρηνοδίκη, τον αρχαιότερο εφημέριο της περιφέρειας, έναν δάσκαλο, τρία μέλη του συμβουλίου της περιφέρειας, και τα μέλη του γενικού συμβουλίου του νομού που κατοικούσαν στη περιφέρεια του Συμβουλίου. Οι αρμοδιότητες του συμβουλίου της διοικητικής περιφέρειας ήταν:

- Η εποπτεία όλων των σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της δικαιοδοσίας του.
- Η, ενώπιον του, ορκωμοσία των δασκάλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της περιφέρειας του.
- Η άσκηση πειθαρχικών δώξεων (επίπληξη – παύση μέχρι ένα μήνα) κατά των διδασκάλων της περιφέρειας του. (Loi sur l' instruction primaire 28 Juin – 1 Juillet 1833 – Monarchie Const-Louis-Philippe 1^{er} – κεφάλαιο IV , άρθρο 19).

Το Κοινοτικό Συμβούλιο Εποπτείας αποτελούνταν από τον Πρόεδρο της κοινότητας, τον εφημέριο της κοινότητας και έναν, ή περισσότερους, κατοίκους που υποδεικνύονταν από το Κοινοτικό Συμβούλιο. Οι αρμοδιότητες του κοινοτικού συμβουλίου εποπτείας ήταν:

- Η εποπτεία των δημοσίων ή ιδιωτικών σχολείων της κοινότητας.
- Η φροντίδα για την υγιεινή των σχολείων και τη διατήρηση της πειθαρχίας.
- Η μέριμνα για τη φοίτηση στο σχολείο των πτωχών μαθητών.
- Το δικαίωμα της άσκησης μομφής κατά του διδασκάλου ο οποίος εκτελεί πλημμελώς τα καθήκοντά του. (Loi sur l' instruction primaire

28 Juin – 1 Juillet 1833 – Monarchie Const-Louis-Philippe 1^{er} –
κεφάλαιο IV , άρθρο 18).

Ο συγκεκριμένος νόμος, δέχθηκε περειαίρω τροποποιήσεις με το πέρας του επόμενου χρόνου, διαμορφώνοντας το πρωτογενές διοικητικό περιβάλλον της εκπαίδευσης. Το αντίστοιχο ελληνικό νομοθετικό πλαίσιο που αφορούσε στη διοίκηση και στην εποπτεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στα ελληνικά δρώμενα είχε την παρακάτω μορφή:

Υπήρχε η επί των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίας Εκπαιδύσεως Γραμματεία της Επικρατείας, η οποία και κατείχε την ανωτάτη διεύθυνση όλων των δημοτικών σχολείων.

Επιπλέον, έχουμε την κατά νομό Επιθεωρητική Επιτροπή, μέλη της οποίας ήταν ο Νομάρχης ως πρόεδρος, ο Πρόεδρος του δικαστηρίου της πρωτεύουσας του νομού, ο επίτροπος της επικρατείας, ένας ιερωμένος του νομού, ένας Καθηγητής Γυμνασίου ή Παν/μίου και 2 – 4 κάτοικοι του νομού οριζόμενοι από το νομαρχιακό πλαίσιο.

Υπήρχε, τέλος, η κατά επαρχία Επιθεωρητική Επιτροπή και η Δημοτική Επιτροπή για την επιθεώρηση των επιτοπίων σχολείων, μέλη της οποίας εμφανίζονταν ο Δήμαρχος ως πρόεδρος, ο εφημέριος και 2 – 4 δημότες, μέλη του Δημοτικού συμβουλίου (Φυριπής, 1993).

Παρατηρώντας τις δύο νομοθετικές εικόνες, διαπιστώνουμε πολλαπλά κοινά στοιχεία ανάμεσα στα δύο εκπαιδευτικά συστήματα. Ειδικότερα:

- Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εμφάνιζε πολλές ομοιότητες με το αντίστοιχο σύστημα που είχε καθιερωθεί στη Γαλλία με το νόμο Γκυζώ και με το ΒΔ της 16/23 Ιουλίου του 1833 (Φυριπής, 1993).
- Προσαρμοσμένα στα ελληνικά δεδομένα, θέματα που αφορούν την επιθεώρηση των δημοτικών σχολείων, τη συγκρότηση των επιθεωρητικών επιτροπών των δημοτικών σχολείων της επαρχίας και των νομών και τις αρμοδιότητές τους, φαίνεται ότι σε πάρα πολλά σημεία, αποτελούν αντιγραφή των αντιστοίχων γαλλικών προτύπων.

Με τον τελικό σχηματισμό των διατάξεων της γαλλικής νομοθεσίας του 1886 και των διατάξεων του νόμου ΒΤΜΘ του 1895 της ελληνικής νομοθεσίας που αφορούσαν τη Διοίκηση και την Εποπτεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Γαλλία και στην Ελλάδα αντίστοιχα, περί το τέλος του 19ου αιώνα, επισημαίνουμε ότι:

1. Στη Γαλλία την ανωτάτη εξουσία επί της Διοικήσεως και Εποπτείας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ασκούσε ο Υπουργός της δημοσίας εκπαιδύσεως ο οποίος πρότεινε στον Πρόεδρο της Δημοκρατίας για διορισμό τους γενικούς επιθεωρητές της Δημοσίας εκπαιδύσεως. Υπό τον Υπουργό της δημοσίας εκπαιδύσεως λειτουργούσε το Ανώτερο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο με κύρια αρμοδιότητα την έκδοση κανονισμών για την επιθεώρηση των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Γαλλίας. Η επιθεώρηση αυτή ασκείτο από τους γενικούς επιθεωρητές, από τους Πρυτάνεις και τους επιθεωρητές της Ακαδημίας, από τα μέλη του νομαρχιακού συμβουλίου, από τους επιθεωρητές της δημοτικής εκπαιδύσεως και από τους δημάρχους και τους αντιπροσώπους των καντονιών, όπως αναλυτικά εκθέσαμε στα προηγούμενα (Loi sur l' instruction primaire 28 Juin – 1 Juillet 1833 – Monarchie Const-Louis-Philippe 1^{er} – κεφάλαιο IV , άρθρο 20).

2. Στην Ελλάδα, σύμφωνα με το νόμο ΒΤΜΘ του 1895, το Υπουργείο επί των εκκλησιαστικών και της δημοσίας εκπαιδύσεως είχε την ανωτάτη εποπτεία των σχολείων της στοιχειώδους εκπαιδύσεως η οποία ασκείτο:

- από το εποπτικό συμβούλιο κάθε νομού,
- από το νομαρχιακό επιθεωρητή και
- από τη δημοτική επιτροπή για την επιθεώρηση των επιτόπιων δημοτικών σχολείων (Φυριπής, 1993).

Επιπλέον διαπιστώνονται συγκεκριμένα συμπεράσματα:

1. Τόσο στη Γαλλία όσο και στην Ελλάδα την ανωτάτη εποπτεία της πρωτοβάθμιας (για τη Γαλλία) ή στοιχειώδους (για την Ελλάδα) εκπαίδευσης ασκούσε ο Υπουργός δημοσίας εκπαίδευσης (για τη Γαλλία) (Loi sur l' instruction primaire 28 Juin – 1 Juillet 1833 – Monarchie Const-Louis-Philippe 1^{er} – κεφάλαιο IV , άρθρο 22) επί των εκκλησιαστικών και της δημοσίας εκπαιδύσεως (για την Ελλάδα).

2. Στον ελλαδικό χώρο, σε αντίθεση με τη Γαλλία, δεν θεσμοθετήθηκαν ούτε το ανώτερο εκπαιδευτικό συμβούλιο, ούτε οι γενικοί επιθεωρητές της δημοσίας εκπαιδύσεως, ούτε οι Πρυτάνεις και οι επιθεωρητές της Ακαδημίας. Θεσμοθετήθηκαν:

- το εποπτικό συμβούλιο του νομού,
- ο νομαρχιακός επιθεωρητής και

- η δημοτική επιτροπή για την επιθεώρηση των επιτόπιων σχολείων.

Για τα όργανα αυτά μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι θεσμοθετήθηκαν κατ' αντιστοίχιση των ήδη θεσμοθετημένων στη Γαλλία με το νόμο του 1886:

- Νομαρχιακού Συμβουλίου δημοτικής εκπαίδευσεως,
- Επιθεωρητών της δημοτικής εκπαίδευσεως και
- Σχολικών επιτροπειών.

3. Για το Εποπτικό συμβούλιο του νομού που λειτουργούσε στην Ελλάδα κατ' αντιστοίχιση του Νομαρχιακού συμβουλίου δημοτικής εκπαίδευσεως που λειτουργούσε στη Γαλλία επισημαίνουμε ότι:

- Στο εποπτικό ελληνικό συμβούλιο προήδρευε ο αρχιεπίσκοπος του νομού, ενώ στο Νομαρχιακό γαλλικό Συμβούλιο προέδρευε ο Νομάρχης.
- Το εποπτικό ελληνικό συμβούλιο ήτο 5μελές και απαρτιζόταν από άτομα που είχαν σχέση με την εκπαίδευση αλλά και από ένα μέλος κτηματία ή έμπορο σε αντίθεση με το Νομαρχιακό γαλλικό συμβούλιο το οποίο ήτο 12μελές και απαρτιζόταν τόσο από άτομα που είχαν σχέση με την εκπαίδευση, αλλά και άτομα (επιθεωρητές) που διορίζε ο Υπουργός της δημοσίας εκπαίδευσεως και άτομα που εκλέγονταν από τους νομαρχιακούς συμβούλους.
- Οι αρμοδιότητες του ελληνικού συμβουλίου ήσαν περισσότερο διευρυμένες από τις αντίστοιχες του Νομαρχιακού γαλλικού συμβουλίου, δεδομένου ότι αυτό εισηγείτο απ' ευθείας προς τον Υπουργό επί των εκκλησιαστικών και της Δημοσίας εκπαίδευσεως θέματα που αφορούσαν διορισμούς, μεταθέσεις δασκάλων, απολύσεις επιθεωρητών κλπ. Ενώ το αντίστοιχο Νομαρχιακό γαλλικό συμβούλιο, εκτός από τις ποινές που μπορούσε να επιβάλλει σε δασκάλους, ήταν περισσότερο εποπτικό όργανο για την εκτέλεση των προγραμμάτων των μεθόδων και των κανονισμών, τα οποία εξέδιδε το Ανώτερο εκπαιδευτικό συμβούλιο (Loi sur l' instruction primaire 28 Juin – 1 Juillet 1833 – Monarchie Const-Louis-Philippe 1^{er} – κεφάλαιο IV , άρθρο 21).

4. Για το θεσμό του Νομαρχιακού επιθεωρητή που θεσμοθετήθηκε στην Ελλάδα κατ' αντιστοίχιση του επιθεωρητή της δημοτικής εκπαίδευσεως στη Γαλλία,

μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι τόσο οι αρμοδιότητες όσο και η εξουσία του σε μεγάλο βαθμό ήταν περίπου οι ίδιες.

5. Τέλος, για τη Δημοτική επιτροπή για την επιθεώρηση των ελληνικών επιτόπιων σχολείων και τις σχολικές επιτροπείες που είχαν θεσμοθετηθεί στη Γαλλία παρατηρήσαμε ότι:

- Στη σύνθεση της Δημοτικής Επιτροπής των ελληνικών επιτόπιων σχολείων υπήρχε και ένας εφημέριος ενώ στην αντίστοιχη γαλλική δεν υπήρχε (Φυριπής, 1993).
- Οι αρμοδιότητες της ελληνικής δημοτικής επιτροπής ήταν περισσότερο αξιόλογες και διευρυμένες από της αντίστοιχης γαλλικής, της οποίας οι αρμοδιότητες περιορίζονταν μόνο στην εποπτεία και ενθάρρυνση των οικογενειών των δήμων για την αποστολή των παιδιών τους στα σχολεία και στην υπόμνηση στους γονείς των συνεπειών του νόμου από την παράβαση της αναγκαστικής συμμετοχής των παιδιών στη δημοτική εκπαίδευση. Αντίθετα η δημοτική ελληνική επιτροπή για την επιθεώρηση των επιτόπιων σχολείων εκτός των ανωτέρω αρμοδιοτήτων των σχολικών επιτροπειών της Γαλλίας είχε και αρμοδιότητες που αφορούσαν τη διατήρηση της πειθαρχίας του σχολείου, ελέγχου των υποχρεώσεων του δασκάλου, επιβολή ποινών στο δάσκαλο, επιθεωρήσεις του σχολείου και εισηγήσεις στον αρμόδιο έπαρχο επί των αναγκαίων μεταρρυθμίσεων (Loi sur l' instruction primaire 28 Juin – 1 Juillet 1833 – Monarchie Const-Louis-Philippe 1^{er} – κεφάλαιο IV , άρθρο 24).

3.2 Τα βασικά λειτουργικά χαρακτηριστικά του γαλλικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Σύμφωνα με την επίσημη ιστοσελίδα του γαλλικού υπουργείου παιδείας, <http://www.education.gouv.fr>, η φοίτηση των μαθητών διαρκεί δώδεκα χρόνια, και πιο συγκεκριμένα περιλαμβάνεται πενταετής φοίτηση στο δημοτικό σχολείο, τετραετής στο γυμνάσιο και τριετής στο λύκειο.

Στη Δευτέρα και στην Τρίτη τάξη του Λυκείου, οι μαθητές κατανέμονται σε τρεις κλάδους (Λογοτεχνικός – Litteraire L, Επιστημονικός – Scientifique S και Κοινωνικοοικονομικός – Economique et sociale ES), ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις επαγγελματικές κατευθύνσεις που επιθυμούν να ακολουθήσουν.

Έπειτα από την τελευταία τάξη του Λυκείου δίνουν εξετάσεις για να αποκτήσουν απολυτήριο, το οποίο ονομάζεται "Baccalaureat". Με βάση τις εξετάσεις για το Baccalaureat, καταλαμβάνουν τις διάφορες θέσεις στην πυραμίδα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία αποτελείται από Τεχνικές Σχολές και Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα.

Τα ωράρια των σχολείων στη Γαλλία διαφέρουν κατά πολύ από αυτά της Ελλάδας. Τα μαθήματα ξεκινούν στις 8:00 το πρωί, και ολοκληρώνονται στις 18:00 το απόγευμα, χωρίς όμως οι ώρες των μαθημάτων να είναι συνεχόμενες. Οι μαθητές δικαιούνται να τρώνε στο χώρο του σχολείου. Ειδικότερα, οι ώρες φαγητού είναι από τις 11:45 μέχρι τις 13:00 για το μεσημεριανό και από τις 17:45 μέχρι τις 19:15 για το βραδινό. Το μάθημα σταματά στις 12:00 για να φάνε οι μαθητές και οι καθηγητές και ξεκινάει ξανά στις 14:00, ενώ ολοκληρώνεται στις 18:00 το απόγευμα.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η πλειοψηφία των νέων δεν πιστεύουν σε κάποιο θεό, είναι δηλαδή άθεοι. Όσοι δηλώνουν άθεοι δεν έχουν βαπτισθεί, πράγμα που προφανώς συμβαίνει επειδή στη Γαλλία δεν είναι διαδεδομένη η πίστη στο Θεό, οπότε και οι μαθητές δεν διδάσκονται το μάθημα των Θρησκευτικών.

Σύμφωνα με ομιλία πρώην υπουργού Παιδείας (Στυλιανίδης Ε.) σε ημερίδα με θέμα: «ΕΛΛΑΣ-ΓΑΛΛΙΑ: Θεσμοί και Πολιτικές» (www.xeniglossa.gr), διαπιστώνονται συγκεκριμένες συγκλίσεις και αποκλίσεις ανάμεσα στα δύο εκπαιδευτικά συστήματα:

Στον τομέα των προτεραιοτήτων που θέτει έκαστο εκπαιδευτικό σύστημα, παρατηρούμε ότι, τόσο για το ελληνικό όσο και το γαλλικό, ισχύουν τα εξής, όπως διαπιστώνονται και μέσω της σύγκρισης που πραγματοποιείται μέσω της γαλλικής ιστοσελίδας www.lemonde.fr/ecole_primaire_et_secondaire :

- Εξασφάλιση βασικών δεξιοτήτων (γλωσσική επάρκεια, ξένες γλώσσες, μαθηματικά/επιστήμες, νέες τεχνολογίες, γνώση ανθρωπιστικών επιστημών, κοινωνικές και πολιτικές δεξιότητες, ανεξαρτησία σκέψης, πρωτοβουλία).
- Εκπαίδευση υψηλής προτεραιότητας: η οποία λαμβάνει ειδική μέριμνα για τις ευάλωτες κοινωνικά ομάδες.

- Ενισχυτική διδασκαλία στο σχολείο και στο σπίτι.
- Έμφαση στη διάχυση δεξιοτήτων που σχετίζονται με την αγωγή του πολίτη και την κοινωνική / πολιτική ευθύνη.
- Βελτίωση της ειδικής αγωγής, με εξατομικευμένους στόχους.
- Κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Στον τομέα της δωρεάν παιδείας, παρατηρούμε ότι και τα δύο εκπαιδευτικά συστήματα έχουν παράδοση συγκεντρωτισμού και έμφαση στη δωρεάν δημόσια παιδεία. Τόσο στην Ελλάδα, όσο και στη Γαλλία, την ευθύνη για την χάραξη και την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής, τη φέρει το αρμόδιο Υπουργείο. Έτσι, στη χώρα μας το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων σχεδιάζει τη νομοθεσία, ασκεί διοίκηση, συντονίζει και έχει την υψηλή εποπτεία των αποκεντρωμένων υπηρεσιών και φορέων (όπως το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, κ.ά.), διαχειρίζεται τον προϋπολογισμό, εγκρίνει τα προγράμματα σπουδών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και διορίζει το εκπαιδευτικό προσωπικό. Αντιστοίχως, στη Γαλλία το Υπουργείο Παιδείας καθορίζει τα προγράμματα σπουδών και παρέχει κατευθυντήριες γραμμές για την εκπαιδευτική διαδικασία, είναι υπεύθυνο για την πρόσληψη, την εκπαίδευση και τη διοίκηση του εκπαιδευτικού προσωπικού, καθορίζει το καθεστώς λειτουργίας των σχολικών μονάδων και εκδίδει τίτλους σπουδών.

Ο τομέας της διοικητικής διάρθρωσης, εμφανίζεται παρεμφερής και στα δύο συστήματα, καθώς οι διοικητικές κατηγορίες που προκύπτουν εξειδικεύονται περαιτέρω σε μία σειρά υφισταμένων υπηρεσιών και οργάνων, όπως είναι οι δεκατρείς Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, οι Διευθύνσεις (σε κάθε νομαρχία ή νομαρχιακό διαμέρισμα) και τα κατά τόπους Γραφεία Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, αλλά και οι αντίστοιχες τριάντα διοικητικές υπηρεσίες στη Γαλλία, που επιτρέπουν την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής σε τοπικό ή περιφερειακό επίπεδο, ασκώντας έλεγχο στις υπόλοιπες αποκεντρωμένες υπηρεσίες και συντονίζοντας τη λειτουργία των σχολικών μονάδων και τη μεταξύ τους συνεργασία.

Όσον αφορά τις επιμέρους βαθμίδες της εκπαίδευσης, μικρές διαφοροποιήσεις παρουσιάζονται ως προς τη χρονική τους διάρκεια και τη δομή τους, οι οποίες άλλωστε υπαγορεύονται από την διαφορετική παράδοση και σύνθεση του κοινωνικού και οικονομικού ιστού.

Όσον αφορά στις αποκλίσεις των δύο συστημάτων, οι κυριότερες είναι αυτές της διάρθρωσης της δωδεκαετούς φοίτησης, της οργάνωσης των ωραρίων του

σχολικού προγράμματος, της ένταξης του μαθήματος των θρησκευτικών στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και των παραμέτρων που καθορίζουν την εισαγωγή των μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Μία ακόμη, όμως, σημαντική απόκλιση των δύο εκπαιδευτικών συστημάτων εντοπίζεται στο μείζον και ακανθώδες ζήτημα των μηχανισμών αξιολόγησης.

Πρέπει να τονίσουμε ότι η Γαλλία έχει κάνει μεγάλα βήματα στον τομέα της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων: το εκπαιδευτικό σύστημα υποστηρίζεται από τρεις οργανισμούς εποπτείας, επιφορτισμένους με καθήκοντα αξιολόγησης του συστήματος σε εθνικό επίπεδο, και δύο επιπλέον περιφερειακούς οργανισμούς επιθεώρησης, που αξιολογούν πρόσωπα και μηχανισμούς στις δύο πρώτες βαθμίδες εκπαίδευσης. Και στη χώρα μας, ωστόσο, παρά το αναμφισβήτητο θεσμικό κενό στον τομέα της αξιολόγησης, τα τελευταία χρόνια έχει συντελεσθεί ουσιαστική πρόοδος προς την αναβάθμιση του υπάρχοντος αξιολογικού συστήματος: π.χ. σε επίπεδο Ανώτατης Εκπαίδευσης, οι πρόσφατες νομοθετικές πρωτοβουλίες για τη διασφάλιση της ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση, το σύστημα μεταφοράς και συσσώρευσης πιστωτικών μονάδων, καθορίζουν το πλαίσιο των διαδικασιών και των κριτηρίων για την αξιολόγηση των τμημάτων των ΑΕΙ, καθώς και για την πιστοποίηση των σπουδών των φοιτητών.

Παρατίθεται αυτοσχέδιος συνοπτικός πίνακας ποιοτικής σύγκρισης των δύο εκπαιδευτικών συστημάτων (ελληνικού και γαλλικού):

Πίνακας 2: αυτοσχέδιος συνοπτικός πίνακας ποιοτικής σύγκρισης γαλλικού και ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

ΓΑΛΛΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ	ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ
Δωδεκαετής φοίτηση.	
Πενταετής φοίτηση στο δημοτικό. Τετραετής φοίτηση στο γυμνάσιο. Τριετής φοίτηση στο λύκειο.	Εξαετής φοίτηση στο δημοτικό. Τριετής φοίτηση στο γυμνάσιο. Τριετής φοίτηση στο λύκειο.
Δέκα ώρες – μη συνεχόμενων – μαθημάτων με πολύωρα διαλείμματα.	Έξι ή επτά συνεχόμενες ώρες μαθημάτων με μικρά διαλείμματα.
Δε διδάσκονται θρησκευτικά στο σχολείο.	Διδάσκονται θρησκευτικά στο σχολείο.
Προβλέπονται μαθήματα ξένων γλωσσών, μουσικής και καλλιτεχνικών από το	

Α.Π.Σ.	
Όμοια διοικητική διάρθρωση.	
Άρτιοι μηχανισμοί αξιολόγησης.	Ελλειμματικοί μηχανισμοί αξιολόγησης.
Διαφορετική είσοδος των μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.	
Κρατική μέριμνα για δωρεάν παιδεία.	
Όμοιου τύπου προτεραιότητες για τη διδασκαλία και τη μάθηση.	

3.3 Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Γαλλίας.

Σύμφωνα με την επίσημη ιστοσελίδα του γαλλικού υπουργείου παιδείας, <http://www.education.gouv.fr>, καθώς και την ιστοσελίδα γαλλικού εκπαιδευτικού blog educationdechiffree.blog.lemonde.fr/les-eleves-francais, παρουσιάζονται, παρακάτω, οι βασικές ιδιότητες και κατευθύνσεις του γαλλικού αναλυτικού προγράμματος σπουδών, όπως αυτό προβλέπεται από το δημόσιο φορέα, σε συγκεκριμένους τομείς¹.

3.3.1 Ο εθνικός χαρακτήρας του γαλλικού αναλυτικού προγράμματος σπουδών.

Το γαλλικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών διαθέτει εθνικό, καθολικό χαρακτήρα ενώ είναι υποχρεωτικό να ακολουθείται από όλους τους μαθητές και εκπαιδευτικούς. Το αντίστοιχο ελληνικό δημοτικό σχολείο, στη Γαλλία διαχωρίζεται κατά κάποιο τρόπο σε δύο διαφορετικούς όρους που μεταφράζονται ως ίδιοι στα ελληνικά, μα δεν είναι: τους όρους école élémentaire και école primaire. Και οι δύο αναφέρονται στο δημοτικό σχολείο, όμως ο όρος primaire είναι περισσότερο διευρυμένος, καθώς περιλαμβάνει τον όρο élémentaire. Κατά κάποιο τρόπο, θα λέγαμε ότι αναφέρεται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση η οποία περιλαμβάνει τόσο το επίπεδο του δημοτικού, όσο και αυτό της προσχολικής εκπαίδευσης (école maternelle). Επομένως, το Α.Π.Σ. της Γαλλίας προβλέπει το διαχωρισμό της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε τρεις «κύκλους» (les cycles de l'école primaire) ανάλογα με το επίπεδο (τάξη) των μαθητών:

¹ Η μετάφραση του γαλλικού κειμένου της ιστοσελίδας πραγματοποιήθηκε εξ' ιδίας της γράφουσας, χωρίς να γίνει διόρθωση από ειδικό γαλλικής γλώσσας.

- 1^{ος} κύκλος: αρχές της πρώιμης μάθησης (προνηπιακό και προσχολικό επίπεδο).
- 2^{ος} κύκλος: βασικές αρχές εκπαίδευσης (συμβαίνει στο μεγαλύτερο τμήμα της προσχολικής εκπαίδευσης και στις πρώτες δύο τάξεις του δημοτικού CP και CE1 – οι αντίστοιχες δικές μας «πρώτη» και «δευτέρα δημοτικού»).
- 3^{ος} κύκλος: αρχές εμπάθυνσης (συμβαίνει στις επόμενες τρεις τάξεις του δημοτικού, CE2, CM1, CM2).

Υπάρχει επιπλέον πρόβλεψη από το γαλλικό Α.Π.Σ. για την ύπαρξη διαπολιτισμικού τύπου εργαλείων αξιολόγησης, ενώ προσφέρεται ετήσιο διδακτικό πλάνο για τα μαθήματα της γαλλικής γλώσσας, των μαθηματικών, της φυσικής, της ιστορίας, της γεωγραφίας και της φυσικής αγωγής.

3.3.2 Η σύνθεση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο επίπεδο των τάξεων του δημοτικού.

Σύμφωνα με την επίσημη ιστοσελίδα του γαλλικού υπουργείου παιδείας, <http://www.education.gouv.fr>, δύο κεντρικοί άξονες συνθέτουν τη δομή της στοχοθεσίας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο επίπεδο του δημοτικού σχολείου σύμφωνα με το γαλλικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών:

- Η εκμάθηση και η εξοικείωση των μαθητών με τη γαλλική γλώσσα και
- Η πολιτισμική εκπαίδευση.

Στις πρώτες δύο τάξεις του δημοτικού (CP και CE1, δεύτερος εκπαιδευτικός «κύκλος») οι μαθητές καταπιάνονται με υλικό που αφορά τις ξένες/τοπικές γλώσσες, τα μαθηματικά, τις δραστηριότητες μελέτης του περιβάλλοντος, της Αισθητικής αγωγής, της φυσικής αγωγής και των αθλητικών δραστηριοτήτων.

Στις επόμενες τρεις τάξεις του δημοτικού (CE2, CM1, και CM2) προτείνονται νέες γνωστικές κατευθύνσεις, που αφορούν στη λογοτεχνία, στην ιστορία και στη γεωγραφία, στις πειραματικές επιστήμες, καθώς και στην τεχνολογία της πληροφορίας και της επικοινωνίας.

Όπως διαπιστώνουμε μελετώντας το γαλλικό αναλυτικό πρόγραμμα (<http://www.education.gouv.fr>), «το σχολείο οφείλει να λαμβάνει υπόψη την πολυφωνία και την ποικιλομορφία των δεξιοτήτων του κάθε μαθητή ξεχωριστά. Μαζί

με τη λογική και την πνευματική συλλογιστική, πρέπει να αναπτύσσονται ταυτόχρονα οι έννοιες τη (συν)αίσθησης, της παρατήρησης, του πειραματισμού, της ευαισθησίας, των κινητικών δεξιοτήτων και της δημιουργικής φαντασίας».

3.3.3 Προαγωγικές εξετάσεις στο δημοτικό σχολείο.

Σύμφωνα με το γαλλικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (<http://www.education.gouv.fr>), όλοι οι μαθητές είναι υποχρεωμένοι να συμμετέχουν σε προαγωγικές εξετάσεις με το πέρας της δεύτερης και της πέμπτης (τελευταίας) τάξης του δημοτικού, CE1 και CM2 αντίστοιχα. Ειδικότερα, οι μαθητές της CE1 και CM2 τάξης εξετάζονται και αξιολογούνται στη γαλλική γλώσσα και στα μαθηματικά. Οι εκτιμήσεις που θα προκύψουν, εμφανίζουν το κατά πόσο έχει κατακτήσει ο κάθε μαθητής τις γνωστικές αρχές των παραπάνω διδακτικών αντικειμένων σε σχέση με τους στόχους που ορίζονται από το πρόγραμμα σπουδών. Από αυτές τις εκτιμήσεις, οι εκπαιδευτικοί αποφασίζουν αν χρειάζεται να παρέχουν εξατομικευμένη βοήθεια στους μαθητές που το έχουν ανάγκη. Επομένως, οι εξετάσεις αυτές δεν έχουν μόνο επιλεκτικό χαρακτήρα, αλλά και διαγνωστικό ως προς την παροχή υποστήριξης στη συνέχεια.

Οι, προαγωγικού τύπου, εξετάσεις που αναφέρθηκαν, πραγματοποιούνται με κοινά θέματα σε εθνικό επίπεδο, ώστε να διευκολύνεται η καθολική συνοχή του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και να εξυπηρετείται ο ουσιαστικός και γόνιμος έλεγχος όλων των φορέων και μελών του γαλλικού εκπαιδευτικού συστήματος.

3.3.4 Οργάνωση τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας στο δημοτικό σχολείο.

Το γαλλικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών προβλέπει την ύπαρξη εργαστηρίων υποστηρικτικής διδασκαλίας για τους μαθητές που το χρειάζονται, στα υποχρεωτικά μαθήματα της τάξης τους. Οι μαθητές προσχολικής ηλικίας, λαμβάνουν απαραίτητως και αποκλειστικά εξατομικευμένου τύπου ενίσχυση αν αυτό κριθεί απαραίτητο, ενώ για τους μαθητές των δύο τελευταίων τάξεων του δημοτικού CM1 και CM2 δημιουργούνται ειδικά τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας. Με αυτόν τον τρόπο, το υπουργείο παιδείας της Γαλλίας αποπειράται να εξασφαλίσει καθολική επιτυχία για τους μαθητές του δημοτικού, καθώς και να τους εξοπλίσει δυναμικά με

ένα ισχυρό γνωστικό υπόβαθρο πριν την είσοδό τους σε επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα.

Για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, προβλέπεται εξατομικευμένη βοήθεια από ειδικούς εκπαιδευτικούς δύο ώρες την εβδομάδα, δεδομένου ότι έχει δοθεί η συγκατάθεση των γονέων εκ των προτέρων. Είναι, επίσης δυνατόν, να εφαρμοσθεί υποστηρικτική διδασκαλία σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες σε πολύ μικρές ομάδες, ανάλογα με τις κατευθύνσεις που θα δοθούν από την εκάστοτε σχολική διεύθυνση. Η εξατομικευμένη διδασκαλία σε κάθε μαθητή, εφαρμόζεται από έναν εκπαιδευτικό, παρ' όλο που μπορεί να έχει σχεδιαστεί από ομάδα εκπαιδευτικών, γιατρών, ψυχολόγων κλπ., ανάλογα με την περίπτωση.

Επιπλέον, οι μαθητές των τάξεων CM1 και CM2 (οι δύο τελευταίες τάξεις του δημοτικού) που χρειάζονται υποστηρικτική διδασκαλία, έχουν τη δυνατότητα να την παρακολουθήσουν δωρεάν κατά τη διάρκεια των σχολικών διακοπών. Τρεις συνεδρίες οργανώνονται κατά τη διάρκεια των σχολικών διακοπών: μία την εβδομάδα των διακοπών της άνοιξης, μία την πρώτη εβδομάδα του Ιουλίου και μία την τελευταία εβδομάδα των καλοκαιρινών διακοπών. Τα μαθήματα διαρκούν πέντε ημέρες, όπου περιλαμβάνονται τρεις ώρες διδασκαλίας ανά ημέρα, ενώ οι μαθητές που συμμετέχουν σε αυτές εργάζονται σε ομάδες των πέντε ή έξι ατόμων. Στο τέλος των μαθημάτων, η αξιολόγηση της προόδου του κάθε μαθητή (γραπτή σταθμισμένη δοκιμασία) αποστέλλεται τόσο στον δάσκαλο της τάξης όσο και στην οικογένεια του μαθητή. Στα προγράμματα αυτά οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν εθελοντικά, από τα πρώτα επαγγελματικά τους βήματα, εμπνυχώντας τους μαθητές και καθορίζοντας οι ίδιοι το περιεχόμενο των υποστηρικτικών διδασκαλιών τους ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή.

3.3.5 Το εξατομικευμένο πρόγραμμα της σχολικής επιτυχίας (ΕΠΣΕ²).

Σύμφωνα με την ιστοσελίδα του γαλλικού εκπαιδευτικού ινστιτούτου www.education.gouv.fr, το εξατομικευμένο πρόγραμμα της σχολικής επιτυχίας (ΕΠΣΕ) είναι ένα συντονισμένο σχέδιο δράσης με στόχο να καλύψει τις ανάγκες ενός μαθητή, όταν φαίνεται ότι δεν μπορεί να αναπτύξει ορθά τις γνώσεις και τις

² Ο Γαλλικός όρος είναι programme personnalisé de réussite éducative (PPRE).

δεξιότητές του σε ομαδικό επίπεδο. Προτείνεται τόσο στο δημοτικό σχολείο, όσο και στο κολέγιο, ενώ ο σχεδιασμός του, αναπτύσσεται από την εκπαιδευτική ολομέλεια σε συζήτηση με τους γονείς και παρουσία του μαθητή.

Η ΕΠΣΕ παρέχεται σε όλους τους μαθητές που δεν μπορούν να συμμετέχουν σε ομαδικά προγράμματα υποστήριξης. Είναι δυνατόν να συμβεί σε οποιαδήποτε στιγμή της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή. Είναι, επίσης, προσωρινή και η διάρκειά της ποικίλλει ανάλογα με τις ακαδημαϊκές δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο μαθητής στην εξέλιξή του.

Πρόκειται για έναν σχεδιασμό, ο οποίος επικεντρώνεται κυρίως στη γαλλική γλώσσα, στα μαθηματικά, και στο κολέγιο, στην πρώτη ξένη γλώσσα. Θέτει συγκεκριμένους στόχους, αλλά όχι πολυάριθμους. Βασικώς, εμποδίζει την επιδείνωση των προβλημάτων του μαθητή, ή του επιτρέπει να τα ξεπεράσει ώστε να επιτευχθεί η μάθηση.

Στο σχολείο, οι προαγωγικές εξετάσεις που πραγματοποιούνται στις τάξεις CE1 και CM2 διευκολύνουν τον εντοπισμό των δυσκολιών ενός μαθητή. Η ΕΠΣΕ παρέχει συνοχή στις πολλαπλές, ενδεχομένως, μορφές υποστηρικτικής διδασκαλίας που λαμβάνει ο μαθητής, ενώ η παρακολούθησή της είναι υποχρεωτική για τους μαθητές που αποτυγχάνουν στη σταθμισμένη προαγωγική δοκιμασία.

Στο τέλος της ΕΠΣΕ, ο δάσκαλος, σε γενικές γραμμές ο προϊστάμενος καθηγητής, καθορίζει γραπτώς μία σύμβαση όπου αποφασίζεται και ανακοινώνεται η συνέχισή της ή η διακοπή της, η αναθεώρηση των στόχων της, ή η εισαγωγή νέων δράσεων.

Μέσω της ΕΠΣΕ, ο προϊστάμενος καθηγητής και ο σχολικός σύμβουλος του σχολείου, ο δάσκαλος της τάξης και ο διευθυντής του σχολείου, προτείνουν στο μαθητή και στην οικογένειά του ένα βοηθητικό σχέδιο που στοχεύει στη γνώση και στην ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων.

Το σχέδιο αυτό είναι επίσημο. Αντιπροσωπεύει μία σύμβαση, ένα συμβόλαιο μεταξύ του σχολείου ή του κολεγίου και της οικογένειας. Διαφοροποιεί τις προτεινόμενες βοήθειες που προκύπτουν από τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στην τάξη, σε μία τάξη εξειδικευμένης ενίσχυσης, ενώ παρέχει τις κατάλληλες μεθόδους αξιολόγησης της προόδου του μαθητή όπου απευθύνεται.

Σύμφωνα, μάλιστα, με το νόμο της 23 Απρ. 2005 - Άρθρο 16: «Σε οποιαδήποτε στιγμή της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, όταν φαίνεται ότι ένας μαθητής δεν μπορεί να κυριαρχήσει τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται στο τέλος

ενός κύκλου³, ο διευθυντής του σχολείου ή ο σχολικός σύμβουλος προτείνει στους γονείς ή στον κηδεμόνα του μαθητή να συμμετέχει σε ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα σχολικής επιτυχίας».

3.3.6 Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία στο γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, το γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα προβλέπει εξατομικευμένου τύπου διδασκαλία σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές ικανότητες. Ειδικότερα, σύμφωνα με την ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου της Γαλλίας (www.education.gouv.fr), «η αναμόρφωση του δημοτικού σχολείου που πραγματοποιήθηκε το έτος 2010 έχει διαφοροποιήσει την οργάνωση του σχολικού χρόνου εισάγοντας δύο τύπους εξατομικευμένης βοήθειας στους μαθητές: την πλήρως εξατομικευμένη βοήθεια και τα «προγράμματα αναβάθμισης ανά επίπεδο⁴». Αυτοί οι τύποι υποστήριξης, παρέχονται από τους εκπαιδευτικούς».

Οι μαθητές, στο σύνολό τους, παρακολουθούν 24 ώρες εβδομαδιαίων διδασκαλιών. Στην περίπτωση μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, παρέχεται 2 ώρες επιπλέον βοήθεια, η οποία δίδεται, συνήθως, σε μικρές ομάδες.

Σύμφωνα με τον Cauhore (2007: 14), το σχολείο, είναι ο βασικός φορέας που θα καθορίσει το πώς θα οργανωθεί η εξατομικευμένη παρέμβαση. Ειδικότερα:

- Αρχικά, το Συμβούλιο των Δασκάλων προτείνει ένα ολοκληρωμένο project φτιαγμένο πάνω στο μαθητή που αντιμετωπίζει δυσκολίες (αναγνώριση των προβλημάτων, οργάνωση, σχεδιασμός, αξιολόγηση) το οποίο και παρουσιάζει στο σχολικό συμβούλιο.
- Το project αυτό, επικυρώνεται από τον Εθνικό Επιθεωρητή της Εκπαίδευσης.
- Ο τύπος της εξατομικευμένης βοήθειας που θα δοθεί, καταγράφεται στη συνέχεια, στο διδακτικό πλάνο του σχολείου.

Αυτή η μέθοδος επιτρέπει στο σχολείο να προσαρμοστεί τόσο στις ατομικές ανάγκες του μαθητή, όσο και στο συνολικό προγραμματισμό των δραστηριοτήτων

³ Αναφορά στους τρεις κύκλους της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

⁴ Ο γαλλικός όρος είναι «stages de remise à niveau», και μεταφράζεται ως «προγράμματα αναβάθμισης ανά επίπεδο», για τη διευκόλυνση, όμως, του αναγνώστη, και για να φέρουμε τον όρο στα ελληνικά δεδομένα, στο εξής θα τον αναφέρουμε ως «προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας».

που αυτό διοργανώνει, επιλέγοντας την κατανομή των ωρών υποστηρικτικής διδασκαλίας μέσα στην εβδομάδα και τη στιγμή της ημέρας, όπου αυτή θα συμβαίνει.

Η εξατομικευμένη βοήθεια μπορεί να λάβει χώρα πριν από την έναρξη της σχολικής ημέρας, το μεσημέρι, μετά το σχολείο, ή και σε μικτό ωράριο (σπαστά, σε περισσότερα από ένα των προαναφερθέντων χρονικών πλαισίων).

Κάθε δάσκαλος ξοδεύει 60 ώρες, κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, στο πλαίσιο των εβδομαδιαίων υπηρεσιών του. Είναι υποχρεωμένος να συντάσσει τη εξατομικευμένη βοήθεια που θα παρέχει για την τάξη του. Σύμφωνα με την εξέλιξη του, ένας μαθητής είναι δυνατόν να αφήσει ή να (επαν)ενταχθεί στο σύστημα υποστήριξης κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

Οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν αυτό το έργο, έχουν την ευκαιρία να επιμορφωθούν από πανεπιστημιακούς φορείς. Το γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα, με αυτόν τον τρόπο στοχεύει στο να παρέχει στο διδακτικό προσωπικό:

- Γνωστικούς πόρους, ώστε να αναλύσουν ορθά τις δυσκολίες των μαθητών, να εξετάσουν διεξοδικά τις απαντήσεις τους και να αξιολογήσουν ορθά τα αποτελέσματα της εξατομικευμένης βοήθειας πάνω στην εξέλιξη και στην πρόδό τους,
- εργαλεία για την εφαρμογή της υποστηρικτικής διδασκαλίας και τη γόνιμη καθοδήγηση των μαθητών.

Οι μαθητές των δύο τελευταίων τάξεων του δημοτικού, CM1 και CM2, οι οποίοι το έχουν ανάγκη, μπορούν να συμμετέχουν στα «προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας». Τα προγράμματα αυτά, οργανώνονται κατά τη διάρκεια των σχολικών διακοπών, και έχουν χαρακτήρα ενισχυτικής διδασκαλίας. Ειδικότερα, τα προγράμματα αυτά διοργανώνονται:

- την εβδομάδα κατά τη διάρκεια των διακοπών της άνοιξης,
- την πρώτη εβδομάδα του Ιουλίου,
- την τελευταία εβδομάδα των καλοκαιρινών διακοπών.

Οι μαθητές χωρίζονται σε μικρές ομάδες, ενώ παρακολουθούν τρεις ώρες μαθημάτων την ημέρα ανά πενταήμερο, στη γαλλική γλώσσα και στα μαθηματικά. Οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν να εργασθούν στα συγκεκριμένα προγράμματα είναι εθελοντές καθηγητές που πληρώνονται υπερωρίες. Στο τέλος του προγράμματος, η πρόοδος κάθε μαθητή αξιολογείται με γραπτή, σταθμισμένη δοκιμασία και διαβιβάζεται στον δάσκαλό του μαθητή, αλλά και στην οικογένειά του.

Το σχολικό έτος 2011-2012, το 29% των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης⁵ επωφελήθηκε από τη μέθοδο της εξατομικευμένης βοήθεια, 34% των οποίων ήταν μαθητές δημοτικού. Επίσης, περίπου 260.000 μαθητές παρακολούθησαν «προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας» στις τάξεις CM1 ή CM2.

3.4 Κριτική Ανάλυση του γαλλικού αναλυτικού προγράμματος.

Σύμφωνα με το Γάλλο εκπαιδευτικό Bernard Gossot (1996: 89), «το (γαλλικό) δημοτικό σχολείο διαπνέεται από ένα συνεχές ρεύμα, το οποίο, με τα διάφορα μέτρα που λαμβάνει και τα πολυπληθή διαφοροποιημένα μέσα που χρησιμοποιεί, προσβλέπει στην υποδοχή, στην αποδοχή και στη σχολική επιτυχία όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από τις διαφορές που αυτοί παρουσιάζουν. Η πραγματικότητα, όμως, δεν ανταποκρίνεται επαρκώς στις προσδοκίες του, καθώς η εξατομικευμένη βοήθεια δεν μπορεί να εφαρμόζεται με την απλή, πιστή αντιγραφή των ακαδημαϊκών κειμένων, όσο προσοδοφόρα κι αν μας είναι αυτά, κι όσο καταρτισμένοι κι αν εμφανίζονται οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μία δύσκολη μέθοδο προς εφαρμογή από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι όταν δουν τα δύσκολα σε κάποιο από τα στάδια της, έρχονται να αντιληφθούν ότι δε διαθέτουν επαρκείς γνώσεις, θεωρητικές και εμπειρικές, για να την εφαρμόσουν. Ως εκ τούτου, έχουν την τάση να προσάπτουν ευθύνες σε μέλη του προσωπικού του σχολείου όπου εργάζονται, ή σε εξειδικευμένες υπηρεσίες. Η εξατομικευμένη διδασκαλία απαιτεί την προσέγγιση ενός ισχυρού θεωρητικού υπόβαθρου πριν περάσουμε στην πράξη, ώστε να διευκολύνουμε τη διέλευση από ένα πλήθος αγνών προθέσεων σε μια σταθερή και βιώσιμη πραγματικότητα».

Συνεπώς, ο Gossot διαπιστώνει ότι οι Γάλλοι εκπαιδευτικοί στερούνται τόσο εμπειρίας, όσο και γνώσης για να πραγματώσουν μία διαφοροποιημένου / εξατομικευμένου τύπου διδασκαλία, καθώς και ότι κρίνεται αδήριτη η ανάγκη κρατικής μέριμνας για την ουσιαστική επιμόρφωση των σημερινών εκπαιδευτικών πάνω στη συγκεκριμένη ενότητα.

⁵ Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση στη Γαλλία περιλαμβάνει το επίπεδο της προσχολικής και της δικής μας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ήτοι νηπιαγωγείο και δημοτικό.

Η έννοια της μάθησης ορίζεται από τον Ε.Π. Παπανούτσο ως ένα φαινόμενο καθολικό μέσα στο σύμπαν της ζωής με το οποίο καθένας μας επιδιώκει και πραγματοποιεί δύο σκοπούς:

- Δραστηριοποιεί και κατευθύνει τις δυνάμεις του για να προσαρμοστεί, όσο γίνεται καλύτερα, στο φυσικό και στο πολιτισμικό περιβάλλον.
- Αποκτά την ικανότητα και τα μέσα να αλλάξει τούτο το περιβάλλον, να το τροποποιήσει, να το πλουτίσει, να το αναμορφώσει, για να επιτύχει την ικανοποίηση των αναγκών και των φιλοδοξιών του.

(Ε.Π. Παπανούτσος, 1984).

Η γενική θεώρηση του γαλλικού αναλυτικού προγράμματος μας επιτρέπει να διαπιστώσουμε την αδημονία του κρατικού φορέα να μεριμνήσει ουσιαστικά και αποτελεσματικά για τη λειτουργική ενδυνάμωση των μαθητών με γνώσεις, πράγμα το οποίο φαίνεται κατορθωτό στην περίπτωση που ακολουθηθούν οι δρόμοι που αυτός προτείνει μέσω του Α.Π.Σ.

Από την άλλη, διαφαίνεται μία ελαφρώς αυστηρή νοοτροπία να διέπει τις αρχές του σχεδιασμού του συγκεκριμένου προγράμματος, πράγμα που ενδεχομένως να παρακωλύει τη διάθεση αυτενέργειας από τον εκπαιδευτικό, αλλά και από το μαθητή. Ειδικότερα, ακόμα και στον τομέα της εξατομίκευσης της διδασκαλίας για αδύναμους μαθητές ή για μαθητές που αντιμετωπίζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, προκαλεί προβληματισμό το γεγονός ότι διαφορετικοί εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν τη διδακτική υποστήριξή τους.

Κάτι τέτοιο, κατά τη γνώμη μου, θα μπορούσε να δημιουργήσει προβλήματα στην ομαλή και αρμονική διεξαγωγή της διδασκαλίας και της μάθησης, καθώς το συγκεκριμένο δίπτυχο απεικονίζει ένα πολυσύνθετο σχήμα, οι δομές του οποίου κινδυνεύουν να διαταραχθούν εύκολα αν δεν πραγματοποιηθούν οι ορθές κινήσεις. Ένας μαθητής που εμφανίζεται αδύναμος στη σχολική τάξη, θα αντιμετώπιζε πρόβλημα στο να εμφανίσει την «προβληματική», κατά αυτόν ή/και άλλους, μαθησιακή του εικόνα από την αρχή, σε έναν «ξένο» εκπαιδευτικό. Ακόμη, ένας μαθητής που αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες, πρέπει να έχει την ευκαιρία να σχηματίσει δεσμούς εμπιστοσύνης με τον εκπαιδευτικό ο οποίος αναλαμβάνει την ενίσχυσή του, έτσι ώστε να περατώσει γόνιμα οποιαδήποτε εκπαιδευτική διαδικασία. Η συνεχής, λοιπόν, εναλλαγή εκπαιδευτικών, που θα διαχειρίζονται την παιδαγωγική πορεία ενός – διαφορετικού από τους μέσους – μαθητή, είναι δυνατόν να προκαλέσει



σοβαρές διαταραχές στην καθολική μαθησιακή του εικόνα, με κίνδυνο, για την παιδεία, να μετατραπεί από τροφό, σε δυνάστη.

Αυτό, διότι η διαρκής εναλλαγή εκπαιδευτικών, θα οδηγήσει το μαθητή στο να τους αντιλαμβάνεται ως κήνσορες ενός παραδοσιακού διδακτικού συστήματος (οι φρουροί του κοινωνικού σώματος) που θα στέκουν έτοιμοι να το αξιολογήσουν αρνητικά, διεξάγοντας, άλλο ένα, δυσμενές συμπέρασμα για το μαθησιακό του οικοδόμημα, καταστρέφοντας έτσι, ολοσχερώς, κάθε ενδεχόμενο βλαστό ευκαιρίας ανάκαμψης της αυτοαντίληψής του.

Ως ζωντανός οργανισμός, ο άνθρωπος προστατεύεται και τρέφεται, συντηρείται και ανανεώνεται, ενόσω και καθόσο κατορθώνει να βρίσκεται σε παραγωγική συνάφεια, αμοιβαιότητα και συνεργασία, με το φυσικό περιβάλλον του. Ως πνευματικό ον, εξασφαλίζει τις ίδιες προνομίες, δηλαδή «προστατεύεται», πάλι, και «τρέφεται», «συντηρείται» και «ανανεώνεται», ενόσω και καθόσο, με την αφομοιωτική και τη δημιουργική του ικανότητα, βρίσκεται σε αδιάσπαστη αλληλουχία με ένα υγιές (σύμφωνα με τα δικά του στάνταρ) παιδαγωγικό περιβάλλον, και αποτελεί μία παραγωγική μονάδα του. Τόσο το πρώτο, όσο και το δεύτερο επίτευγμα, οφείλουν να είναι προορισμός και έργο της μάθησης.

Συνεπώς, κάθε αναλυτικό πρόγραμμα, για να εμφανίζει πλήρη επάρκεια και λειτουργικότητα, θα πρέπει να σχεδιάζεται βάσει του κοινωνικού περιβάλλοντος, όπου τα μέλη στα οποία απευθύνεται, δρουν και ενυπάρχουν κάθε χρονική και τοπική στιγμή. Μόνο τότε η μάθηση θα φτάσει στο πλήρωμά της: Όταν είναι μεταβολή όχι μόνο του εαυτού του παιδιού στη σχέση του με το φυσικό και πολιτισμικό κόσμο, αλλά και του φυσικού και πολιτισμικού κόσμου στη σχέση του με το παιδί.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Η ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΤΗΣ ΓΑΛΛΙΑΣ ΚΑΙ ΓΑΛΛΟΦΩΝΩΝ ΠΕΡΙΟΧΩΝ ΤΟΥ ΚΑΝΑΔΑ.

4.1 Εισαγωγικά στοιχεία.

«Ανάμεσα σε όλες τις μεταρρυθμίσεις που πραγματοποιούνται στις μέρες μας, με σκοπό τη βελτίωση του σχολικού μας συστήματος, η έννοια της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, ανταποκρίνεται πλήρως στις απαιτήσεις της πραγματικότητας. Σε αυτήν την περίπτωση, είναι δύσκολο να παραμείνουμε αντικειμενικοί σε αυτά που βλέπουμε στην τηλεόραση ή σε αυτά που διαβάζουμε στις εφημερίδες και στα, εξειδικευμένα ή όχι, περιοδικά. Για αυτό θα προσπαθήσουμε να είμαστε αντικειμενικοί σε κάθε μας την προσέγγιση στην έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας», διατυπώνουν οι Rey & Issy-les Moulineaux (1998), στο άρθρο τους «Faire la classe à l'école élémentaire». Όπου θα επιχειρήσουν να ανακαλύψουν και να αναλύσουν τις διάφορες πτυχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, λέγοντας ότι:

«Επειτα από αρκετές μελέτες και έρευνες (βιβλία, έντυπα άρθρα, σημειώσεις διαλέξεων, ιστοσελίδες), δε θα βρείτε σε αυτό το έργο, παρά τη θεωρία, και τα ερεθίσματα που μας οδήγησαν σε αυτό το πνευματικό ταξίδι. Θα αναπτύξουμε τη σκοπιμότητα της εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας όπως τη βλέπουμε εμείς στο σημερινό σύστημα. Παρατηρούμε την ύπαρξη δύο ομάδων παραγόντων που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική αυτή δραστηριότητα: Από την πλευρά των μαθητών, θα δούμε ότι οι δεξιότητες και οι διαδικασίες που χρησιμοποιούνται για την απόκτηση των γνώσεων που διδάσκονται, διαφέρουν σημαντικά από τον έναν στον άλλον μαθητή, πράγμα που θα επιφέρει την εμφάνιση σημαντικών διαφορών στο επίπεδο της αξιολόγησης. Στη συνέχεια, θα επικεντρωθούμε στους δασκάλους, και ως εκ τούτου, στη διαφοροποιημένη εκπαίδευση».

Η εφαρμογή της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσανατολίζεται στο να οργανώσει την τάξη, βρίσκοντας τρόπους να επιτρέπει σε κάθε μαθητή να μάθει εντός των συνθηκών που τον εξυπηρετούν περισσότερο. Το να διαφοροποιούμε τη διδασκαλία, είναι ένας τρόπος να εντάξουμε στην τάξη, ή και στο σχολείο, στρατηγικές αντιμετώπισης των δυσκολιών διευκολύνοντας την προσέγγιση του εκάστοτε αντικειμένου μάθησης (Legrand, 1995), ενώ δε γίνεται διάκριση στόχων,

αλλά επιτρέπεται στην ολομέλεια των μαθητών να επιτύχουν τους ίδιους στόχους, μέσω διαφορετικών διαδρομών.

Σύμφωνα με τον Zakhartchouk (2001), ενώ η πρωτοβάθμια εκπαίδευση διαμορφώνεται τον τελευταίο αιώνα σύμφωνα με τις ανάγκες του συνολικού πληθυσμού, η διαφοροποιημένη διδασκαλία έχει αναδειχθεί ως ένας τρόπος αντιμετώπισης των προκλήσεων της πρόωρης μάθησης. Στο πλαίσιο της οργάνωσης του πρωτοβάθμιου σχολικού κύκλου, τα διαφοροποιητικά μέσα οφείλουν να διαμορφώνονται έτσι, ώστε να επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να διαχειρίζονται ομάδες της τάξης στις οποίες κάποιοι μαθητές δεν έχουν ακόμη επιτύχει όλους τους στόχους του εκάστοτε μαθησιακού επιπέδου.

4.2 Ορισμοί της διαφοροποιημένης διδασκαλίας από φορείς του γαλλικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Οι ορισμοί που δίνονται από φορείς του γαλλικού εκπαιδευτικού συστήματος (Fresne, 1995 · Perrenoud & Philippe & Issy-les Moulineaux, 2004) περιγράφουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία ως έναν τύπο διδασκαλίας που:

- Ενισχύει το παιδί, τις ανάγκες και τις δυνατότητές του.
- Διαφοροποιείται σύμφωνα με τις ανάγκες των παιδιών.
- Προτείνει μαθησιακές καταστάσεις και ποικίλα μέσα μάθησης.
- Ωθεί την πλειοψηφία των παιδιών στη γνώση, στην αυτοπραγμάτωση, στην αυτογνωσία.

1. Κάθε εκπαιδευτικός σημειώνει, σε καθημερινή βάση, κατά πόσο η ομάδα των μαθητών (η τάξη) παρουσιάζει ετερογένεια σε επίπεδο ηλικίας, σε επίπεδο ανάπτυξης (κινητικό, νοητικό, συναισθηματικό), και σε επίπεδο κοινωνικού – πολιτισμικού υπόβαθρου (Przesmycki & Halima & Peretti, 1991).

2. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι ένας τύπος παιδαγωγικής που προσφέρει μάθηση, σεβόμενη την εξέλιξη της παιδικής σκέψης και του είδους της νοημοσύνης κάθε παιδιού, έτσι ώστε το καθένα, με τους δικούς του μοναδικούς τρόπους, να μπορεί να αξιοποιήσει στο μέγιστο τις δυνατότητές του (Meirieu & Philippe & Hameline & Daniel & Issy-les Moulineaux 2004).

3. «Διαφοροποιώ», σημαίνει «επικεντρώνομαι σε ένα άτομο, χωρίς να αδιαφορώ για την υπόλοιπη κοινότητα», «επικαλούμαι μία ιδιομορφία με στόχο να

επιτραπεί η πρόσβαση σε κοινά μέσα διδασκαλίας». Με μία λέξη, «αναζητώ έναν αποτελεσματικό μηχανισμό ουσιαστικής αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών και γνώσεων» (PoI, 2002).

4.3 Βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών και θεωριών για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στη Γαλλία.

Σύμφωνα με την Fee (1983), «η διαφοροποιημένη διδασκαλία ορίζεται ως ένας τύπος παιδαγωγικής που διαμορφώνεται σύμφωνα με τα προσωπικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των παιδιών».

Η συγκεκριμένη συγγραφέας προτείνει τεχνικές που διευκολύνουν τη διαφοροποίηση αυτή, μια διαμορφωτική και μη – επιλεκτική αξιολόγηση των επιδόσεων, έναν τύπο παιδαγωγικής που παράγει έργο ανοίγοντας δρόμους στη διεπιστημονικότητα, μία εξατομίκευση της διδασκαλίας.

Σύμφωνα με τον Philippe Meirieu (1987), το κλειδί για όποιον επιθυμεί να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία του, είναι η μάθηση και η παρατήρηση. Ο κανόνας που θα έπρεπε να καθοδηγεί κάθε εκπαιδευτικό, σύμφωνα με τον Ketele (1996), είναι «Μιλούμε λιγότερο, πράττουμε περισσότερο και παρατηρούμε διαρκώς». Η παρατήρηση αυτή πρέπει να αναπτυχθεί σε δύο συμπληρωματικές κατευθύνσεις και να παρέμβει σε τρεις στιγμές της μαθησιακής δραστηριότητας.

Για να θεωρηθεί λειτουργική μια παιδαγωγική παρέμβαση, πρέπει πράγματι να παρατηρήσουμε τον μαθητή ώστε να εντοπίσουμε τόσο τις ανάγκες του όσο και τα εσωτερικά χαρακτηριστικά του. Θα πρέπει να βασιστούμε στον εσωτερικό του κόσμο για να καλύψουμε τις ανάγκες του. Για να σταθεί αποτελεσματική και έγκυρη η διαφοροποίηση, η παρατήρηση πρέπει οπωσδήποτε να εφαρμοσθεί σε τρεις βασικές στιγμές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έτσι, θα επιτευχθεί ουσιαστικά η ορθή διαδοχική πορεία διαγνωστικής (evaluation diagnostique), διαμορφωτικής (evaluation formative) και τελικής αξιολόγησης (evaluation sommative).

Μπορούμε να διακρίνουμε τρία κύρια πλαίσια πρακτικής εφαρμογής στη διαφοροποίηση (Fee, 1983):

- Ο δάσκαλος σε μία δική του τάξη.
- Μία τάξη που να διοικείται από μία ομάδα καθηγητών όλων των κλάδων.

- Μία ομάδα τάξεων στο πλαίσιο ενός δοσμένου κλάδου.

Η τάξη ως ολομέλεια των μαθητών, παραμένει το πρώτο μέλημα της διαφοροποίησης. Ουσιαστικά αναφερόμαστε στη διαφοροποίηση των μέσων, των εργαλείων μάθησης, που θα χρησιμοποιούνται κατά το δοκούν στην εκάστοτε μαθησιακή κατάσταση, σύμφωνα με τις εξατομικευμένες ανάγκες κάθε ατόμου χωριστά, ώστε να επιτευχθεί όσο το δυνατόν περισσότερο αποτελεσματικά η παροχή ευκαιριών για την κατάκτηση των γνώσεων. Σε αυτή τη μορφή διαφοροποίησης, ο εκπαιδευτικός διατηρεί τη συλλογική πρόοδο της τάξης, χρησιμοποιώντας ταυτόχρονα εναλλακτικές μεθόδους.

Η «ταυτόχρονη διαφοροποίηση» είναι, ίσως, η πιο περίπλοκη στην εφαρμογή της καθώς ενυπάρχουν τεχνικά προβλήματα (χωρική οργάνωση), θεσμικά προβλήματα (ίδρυμα και υπάλληλοι) και ψυχολογικά προβλήματα.

Ο πιο ιδανικός χώρος για τη διαφοροποίηση, είναι αναμφισβήτητα αυτός που μπορεί να παρέχει την ταυτόχρονη συνύπαρξη πολλαπλών διαφορετικών ενσωματωμένων φορέων.

Συνεπώς, η διαφοροποίηση φαίνεται να είναι μία ευκαιρία να κινητοποιήσουμε το μαθητή, ένα πολύτιμο όπλο καταπολέμησης της σχολικής ανίας και αποτυχίας.

Σύμφωνα με τις έρευνές της Przesmycki (1991), η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μία εξελικτική διδασκαλία: ενεργοποιεί ένα ευέλικτο πορτραίτο πάνω στο οποίο η μάθηση εμφανίζεται ξεκάθαρη και διαφοροποιημένη για τους μαθητές που αντιλαμβάνονται τις έννοιες σύμφωνα με το δικό τους τρόπο και ρυθμό, τις δικές τους γνώσεις και κίνητρα.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία ορίζεται ως εξής:

- Μία εξατομικευμένη διδασκαλία, που αναγνωρίζει το μαθητή σαν ένα άτομο με μοναδικές αντιδράσεις και δυνατότητες διαμόρφωσης καταστάσεων.
- Μία παιδαγωγική ποικιλίας, που προτείνει ένα κράμα προσεγγίσεων οι οποίες αντιτίθενται στο ότι όλοι πρέπει να δουλεύουν με τον ίδιο ρυθμό, στην ίδια χρονική διάρκεια και με την ίδια πορεία στρατηγικών.

Οι μαθητές χωρίζονται σε πολυάριθμες ομάδες, οι οποίες εργάζονται ταυτόχρονα πάνω στο ίδιο αντικείμενο μάθησης, με τη χρήση, όμως, διαφορετικών τεχνικών, οι οποίες τίθενται σε λειτουργία σύμφωνα με διαφοροποιημένες πρακτικές

μιας αυτόνομης εργασίας: μία συνθήκη, έναν τύπο διαμορφωτικής αξιολόγησης, ένα project. Η διαφοροποίηση των εξελικτικών διεργασιών είναι σχεδιασμένη για να αναλύει και να επικεντρώνεται πάνω στα ατομικά χαρακτηριστικά καθενός ξεχωριστά, διατρανώνοντας την ετερογένεια των μαθητών (Przesmycki, 1991).

Όσον αφορά στη διαφοροποίηση των αντικειμένων μάθησης, οι μαθητές χωρίζονται σε πολυάριθμες ομάδες, οι οποίες εργάζονται ταυτόχρονα πάνω σε διαφορετικά περιεχόμενα μάθησης, τα οποία καθορίζονται σύμφωνα με τα γνωστικά αντικείμενα, τις μεθοδολογίες και τις συμπεριφορές. Οι μαθητές των ομάδων, διαμορφώνονται από ομάδα παιδαγωγών ή από τον/την παιδαγωγό της τάξης, ώστε να υπάρχουν όλα τα απαραίτητα επίπεδα για να μπορούν όλοι να προσεγγίζουν τη μάθηση (Przesmycki, 1991).

Όσον αφορά στη διαφοροποίηση των δομών, σύμφωνα με το μοντέλο της Przesmycki (1991), πρέπει να γίνονται συχνά ανακατατάξεις στις υπάρχουσες ομάδες, ώστε να επιτρέπεται στους μαθητές να γνωρίζουν διαφορετικούς τύπους ομαδοποίησης, άλλα μέρη, άλλους ηγέτες, προκαλώντας νέες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, ανταποκρινόμενοι στις προσδοκούμενες εποικοδομητικές μαθησιακές αντιδράσεις.

Σύμφωνα με τον Zakhartchouk (2001), διακρίνουμε δύο πολύ αντικρουόμενες μορφές τύπων διαφοροποίησης:

- Τη σταδιακή – διαδοχική διαφοροποίηση, την οποία καλούμε, μάλλον, ως διαφοροποιητική ή ποικίλη παιδαγωγική,
- Την ταυτόχρονη διαφοροποίηση, που σίγουρα είναι πιο επαναστατική και πιο δύσκολη, ίσως επειδή υπονοεί ότι όλοι οι μαθητές δεν λειτουργούν με τον ίδιο τρόπο την ίδια στιγμή, ενώ έχουν ακόμη και διαφορετικά καθήκοντα να πραγματοποιήσουν.

Σε ποιους τομείς, όμως, έγκειται η διαφοροποίηση; Σύμφωνα με τον Zakhartchouk (2001), έγκειται:

- Στα εργαλεία της μάθησης: μαθησιακά τεχνάσματα, οπτικοακουστικά μέσα, νέες τεχνολογίες (power point, CD ROM, ...).
- Στους τρόπους μαθησιακής προσέγγισης: γενική ή αναλυτική προσέγγιση, αφαιρετική συλλογιστική, διαισθητική ανακάλυψη, ...

- Στις μαθησιακές καταστάσεις: ακουστικές καταστάσεις (ενεργές ή μη), έρευνα, διαμορφωτική αξιολόγηση, προσωπικές καταστάσεις παραγωγής.
- Στο βαθμό καθοδήγησης: πλαισίωση ή όχι των μαθητών, διαφοροποιητική παρέμβαση στις ομάδες εργασίας, χρόνος ανεξάρτητης εργασίας.
- Στη θέση της λογικής στις αναπτυσσόμενες σχέσεις: τύποι και ένταση συναισθηματισμών, οι προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών, καθώς και το περιβάλλον από το οποίο προέρχονται.
- Στη διαχείριση του χρόνου: διαφορετικά μήκη χρονικής διάρκειας στην εκμάθηση της εκάστοτε έννοιας.
- Στους τρόπους κινητοποίησης και απόδοσης ρόλων στους μαθητές: βοήθεια στους μαθητές να ανακαλύψουν τα προσωπικά τους κίνητρα στη μάθηση μέσω της δράσης, να αναζωογονούνται και να τονώνονται μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- Στην οργάνωση της τάξης: καθολική εργασία των μαθητών της τάξης, τόσο σε επίπεδο ομάδων διαφορετικού βελινεκούς, όσο και σε επίπεδο ολομέλειας που θα διαμορφώνεται μέσω ομάδων υποστήριξης, έρευνας, κλπ.
- Στις μορφές εργασίας: φάσεις παρουσιάσεων του καθηγητή, φάσεις έρευνας, φάσεις εξάσκησης και φάσεις αξιολόγησης.
- Στις οδηγίες που δίνονται: οδηγίες σαφείς ή όχι, οδηγίες εργασίας σε ομάδες, οδηγίες προφορικές ή γραπτές, οδηγίες βοηθητικές, που στηρίζονται σε παραδείγματα και αντί – παραδείγματα.
- Στις μορφές αξιολόγησης: διαφοροποίηση των μέσων και των εργαλείων αξιολόγησης.
- Στο περιεχόμενο της μάθησης: χειρισμός διαφορετικών περιεχομένων μάθησης για την επίτευξη ενός εκπαιδευτικού στόχου.

Ακόμη, η διαφοροποιημένη διδασκαλία έχει να κάνει με:

- Την προσέγγιση βάσει κάποιου στόχου.
- Τον τύπο αξιολόγησης.
- Την παιδαγωγική τύπου project.
- Τη διεπιστημονικότητα.

- Την εξατομικευμένη υποστήριξη.

4.4 Τι είναι και τι ΔΕΝ είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Σύμφωνα με τον παιδαγωγό R. Ninclaus (1996) το τι ΔΕΝ είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία απεικονίζεται σε συγκεκριμένα σημεία:

- Δεν είναι μια μόνιμα εξατομικευμένη διδασκαλία, ένα σχέδιο που αντιμετωπίζει κάθε παιδί ως διαφορετικό από τα άλλα, και όπου κάθε παιδί διαμορφώνει την πορεία του δίχως αλλαγή ή επικοινωνία. Πρόκειται, όμως, για μια κατηγοριοποιημένη εκπαίδευση που προσαρμόζεται η ίδια σε κάθε παιδί.
- Δεν είναι μια επίφαση διαμόρφωσης του χώρου, όπου τα θρανία δεν είναι ευθυγραμμισμένα το ένα πίσω από το άλλο. Η συλλογική εκπαίδευση αποτελεί προτεραιότητα.
- Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν μπορεί να συγχέεται με την παιδαγωγική της στήριξης που θα προορίζεται μόνο για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αλλά οφείλει να ανταποκρίνεται σε ένα πιο ενεργό μοντέλο παιδαγωγικής.
- Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν είναι κάτι που εφαρμόζεται μόνο μέσω της κυκλικής ακολουθίας μάθηση – αξιολόγηση – ανατροφοδότηση μέσω αποτελεσμάτων.
- Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν είναι κάτι που τίθεται σε εφαρμογή μόνο από τον εκπαιδευτικό.
- Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν είναι αυτό που διατηρεί ή βελτιώνει ΜΟΝΟ τα δυνατά σημεία της μαθησιακής προσωπικότητας του παιδιού.

Από την άλλη, το «είναι» της διαφοροποιημένης διδασκαλίας απεικονίζεται σε συγκεκριμένα σημεία:

- Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μέσο και όχι αυτοσκοπό.
- Εφαρμόζεται μέσω της ποικιλίας υποστηρικτικού υλικού και τύπων μαθησιακής προσέγγισης για ομάδες μαθητών με ετερογενείς

μαθησιακές ανάγκες, υπό τον ίδιο, όμως, μαθησιακό στόχο (Perandeu, 1997).

- Χρησιμοποιεί ως αρχή της τη θεώρηση ότι ο άνθρωπος είναι ατελής μα πάντα τελειοποιήσιμος.
- Είναι εκείνος ο τύπος διδασκαλίας, που μέσω των πρακτικών του, ανταποκρίνεται στην πολυπλοκότητα του συστήματος, αλλά και που παράγεται από την πολιτισμική ετερογένεια
- Είναι αυτό που προωθεί την ευαισθητοποίηση της γνωστικής λειτουργίας τόσο των μαθητών όσο και του εκπαιδευτικού ή των εκπαιδευτικών ομάδων.
- Είναι μία μέθοδος που τοποθετεί το παιδί σε μία αναζητησιακή κατάσταση, λαμβάνοντας υπόψη τα προσωπικά του γνωρίσματα.
- Χρησιμοποιεί διαρκώς την εναλλαγή συλλογικής μάθησης, ατομικής μάθησης και μάθησης σε ομάδες.
- Εμφανίζει τα αντικείμενα μάθησης με πολλαπλούς διάφορους τρόπους (μαθησιακά τεχνάσματα, οπτικοακουστικά μέσα αφαιρετική συλλογιστική, διαίσθηση κλπ).
- Είναι κάτι που εφαρμόζεται πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τη διαδικασία της μάθησης.
- Αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.
- Βοηθά το παιδί να βελτιώσει τις αδυναμίες του, αξιοποιώντας τα πλεονεκτήματά του.

4.5 Αρχές και τύποι διαφοροποίησης.

Θα παρουσιάσουμε, εδώ, τις βασικές αρχές και τους τύπους διαφοροποίησης, όπως εμφανίζονται και ακολουθούνται από το γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Για να βρεθεί ένας μαθητής σε μια κατάσταση επιτυχίας, θα πρέπει να κατακτήσει τρεις τύπους δύναμης (Peretti 1987 & 1991):

1. Η ψυχική δύναμη: το να έχει αυτοπεποίθηση, να μπορεί να κινητοποιεί τη δράση του μέσω των κινήτρων του, να αφοσιώνεται στο έργο του.
2. Η οικονομική δύναμη: το να μπορεί να ελέγχει το γνωστικό του σύνολο και να μπορεί να το χρησιμοποιεί κατάλληλα με τρόπο

ακαδημαϊκό, τεχνικό ή πολιτιστικό, ώστε να κατορθώνει την ουσιαστική του ενσωμάτωση στην κοινωνία.

3. Η κοινωνική δύναμη: το να μπορεί να αποκτήσει μία αξιόλογη θέση μέσα και μέσω του σχολείου με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών του.

Σύμφωνα με την Burns (1997), δεν είναι δυνατόν να υπάρχουν δύο μαθητές οι οποίοι:

- Μαθαίνουν με την ίδια ταχύτητα.
- Μαθαίνουν την ίδια στιγμή.
- Χρησιμοποιούν τις ίδιες τεχνικές μελέτης.
- Λύνουν τα προβλήματα με τους ίδιους τρόπους.
- Εμφανίζουν το ίδιο ρεπερτόριο συμπεριφορών.
- Έχουν το ίδιο προφίλ ενδιαφερόντων.
- Κινητοποιούνται από τους ίδιους στόχους.

Οι τύποι, βέβαια, της διαφοροποίησης που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο σύγχρονο σχολείο, είναι συγκεκριμένοι (Fresne, 1995):

1. Η θεσμική διαφοροποίηση (la differenciation institutionnelle) : είναι η αναγνώριση των διαφορών μεταξύ των παιδιών στην οργάνωση του σχολικού συστήματος: τακτική εκπαίδευση και ειδική εκπαίδευση.
2. Η διαδοχική διαφοροποίηση (la differenciation successive) : ζητά από το δάσκαλο να χρησιμοποιήσει σταδιακά διαφοροποιημένες μεθόδους, ποικίλα υποστηρικτικά μέσα, διαφορετικές καταστάσεις και προσεγγίσεις της μάθησης, έτσι ώστε καθένας να διαθέτει τη μέγιστη ικανότητα και τις περισσότερες πιθανότητες, να βρει την κατάλληλη, για εκείνον, μέθοδο.
3. Η διαφοροποίηση του χρόνου (la differenciation chronologique) : ουσιαστικά πρόκειται για την οικοδόμηση μιας μαθησιακής ακολουθίας, μιας σχολικής ημέρας, μιας εβδομάδας μέσω πολλαπλών διαφορετικών ομάδων μαθητών: εργασία, εναλλάξ, της ολομέλειας, των υπό – ομάδων και των μαθητών, μόνων μπροστά στο έργο τους. Ο δάσκαλος θα αποφασίσει το είδος της εργασίας και της ομαδοποίησης.
4. Η διεπιστημονική διαφοροποίηση (la differenciation transdisciplinaire) : αυτή η μορφή της διαφοροποίησης συνίσταται στη δημιουργία μιας λίστα των εργασιών που οι μαθητές θα πρέπει να περατώσουν με

επιτυχία (ένα φύλλο εργασίας, μία παραγωγή λόγου, μία γραπτή σύνθεση, κλπ.), ενώ επιλέγουν σε ποιον επιστημονικό τομέα θα ανήκουν οι συγκεκριμένες εργασίες. (ή ποιο είδος κειμένου θα χρησιμοποιήσουν: αφηγηματικό κείμενο, κόμικς, ή παραμύθι, ή ποια οπτική γωνία θα πάρουν κλπ.).

5. Η ταυτόχρονη διαφοροποίηση (la differenciation simultanee) : οι μαθητές εργάζονται, στον ίδιο χρόνο, πάνω σε διαφορετικού τύπου δραστηριότητες (επιλεγμένες από τους ίδιους σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά τους ή σχεδιασμένες από τον εκπαιδευτικό με βάση τις ανάγκες τους) ή εκτελούν μια ποικιλία τρόπων για όμοιου τύπου εργασίες (με τη βοήθεια πηγών ή εξατομικευμένων περιορισμών, μέσω της χρήσης ποικίλων προσεγγίσεων, κ.λπ.).
6. Η διαφοροποίηση μέσω διαδικασιών (la differenciation par les procedes) : αναφέρεται στο ότι ο δάσκαλος αποδέχεται και αξιολογεί το γεγονός ότι, σε μερικές δραστηριότητες, καθένας μπορεί να απαντά με τη δική του λύση, τις δικές του διαδικασίες, χωρίς κατ'ανάγκη να θέτει συγκεκριμένη ιεράρχηση μεταξύ εκείνων που εμφανίστηκαν στην τάξη.
7. Η διαφοροποίηση μέσω των διαθέσιμων πηγών και των περιορισμών που εμφανίζονται (la differenciation par les ressources disponibles et les contraintes imposees) : αυτός ο τύπος διαφοροποίησης επικεντρώνει στην υιοθέτηση της μαθησιακής κατάστασης που μπορεί να είναι η ίδια για όλους τους μαθητές, σύμφωνα με τις δυνατότητες και τις τρέχουσες ανάγκες μάθησής τους, μέσω της προσεκτικής επιλογής των τιμών που δίνονται στις μεταβλητές της κατάστασης αυτής, προσφέροντας διαφορετικές οδηγίες σε ορισμένα παιδιά.
8. Η διαφοροποίηση μέσω ρόλων (la differenciation par les roles) : Σε ορισμένες δραστηριότητες, οι μαθητές παίζουν διαφορετικούς ρόλους. Μπορούμε, λοιπόν, να διαμοιράσουμε τους ρόλους, λαμβάνοντας υπόψη τις ικανότητες και τις ιδιαίτερες ανάγκες της μάθησης.
9. Η διαφοροποίηση μέσω του έργου (la differenciation par la tache) : στην περίπτωση αυτή, προτείνεται η σύσταση εργαστηρίων υποστήριξης αναγκών ή επιλογών, κατάρτισης ή εμπάθουσας στα οποία εργαστήρια θα προτείνονται εξατομικευμένες και

προσαρμοσμένες δραστηριότητες με βάση την εκτίμηση των αναγκών του κάθε μαθητή.

4.6 Πού, πότε, πώς και γιατί εφαρμόζουμε τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Από τη σκοπιά των μαθητών, η διαφοροποίηση εφαρμόζεται από τις οδηγίες, από τις ανάγκες, από τους τρόπους εκπροσώπησης, από τους τρόπους κατανόησης, από τις εισφορές των παιδιών, τόσο υλικά όσο και πολιτιστικά, καθώς και από τους τρόπους έκφρασης.

Από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών, η διαφοροποίηση καθορίζεται μέσω της θέσης που μπορούν να έχουν στις ομάδες των μαθητών.

1. Ο δάσκαλος είναι μπροστά από την ομάδα των μαθητών.
2. Ο δάσκαλος είναι πίσω από την ομάδα των μαθητών.
3. Ο δάσκαλος είναι δίπλα στην ομάδα των μαθητών.

Επίσης καθορίζεται από την προϋπόθεση ότι ο δάσκαλος κατέχει ο ίδιος τη δεξιότητα που θέλει να χτίσει, από τις καταστάσεις, τις συνθήκες αλλά και τους περιορισμούς της μάθησης, από τη διεξαγωγή μιας δραστηριότητας ή μιας διαδικασίας, από τη δομή των ομάδων των παιδιών, από τα εργαλεία μάθησης που παρέχονται στους μαθητές, από το προτεινόμενο εκπαιδευτικό υλικό, από τις διδακτικές προσεγγίσεις, από τις πραγματοποιούμενες επεκτάσεις μετά από μια μαθησιακή δραστηριότητα, από το χρόνο που δίνεται στους μαθητές για να μάθουν.

Ακόμη, η διαφοροποίηση καθορίζεται από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών με βάση τις ανάγκες των παιδιών, αλλά και με βάση τις καταστάσεις που αυτά αντιμετωπίζουν στην τάξη αλλά και στη ζωή.

Όσον αφορά στη διαφοροποίηση από τη σκοπιά της γνώσης, είναι προφανές ότι όσο περισσότερα γνωστικά αντικείμενα επιχειρούμε να προσεγγίσουμε ταυτόχρονα, τόσο λιγότερα θα κατορθώσουμε να κατακτήσουμε. Η οικοδόμηση, δηλαδή, των διδακτικών προσεγγίσεων για κάθε γνωστικό αντικείμενο, πρέπει να επικεντρώνει σε συγκεκριμένους και εφικτούς στόχους.

Είναι, επίσης, πιθανό να προκύψει διαφοροποίηση μέσω ταξινομήσεων, διαφοροποίηση μέσω διδακτικών παρεμβάσεων του εκπαιδευτικού, ή και διαφοροποίηση μέσω των πρακτικών που βιώνουμε μαζί με τους μαθητές. Ειδικότερα, η τελευταία αυτή μορφή διαφοροποίησης παρατηρείται και εφαρμόζεται

στην οργάνωση των δραστηριοτήτων, στην πρακτική διασχολικών αγώνων, σε πρακτικές εκδηλώσεων / συνεδρίων από τους μαθητές, στις πρακτικές που εφαρμόζονται στο σπίτι, στην πρακτική της ανάγνωσης ενός βιβλίου, στην εφαρμογή της εξάσκησης της κριτικής σκέψης, στην πρακτική της αξιολόγησης, της υπαγόρευσης, της στάσης των τιμών των υπηρεσιών.

Τα βασικά βήματα που πρέπει να ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός κατά τη διεξαγωγή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, σύμφωνα με τους Perrenoud & Philippe & Issy-les Moulineaux (2004), είναι:

1. να θέσει τους στόχους,
2. να διαχειριστεί ευέλικτα το πρόγραμμα,
3. να εφαρμόστε διαμορφωτική αξιολόγηση,
4. να χρησιμοποιήσει πολλαπλά διδακτικά εργαλεία,
5. να λάβει υπόψη τις στρατηγικές μάθησης των παιδιών,
6. να διαφοροποιήσει τις συνθήκες εργασίας των μαθητών,
7. να αποφύγει τις παγίδες.

Δεν πρέπει, άλλωστε, να ξεχνάμε ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μια «παιδαγωγική της επιτυχίας», που επηρεάζει τόσο την πορεία της εκπαίδευσης, όσο και τον τύπο της αξιολόγησης. Στη διδακτική αυτή μέθοδο, ποικίλλουν οι διδακτικές προσεγγίσεις, οι μέθοδοι διδασκαλίας, αλλά και τα υλικά που χρησιμοποιούνται. Είναι βασικό, μάλιστα, να επιτρέπεται σε κάθε παιδί να προχωρήσει με βάσει το δικό του ρυθμό στις εργασίες του, διότι κάθε παιδί είναι διαφορετικό (Legrand, 1995).

Για να εφαρμόσουμε τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, είναι βασικό να διαφοροποιήσουμε πρωτίστως τις συνθήκες εργασίας, έτσι ώστε να δώσουμε σε όλους ισότιμες ευκαιρίες στη μάθηση. Πρέπει να υπάρχουν επιλογές διαβαθμισμένων ασκήσεων, οι οποίες να αυτό-προσαρμόζονται στη διαφοροποίηση και οι οποίες να έχουν την ικανότητα να αυτό-διορθωθούν. Το παιδί πρέπει να είναι σε θέση να γνωρίζει την εξέλιξη της πορείας του προς τους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν (τα διάφορα στάδια, για παράδειγμα).

Σε ένα γενικό πλαίσιο, το παιδί υποστηρίζει τη μάθηση μέσω της συστηματικής συνδιαλλαγής με τον εκπαιδευτικό αλλά και μέσω της συστηματικής του ενασχόλησης με διαφορετικά μαθησιακά υλικά. Καθώς οι μαθητές δουλεύουν σε μικρές ομάδες, κάνοντας συγκεκριμένες ασκήσεις, ο δάσκαλος μπορεί να βοηθήσει

τους μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, εξηγώντας τους εκ νέου το θέμα.

Οι ομάδες των μαθητών, πρέπει να διαμορφώνονται βάσει των αναγκών τους. Το ιδανικό θα ήταν ο δάσκαλος να εξηγήσει στην αρχή της χρονιάς στους γονείς, τι σκοπεύει να πραγματοποιήσει κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, δηλαδή να τους μιλήσει για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, παρουσιάζοντάς τους τη φύση και την αιτιολογία των διδακτικών στόχων (Meirieu & Philippe & Hameline & Daniel & Issy-les Moulineaux, 2004).

4.6.1 Οι προϋποθέσεις της επιτυχίας για το μαθητή και το δάσκαλο.

Ο μαθητής θα πρέπει να έχει αυτοπεποίθηση και να επιχειρεί διαρκώς την ανάπτυξη και τη βελτίωση όλων των δυνατοτήτων του. Πρέπει να γνωρίζει και να γνωρίζεται με τις αδυναμίες και τις ικανότητές του, να κατηγοριοποιεί τις γνώσεις του – βιωματικές, ακαδημαϊκές ή συμπεριφοριστικές – και τις τακτικές προσέγγισης που χρησιμοποιεί. Πρέπει, ακόμη, να είναι σε θέση να αξιολογήσει τις λογικές οδηγίες που του δίνονται και γενικότερα να κρατά μία αξιολογική στάση όσον αφορά στον εαυτό του αλλά και στη σχέση του με τους υπόλοιπους μαθητές. Άλλωστε, μαθαίνουμε όντας σε παραγωγική συνάφεια με τους άλλους, και οικοδομούμε καλύτερα τη γνώση με τη βοήθειά τους.

Ο δάσκαλος, τώρα, θα πρέπει να βιώνει τη διαφοροποίηση στο επίπεδο μιας εκπαιδευτικής ομάδας, δηλαδή να σκέπτεται και να δρα σε πολλαπλές κατευθύνσεις για την υλοποίηση του κάθε βήματος της διαφοροποίησης. Επιπλέον, θα πρέπει να εξασφαλίζει την ισότητα των ευκαιριών, μέσω της ισότητας των αποτελεσμάτων, καλλιεργώντας την ευγενή άμιλλα. Τέλος, θα πρέπει να αξιολογεί την επιτυχία του κάθε μαθητή του βάσει διαφορετικών παραγόντων (ενδιαφέροντα, ποσοστό επιτυχιών, ρυθμός, πολιτισμικό υπόβαθρο, κοινωνικό επίπεδο, κλπ.) (Meirieu & Philippe & Hameline & Daniel & Issy-les Moulineaux 2004).

Η διαφοροποίηση πρέπει να πραγματώνεται μέσω ποικιλίας στις μεθοδολογίες και μέσω της πρότασης διαφορετικών προσεγγίσεων στη μάθηση (Legrand, 1995):

- Η ενσυναίσθηση: προετοιμάζουμε τις δραστηριότητες με τέτοιο τρόπο ώστε το παιδί να μπορεί να αγγίξει, να οσμισθεί, να γευτεί, να ακούσει, κλπ. Επιτρέπουμε στο παιδί να εκφράσει τα συναισθήματα

και τις αισθήσεις του, με λίγα λόγια, το βοηθούμε να τεθεί στη θέση της δυνατότητας του πειραματισμού.

- Η αναζήτηση πληροφοριών: προετοιμάζουμε τις δραστηριότητες με τέτοιο τρόπο ώστε το παιδί να μπορεί να αντλήσει γνώσεις από μία ποικιλία πηγών πληροφοριών (γεγονότα, φωτογραφίες, ονόματα, αριθμούς, κλπ), αλλά και μεθόδων (επεξηγήσεις, απάντηση σε ερωτήματα, πρόταση βιβλιογραφίας, συνεντεύξεις με έναν ειδικό, επιβράβευση του κριτικού πνεύματος των μαθητών, βοήθεια στη διατύπωση σαφών ερωτημάτων, δηλαδή: τι ξέρουν ή τι δεν ξέρουν, και με ποιο υλικό θα πρέπει να προσεγγίσουν το εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο).
- Η επαγωγική προσέγγιση: συνίσταται στην παρατήρηση ποικίλων παραδειγμάτων γύρω από μια συγκεκριμένη υπόθεση, μία έννοια, έναν κανόνα. Συνίσταται επίσης στην επέκταση γύρω από έναν πρώτο ορισμό, στην παρατήρηση καινούριων παραδειγμάτων και αντί-παραδειγμάτων, ώστε να παραχθεί ένας νέος ορισμός, πληρέστερος και πιο ολοκληρωμένος από τον προηγούμενο ορισμό.
- Η αφαιρετική προσέγγιση: θα πρέπει να παρατηρήσουμε έναν κανόνα, μία αρχή, ένα δεδομένο, αναπτύσσοντας συγκεκριμένα παραδείγματα ή περιπτώσεις στην πράξη.
- Η επιστημονική προσέγγιση: πραγματοποιούμε παραδοχές υποθέσεων όσον αφορά σε μία κατάσταση ενός προβλήματος, επιλέγουμε μία υπόθεση και επινοούμε ένα πείραμα που θα μας επιτρέψει να την ελέγξουμε μέσω της εκτέλεσής του. Έπειτα, συγκρίνοντας το αποτέλεσμα με την υπόθεση, θα την επιβεβαιώσουμε, ή θα την απορρίψουμε συνθέτοντας μια νέα.
- Η τεχνολογική προσέγγιση ή «το στάδιο της αναμονής»: είναι σημαντικό να προσδιορίσουμε τα αποτελέσματα που προσδοκούμε από τους μαθητές μας, να θεσπίσουμε συγκεκριμένα κριτήρια επιτυχίας, να αναζητήσουμε έγκυρες διαδικασίες παραγωγής, να σχεδιάσουμε τα βήματα της διδασκαλίας μας, και να εξοικειωθούμε με τις διαδικασίες σύγκρισης, παραγωγής, αξιολόγησης και παρακολούθησης.

- Η διαδικασία επίλυσης του προβλήματος: είναι απαραίτητο να επαναπαρουσιάζουμε τακτικά την κατάσταση του προβλήματος, να εντοπίζουμε τα στάδια της έρευνας, να επιλέγουμε ορθά και να χρησιμοποιούμε τα κατάλληλα εργαλεία ανάλυσης, καθώς και να επαληθεύουμε το τελικό αποτέλεσμα.
- Η διαδικασία της δημιουργίας: πρέπει να υπάρχει η δυνατότητα του ελεύθερου πειραματισμού, της αναζήτησης, της παρατήρησης, της εκτέλεσης, της επικοινωνίας, του προβληματισμού πάνω στα αποτελέσματα, της παρακολούθησης, της σύγκρισης και της αξιολόγησης.
- Η φαντασία: προετοιμάζουμε τις δραστηριότητες με τέτοιο τρόπο ώστε τα παιδιά να μπορούν να ονειρεύονται, να φαντάζονται, να δημιουργούν ιστορίες και εικασίες, να εφευρίσκουν λύσεις, να «βλέπουν μέσα στο κεφάλι τους» καταστάσεις δύσκολα παρατηρήσιμες στο χαρτί.

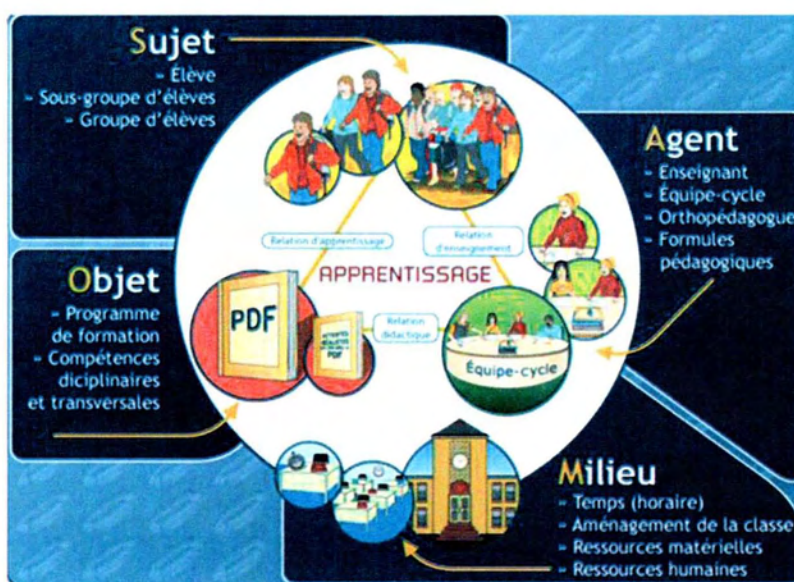
4.6.2 Το αντικείμενο της διαφοροποίησης.

Πρέπει να επικεντρώσουμε τη διαφοροποίησή μας σε συγκεκριμένους άξονες:

- Στις παρακαταθήκες.
- Στους τρόπους μάθησης.
- Στους τρόπους παρουσίασης.
- Στους σχεδιασμούς.
- Στους τρόπους κατανόησης.
- Στα δυσνόητα σημεία.
- Στους τύπους και στις στρατηγικές μάθησης.
- Στους άξονες κατηγοριοποίησης και στο χρόνο που αφιερώνουμε σε κάθε γνωστικό αντικείμενο.
- Στην παρουσίαση του εκπαιδευτικού αντικειμένου.
- Στην οργάνωση.
- Στις προσεγγίσεις.
- Στα εργαλεία μάθησης.
- Στους τύπους αξιολόγησης.

4.7 Το παράδειγμα του Monteregie, γαλλόφωνης περιοχής του Καναδά.

Παρατηρώντας τη μελέτη εκπαιδευτικών ομάδων προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Monteregie, που πειραματίστηκαν πάνω στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, διαπιστώνουμε συγκεκριμένα στοιχεία. Σύμφωνα με το μοντέλο του Legendre (2005) η διαφοροποιημένη διδασκαλία εφαρμόζεται μέσω τεσσάρων στοιχείων (αντικείμενο, υποκείμενο, παράγοντας, μέσο) και με τη χρήση τριών διαφορετικών τύπων παιδαγωγικών σχέσεων (σχέσεις μάθησης, σχέσεις εκπαίδευσης, διδακτικές σχέσεις).



Εικόνα 1 Παράγοντες και παιδαγωγικές σχέσεις στη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Διαφοροποιημένη διδασκαλία, σύμφωνα με τη μελέτη των εκπαιδευτικών του Monteregie, είναι «η δράση από έναν ή περισσότερους εκπαιδευτικούς που, με βάση μια σταθερή κατανόηση του υπόβαθρου και των χαρακτηριστικών ενός ή περισσότερων σπουδαστών, των διδακτικών μεθόδων και των τύπων των διαφοροποιημένων παρεμβάσεων, του προγράμματος κατάρτισης και του περιβάλλοντος μάθησης, στοχεύουν στην εναρμόνιση των διαφόρων συνιστωσών της μαθησιακής κατάστασης και των σχέσεων ανάμεσά τους, με σκοπό την προώθηση της μάθησης». Γιατί, όμως, να εφαρμόσουμε διαφοροποιημένη διδασκαλία;

Για πολύ καιρό υπήρχε η άποψη ότι η επιτυχία στη μάθηση βασίζεται στο ταλέντο και στις ικανότητες του μαθητή. Γύρω στα 1970, ο Bloom και οι συνεργάτες του (1972), έθεσαν υπό αμφισβήτηση αυτήν την άποψη μέσω των ερευνών τους, οι οποίες αποδείκνυαν ότι ένας εκπαιδευτικός μπορούσε να οδηγήσει στην επιτυχία της

μάθησης μια μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών, αν τους παρείχε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον σύμφωνο με τις ιδιαιτερότητες και τα χαρακτηριστικά τους.

Για να εφαρμοσθεί σωστά η διαφοροποιημένη διδασκαλία, ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σε θέση να ανακαλύπτει τη βέλτιστη μέθοδο διδασκαλίας για κάθε μαθητή ή ομάδα μαθητών. Η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας γίνεται σε 5 στάδια (Consultat Antonissimo, 2007):

1ο στάδιο: Προσδιορισμός της υπάρχουσας κατάστασης και των προβληματικών σημείων (διαγνωστική αξιολόγηση). Για παράδειγμα, έχουμε μια υπό – ομάδα τεσσάρων μαθητών, πρώτων τάξεων δημοτικού. Αρχικά αναγνωρίζουμε ευθέως τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο μάθημα της Γλώσσας. Έπειτα αναρωτιόμαστε: «τι γνωρίζουμε για τους τρόπους προσέγγισης της γνώσης, τις προϋπάρχουσες γνώσεις, τα βήματα μάθησης και τις μετά – γνωστικές διεργασίες αυτών των τεσσάρων μαθητών; Οι παιδαγωγικές μας παρεμβάσεις είναι επαρκείς για να τους βοηθήσουν; Προσαρμόζονται στα χαρακτηριστικά τους; Το διδακτικό υλικό που χρησιμοποιούμε είναι το κατάλληλο γι' αυτούς; Αφιερώνουμε αρκετό χρόνο σε κάθε διδακτική έννοια ώστε να επιτευχθεί η μάθησή της;». Μέσα από αυτές τις ερωτήσεις, λοιπόν, θα εφαρμοσθεί ορθά μία διαγνωστική αξιολόγηση που θα βοηθήσει στην αντίληψη των κωλυμάτων της μάθησης.

2ο στάδιο: Προσδιορισμός των προσδοκιών μας. Αφού προσδιορίσουμε την παρούσα κατάσταση, είναι δυνατόν να καθορίσουμε τις προσδοκίες μας ως εκπαιδευτικοί, δηλαδή τι είναι αυτό που πρέπει να διδάξουμε τους μαθητές, πώς θα τους κινητοποιήσουμε να το μάθουν, και ποια παιδαγωγική τακτική θα ακολουθήσουμε για να συμβάλλουμε στη μάθηση. Εξετάζουμε μια σειρά ενεργειών, μέσων ή τύπων παρεμβάσεων: την επιλογή περιεχομένου, την εναλλαγή των τύπων διδασκαλίας, τη δημιουργία οπτικού υλικού, τη ρύθμιση διαφόρων δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού προγράμματος, την ποικιλία στους τύπους ομαδοποίησης κλπ. Στο παράδειγμα της Γλώσσας, διαπιστώθηκε ότι οι 4 μαθητές δυσκολεύονταν στην αντίληψη των στρατηγικών εντοπισμού λέξεων, καθώς αυτές δεν τους διδάσκονταν ρητά. Θεωρήθηκε, λοιπόν, σκόπιμη η ρητή διδαχή των στρατηγικών, ώστε να μπορέσουν αυτές να χρησιμοποιηθούν σωστά.

3ο στάδιο: Σχεδιασμός ενεργειών. Ο εκπαιδευτικός προετοιμάζεται για να θέσει σε λειτουργία τις μεθόδους που έκρινε κατάλληλες για την εκπαιδευτική κατάσταση. Στο παράδειγμα της Γλώσσας, αυτό θα μπορούσε να αντιστοιχεί στη ρητή διδασκαλία της ανάγνωσης, την προετοιμασία συγκεκριμένων μαθημάτων ή την

αναδιάταξη του ωραρίου για να διευκολύνει την «αποκατάσταση της κλινικής εικόνας» της υπό – ομάδας.

4ο στάδιο: Δράση. Η δράση ανταποκρίνεται στην αποτελεσματική υλοποίηση των σχεδιασμένων ενεργειών που επιτρέπουν το πέρασμα από την υπάρχουσα κατάσταση, στην επιθυμητή. Στο παράδειγμα που δόθηκε, η δράση εφαρμόζεται τη στιγμή της ρητής διδασκαλίας, ως διαφορετική στρατηγική διδακτικής.

5ο στάδιο: Αξιολόγηση δράσης. Στο παράδειγμα των τεσσάρων μαθητών, το συγκεκριμένο βήμα θα είχε ως εξής: Μετά από 8 εβδομάδες εφαρμογής των σχεδιασμένων ενεργειών, θα εξετάζαμε σε ποιο βαθμό επάρκειας βρίσκονται τα παιδιά, όσον αφορά στη χρήση στρατηγικών προσδιορισμού των λέξεων. Αν η ανάλυση των αποτελεσμάτων μας αποδείξει ότι οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν δεν είχαν το επιθυμητό αποτέλεσμα, θα πρέπει να ξεκινήσουμε έναν νέο κύκλο διαφοροποιημένης διδασκαλίας, πάνω στο ίδιο μαθησιακό αντικείμενο.

4.7.1 Τα οκτώ βασικά ερωτήματα όπου απαντούν οι ερευνητές του Monteregie.

1). Ποια είναι η διαφορά ανάμεσα στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, τη διαφοροποίηση της εκπαίδευσης, τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική, τη διαφοροποιημένη εκπαίδευση και τη διαφοροποίηση των γνώσεων;

Πρόκειται, ουσιαστικά, για συνώνυμες εκφράσεις που χρησιμοποιούνται από διάφορους Γαλλόφωνους συγγραφείς για να περιγράψουν:

- θεμελιώδεις αρχές της παιδαγωγικής
- μία ενέργεια,
- ένα μοντέλο ενεργειών, που αντικατοπτρίζει τη διάθεση ενός, ή περισσότερων εκπαιδευτικών, να προσαρμόσουν τις πρακτικές τους και τα διάφορα περιβάλλοντα μάθησης στα εξατομικευμένα χαρακτηριστικά ενός, ή περισσότερων μαθητών, πάνω σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο μάθησης (Consultat Antonissimo, 2007).

Στην πρόταση του Legendre (2005), οι εκφράσεις «διαφοροποίηση της μάθησης» και «διαφοροποίηση των γνώσεων» πρέπει να αποφεύγονται, καθώς είναι ταυτόσημες. Πράγματι, δεν μπορεί να σταθεί βιώσιμη και διαρκής η «μάθηση», δίχως τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Επιπλέον, δεν είναι ο παιδαγωγός που διαφοροποιεί

τη γνώση και τη μάθηση, καθώς ο κεντρικός άξονας αυτών των εννοιών, τυλίγεται γύρω από τους μαθητές. Επομένως, ο παιδαγωγός οφείλει να αναζητά διαρκώς τρόπους δράσης πάνω στις διαφορετικές συνιστώσες μιας μαθησιακής κατάστασης για να προωθήσει τη μάθηση στα μέτρα του μαθητή.

2). «Διαφοροποιώ» σημαίνει «προσαρμόζομαι στα χαρακτηριστικά κάθε μαθητή»;

Είναι πιθανό να εφαρμόσουμε διαφοροποιημένη διδασκαλία για ένα μαθητή ή μία υπό – ομάδα μαθητών, στο πλαίσιο μιας σχολικής τάξης ή ενός σχολείου. Μπορούμε, επομένως, να διαφοροποιήσουμε τη διδασκαλία μας πάνω σε ένα μαθητή, αλλά δεν είναι αυτή η μόνη εφαρμογή που πρέπει να γίνει πάνω στην έννοια της διαφοροποίησης (Consultat Antonissimo, 2007).

Σε αυτό το πλαίσιο, και σύμφωνα με τον Legendre (2005), η διαφοροποιημένη παιδαγωγική δε θα έπρεπε να συγχέεται με την έννοια της εξατομικευμένης μάθησης – διδασκαλίας. Η εξατομικευμένη διδασκαλία εμφανίζεται ως μια σειρά εκπαιδευτικών ενεργειών, σχεδιασμένων για έναν συγκεκριμένο μαθητή, και δε συνεπάγεται, μόνο και συγκεκριμένα, τη χρήση της μεθόδου της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

3). Ποιος θέτει σε εφαρμογή τη διαφοροποιημένη διδασκαλία;

«Ένας παιδαγωγός μόνος του, ή μία ομάδα που αποτελείται και από άλλα μέλη (σχολικοί σύμβουλοι, σχολική διεύθυνση, μέλη πρόσθετων υπηρεσιών, ψυχολόγοι – εκπαιδευτικοί, ψυχολόγοι, κλπ)» (Consultat Antonissimo, 2007).

4). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία απευθύνεται αποκλειστικά σε άτομα με μαθησιακές δυσκολίες;

«Κατά τη γνώμη μας, η διαφοροποιημένη παιδαγωγική, πρέπει να επιτρέπει σε όλα τα παιδιά να μαθαίνουν, και να αναπτύσσονται με τον βέλτιστο τρόπο» (Consultat Antonissimo, 2007). Τόσο «οι ταλαντούχοι» μαθητές, όσο και αυτοί που δυσκολεύονται, ή πάσχουν από κάποια συγκεκριμένη αναπηρία, μπορούν να επωφεληθούν από κάποιο, ή όλα, τα στάδια της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής.

5). Ένας εκπαιδευτικός που χρησιμοποιεί ποικιλία στις διδακτικές στρατηγικές του, θεωρείται ότι «διαφοροποιεί τη διδασκαλία του»; Μπορούμε να ισχυριστούμε ότι «διαφοροποιώ» σημαίνει, κατ' ανάγκη, ότι «κατασκευάζω ένα σχέδιο διδακτικής παρέμβασης»;

«Σύμφωνα με τη δική μας άποψη, η διαφοροποιημένη παιδαγωγική μπορεί να συναντηθεί σε ένα εναλλασσόμενο – συνεχώς κινούμενο – πεδίο ποικίλων τρόπων προσαρμογής, εφόσον – βέβαια – απευθύνεται σε ένα μικρό ή μεγάλο αριθμό μαθητών, που χρειάζονται διδακτικές παρεμβάσεις και στρατηγικές για να κατανοήσουν ένα μέρος του προγράμματος σπουδών» (Consultat Antonissimo, 2007).

Κάθε δράση διαφοροποιημένης παιδαγωγικής που εφαρμόζεται, αντιστοιχεί σε ένα σύνολο ενεργειών, το οποίο – σχεδιασμένο πάνω στα χαρακτηριστικά του μέρους στο οποίο απευθύνεται – ποικίλλει σε διδακτικές στρατηγικές, προτεινόμενο διδακτικό υλικό, και τρόπους ομαδοποίησης των μαθητών για την επίτευξη των προσδοκώμενων στόχων. Επίσης, κάθε δράση διαφοροποιημένης παιδαγωγικής που εφαρμόζεται, οφείλει να είναι ορθά σχεδιασμένη και ενισχυμένη – αν αυτό χρειάζεται – και από άλλους φορείς (σχολικοί σύμβουλοι, ψυχολόγοι, ψυχοπαθολόγοι κλπ.), ώστε να επικεντρώνεται πάνω στη δυσκολία κάθε μαθητή και να λειτουργεί ως όχημα επίτευξης της μαθησιακής δραστηριότητας (Consultat Antonissimo, 2007).

Επομένως, «από την πλευρά μας, ένας εκπαιδευτικός που διαφοροποιεί τη διδασκαλία του, ποσώς διαφέρει από έναν εκπαιδευτικό που αναπτύσσει ένα σχέδιο διδακτικής παρέμβασης στα μέτρα ενός συγκεκριμένου μαθητή» (Consultat Antonissimo, 2007).

6). Ποια είναι η σχέση μεταξύ της προσέγγισης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας του Montérégie, και των τεσσάρων κατευθύνσεων διαφοροποίησης που προτάθηκαν από τους Jacqueline Caron (2003) και Carol Ann Tomlinson (2004);

Σύμφωνα με την ερευνητική ομάδα των εκπαιδευτικών του Monteregie «Consultat Antonissimo» (2007), η Jacqueline Caron (2003), ως αποτέλεσμα των ερευνών της Carol Ann Tomlinson (1999, 2004), προτείνει τέσσερις τρόπους διαφοροποίησης, οι οποίοι αναφέρονται στο περιεχόμενο, στις διαδικασίες, στα

προϊόντα και στις δομές. Σύμφωνα με τη δική τους άποψη, «η επιλογή της δράσης σε κάποιον από αυτούς τους τέσσερις τομείς, πρέπει να πραγματοποιείται στο στάδιο 2 ή στο στάδιο 3 της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, όπως αυτά παρουσιάζονται παραπάνω».

Ειδικότερα, κάθε φορά που ένας εκπαιδευτικός, ή μία ομάδα εκπαιδευτικών, εφαρμόζει διαγνωστική αξιολόγηση των συνιστωσών και των σχέσεων μίας παιδαγωγικής κατάστασης και ανακαλύπτει την ύπαρξη παθογένειας, οφείλει να προσεγγίσει το πρόβλημα λαμβάνοντας υπ' όψιν το περιεχόμενό του, τη διαδικασία που θα ακολουθηθεί για την αντιμετώπισή του, το προϊόν μάθησης που επιθυμεί να επιτύχει και τις δομές πάνω στις οποίες θα εργαστεί για να τα καταφέρει.

Θα εφαρμόσει, λοιπόν, αυτές τις στρατηγικές για ένα σημαντικό χρονικό διάστημα, και στο τέλος θα αξιολογήσει τα αποτελέσματα των πράξεών του, βάσει της εικόνας των μαθητών.

7). Ποιες θεωρούνται ευνοϊκές συνθήκες για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας;

Οι βασικοί άξονες που πρέπει να τεθούν για την επιτυχημένη εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι οι εξής:

- Η βαθιά πίστη του εκπαιδευτικού, ή της ομάδας εκπαιδευτικών, στην καθολική ικανότητα των μαθητών να μάθουν.
- Η σημασία της ομαδικής εργασίας, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί θα συμμετέχουν οπλισμένοι με κίνητρα και επιμονή.
- Η ακριβής γνώση (διαγνωστική αξιολόγηση) των χαρακτηριστικών των μαθητών και του εκπαιδευτικού προγράμματος.
- Η ύπαρξη αξιόλογου χρονικού πλαισίου διαβούλευσης, όπου η ομάδα των εκπαιδευτικών θα συνδιαλέγεται, αναζητώντας καλύτερους τρόπους για μάθηση και δημιουργία.
- Η γόνιμη συνεργασία κάποιων παράπλευρων φορέων, συμπεριλαμβανομένων του σχολικού συμβούλου και της σχολικής διεύθυνσης, με στόχο την καθοδήγηση και την υποστήριξη της ομάδας των εκπαιδευτικών ή του εκπαιδευτικού (Consultat Antonissimo, 2007).

8). Ποιες ομοιότητες και διαφορές εντοπίζουμε μεταξύ της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, και της εξατομικευμένης διδασκαλίας, όπως αυτή εμφανίζεται στις δεκαετίες του '60, '70, '80;

Τα τελευταία χρόνια, όλο και περισσότεροι συγγραφείς συγκρίνουν τη διαφοροποιημένη, με την εξατομικευμένη διδασκαλία. «Για αυτούς, η διαφοροποιημένη διδασκαλία πρέπει να διαχωρίζεται από την εξατομικευμένη» (Consultat Antonissimo, 2007).

Η έκφραση «εξατομικευμένη διδασκαλία», χρησιμοποιήθηκε αρκετά στις δεκαετίες του '60, του '70 και του '80, για να περιγράψει μια τεχνική διδασκαλίας, που προτείνει συγκεκριμένους τρόπους και διαδικασίες, για να προσαρμόσει τις πρακτικές της εκπαίδευσης και το περιβάλλον της μάθησης πάνω στα χαρακτηριστικά ενός ή περισσότερων μαθητών, σχετικά με ένα συγκεκριμένο αντικείμενο μάθησης.

Ωστόσο, από τη δεκαετία του '60, πολλοί συγγραφείς όπως ο Bloom (1968), ο Begin (1980) και ο Legendre (1988) πρότειναν ορισμούς για τις έννοιες της εξατομικευσης – και ειδικότερα της εξατομικευμένης διδασκαλίας – παρόμοιους με αυτούς που προτείνονται σήμερα για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Σύμφωνα με τους συγγραφείς, λοιπόν, η εξατομικευμένη και η διαφοροποιημένη διδασκαλία, εμφανίζονται παρόμοιες ή διαφορετικές, ανάλογα με τον εκάστοτε ορισμό που τους προσδίδουμε κάθε φορά. Ειδικότερα, τόσο ο Bloom (1968) όσο και ο Legendre (1988), υποστηρίζουν ότι εξατομικευμένη διδασκαλία σημαίνει «η προσαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος ανάλογα με τις ανάγκες (νοητικές και συναισθηματικές) κάθε παιδιού ξεχωριστά, για την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του», ενώ ο Begin (1980) θεωρεί ότι η εξατομικευση της διδασκαλίας έγκειται στην αναδιαμόρφωση – κατά μάθητή – του εξοπλισμού, των υλικών της τάξης, της χωροταξικής οργάνωσης της τάξης και των δραστηριοτήτων που θέτει, ο εκπαιδευτικός, στους μαθητές.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 Ο σκοπός της έρευνας.

Όπως είδαμε στα προηγούμενα κεφάλαια, η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μία σύγχρονη μέθοδος διδασκαλίας η οποία εμφανίζεται στο μαθησιακό προσκήνιο με ιδιαίτερα ριζοσπαστικούς τρόπους, στοχεύοντας στην ανατροπή του διδακτικού δογματισμού και της παραδοσιακής εκπαιδευτικής τεχνοτροπίας. Λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορές των μαθητών ως προς το βαθμό ετοιμότητάς τους, το μαθησιακό τους στυλ και τα ενδιαφέροντά τους, αλλά και στηριζόμενη σε παιδαγωγικές θεωρίες με σημαντική δυναμική (θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης, θεωρία του κονστρουκτιβισμού, κλπ.), η διαφοροποιημένη διδασκαλία έρχεται να προτείνει ένα νέο δρόμο στη μάθηση, τόσο για τους μαθητές όσο και για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό.

Παρ' όλα αυτά, η βιβλιογραφία πάνω στη διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι σχετικά περιορισμένη, ενώ οι διαφορές των εκπαιδευτικών συστημάτων κάθε χώρας, προκαλούν συγκεκριμένες δυσαρμονίες. Ειδικότερα, παρά το γεγονός ότι οι αρχές της διαφοροποίησης είναι όμοιες, σε ένα γενικό πλαίσιο, οι συνθήκες του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος απαιτούν, σε κάθε περίπτωση, την ενσωμάτωση αυτών των αρχών στις δομές του, έτσι ώστε η διαφοροποίηση να εφαρμοσθεί λειτουργικά. Σαν αποτέλεσμα, σημειώνονται βασικές διαφορές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ανά την εκπαίδευση κάθε χώρας.

Αντικείμενο της παρούσας μελέτης, αποτελεί η διερεύνηση των αντιλήψεων των Γάλλων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όσον αφορά στο πλαίσιο της κατανόησής τους σχετικά με την έννοια της διαφορετικότητας στη σχολική τάξη, αλλά και σχετικά με τις αρχές και την πρακτική εφαρμογή, της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Βασικός σκοπός, λοιπόν, της παρούσας έρευνας, είναι να μελετήσει και να εξετάσει τις αντιλήψεις των εν ενεργεία εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που ζουν και εργάζονται στο Παρίσι της Γαλλίας, όσον αφορά:

- Στο φαινόμενο της διαφορετικότητας στη σχολική τάξη.
- Στις γνώσεις τους πάνω στη διαφοροποιημένη διδασκαλία.
- Στο βαθμό εξοικείωσής τους με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Πιο συγκεκριμένα, οι στόχοι που θέτουμε στη συγκεκριμένοι έρευνα παρουσιάζονται ως εξής:

- Να μελετηθεί το επίπεδο κατανόησης των εκπαιδευτικών, του Παρισιού της Γαλλίας, για την έννοια της διαφορετικότητας στη σχολική τάξη.
- Να μελετηθεί το επίπεδο γνώσης και εξοικείωσης των εκπαιδευτικών, του Παρισιού της Γαλλίας, για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.
- Να μελετηθεί το πώς και κατά πόσο, παράγοντες όπως το φύλο, η ηλικία, η αρχαιότητα, η θέση κ.α., μπορούν να επηρεάσουν τα παραπάνω σημεία μελέτης.

5.2 Ερευνητικά ερωτήματα.

Το δείγμα της έρευνας, δηλαδή οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που ζουν και εργάζονται στο Παρίσι της Γαλλίας, μελετήθηκε σε σχέση με συγκεκριμένους παράγοντες, και ειδικότερα:

- Το φύλο.
- Την ηλικία.
- Την αρχαιότητα.
- Τη θέση υπηρεσίας.
- Τον τύπο του σχολείου (μονοθέσιο, διθέσιο κλπ.).
- Την ύπαρξη μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην τάξη.
- Την ύπαρξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη.
- Τις τυχόν μεταπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών.
- Την περεταίρω εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, μέσω σεμιναρίων.

Λαμβάνοντας υπόψη τους ερευνητικούς στόχους που θέσαμε, τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, καθώς και την επιτακτική ανάγκη της διερεύνησης των στάσεων του δείγματος, προέκυψαν και διατυπώθηκαν – συνοπτικά – τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία ουσιαστικά αποτελούν και τις μηδενικές υποθέσεις της έρευνάς μας.

1. Ποιες είναι οι απόψεις των Γάλλων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη διαφορετικότητα σε ετερογενείς μαθησιακά και πολιτισμικά τάξεις ;

2. Ποιο είναι το επίπεδο γνώσης και εξοικείωσης των Γάλλων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στη σχολική τάξη;
3. Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις των Γάλλων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, για τη διαφορετικότητα και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στη σχολική τάξη, σε σχέση με τις παρακάτω ανεξάρτητες μεταβλητές;
- | | |
|---------------------------------------|--|
| A. Φύλο. | Θ. Προπτυχιακές σπουδές. |
| B. Ηλικία. | Ι.Επιμόρφωση. |
| Γ. Έτη υπηρεσίας. | Κ. Μεταπτυχιακές σπουδές. |
| Δ. Θέση υπηρεσίας. | Λ. Παρακολούθηση σεμιναρίων σχετικών με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. |
| Ε. Τύπος σχολείου. | Μ. Παρακολούθηση σεμιναρίων σχετικών με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. |
| Στ. Τάξη. | |
| Z.Μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο. | |
| H. Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. | |

5.3 Η μέθοδος της έρευνας.

Η παρούσα έρευνα αποτελεί συσχετιστική έρευνα επισκόπησης (Cohen & Manion & Morrison, 2001: 169-174). Είναι ποσοτική έρευνα πεδίου και πραγματοποιήθηκε στην πόλη του Παρισιού της Γαλλίας από το Φεβρουάριο έως τον Ιούνιο του 2013, οπότε και έγινε η συλλογή των δεδομένων. Το δείγμα της,

αποτέλεσαν εν ενεργεία εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που ζουν και εργάζονται στη συγκεκριμένη πόλη, σε έναν αριθμό τυχαία επιλεγμένων σχολείων.

Συγκεκριμένα, επιλέχθηκαν εκπαιδευτικοί δημοτικών σχολείων όλων των τάξεων. Χρησιμοποιήθηκε η τεχνική του γραπτού ανώνυμου ερωτηματολογίου. Η μέθοδος αυτή θεωρήθηκε η πιο κατάλληλη για τη συγκεκριμένη έρευνα, γιατί πρόκειται για «επισκόπηση πεδίου» που αποσκοπεί να καθορίσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών.

5.4 Μέσα συλλογής.

Η μέθοδος της διανομής ερωτηματολογίων θεωρείται αρκετά βοηθητικό και εύχρηστο μέσο συλλογής πληροφοριών, καθώς μας προσφέρει την ευκαιρία να προσεγγίσουμε τον επιθυμητό αριθμό των ατόμων (δείγμα), σε σχετικά μικρό χρονικό διάστημα, ενώ τα δεδομένα που συλλέγονται έχουν τη δυνατότητα ταξινόμησης, επεξεργασίας και εύκολης αξιοποίησης, έτσι ώστε να οδηγούν σε ουσιαστικές διαπιστώσεις και συμπεράσματα.

Τα μέλη του δείγματος, έχουν τη δυνατότητα να απαντήσουν απρόσωπα και αβίαστα, κάτι που βοηθά στην πορεία της εκάστοτε έρευνας, καθώς επικυρώνει τη συμμετοχή των περισσότερων από τους εκπαιδευτικούς (Φίλιας, 1996).

Ωστόσο, η μέθοδος αυτή εγκυμονεί συγκεκριμένους κινδύνους, οι οποίοι σχετίζονται με τις μη ειλικρινείς απαντήσεις που, ενδεχομένως, να δίνουν μερικές φορές οι ερωτηθέντες, αλλά και με τα – πολλές φορές – ελλιπώς συμπληρωμένα ερωτηματολόγια (Robson, 2007).

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για τη συγκεκριμένη έρευνα, έχει χορηγηθεί σε αντίστοιχη έρευνα που έγινε στην Ελλάδα. Έπειτα, μεταφράστηκε στη γαλλική γλώσσα – αρχικά από τη γράφουσα – ενώ, στη συνέχεια, δέχθηκε διορθώσεις από την κυρία Α. Σοφού, Ελληνίδα εκπαιδευτικό, η οποία εργάζεται στη Γαλλία ως καθηγήτρια Πανεπιστημίου και γνωρίζει τους αντίστοιχους γαλλικούς όρους της παιδαγωγικής.

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού τύπου που αφορούν σε συγκεκριμένα ατομικά στοιχεία του εκπαιδευτικού (φύλο, ηλικία, αρχαιότητα, θέση υπηρεσίας, τύπος του σχολείου, ύπαρξη μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην τάξη, ύπαρξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες

στην τάξη, τυχόν μεταπτυχιακές σπουδές του εκπαιδευτικού, περεταίρω εκπαίδευση του εκπαιδευτικού, μέσω σεμιναρίων).

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου, υπάρχουν είκοσι δύο (22) ερωτήσεις, επίσης κλειστού τύπου, στις οποίες ο εκπαιδευτικός καλείται να απαντήσει μέσω μιας κλίμακας τύπου Likert, που κυμαίνεται από 1 = «διαφωνώ απόλυτα» έως 5 = «συμφωνώ απόλυτα», επιλέγοντας μία από τις διαβαθμισμένες απαντήσεις που είναι δοσμένες. Οι ερωτήσεις αυτές, αναφέρονται στις απόψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί όσον αφορά στην κατανόησή τους σχετικά με τη διαφορετικότητα στη σχολική τάξη.

Στο τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου, υπάρχουν δεκαεπτά (17) ερωτήσεις κλειστού τύπου, όπου ο εκπαιδευτικός καλείται να απαντήσει ξανά μέσω μιας κλίμακας τύπου Likert, που κυμαίνεται από 1 = καθόλου έως 5 = πάρα πολύ, επιλέγοντας μία από τις διαβαθμισμένες απαντήσεις που είναι δοσμένες. Οι ερωτήσεις αυτές σχετίζονται με τη γνώση αλλά και το βαθμό εξοικείωσης του εκπαιδευτικού με τη μέθοδο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Το θέμα είναι ότι και στις δεκαεπτά αυτές ερωτήσεις, ο εκπαιδευτικός συμπληρώνει – απαντά ταυτόχρονα όσον αφορά και στους δύο αυτούς παράγοντες.

Στο τέταρτο, και τελευταίο, μέρος του ερωτηματολογίου ο εκπαιδευτικός καλείται να απαντήσει σε μία ερώτηση επιλογής και σε δύο ερωτήσεις ανοικτού τύπου, βασισμένος στις γνώσεις και στην εμπειρία του.

5.4.1 Συμμετέχοντες.

Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν σε εκατόν δώδεκα (112) εν ενεργεία εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που ζουν και εργάζονται στο Παρίσι της Γαλλίας, από τα οποία δόθηκαν πίσω, πλήρως συμπληρωμένα, τα πενήντα εννέα (59). Ακολουθούν περιγραφικά στοιχεία σχετικά με:

Α) Το φύλο.

Πίνακας 3: Δημογραφικά στοιχεία ως προς το φύλο του δείγματος της έρευνας.

ΦΥΛΟ				
	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστική σχετική συχνότητα
Valid ANTPΑΣ	27	45,8	45,8	45,8

ΓΥΝΑΙΚΑ	32	54,2	54,2	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Β) Την ηλικία.

Πίνακας 4: Δημογραφικά στοιχεία ως προς την ηλικία του δείγματος της έρευνας.

ΗΛΙΚΙΑ					
		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική σχετική συχνότητα
Valid	22-30	7	11,9	11,9	11,9
	31-40	17	28,8	28,8	40,7
	41-50	26	44,1	44,1	84,7
	51-60	9	15,3	15,3	100,0
	Σύνολο	59	100,0	100,0	

Γ) Τα έτη υπηρεσίας.

Πίνακας 5: Δημογραφικά στοιχεία ως προς τα έτη υπηρεσίας του δείγματος της έρευνας.

ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ					
		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική σχετική συχνότητα
Valid	0-5	7	11,9	11,9	11,9
	6-15	17	28,8	28,8	40,7
	16-25	26	44,1	44,1	84,7
	ΠΑΝΩ ΑΠΟ 25	9	15,3	15,3	100,0
	Σύνολο	59	100,0	100,0	

Δ) Τη θέση υπηρεσίας.

Πίνακας 6: Δημογραφικά στοιχεία ως προς τη θέση υπηρεσίας του δείγματος της έρευνας.

ΘΕΣΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ					
		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική σχετική συχνότητα

Valid	ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ/ΤΡΙΑ ⁶	3	5,1	5,1	5,1
	ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ/ΤΡΙΑ	7	11,9	11,9	16,9
	ΜΟΝΙΜΟΣ/Η ΔΑΣΚΑΛΟΣ/Α	25	42,4	42,4	59,3
	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ/ΤΡΙΑ	24	40,7	40,7	100,0
	Σύνολο	59	100,0	100,0	

Ε) Τον τύπο του σχολείου.

Πίνακας 7: Δημογραφικά στοιχεία ως προς τον τύπο του σχολείου όπου εργάζεται το δείγμα της έρευνας.

ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ					
		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστική σχετική συχνότητα
Valid	ΤΕΤΡΑΘΕΣΙΟ ⁷	18	30,5	30,5	30,5
	ΠΕΝΤΕ ΘΕΣΕΩΝ	41	69,5	69,5	100,0
	Σύνολο	59	100,0	100,0	

Στ) Την τάξη όπου διδάσκει ο ερωτώμενος.

Πίνακας 8: Δημογραφικά στοιχεία ως προς την τάξη όπου διδάσκει το δείγμα της έρευνας.

ΤΑΞΗ					
		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστική σχετική συχνότητα
Valid	CP Ή ΠΡΩΤΗ	12	20,3	20,3	20,3
	CE1 Ή ΔΕΥΤΕΡΑ	13	22,0	22,0	42,4
	CE2 Ή ΤΡΙΤΗ	15	25,4	25,4	67,8
	CM1 Ή ΤΕΤΑΡΤΗ	10	16,9	16,9	84,7
	CM2 Ή ΠΕΜΠΤΗ	9	15,3	15,3	100,0
	Σύνολο	59	100,0	100,0	

⁶ Οι τρεις διευθυντές εργάζονταν σε τετραθέσια σχολεία, ενώ δίδασκαν σε τάξη. Οι διευθυντές των σχολείων που δεν δίδασκαν σε τάξεις – παρ' όλο που είχαν διδάξει στο παρελθόν – δεν δέχτηκαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο.

⁷ Στα τρία από τα δεκαοκτώ σχολεία, τη μία τάξη αναλάμβανε ο διευθυντής στην πράξη, ενώ στα υπόλοιπα δεκαπέντε, πραγματοποιούνταν συνδιδασκαλία δύο τάξεων από συγκεκριμένο εκπαιδευτικό, ενώ κάποια μαθήματα διδάσκονταν από το διευθυντή του σχολείου (κυρίως τα Μαθηματικά).

Ζ) Τους μαθητές της τάξης με μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Πίνακας 9: Δημογραφικά στοιχεία ως προς τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο⁸ στις τάξεις του δείγματος της έρευνας.

ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ					
		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστική σχετική συχνότητα
Valid	0-5	32	54,2	54,2	54,2
	6-10	23	39,0	39,0	93,2
	11-15	4	6,8	6,8	100,0
	Σύνολο	59	100,0	100,0	

Η) Τους μαθητές της τάξης με μαθησιακές δυσκολίες.

Πίνακας 10: Δημογραφικά στοιχεία ως προς τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στις τάξεις του δείγματος της έρευνας.

ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ					
		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστική σχετική συχνότητα
Valid	0-5	9	15,3	15,3	15,3
	6-10	34	57,6	57,6	72,9
	11-15	16	27,1	27,1	100,0
	Σύνολο	59	100,0	100,0	

Θ) Τις προπτυχιακές σπουδές του ερωτώμενου.

Πίνακας 11: Δημογραφικά στοιχεία ως προς τις προπτυχιακές σπουδές του δείγματος της έρευνας.

ΑΠΟΦΟΙΤΟΣ					
		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστική σχετική συχνότητα
Valid	IUFM Η ΠΤΔΕ	48	81,4	81,4	81,4
	G.E. LITTERAIRE Η Π.Α.	11	18,6	18,6	100,0
	Σύνολο	59	100,0	100,0	

⁸ Επειδή στη Γαλλία ο όρος «μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο» δε χρησιμοποιείται – θεωρείται μάλιστα και υποτιμητικός – η μετάφραση στο ερωτηματολόγιο για τη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών αποδόθηκε ως: «μαθητές που έχουν έστω έναν γονιό γεννημένο εκτός Γαλλίας».

Δ) Την ύπαρξη, ή όχι, επιμόρφωσης.

Πίνακας 12: Δημογραφικά στοιχεία ως προς την επιμόρφωση του δείγματος της έρευνας.

ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ					
		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική σχετική συχνότητα
Valid	ΝΑΙ	41	69,5	69,5	69,5
	ΟΧΙ	18	30,5	30,5	100,0
	Σύνολο	59	100,0	100,0	

Κ) Την ύπαρξη, ή όχι, μεταπτυχιακής εκπαίδευση.

Πίνακας 13: Δημογραφικά στοιχεία ως προς τις μεταπτυχιακές σπουδές του δείγματος της έρευνας.

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ					
		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική σχετική συχνότητα
Valid	ΝΑΙ	27	45,8	45,8	45,8
	ΟΧΙ	32	54,2	54,2	100,0
	Σύνολο	59	100,0	100,0	

Λ) Την παρακολούθηση, ή όχι, σεμιναρίων σχετικών με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Πίνακας 14: Δημογραφικά στοιχεία ως προς τα σεμινάρια σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία που έχει παρακολουθήσει το δείγμα της έρευνας.

ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ					
		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική σχετική συχνότητα
Valid	ΝΑΙ	29	49,2	49,2	49,2
	ΟΧΙ	30	50,8	50,8	100,0
	Σύνολο	59	100,0	100,0	

Μ) Την παρακολούθηση, ή όχι, σεμιναρίων σχετικών με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Πίνακας 15: Δημογραφικά στοιχεία ως προς τα σεμινάρια σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση που έχει παρακολουθήσει το δείγμα της έρευνας.

ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ					
		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστική σχετική συχνότητα
Valid	ΝΑΙ	36	61,0	61,0	61,0
	ΟΧΙ	23	39,0	39,0	100,0
Σύνολο		59	100,0	100,0	

5.5 Διαδικασία συλλογής δεδομένων.

Αρχικά πραγματοποιήθηκε επικοινωνία με τους διευθυντές τυχαία επιλεγμένων σχολικών μονάδων του Παρισιού, μέσω τηλεφώνου. Στη συνέχεια, συναντήθηκα με τους διευθυντές των σχολείων και τους ενημέρωσα για το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου, ενώ τους δόθηκε ένας φάκελος με ερωτηματολόγια ισάριθμα με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονταν στην εκάστοτε σχολική μονάδα.

Έπειτα, τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν στους εκπαιδευτικούς προς συμπλήρωση, από τους διευθυντές των σχολείων, οι οποίοι και τους ενημέρωσαν τόσο για το περιεχόμενό τους, όσο και για το σκοπό τους, προτού οι πρώτοι τα συμπληρώσουν.

Αφότου έγινε η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων και συγκεντρώθηκαν από τη γράφουσα, πραγματοποιήθηκε η ανάλυσή τους. Το γαλλικό ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους εκπαιδευτικούς βρίσκεται ενσωματωμένο στο παράρτημα II της παρούσας εργασίας με τίτλο «Questionnaire de recherche», ενώ το αρχικό, ελληνικό ερωτηματολόγιο, βρίσκεται ενσωματωμένο στο παράρτημα I της παρούσας εργασίας, με τίτλο «Ερωτηματολόγιο».

5.6 Ανάλυση δεδομένων.

Για την ανάλυση των δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS 17. Πραγματοποιήθηκε περιγραφική και επαγωγική στατιστική ανάλυση. Οι μεταβλητές ως προς το βαθμό κατανόησης της έννοιας της διαφορετικότητας στη σχολική τάξη, το βαθμό γνώσης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και το βαθμό εξοικείωσης με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, ομαδοποιήθηκαν σε μία σύνθετη μεταβλητή για κάθε κατηγορία. Με άλλα λόγια, κάθε ερωτηματολόγιο βαθμολογήθηκε ως προς το βαθμό κατανόησης της έννοιας της διαφορετικότητας στη σχολική τάξη και το βαθμό γνώσης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας με ένα συνολικό βαθμό που ήταν ο μέσος όρος βαθμολογίας, για κάθε μεταβλητή ξεχωριστά. Το ίδιο πραγματοποιήθηκε και με το βαθμό εξοικείωσης του κάθε ερωτώμενου με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Γι αυτές βαθμολογίες βρέθηκε ο μέσος όρος με την τυπική απόκλιση (περιγραφική στατιστική ανάλυση). Επιπλέον, για αυτές τις βαθμολογίες, εξετάσαμε αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές με τις ανεξάρτητες μεταβλητές του ερωτηματολογίου – χαρακτηριστικά του δείγματος (φύλο, ηλικία, έτη υπηρεσίας, θέση υπηρεσίας, τύπος σχολείου, σχολική τάξη, μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο, μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, ακαδημαϊκή προέλευση, επιμόρφωση, μεταπτυχιακές σπουδές, και παρακολούθηση σεμιναρίων για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση) για να διαπιστώσουμε την αποτύπωση πιθανών διαφορών στο δείγμα της έρευνας διαμέσου της χρήσης του κριτηρίου t-test (επαγωγική στατιστική ανάλυση).

Οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις του ερωτηματολογίου κωδικοποιήθηκαν με βάση τη συχνότητα «κοινών», για το δείγμα, απαντήσεων και ποσοτικοποιήθηκαν με την παρουσίασή τους σε πίνακες όπου φαίνονται οι αριθμοί συχνότητας και το αντίστοιχο ποσοστό για το δείγμα.

Στην παρούσα μελέτη σημαντικό ενδιαφέρον παρουσιάζει η καταγραφή των απαντήσεων για θέματα που δεν ήταν δυνατόν να παρουσιαστούν σε κλειστού τύπου ερωτήσεις γι αυτό και δεν πραγματοποιήθηκε κάποια άλλη στατιστική επεξεργασία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.

6.1 Εισαγωγικά στοιχεία.

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο πραγματοποιείται η παρουσίαση και η ανάλυση των ευρημάτων – αποτελεσμάτων της έρευνας στο δεύτερο, τρίτο και τέταρτο μέρος του ερωτηματολογίου που μοιράστηκε στους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που ζουν και εργάζονται στο Παρίσι της Γαλλίας.

Η στατιστική ανάλυση αξιοποιεί το σύνολο των ερωτήσεων και των κλιμάκων του δεύτερου και τρίτου μέρους του ερωτηματολογίου ως συνεχείς μεταβλητές. Το τέταρτο και τελευταίο μέρος αφορά στην ποιοτική έρευνα των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία μέσα από μία πολλαπλής επιλογής και δύο (2) ανοιχτού τύπου ερωτήσεις.

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αξιολογεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την κατανόσή τους πάνω στην έκφραση και στη διαχείριση της διαφορετικότητας στη σχολική τάξη. Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου εξετάζει:

- το αν και κατά πόσο γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί, πώς να εφαρμόσουν στοιχεία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη διδακτική πράξη.
- το βαθμό εξοικείωσής των εκπαιδευτικών με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στη διδακτική πράξη.

Δημιουργήθηκαν, τελικά, τρεις (3) σύνθετες εξαρτημένες μεταβλητές:

- ο «βαθμός κατανόησης της έννοιας της διαφορετικότητας στη σχολική τάξη»,
- ο «βαθμός γνώσης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας» και
- ο «βαθμός εξοικείωσης με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία».

Ο βαθμός αξιοπιστίας για την κάθε σύνθετη μεταβλητή (cronbach's alpha) είναι συγκεκριμένος: Για το βαθμό κατανόησης της έννοιας της διαφορετικότητας στη σχολική τάξη, η τιμή cronbach's alpha ισούται με 0,895 ($0,8 \leq 0,895 \leq 0,9$), επομένως το επίπεδο αξιοπιστίας είναι πολύ καλό. Για το βαθμό γνώσης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η τιμή cronbach's alpha ισούται με 0,775 ($0,7 \leq$

0,775 ≤ 0,8), επομένως το επίπεδο αξιοπιστίας είναι πολύ καλό. Για το βαθμό εξοικείωσης των ερωτηθέντων με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, η τιμή cronbach's alpha ισούται με 0,787 (0,7 ≤ 0,787 ≤ 0,8), επομένως το επίπεδο αξιοπιστίας είναι πολύ καλό.

6.2 Παρουσίαση των αποτελεσμάτων μέσω της περιγραφικής στατιστικής.

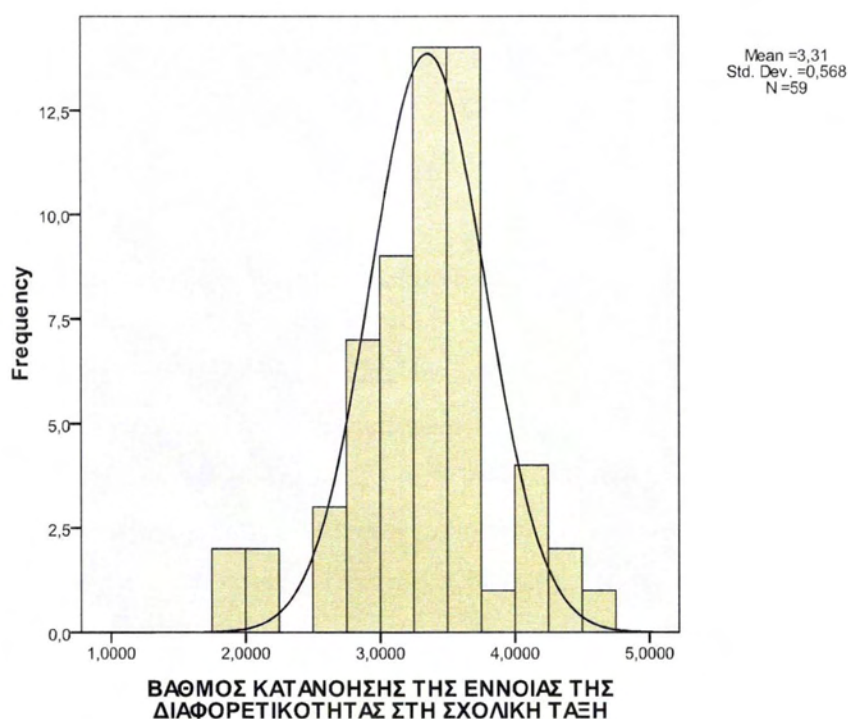
Στον πίνακα 6.2.1 παρουσιάζεται ο μέσος όρος του βαθμού κατανόησης της έννοιας της διαφορετικότητας των ερωτώμενων εκπαιδευτικών στη σχολική τάξη, καθώς και η ελάχιστη και η μέγιστη τιμή της εξαρτημένης αυτής μεταβλητής, αλλά και η τυπική απόκλιση. Σε πεντάβαθμη κλίμακα μέτρησης, ο αριθμός 3,3 δηλώνει ουδέτερη άποψη ως προς το βαθμό κατανόησης της έννοιας της διαφορετικότητας στη σχολική τάξη, επομένως δεν μπορούμε, με βεβαιότητα, να θεωρήσουμε ότι οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που ζουν και εργάζονται στο Παρίσι της Γαλλίας, γνωρίζουν καλά τα βασικά στοιχεία που συνιστούν την έννοια της διαφορετικότητας στη σχολική τάξη.

Πίνακας 6.2.1: Μέσος όρος βαθμού κατανόησης της έννοιας της διαφορετικότητας στη σχολική τάξη.

Περιγραφική στατιστική – βαθμός κατανόησης της έννοιας της διαφορετικότητας στη σχολική τάξη.

	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος Όρος	Τυπική απόκλιση
ΒΑΘΜΟΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ	59	1,8181	4,6818	3,310432	0,5678604
Έγκυρες τιμές	59				

Ακολουθεί το ιστόγραμμα των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τη σύνθετη μεταβλητή «βαθμός κατανόησης της έννοιας της διαφορετικότητας στη σχολική τάξη»:



Εικόνα 2: Ιστόγραμμα συχνότητας - βαθμού κατανόησης της έννοιας της διαφορετικότητας στη σχολική τάξη.

Στο συγκεκριμένο ιστόγραμμα παρατηρούμε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διαθέτουν ένα καλό επίπεδο κατανόησης των βασικών στοιχείων που συνιστούν τη διαφορετικότητα στη σχολική τάξη. Ειδικότερα, μπορούμε να συνοψίσουμε τη διακύμανση του βαθμού κατανόησης της διαφορετικότητας στη σχολική τάξη στον παρακάτω πίνακα (πίνακας 16):

Πίνακας 16: Ποσοστά βαθμού κατανόησης της έννοιας της διαφορετικότητας στη σχολική τάξη των ερωτώμενων εκπαιδευτικών.

ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ (επί τοις εκατό, %)	ΕΠΙΠΕΔΟ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ
3,1	Επαρκής κατανόηση.
20,4	Ικανοποιητική κατανόηση.
64,6	Καλή κατανόηση.
11,9	Άριστη κατανόηση.

Παρατηρούμε, ακόμη, ότι η συμπεριφορά του ιστογράμματος στην αριστερή άκρη του, αποκλίνει ελαφρώς από την κανονική κατανομή, πράγμα που μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι το μέγεθος του δείγματος δεν ήταν αρκετά μεγάλο. Παρ' όλα αυτά, υπάρχει πολύ καλή συμφωνία, με την κανονική κατανομή, για τις υπόλοιπες τιμές του ιστογράμματος.

Αξίζει να σημειωθούν συγκεκριμένες απαντήσεις της πλειοψηφίας των ερωτώμενων εκπαιδευτικών ως προς συγκεκριμένες μεταβλητές, και όχι ως προς τη συνθετη μεταβλητή συνολικά:

- Το 49,2% των ερωτώμενων διαφωνεί στο ότι «η διαφορετικότητα συνίσταται στο γεγονός ότι κάποιοι μαθητές αποκλίνουν από αυτό που ισχύει ως κανονικό για την τάξη στην οποία φοιτούν».
- Το 49,2% των ερωτώμενων διαφωνεί στο ότι «η διαφορετικότητα των μαθητών δυσχεραίνει την ομαλή λειτουργία της διδασκαλίας στην τάξη μου».
- Το 44,1% των ερωτώμενων διαφωνεί στο ότι «έχω θέσει ως στόχο να επιτύχουν όλοι οι μαθητές μου στον ίδιο χρόνο τις ίδιες επιδόσεις».
- Το 35,6% των ερωτώμενων διαφωνεί στο ότι «η διαφορετικότητα των μαθητών δεν καθιστά εφικτή την ατομική στήριξη του κάθε μαθητή».
- Το 40,7% των ερωτώμενων διαφωνεί στο ότι «η πολιτισμική ετερογένεια της σχολικής τάξης επηρεάζει τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών».

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, στο τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου εξετάζουμε, μέσω των ίδιων ερωτημάτων, δύο παράγοντες:

- Το βαθμό γνώσης των ερωτώμενων εκπαιδευτικών για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και
- το βαθμό εξοικείωσής τους με αυτήν.

Στον πίνακα 6.2.2 παρουσιάζεται ο μέσος όρος του βαθμού γνώσης των εκπαιδευτικών πάνω στο βαθμό γνώσης τους για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και ο μέσος όρος του βαθμού εξοικείωσής τους με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, καθώς και η ελάχιστη και η μέγιστη τιμή των εξαρτημένων αυτών μεταβλητών, αλλά και η τυπική απόκλιση.

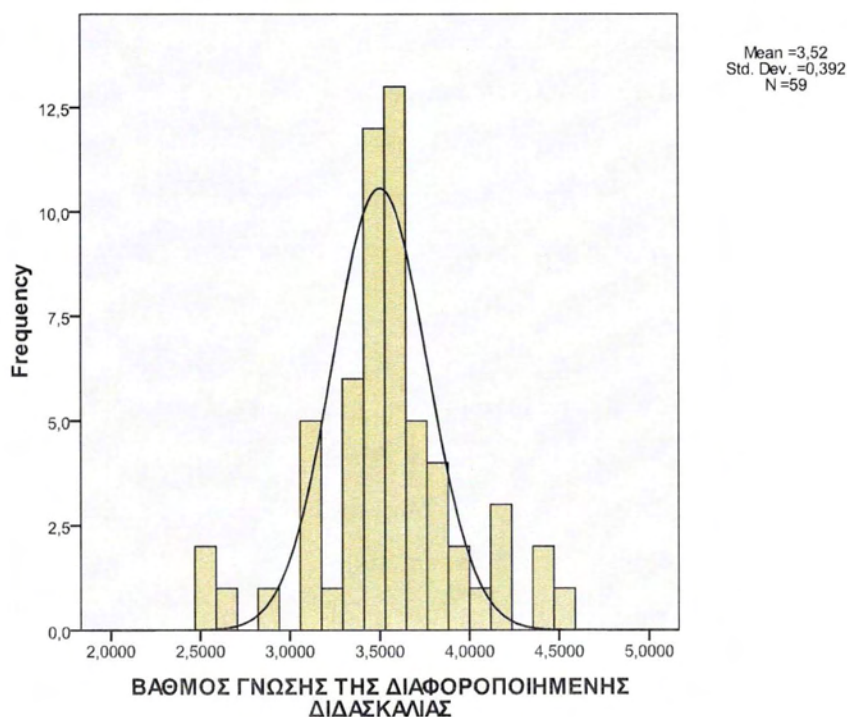
Σύμφωνα με αυτόν τον πίνακα, ο μέσος όρος των ερωτώμενων εκπαιδευτικών δηλώνει τόσο ότι γνωρίζει τα βασικά στοιχεία που συνιστούν τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, όσο και ότι είναι εξοικειωμένος με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Πίνακας 6.2.2: Μέσος όρος βαθμού γνώσης της Δ.Δ και βαθμού εξοικείωσης με τη Δ.Δ.

Περιγραφική στατιστική – βαθμός γνώσης της Δ.Δ. – βαθμός εξοικείωσης με τη Δ.Δ.

	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος Όρος	Τυπική απόκλιση
ΒΑΘΜΟΣ ΓΝΩΣΗΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	59	2,5294	4,4706	3,518445	0,3917894
ΒΑΘΜΟΣ ΕΞΟΙΚΕΙΩΣΗΣ ΜΕ ΤΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ	59	2,5294	4,5294	3,544366	0,3945379
Εγκυρες τιμές	59				

Ακολουθεί το ιστόγραμμα των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τη σύνθετη μεταβλητή «βαθμός γνώσης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας»:



Εικόνα 3: Συχνότητα - βαθμός γνώσης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Στο συγκεκριμένο ιστόγραμμα παρατηρούμε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διαθέτουν ικανοποιητική γνώση των βασικών στοιχείων που συνιστούν

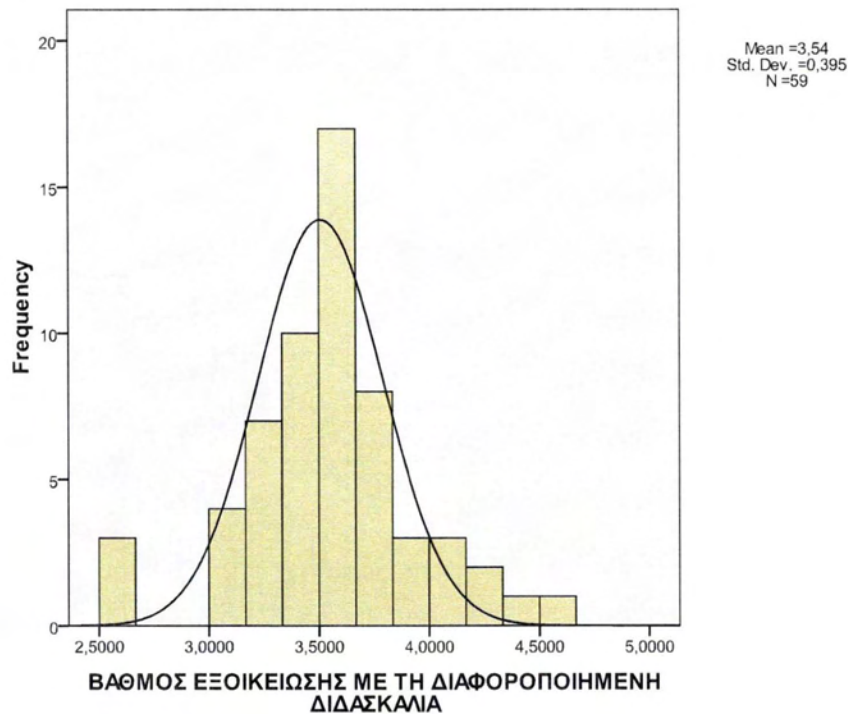
τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Ειδικότερα, παρατηρούμε τα ποσοστά των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, σε σχέση με το επίπεδο γνώσης τους για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία να έχουν ως εξής:

Πίνακας 17: Ποσοστό επιπέδου γνώσης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας των ερωτώμενων εκπαιδευτικών.

ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ (επί τοις εκατό, %)	ΕΠΙΠΕΔΟ ΓΝΩΣΗΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ
6,8	Επαρκής γνώση.
62,9	Ικανοποιητική γνώση,
18,4	Καλή γνώση.
11,9	Άριστη γνώση.

Παρατηρούμε, ακόμη, ότι η συμπεριφορά του ιστογράμματος στα άκρα του, αποκλίνει ελαφρώς από την κανονική κατανομή, πράγμα που μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι το μέγεθος του δείγματος δεν ήταν αρκετά μεγάλο. Παρ' όλα αυτά, υπάρχει καλή συμφωνία, με την κανονική κατανομή, για τις υπόλοιπες τιμές του ιστογράμματος.

Ακολουθεί το ιστόγραμμα των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τη σύνθετη μεταβλητή «βαθμός εξοικείωσης με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία»:



Εικόνα 4: Συχνότητα - βαθμός εξοικείωσης με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Στο συγκεκριμένο ιστόγραμμα παρατηρούμε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Ειδικότερα, παρατηρούμε τα ποσοστά των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, σε σχέση με το επίπεδο γνώσης τους για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία να έχουν ως εξής:

Πίνακας 18: Ποσοστά βαθμού εξοικείωσης των ερωτώμενων εκπαιδευτικών με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ (επί τοις εκατό, %)	ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΞΟΙΚΕΙΩΣΗΣ ΜΕ ΤΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ.
5,1	Επαρκής εξοικείωση.
35,7	Ικανοποιητική εξοικείωση,
47,3	Καλή εξοικείωση.
11,9	Άριστη εξοικείωση.

Παρατηρούμε, ακόμη, ότι η συμπεριφορά του ιστογράμματος στα άκρα του, αποκλίνει ελαφρώς από την κανονική κατανομή, πράγμα που μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι το μέγεθος του δείγματος δεν ήταν αρκετά μεγάλο. Παρ' όλα αυτά,

υπάρχει καλή συμφωνία, με την κανονική κατανομή, για τις υπόλοιπες τιμές του ιστογράμματος.

6.3 Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της επαγωγικής στατιστικής.

Στην παρούσα ενότητα, πραγματοποιείται ο έλεγχος της εξάρτησης των τριών σύνθετων μεταβλητών με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του δείγματος και ειδικότερα με το φύλο, την ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας, τη θέση υπηρεσίας, τον τύπο του σχολείου, την τάξη, την ύπαρξη ή όχι μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο ή με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη, τις προπτυχιακές σπουδές του ερωτώμενου, την περεταίρω επιμόρφωση, τις μεταπτυχιακές σπουδές και την παρακολούθηση συγκεκριμένων σεμιναρίων.

Για τον παραπάνω έλεγχο, χρησιμοποιούνται οι εξής μέθοδοι:

- Το t-test, ή η ανάλυση διασποράς ανά παράμετρο, με σκοπό την αναζήτηση διαφορετικών συμπεριφορών ανά δημογραφικό ή γενικό χαρακτηριστικό.
- Το test ANOVA (Analysis of Variables), το οποίο αποτελεί μία συλλογή στατιστικών μοντέλων που χρησιμοποιείται για να ερμηνεύσει περιπτώσεις όπου έχουμε περισσότερες από δύο επιλογές απαντήσεων (group), και άρα δεν μπορούμε να εφαρμόσουμε t-test.

6.3.1 Βαθμός κατανόησης της έννοιας της διαφορετικότητας στη σχολική τάξη.

Στη συγκεκριμένη ενότητα θα εξετάσουμε αν και κατά πόσο επηρεάζεται ο βαθμός της κατανόησης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών που ζουν και εργάζονται στο Παρίσι της Γαλλίας, σχετικά με την έννοια της διαφορετικότητας στη σχολική τάξη, ανάλογα με τις εξαρτημένες μεταβλητές που αναφέρθηκαν παραπάνω. Θα μελετήσουμε μια σειρά από μηδενικές υποθέσεις (null hypotheses, H_0) σε σχέση με όλες τις παραμέτρους του ζητήματος:

H_0^1 : Ο βαθμός κατανόησης της έννοιας της διαφορετικότητας στη σχολική τάξη δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με το φύλο.

Πίνακας 6.3.1: T-test φύλο – βαθμός κατανόησης της έννοιας της διαφορετικότητας στη σχολική τάξη.

Επαγωγική στατιστική

	ΦΥΛΟ	N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Std. Error Mean
ΒΑΘΜΟΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΤΗΣ	ΑΝΤΡΑΣ	27	3,299619	,4535298	,0872819
ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΗΣ	ΓΥΝΑΙΚΑ	32	3,319556	,6562172	,1160039
ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗ					
ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ					

Παρατηρούμε από τον πίνακα 6.3.1 ότι τιμή του p ισούται με 0,894, οπότε και πλησιάζει στη μονάδα. Επομένως, διαπιστώνουμε ότι η μηδενική υπόθεση ισχύει, και άρα ο βαθμός κατανόησης της διαφορετικότητας στη σχολική τάξη δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με το φύλο.

H_0^2 : Ο βαθμός κατανόησης της έννοιας της διαφορετικότητας στη σχολική τάξη δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με την ηλικία.

Πίνακας 6.3.2: Test ANOVA ηλικία - βαθμός κατανόησης της έννοιας της διαφορετικότητας στη σχολική τάξη.

ANOVA

ΒΑΘΜΟΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,305	3	,102	,304	,822
Within Groups	18,398	55	,335		
Total	18,703	58			

Από τον πίνακα 6.3.2 παρατηρούμε ότι $p = 0,822$ ($p \geq 0,05$). Επομένως, διαπιστώνουμε ότι η μηδενική υπόθεση ισχύει, και άρα ο βαθμός κατανόησης της έννοιας της διαφορετικότητας στη σχολική τάξη δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με την ηλικία.

H_0^3 : Ο βαθμός κατανόησης της έννοιας της διαφορετικότητας στη σχολική τάξη δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με τα έτη προϋπηρεσίας.

Πίνακας 6.3.3: Test ANOVA έτη προϋπηρεσίας - βαθμός κατανόησης της έννοιας της διαφορετικότητας στη σχολική τάξη.

ANOVA

ΒΑΘΜΟΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ.

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,305	3	,102	,304	,822
Within Groups	18,398	55	,335		
Total	18,703	58			

Από τον πίνακα 6.3.3 παρατηρούμε ότι η τιμή $p = 0,822$, ($p \geq 0,05$) και διαπιστώνουμε ότι η μηδενική υπόθεση ισχύει, και άρα ο βαθμός κατανόησης της έννοιας της διαφορετικότητας στη σχολική τάξη δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με τα έτη προϋπηρεσίας.

H_0^4 : Ο βαθμός κατανόησης της έννοιας της διαφορετικότητας στη σχολική τάξη δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με τη θέση υπηρεσίας.

Πίνακας 6.3.4: Test ANOVA θέση υπηρεσίας - βαθμός κατανόησης της έννοιας της διαφορετικότητας στη σχολική τάξη.

ANOVA

ΒΑΘΜΟΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ.

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,058	3	,019	,057	,982
Within Groups	18,645	55	,339		
Total	18,703	58			

Από τον πίνακα 6.3.4 παρατηρούμε ότι η τιμή $p = 0,982$, ($p \geq 0,05$) και διαπιστώνουμε ότι η μηδενική υπόθεση ισχύει, και άρα ο βαθμός κατανόησης της έννοιας της διαφορετικότητας στη σχολική τάξη δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με τη θέση υπηρεσίας.

H_0^5 : Ο βαθμός κατανόησης της έννοιας της διαφορετικότητας στη σχολική τάξη δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με τον τύπο του σχολείου.

Πίνακας 6.3.5: Test ANOVA τύπος σχολείου – βαθμός κατανόησης της έννοιας της διαφορετικότητας στη σχολική τάξη.

ANOVA

ΒΑΘΜΟΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	.519	1	.519	1,627	.207
Within Groups	18,184	57	.319		
Total	18,703	58			

Από τον πίνακα 6.3.5 παρατηρούμε ότι η τιμή $p = 0,207$, ($p \geq 0,05$) και διαπιστώνουμε ότι η μηδενική υπόθεση ισχύει, και άρα ο βαθμός κατανόησης της έννοιας της διαφορετικότητας στη σχολική τάξη δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με τον τύπο του σχολείου.

H_0^6 : Ο βαθμός κατανόησης της έννοιας της διαφορετικότητας στη σχολική τάξη δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με την τάξη όπου διδάσκει ο ερωτώμενος.

Πίνακας 6.3.6: Test ANOVA τάξη - βαθμός κατανόησης της έννοιας της διαφορετικότητας στη σχολική τάξη.

ANOVA

ΒΑΘΜΟΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ.

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	.498	4	.124	.369	.830
Within Groups	18,205	54	.337		
Total	18,703	58			

Από τον πίνακα 6.3.6 παρατηρούμε ότι η τιμή $p = 0,830$, ($p \geq 0,05$) και διαπιστώνουμε ότι η μηδενική υπόθεση ισχύει, και άρα ο βαθμός κατανόησης της έννοιας της διαφορετικότητας στη σχολική τάξη δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με την τάξη όπου διδάσκει ο ερωτώμενος εκπαιδευτικός.

H_0^7 : Ο βαθμός κατανόησης της έννοιας της διαφορετικότητας στη σχολική τάξη δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με την ύπαρξη, ή όχι, μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, στην τάξη.

Πίνακας 6.3.7: Test ANOVA ύπαρξη μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην τάξη - βαθμός κατανόησης της έννοιας της διαφορετικότητας στη σχολική τάξη.

ANOVA

ΒΑΘΜΟΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ.

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	3,641	2	1,820	6,768	,002
Within Groups	15,062	56	,269		
Total	18,703	58			

Από τον πίνακα 6.3.7 παρατηρούμε ότι η τιμή $p = 0,002$, ($p \leq 0,05$) και διαπιστώνουμε ότι η μηδενική υπόθεση δεν ισχύει, και άρα ο βαθμός κατανόησης της έννοιας της διαφορετικότητας στη σχολική τάξη επηρεάζεται από την ύπαρξη μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην τάξη.

Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα είναι αναμενόμενο, καθώς ο μεγάλος αριθμός μαθητών (βλ. πίνακα 9 της σελ. 81) οι οποίοι ανήκουν σε διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο στις συγκεκριμένες τάξεις του δείγματος, ενισχύει την ετοιμότητα του εκπαιδευτικού για τη διαχείριση της σχολικής τάξης, μέσω των γνώσεών του όσον αφορά στην έννοια της διαφορετικότητας.

H_0^8 : Ο βαθμός κατανόησης της έννοιας της διαφορετικότητας στη σχολική τάξη δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με την ύπαρξη, ή όχι, μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, στην τάξη.

Πίνακας 6.3.8: Test ANOVA ύπαρξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη - βαθμός κατανόησης της έννοιας της διαφορετικότητας στη σχολική τάξη.

ANOVA

ΒΑΘΜΟΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,206	2	,103	,313	,733
Within Groups	18,497	56	,330		
Total	18,703	58			

Από τον πίνακα 6.3.8 παρατηρούμε ότι η τιμή $p = 0,733$, ($p \geq 0,05$) και διαπιστώνουμε ότι η μηδενική υπόθεση ισχύει, και άρα ο βαθμός κατανόησης της έννοιας της διαφορετικότητας στη σχολική τάξη δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με την ύπαρξη, ή όχι, μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, στην τάξη.

H_0^9 : Ο βαθμός κατανόησης της έννοιας της διαφορετικότητας στη σχολική τάξη δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με την τις προπτυχιακές σπουδές του διδάσκοντα.

Πίνακας 6.3.9: Test ANOVA προπτυχιακές σπουδές του διδάσκοντα - βαθμός κατανόησης της έννοιας της διαφορετικότητας στη σχολική τάξη.

ANOVA

ΒΑΘΜΟΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,068	1	,068	,207	,651
Within Groups	18,635	57	,327		
Total	18,703	58			

Από τον πίνακα 6.3.9 παρατηρούμε ότι η τιμή $p = 0,651$, ($p \geq 0,05$) και διαπιστώνουμε ότι η μηδενική υπόθεση ισχύει, και άρα ο βαθμός κατανόησης της έννοιας της διαφορετικότητας στη σχολική τάξη δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με τις προπτυχιακές σπουδές του ερωτώμενου εκπαιδευτικού.

H_0^{10} : Ο βαθμός κατανόησης της έννοιας της διαφορετικότητας στη σχολική τάξη δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με την ύπαρξη, ή όχι, επιμόρφωσης.

Πίνακας 6.3.10: T-test επιμόρφωση – βαθμός κατανόησης της έννοιας της διαφορετικότητας στη σχολική τάξη.

Επαγωγική στατιστική

	ΕΠΙΜΟ-ΡΦΩΣΗ	N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Std. Error Mean
ΒΑΘΜΟΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ	ΝΑΙ	41	3,271571	,5651205	,0882570
	ΟΧΙ	18	3,398950	,5803443	,1367885

Από τον πίνακα 6.3.10 παρατηρούμε ότι η τιμή $p = 0,432$, ($p \geq 0,05$) και διαπιστώνουμε ότι η μηδενική υπόθεση ισχύει, και άρα ο βαθμός κατανόησης της διαφορετικότητας στη σχολική τάξη δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές

με την επιμόρφωση που έχουν πραγματοποιήσει οι Γάλλοι εκπαιδευτικοί της παρούσας μελέτης.

Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα είναι αναμενόμενο, καθώς οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η επιπλέον επιμόρφωση που διέθεταν ήταν η γνώση ξένων γλωσσών, πράγμα που δεν επηρεάζει την εκπαίδευση και τη διδασκαλία καθ' αυτές.

H_0^{11} : Ο βαθμός κατανόησης της έννοιας της διαφορετικότητας στη σχολική τάξη δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με την παρακολούθηση, ή όχι, μεταπτυχιακών σπουδών.

Πίνακας 6.3.11: T-test μεταπτυχιακές σπουδές - βαθμός κατανόησης της έννοιας της διαφορετικότητας στη σχολική τάξη.

Επαγωγική στατιστική					
	ΜΕΤ/ΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ	N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Std. Error Mean
ΒΑΘΜΟΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ	ΝΑΙ	27	3,417459	,5732999	,1103316
	ΟΧΙ	32	3,220128	,5561175	,0983086

Από τον πίνακα 6.3.11 παρατηρούμε ότι η τιμή $p = 0,186$, ($p \geq 0,05$) και διαπιστώνουμε ότι η μηδενική υπόθεση ισχύει, και άρα ο βαθμός κατανόησης της διαφορετικότητας στη σχολική τάξη δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με την κατοχή, ή όχι, μεταπτυχιακού διπλώματος.

Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα, ενδεχομένως, οφείλεται στο γεγονός ότι ο αριθμός των εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει μεταπτυχιακές σπουδές, είναι περίπου ίσος με αυτόν των εκπαιδευτικών που δεν έχουν παρακολουθήσει. Ταυτόχρονα η έντονη πολιτισμική ετερογένεια του Παρισιού, και άρα η εξοικείωση των ανθρώπων με τη διαφορετικότητα σε ένα γενικό πλαίσιο, πιθανώς εξηγεί το φαινόμενο της εμφάνισης παρόμοιων απαντήσεων και στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών.

H_0^{12} : Ο βαθμός κατανόησης της έννοιας της διαφορετικότητας στη σχολική τάξη δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με την παρακολούθηση, ή όχι, σεμιναρίων για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Πίνακας 6.3.12: T-test παρακολούθηση σεμιναρίων σχετικών με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία - βαθμός κατανόησης της έννοιας της διαφορετικότητας στη σχολική τάξη.

Επαγωγική στατιστική					
	ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ				
	Δ.Δ.	N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Std. Error Mean
ΒΑΘΜΟΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΤΗΣ	ΝΑΙ	29	3,235062	,4808953	,0893000
ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΗΣ	ΟΧΙ	30	3,383290	,6406816	,1169719
ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗ					
ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ					

Από τον πίνακα 6.3.12 παρατηρούμε ότι η τιμή $p = 0,320$, ($p \geq 0,05$) και διαπιστώνουμε ότι η μηδενική υπόθεση ισχύει, και άρα ο βαθμός κατανόησης της διαφορετικότητας στη σχολική τάξη δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με την παρακολούθηση, ή όχι, σεμιναρίων για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Βέβαια, αυτό που συμβαίνει εδώ είναι αρκετά παράδοξο: ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών που δεν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία (3,38), εμφανίζεται να γνωρίζει καλύτερα τις αρχές της διαφορετικότητας στη σχολική τάξη από τους εκπαιδευτικούς που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια (3,24). Μια πιθανή εξήγηση μπορεί να είναι ότι οι εκπαιδευτικοί που παρακολούθησαν τα σεμινάρια για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν κατανόησαν επαρκώς στοιχεία της διαφορετικότητας στη σχολική τάξη, ενώ οι εκπαιδευτικοί που δεν παρακολούθησαν τα αντίστοιχα σεμινάρια, ίσως τυχαία, έχουν πιο σαφή εικόνα λόγω προσωπικής ενημέρωσης. Θα μπορούσαμε, επίσης, να υποθέσουμε ότι, ενδεχομένως, οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία υποτιμούν τον εαυτό τους, ή εκείνοι που δεν έχουν παρακολουθήσει τον υπερτιμούν, ή ακόμη και ότι συμβαίνουν και τα δύο.

H_0^{13} : Ο βαθμός κατανόησης της έννοιας της διαφορετικότητας στη σχολική τάξη δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με την παρακολούθηση, ή όχι, σεμιναρίων για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Πίνακας 6.3.13: T-test παρακολούθηση σεμιναρίων σχετικών με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση - βαθμός κατανόησης της έννοιας της διαφορετικότητας στη σχολική τάξη.

Επαγωγική στατιστική				
ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ ΔΙΑΠ/ΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Std. Error Mean
ΒΑΘΜΟΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΤΗΣ ΝΑΙ	36	3,266364	,5357453	,0892909
ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ	23	3,379409	,6207709	,1294397

Από τον πίνακα 6.3.13 παρατηρούμε ότι η τιμή $p = 0,461$, ($p \geq 0,05$) και διαπιστώνουμε ότι η μηδενική υπόθεση ισχύει, και άρα ο βαθμός κατανόησης της διαφορετικότητας στη σχολική τάξη δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με την παρακολούθηση, ή όχι, σεμιναρίων σχετικών με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα, ενδεχομένως, οφείλεται στο γεγονός ότι ο αριθμός των εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δεν απέχει πολύ από αυτόν των εκπαιδευτικών που δεν έχουν παρακολουθήσει.

Συμπερασματικά, με βάση τα αποτελέσματα της επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης, προκύπτει ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στο βαθμό κατανόησης της διαφορετικότητας στη σχολική τάξη από τους Γάλλους εκπαιδευτικούς της παρούσας μελέτης και τις περισσότερες ανεξάρτητες μεταβλητές. Επομένως δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις απόψεις του δείγματος της μελέτης και τα περισσότερα δημογραφικά του χαρακτηριστικά. Η μόνη ανεξάρτητη μεταβλητή που επηρεάζει το βαθμό κατανόησης των Γάλλων εκπαιδευτικών της μελέτης αποτελεί ο αριθμός των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην τάξη.

Μια πιθανή ερμηνεία μπορεί να είναι η εξοικείωση των Γάλλων εκπαιδευτικών στο Παρίσι με μεταναστευτικούς πληθυσμούς, καθώς η παρουσία των δεύτερων είναι ιδιαίτερα υψηλή σε όλη τη Γαλλία. Ειδικότερα, σύμφωνα με την ιστοσελίδα www.wikipedia.org, ο πληθυσμός των μεταναστών της Γαλλίας, σε τελευταία μέτρηση που έγινε το 2008, ανέρχεται σε 5,5 εκατομμύρια, πλήθος που ανέρχεται στο 8,3% του συνολικού πληθυσμού της, 7,8% των οποίων είναι

γεννημένοι εκτός Ευρωπαϊκής Ένωσης. Το ποσοστό αυτό, φέρνει τη Γαλλία «στην έκτη θέση της παγκόσμιας κλίμακας μεταναστευτικού πληθυσμού παγκοσμίως» (www.wikipedia.org).

6.3.2 Βαθμός γνώσης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Στη συγκεκριμένη ενότητα θα εξετάσουμε αν και κατά πόσο επηρεάζεται ο βαθμός της γνώσης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών που ζουν και εργάζονται στο Παρίσι της Γαλλίας, σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, ανάλογα με τις εξαρτημένες μεταβλητές που αναφέρθηκαν στο εισαγωγικό κομμάτι.

H_0^1 : Ο βαθμός γνώσης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με το φύλο.

Πίνακας 6.3.14: T-test φύλου - βαθμός γνώσης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Επαγωγική στατιστική					
	ΦΥΛΟ	N	Μέσος Όρος	Τυπική απόκλιση	Std. Error Mean
ΒΑΘΜΟΣ ΓΝΩΣΗΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	ΑΝΤΡΑΣ	27	3,555556	,3781824	,0727812
	ΓΥΝΑΙΚΑ	32	3,487132	,4062340	,0718127

Από τον πίνακα 6.3.14 παρατηρούμε ότι η τιμή $p = 0,527$, ($p \geq 0,05$) και διαπιστώνουμε ότι η μηδενική υπόθεση ισχύει, και άρα ο βαθμός γνώσης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με το φύλο του ερωτώμενου.

H_0^2 : Ο βαθμός γνώσης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με την ηλικία.

Πίνακας 6.3.15: Test ANOVA ηλικία - βαθμός γνώσης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

ANOVA					
ΒΑΘΜΟΣ ΓΝΩΣΗΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ					
	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,243	3	,081	,514	,674
Within Groups	8,660	55	,157		

ANOVA

ΒΑΘΜΟΣ ΓΝΩΣΗΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,243	3	,081	,514	,674
Within Groups	8,660	55	,157		
Total	8,903	58			

Από τον πίνακα 6.3.15 παρατηρούμε ότι $p = 0,674$ ($p \geq 0,05$). Επομένως, διαπιστώνουμε ότι η μηδενική υπόθεση ισχύει, και άρα ο βαθμός γνώσης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με την ηλικία.

H_0^3 : Ο βαθμός γνώσης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με τα έτη προϋπηρεσίας.

Πίνακας 6.3.16: Test ANOVA έτη προϋπηρεσίας - βαθμός γνώσης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

ANOVA

ΒΑΘΜΟΣ ΓΝΩΣΗΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,243	3	,081	,514	,674
Within Groups	8,660	55	,157		
Total	8,903	58			

Από τον πίνακα 6.3.16 παρατηρούμε ότι $p = 0,674$ ($p \geq 0,05$). Επομένως, διαπιστώνουμε ότι η μηδενική υπόθεση ισχύει, και άρα ο βαθμός γνώσης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με τα έτη προϋπηρεσίας.

H_0^4 : Ο βαθμός γνώσης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με τη θέση υπηρεσίας.

Πίνακας 6.3.17: Test ANOVA θέση υπηρεσίας - βαθμός γνώσης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

ANOVA

ΒΑΘΜΟΣ ΓΝΩΣΗΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,115	3	,038	,240	,868
Within Groups	8,788	55	,160		
Total	8,903	58			

Από τον πίνακα 6.3.17 παρατηρούμε ότι $p = 0,868$ ($p \geq 0,05$). Επομένως, διαπιστώνουμε ότι η μηδενική υπόθεση ισχύει, και άρα ο βαθμός γνώσης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με τη θέση υπηρεσίας.

H_0^5 : Ο βαθμός γνώσης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με τον τύπο του σχολείου.

Πίνακας 6.3.18: Test ANOVA τύπος του σχολείου όπου εργάζεται ο ερωτώμενος - βαθμός γνώσης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

ANOVA

ΒΑΘΜΟΣ ΓΝΩΣΗΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,024	1	,024	,155	,695
Within Groups	8,879	57	,156		
Total	8,903	58			

Από τον πίνακα 6.3.18 παρατηρούμε ότι $p = 0,695$ ($p \geq 0,05$). Επομένως, διαπιστώνουμε ότι η μηδενική υπόθεση ισχύει, και άρα ο βαθμός γνώσης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με τον τύπο του σχολείου.

H_0^6 : Ο βαθμός γνώσης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με την τάξη.

Πίνακας 6.3.19: Test ANOVA τάξη - βαθμός γνώσης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

ANOVA

ΒΑΘΜΟΣ ΓΝΩΣΗΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,327	4	,082	,516	,725

Within Groups	8,575	54	,159		
Total	8,903	58			

Από τον πίνακα 6.3.19 παρατηρούμε ότι $p = 0,725$ ($p \geq 0,05$). Επομένως, διαπιστώνουμε ότι η μηδενική υπόθεση ισχύει, και άρα ο βαθμός γνώσης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με τον τύπο του σχολείου.

H_0^7 : Ο βαθμός γνώσης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με την ύπαρξη, ή όχι, μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, στην τάξη.

Πίνακας 6.3.20: Test ANOVA ύπαρξη μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην τάξη - βαθμός γνώσης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

ANOVA

ΒΑΘΜΟΣ ΓΝΩΣΗΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1,036	2	,518	3,686	,031
Within Groups	7,867	56	,140		
Total	8,903	58			

Από τον πίνακα 6.3.20 παρατηρούμε ότι η τιμή $p = 0,031$, ($p \leq 0,05$) και διαπιστώνουμε ότι η μηδενική υπόθεση δεν ισχύει, και άρα ο βαθμός γνώσης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας επηρεάζεται από την ύπαρξη μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην τάξη.

Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα είναι αναμενόμενο, καθώς η παρουσία μαθητών οι οποίοι ανήκουν σε διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο (βλ. πίνακα 9 της σελ. 81), ενισχύει την ετοιμότητα του εκπαιδευτικού για τη διαχείριση της σχολικής τάξης, μέσω των γνώσεών του όσον αφορά στη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

H_0^8 : Ο βαθμός γνώσης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με την ύπαρξη, ή όχι, μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, στην τάξη.

Πίνακας 6.3.21: Test ANOVA ύπαρξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη - βαθμός γνώσης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

ANOVA

ΒΑΘΜΟΣ ΓΝΩΣΗΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,178	2	,089	,570	,569
Within Groups	8,725	56	,156		
Total	8,903	58			

Από τον πίνακα 6.3.21 παρατηρούμε ότι $p = 0,569$ ($p \geq 0,05$). Επομένως, διαπιστώνουμε ότι η μηδενική υπόθεση ισχύει, και άρα ο βαθμός γνώσης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με την ύπαρξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη.

Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα εξηγείται, αν λάβουμε υπόψη μας το γεγονός ότι το γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα, προβλέπει την ουσιαστική εξατομικευμένη βοήθεια για μαθητές που αντιμετωπίζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όπως αναλύθηκε στο τρίτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας (πρόγραμμα Ε.Π.Σ.Ε., προγράμματα εξατομικευμένης και ενισχυτικής διδασκαλίας). Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε τάξεις με μαθητές που αντιμετωπίζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, θεωρούν ότι η διαφοροποίηση δεν επηρεάζει την αντιμετώπιση αυτών.

H_0^9 : Ο βαθμός γνώσης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με τις προπτυχιακές σπουδές του διδάσκοντα.

Πίνακας 6.3.22: Test ANOVA προπτυχιακές σπουδές του διδάσκοντα - βαθμός γνώσης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

ANOVA

ΒΑΘΜΟΣ ΓΝΩΣΗΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,006	1	,006	,041	,841
Within Groups	8,897	57	,156		
Total	8,903	58			

Από τον πίνακα 6.3.22 παρατηρούμε ότι $p = 0,841$ ($p \geq 0,05$). Επομένως, διαπιστώνουμε ότι η μηδενική υπόθεση ισχύει, και άρα ο βαθμός γνώσης της

διαφοροποιημένης διδασκαλίας δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με τις προπτυχιακές σπουδές του διδάσκοντα.

H_0^{10} : Ο βαθμός γνώσης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με την ύπαρξη, ή όχι, επιμόρφωσης.

Πίνακας 6.3.23: T-test επιμόρφωση - βαθμός γνώσης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Επαγωγική στατιστική					
	ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ	N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Std. Error Mean
ΒΑΘΜΟΣ ΓΝΩΣΗΣ ΤΗΣ	ΝΑΙ	41	3,502152	,3974611	,0620730
ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ	ΟΧΙ	18	3,555556	,3871655	,0912558
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ					

Από τον πίνακα 6.3.23 παρατηρούμε ότι $p = 0,634$ ($p \geq 0,05$). Επομένως, διαπιστώνουμε ότι η μηδενική υπόθεση ισχύει, και άρα ο βαθμός γνώσης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με την περαιτέρω επιμόρφωση του διδάσκοντα.

Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα είναι αναμενόμενο, καθώς οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η επιπλέον επιμόρφωση που διέθεταν ήταν η γνώση ξένων γλωσσών, πράγμα που δεν επηρεάζει την εκπαίδευση και τη διδασκαλία καθ' αυτές.

H_0^{11} : Ο βαθμός γνώσης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με την παρακολούθηση, ή όχι, μεταπτυχιακών σπουδών.

Πίνακας 6.3.24: T-test μεταπτυχιακές σπουδές - βαθμός γνώσης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Επαγωγική στατιστική					
	ΜΕΤ/ΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ	N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Std. Error Mean
ΒΑΘΜΟΣ ΓΝΩΣΗΣ ΤΗΣ	ΝΑΙ	27	3,488017	,3094703	,0595576
ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ	ΟΧΙ	32	3,544118	,4531888	,0801132
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ					

Από τον πίνακα 6.3.24 παρατηρούμε ότι $p = 0,588$ ($p \geq 0,05$). Επομένως, διαπιστώνουμε ότι η μηδενική υπόθεση ισχύει, και άρα ο βαθμός γνώσης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με τις μεταπτυχιακές σπουδές του διδάσκοντα.

Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα, ενδεχομένως, οφείλεται στο γεγονός ότι ο αριθμός των εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει μεταπτυχιακές σπουδές, είναι περίπου ίσος με αυτόν των εκπαιδευτικών που δεν έχουν παρακολουθήσει.

H_0^{12} : Ο βαθμός γνώσης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με την παρακολούθηση, ή όχι, σεμιναρίων για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Πίνακας 6.3.25: T-test παρακολούθηση σεμιναρίων σχετικών με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία - βαθμός γνώσης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Επαγωγική Στατιστική					
ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ Δ.Δ.		N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Std. Error Mean
ΒΑΘΜΟΣ ΓΝΩΣΗΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	ΝΑΙ	29	3,417850	,4052134	,0752462
	ΟΧΙ	30	3,615686	,3585535	,0654626

Από τον πίνακα 6.3.25 παρατηρούμε ότι $p = 0,052$ ($p \geq 0,05$). Επομένως, διαπιστώνουμε ότι η μηδενική υπόθεση ισχύει, και άρα ο βαθμός γνώσης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με την παρακολούθηση σεμιναρίων σχετικών με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία από τον διδάσκοντα.

Βέβαια, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η τιμή του p είναι οριακά μεγαλύτερη από το 0,05 – σημείο που καθορίζει αν θα αποδεχθούμε ή θα απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση. Συνεπώς, το συγκεκριμένο ερευνητικό αποτέλεσμα δεν είναι επαρκώς αξιόπιστο, καθώς – πιθανότατα – ένα μεγαλύτερο δείγμα θα ήταν περισσότερο ασφαλές για την εξαγωγή αποτελεσμάτων.

H_0^{13} : Ο βαθμός γνώσης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με την παρακολούθηση, ή όχι, σεμιναρίων για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Πίνακας 6.3.26: T-test παρακολούθηση σεμιναρίων σχετικών με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία - βαθμός γνώσης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Επαγωγική στατιστική					
ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ		N	Μέσος Όρος	Τυπική απόκλιση	Std. Error Mean
ΒΑΘΜΟΣ ΓΝΩΣΗΣ ΤΗΣ	ΝΑΙ	36	3,503268	,3903037	,0650506
ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ	ΟΧΙ	23	3,542199	,4016937	,0837589
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ					

Από τον πίνακα 6.3.26 παρατηρούμε ότι $p = 0,713$ ($p \geq 0,05$). Επομένως, διαπιστώνουμε ότι η μηδενική υπόθεση ισχύει, και άρα ο βαθμός γνώσης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με την παρακολούθηση σεμιναρίων σχετικών με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία από τον διδάσκοντα.

Συμπερασματικά, με βάση τα αποτελέσματα της επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης, προκύπτει ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στο βαθμό γνώσης των Γάλλων εκπαιδευτικών της παρούσας μελέτης με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και τις περισσότερες ανεξάρτητες μεταβλητές. Επομένως δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στο βαθμό γνώσης του δείγματος της μελέτης και τα περισσότερα δημογραφικά του χαρακτηριστικά. Η μόνη ανεξάρτητη μεταβλητή που επηρεάζει το βαθμό γνώσης των Γάλλων εκπαιδευτικών της μελέτης σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, αποτελεί ο αριθμός των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην τάξη. Όπως ειπώθηκε παραπάνω, το Παρίσι χαρακτηρίζεται από τον πολυπολιτισμικό του χαρακτήρα, καθώς η παρουσία μεταναστών σε όλη τη Γαλλία είναι ιδιαίτερα υψηλή. Ειδικότερα, δημογραφική έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2011 στην πόλη του Παρισιού της Γαλλίας, έδειξε ότι «το 46,3% των παιδιών που γεννήθηκαν το 2011, που σημαίνει 84.281 παιδιά στα 182.284, έχουν το λιγότερο έναν αλλοεθνή γονιό» (INSEE, 2011).

6.3.3 Βαθμός εξοικείωσης με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Στη συγκεκριμένη ενότητα θα εξετάσουμε αν και κατά πόσο επηρεάζεται ο βαθμός της εξοικείωσης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών που ζουν και εργάζονται στο Παρίσι της Γαλλίας, με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, ανάλογα με τις εξαρτημένες μεταβλητές που αναφέρθηκαν στο εισαγωγικό κομμάτι:

H_0^1 : Ο βαθμός εξοικείωσης με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με το φύλο.

Πίνακας 6.3.27: T-test φύλο - βαθμός εξοικείωσης με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Επαγωγική στατιστική					
	ΦΥΛΟ	N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Std. Error Mean
ΒΑΘΜΟΣ ΕΞΟΙΚΕΙΩΣΗΣ ΜΕ ΤΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ	ΑΝΤΡΑΣ	27	3,653593	,3809860	,0733208
	ΓΥΝΑΙΚΑ	32	3,452206	,3877340	,0685423

Από τον πίνακα 6.3.27 παρατηρούμε ότι $p = 0,50$ ($p \geq 0,05$). Επομένως, διαπιστώνουμε ότι η μηδενική υπόθεση ισχύει, και άρα ο βαθμός εξοικείωσης με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με το φύλο.

H_0^2 : Ο βαθμός εξοικείωσης με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με την ηλικία.

Πίνακας 6.3.28: Test ANOVA ηλικία - βαθμός εξοικείωσης με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

ANOVA					
ΒΑΘΜΟΣ ΕΞΟΙΚΕΙΩΣΗΣ ΜΕ ΤΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,271	3	,090	,567	,639
Within Groups	8,757	55	,159		
Total	9,028	58			

Από τον πίνακα 6.3.28 παρατηρούμε ότι $p = 0,639$ ($p \geq 0,05$). Επομένως, διαπιστώνουμε ότι η μηδενική υπόθεση ισχύει, και άρα ο βαθμός εξοικείωσης με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με την ηλικία.

H_0^3 : Ο βαθμός εξοικείωσης με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με τα έτη προϋπηρεσίας.

Πίνακας 6.3.29: Test ANOVA έτη προϋπηρεσίας - βαθμός εξοικείωσης με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

ANOVA

ΒΑΘΜΟΣ ΕΞΟΙΚΕΙΩΣΗΣ ΜΕ ΤΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,271	3	,090	,567	,639
Within Groups	8,757	55	,159		
Total	9,028	58			

Από τον πίνακα 6.3.29 παρατηρούμε ότι $p = 0,639$ ($p \geq 0,05$). Επομένως, διαπιστώνουμε ότι η μηδενική υπόθεση ισχύει, και άρα ο βαθμός εξοικείωσης με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με τα έτη προϋπηρεσίας.

H_0^4 : Ο βαθμός εξοικείωσης με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με τη θέση υπηρεσίας.

Πίνακας 6.3.30: Test ANOVA θέση υπηρεσίας - βαθμός εξοικείωσης με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

ANOVA

ΒΑΘΜΟΣ ΕΞΟΙΚΕΙΩΣΗΣ ΜΕ ΤΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,158	3	,053	,326	,807
Within Groups	8,871	55	,161		
Total	9,028	58			

Από τον πίνακα 6.3.30 παρατηρούμε ότι $p = 0,807$ ($p \geq 0,05$). Επομένως, διαπιστώνουμε ότι η μηδενική υπόθεση ισχύει, και άρα ο βαθμός εξοικείωσης με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με τη θέση υπηρεσίας.

H_0^5 : Ο βαθμός εξοικείωσης με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με τον τύπο του σχολείου.

Πίνακας 6.3.31: Test ANOVA τύπος του σχολείου - βαθμός εξοικείωσης με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

ANOVA

ΒΑΘΜΟΣ ΕΞΟΙΚΕΙΩΣΗΣ ΜΕ ΤΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,008	1	,008	,051	,821
Within Groups	9,020	57	,158		
Total	9,028	58			

Από τον πίνακα 6.3.31 παρατηρούμε ότι $p = 0,821$ ($p \geq 0,05$). Επομένως, διαπιστώνουμε ότι η μηδενική υπόθεση ισχύει, και άρα ο βαθμός εξοικείωσης με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με τον τύπο του σχολείου όπου διδάσκει ο ερωτώμενος.

H_0^6 : Ο βαθμός εξοικείωσης με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με την τάξη.

Πίνακας 6.3.32: Test ANOVA τάξη - βαθμός εξοικείωσης με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

ANOVA

ΒΑΘΜΟΣ ΕΞΟΙΚΕΙΩΣΗΣ ΜΕ ΤΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,506	4	,127	,802	,529
Within Groups	8,522	54	,158		
Total	9,028	58			

Από τον πίνακα 6.3.32 παρατηρούμε ότι $p = 0,529$ ($p \geq 0,05$). Επομένως, διαπιστώνουμε ότι η μηδενική υπόθεση ισχύει, και άρα ο βαθμός εξοικείωσης με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με την τάξη όπου διδάσκει ο ερωτώμενος.

H_0^7 : Ο βαθμός εξοικείωσης με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με την ύπαρξη, ή όχι, μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, στην τάξη.

Πίνακας 6.3.33: Test ANOVA ύπαρξη μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην τάξη - βαθμός εξοικείωσης με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

ANOVA

ΒΑΘΜΟΣ ΕΞΟΙΚΕΙΩΣΗΣ ΜΕ ΤΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,751	2	,376	2,541	,088
Within Groups	8,277	56	,148		
Total	9,028	58			

Από τον πίνακα 6.3.33 παρατηρούμε ότι $p = 0,088$ ($p \geq 0,05$). Επομένως, διαπιστώνουμε ότι η μηδενική υπόθεση ισχύει, και άρα ο βαθμός εξοικείωσης με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με την ύπαρξη, ή όχι, μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην τάξη όπου διδάσκει ο ερωτώμενος.

H_0^8 : Ο βαθμός εξοικείωσης με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με την ύπαρξη, ή όχι, μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, στην τάξη.

Πίνακας 6.3.34: Test ANOVA ύπαρξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη - βαθμός εξοικείωσης με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

ANOVA

ΒΑΘΜΟΣ ΕΞΟΙΚΕΙΩΣΗΣ ΜΕ ΤΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,111	2	,056	,349	,707
Within Groups	8,917	56	,159		
Total	9,028	58			

Από τον πίνακα 6.3.34 παρατηρούμε ότι $p = 0,707$ ($p \geq 0,05$). Επομένως, διαπιστώνουμε ότι η μηδενική υπόθεση ισχύει, και άρα ο βαθμός εξοικείωσης με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με την ύπαρξη, ή όχι, μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη όπου διδάσκει ο ερωτώμενος.

Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα εξηγείται, αν λάβουμε υπόψη μας το γεγονός ότι το γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα, προβλέπει την ουσιαστική εξατομικευμένη

βοήθεια για μαθητές που αντιμετωπίζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όπως αναλύθηκε στο τρίτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας (πρόγραμμα Ε.Π.Σ.Ε., προγράμματα εξατομικευμένης και ενισχυτικής διδασκαλίας). Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε τάξεις με μαθητές που αντιμετωπίζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, δε συσχετίζουν τη διαφοροποίηση με την αντιμετώπιση αυτών.

H_0^9 : Ο βαθμός εξοικείωσης με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με τις προπτυχιακές σπουδές του διδάσκοντα.

Πίνακας 6.3.35: Test ANOVA προπτυχιακές σπουδές του διδάσκοντα - βαθμός εξοικείωσης με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

ANOVA

ΒΑΘΜΟΣ ΕΞΟΙΚΕΙΩΣΗΣ ΜΕ ΤΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,000	1	,000	,002	,969
Within Groups	9,028	57	,158		
Total	9,028	58			

Από τον πίνακα 6.3.35 παρατηρούμε ότι $p = 0,969$ ($p \geq 0,05$). Επομένως, διαπιστώνουμε ότι η μηδενική υπόθεση ισχύει, και άρα ο βαθμός εξοικείωσης με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με τις προπτυχιακές σπουδές του διδάσκοντα.

H_0^{10} : Ο βαθμός εξοικείωσης με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με την ύπαρξη, ή όχι, επιμόρφωσης.

Πίνακας 6.3.36: T-test επιμόρφωση του διδάσκοντα - βαθμός εξοικείωσής του με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Επαγωγική στατιστική

ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ	N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Std. Error Mean
ΒΑΘΜΟΣ ΕΞΟΙΚΕΙΩΣΗΣ ΜΕ ΝΑΙ	41	3,515063	,3800325	,0593511
ΤΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΟΧΙ	18	3,611111	,4294942	,1012327

Από τον πίνακα 6.3.36 παρατηρούμε ότι $p = 0,394$ ($p \geq 0,05$). Επομένως, διαπιστώνουμε ότι η μηδενική υπόθεση ισχύει, και άρα ο βαθμός εξοικείωσης με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με την περαιτέρω επιμόρφωση του διδάσκοντα.

Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα είναι αναμενόμενο, καθώς οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η επιπλέον επιμόρφωση που διέθεταν ήταν η γνώση ξένων γλωσσών, πράγμα που δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με την εκπαίδευση και τη διδασκαλία καθ' αυτά.

H_0^{11} : Ο βαθμός εξοικείωσης με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με την παρακολούθηση, ή όχι, μεταπτυχιακών σπουδών.

Πίνακας 6.3.37: T-test μεταπτυχιακές σπουδές του διδάσκοντα - βαθμός εξοικείωσής του με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Επαγωγική στατιστική					
	ΜΕΤ/ΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ	N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Std. Error Mean
ΒΑΘΜΟΣ ΕΞΟΙΚΕΙΩΣΗΣ ΜΕ ΤΗ	ΝΑΙ	27	3,488017	,3306758	,0636386
ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ	ΟΧΙ	32	3,591910	,4409381	,0779476

Από τον πίνακα 6.3.37 παρατηρούμε ότι $p = 0,718$ ($p \geq 0,05$). Επομένως, διαπιστώνουμε ότι η μηδενική υπόθεση ισχύει, και άρα ο βαθμός εξοικείωσης με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με τις μεταπτυχιακές σπουδές του διδάσκοντα.

Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα, ενδεχομένως, οφείλεται στο γεγονός ότι ο αριθμός των εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει μεταπτυχιακές σπουδές, είναι περίπου ίσος με αυτόν των εκπαιδευτικών που δεν έχουν παρακολουθήσει.

H_0^{12} : Ο βαθμός εξοικείωσης με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με την παρακολούθηση, ή όχι, σεμιναρίων για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Πίνακας 6.3.38: T-test παρακολούθηση σεμιναρίων σχετικών με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία από τον διδάσκοντα - βαθμός εξοικείωσής του με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Επαγωγική στατιστική

ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ		N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Std. Error Mean
Δ.Δ.					
ΒΑΘΜΟΣ ΕΞΟΙΚΕΙΩΣΗΣ ΜΕ ΤΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ	ΝΑΙ	29	3,472617	,4064734	,0754802
	ΟΧΙ	30	3,613724	,3763943	,0687199

Από τον πίνακα 6.3.38 παρατηρούμε ότι $p = 0,172$ ($p \geq 0,05$). Επομένως, διαπιστώνουμε ότι η μηδενική υπόθεση ισχύει, και άρα ο βαθμός εξοικείωσης με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με την παρακολούθηση, ή όχι, σεμιναρίων σχετικών με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία από τους ερωτώμενους.

H_0^{13} : Ο βαθμός εξοικείωσης με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με την παρακολούθηση, ή όχι, σεμιναρίων για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Πίνακας 6.3.39: T-test παρακολούθηση σεμιναρίων σχετικών με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση από τον διδάσκοντα - βαθμός εξοικείωσής του με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Επαγωγική στατιστική

ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ		N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Std. Error Mean
Δ.Δ.					
ΒΑΘΜΟΣ ΕΞΟΙΚΕΙΩΣΗΣ ΜΕ ΤΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ	ΝΑΙ	36	3,540848	,3811719	,0635286
	ΟΧΙ	23	3,549872	,4232949	,0882631

Από τον πίνακα 6.3.39 παρατηρούμε ότι $p = 0,933$ ($p \geq 0,05$). Επομένως, διαπιστώνουμε ότι η μηδενική υπόθεση ισχύει, και άρα ο βαθμός εξοικείωσης με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με την παρακολούθηση, ή όχι, σεμιναρίων σχετικών με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία από τους ερωτώμενους.

6.3.4 Τέταρτο μέρος ερωτηματολογίου – ερωτήσεις ανοιχτού τύπου.

Στο τέταρτο και τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου δίνονταν τρία ερωτήματα στα οποία καλούνταν να απαντήσουν οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί. Στο πρώτο ερώτημα, παρουσιαζόταν μία λίστα από εννέα (9) γνώρισμα της διαφορετικότητας στους εκπαιδευτικούς, και τους ζητούνταν να επιλέξουν ποια τρία εμφανίζονται περισσότερο στην τάξη τους, ενώ υπήρχε δυνατότητα να ονομάσουν και κάποιο άλλο γνώρισμα, εκτός λίστας, αν το επιθυμούσαν. Στη συγκεκριμένη ερώτηση απάντησαν και οι πενήντα εννέα εκπαιδευτικοί, αν και αξίζει να σημειωθεί ότι κανείς τους δεν προσέθεσε κάποιο γνώρισμα εκτός λίστας. Τα αποτελέσματα των απαντήσεών τους περιγράφονται με συγκεκριμένο τρόπο:

Πίνακας 19: Γνώρισμα διαφορετικότητας - πρώτη θέση.

		ΓΝΩΡΙΣΜΑΤΑ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ			
		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Valid	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ	7	11,9	11,9	11,9
	ΦΥΛΟ	3	5,1	5,1	16,9
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗ	8	13,6	13,6	30,5
	ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	5	8,5	8,5	39,0
	ΕΘΝΟΤΗΤΑ	5	8,5	8,5	47,5
	ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ	7	11,9	11,9	59,3
	ΣΤΑΔΙΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ	5	8,5	8,5	67,8
	ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ	14	23,7	23,7	91,5
	ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗ	5	8,5	8,5	100,0
	Total	59	100,0	100,0	

Παρατηρούμε ότι οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι, από τα γνώρισμα της διαφορετικότητας που εμφανίζονται περισσότερο στην τάξη τους, τα βασικότερα είναι: η γνωστική ικανότητα με ποσοστό 23,7%, η κοινωνική προέλευση με ποσοστό 13,6%, ενώ στην τρίτη θέση κατατάσσονται οι παράγοντες «γλώσσα και πολιτισμός» καθώς και «κοινωνική συμπεριφορά», με ποσοστό 11,9% έκαστος.

Πίνακας 20: Γνώρισμα διαφορετικότητας - δεύτερη θέση.

		ΓΝΩΡΙΣΜΑΤΑ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ			
		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό

Valid	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ	11	18,6	18,6	18,6
	ΦΥΛΟ	3	5,1	5,1	23,7
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗ	9	15,3	15,3	39,0
	ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	6	10,2	10,2	49,2
	ΕΘΝΟΤΗΤΑ	6	10,2	10,2	59,3
	ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ	2	3,4	3,4	62,7
	ΣΤΑΔΙΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ	7	11,9	11,9	74,6
	ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ	7	11,9	11,9	86,4
	ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗ	8	13,6	13,6	100,0
	Total	59	100,0	100,0	

Παρατηρούμε ότι τα δεύτερα πιο σημαντικά γνωρίσματα της διαφορετικότητας που εμφανίζονται περισσότερο στην τάξη των ερωτούμενων εκπαιδευτικών, είναι: η κοινωνική συμπεριφορά με ποσοστό 18,6%, η κοινωνική προέλευση με ποσοστό 15,3%, η οικογενειακή προέλευση με ποσοστό 13,6%, ενώ στην τέταρτη θέση κατατάσσονται – με το ίδιο ποσοστό της τάξης του 11,9% – οι παράγοντες «στάδιο ανάπτυξης» και «γνωστική ικανότητα».

Πίνακας 19: Γνωρίσματα διαφορετικότητας - τρίτη θέση.

		ΓΝΩΡΙΣΜΑΤΑ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ			
		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Valid	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ	6	10,2	10,2	10,2
	ΦΥΛΟ	4	6,8	6,8	16,9
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗ	4	6,8	6,8	23,7
	ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	10	16,9	16,9	40,7
	ΕΘΝΟΤΗΤΑ	5	8,5	8,5	49,2
	ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ	13	22,0	22,0	71,2
	ΣΤΑΔΙΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ	4	6,8	6,8	78,0
	ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ	6	10,2	10,2	88,1
	ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗ	7	11,9	11,9	100,0
	Total	59	100,0	100,0	

Παρατηρούμε ότι στην τρίτη θέση των πιο σημαντικών γνωρισμάτων της διαφορετικότητας που εμφανίζονται περισσότερο στην τάξη των ερωτούμενων

εκπαιδευτικών, είναι: ο παράγοντας «γλώσσα και πολιτισμός» με ποσοστό 22%, η σχολική επίδοση με ποσοστό 16,9%, η οικογενειακή προέλευση με ποσοστό 13,6%, ενώ στην τέταρτη θέση κατατάσσονται – με το ίδιο ποσοστό της τάξης του 10,2% – οι παράγοντες «κοινωνική συμπεριφορά» και «γνωστική ικανότητα».

Συνεπώς, αν θέλουμε να συνοψίσουμε τα αποτελέσματα για τη συγκεκριμένη ερώτηση, θα προκύψει ο παρακάτω πίνακας:

Πίνακας 22: Γνωρίσματα διαφορετικότητας - απαντήσεις.

1	Γνωστική ικανότητα (23,7%)	Κοινωνική προέλευση (13,6%)	Γλώσσα και πολιτισμός (11,9%)	Κοινωνική συμπεριφορά (11,9%)	
2	Κοινωνική συμπεριφορά (18,6%)	Κοινωνική προέλευση (15,3%)	Οικογενειακή προέλευση (13,6%)	Γνωστική ικανότητα (11,9%)	Στάδιο ανάπτυξης (11,9%)
3	Γλώσσα και πολιτισμός (22%)	Σχολική επίδοση (16,9%)	Οικογενειακή προέλευση (13,6%)	Γνωστική ικανότητα (10,2%)	Κοινωνική συμπεριφορά (10,2%)

Παρατηρούμε ότι τα τρία πρώτα βασικά γνωρίσματα της διαφορετικότητας που συναντιούνται πιο συχνά στις τάξεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, είναι – κατά φθίνουσα σειρά – η γνωστική ικανότητα, ο παράγοντας «γλώσσα και πολιτισμός» και οι κοινωνική συμπεριφορά. Παρ' όλα αυτά παρατηρούμε ότι πέντε (5) από τις εννέα (9) μεταβλητές είναι αυτές που επιλέχθηκαν σε μεγαλύτερη συχνότητα από τους συμμετέχοντες. Ειδικότερα αυτές είναι:

- Η γνωστική ικανότητα, που εμφανίζεται και στις τρεις θέσεις, και απεικονίζεται με κόκκινο χρώμα στον πίνακα 22.
- Η κοινωνική συμπεριφορά, που εμφανίζεται και στις τρεις θέσεις, ενώ απεικονίζεται με μπλε χρώμα στον πίνακα 22.
- Η κοινωνική προέλευση, που εμφανίζεται σε δύο από τις τρεις θέσεις, ενώ απεικονίζεται με πράσινο χρώμα στον πίνακα 22.
- Ο παράγοντας «γλώσσα και πολιτισμός», που εμφανίζεται σε δύο από τις τρεις θέσεις, ενώ απεικονίζεται με ροζ χρώμα στον πίνακα 22.

- Η οικογενειακή προέλευση, που εμφανίζεται σε δύο από τις τρεις θέσεις, ενώ απεικονίζεται με καφέ χρώμα στον πίνακα 22.

Στη δεύτερη ερώτηση του τελευταίου μέρους του ερωτηματολογίου, απάντησαν οι τριάντα τέσσερις (34) από τους πενήντα εννέα (59) εκπαιδευτικούς. Η ανοιχτού τύπου αυτή ερώτηση, αφορά στις μεθόδους διαφοροποιημένης διδασκαλίας που αυτοί χρησιμοποιούν στην τάξη τους. Ειδικότερα:

Πίνακας 23: Τύποι διαφοροποίησης - απαντήσεις - ποσοστά.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ	ΠΛΗΘΟΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ
Δραστηριότητες ομαδοσυνεργατικού τύπου	7	11,8%
Εργασίες σύμφωνα με τις ανάγκες και το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών.	6	10,2
Εξατομικευμένες δραστηριότητες	4	6,8%
Φύλλα εργασίας με διαφορετικό βαθμό δυσκολίας.	11	18,6%
Δεν εφαρμόζεται διαφοροποίηση.	2	3,4%
Διδασκαλία μέσω διαφοροποιημένων στρατηγικών μάθησης.	4	6,8%
Δεν απαντήθηκε.	25	42,4%

Παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών δεν απάντησε στη συγκεκριμένη ερώτηση. Παρ' όλα αυτά, από τις απαντήσεις που δόθηκαν, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί που ζουν και εργάζονται στο Παρίσι της Γαλλίας, προτιμούν κυρίως τα φύλλα εργασίας διαφορετικού βαθμού δυσκολίας ως βασικό τύπο διαφοροποίησης, και έπειτα τη διαφοροποίηση βάσει ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων, και δραστηριοτήτων που

διαμορφώνονται από τις διαφορετικές ανάγκες και το μαθησιακό επίπεδο των παιδιών.

Στην τρίτη και τελευταία ερώτηση του τέταρτου μέρους των ερωτηματολογίων, οι απαντήσεις που πήραμε ήταν πολύ λίγες σχετικά με το μέγεθος του δείγματος. Ειδικότερα, μόνο οι δεκαοκτώ (18) από τους πενήντα εννέα (59) εκπαιδευτικούς απάντησαν. Η ερώτηση αφορά στο αν υπήρξαν στιγμές όπου αυτοί, ως εκπαιδευτικοί, έφτασαν στα όρια της ανεκτικότητάς τους σε σχέση με την πολιτισμική ετερογένεια στην τάξη τους. Οι απαντήσεις τους, πέραν του περιορισμένου αριθμού τους, δεν ήταν ιδιαίτερα ξεκάθαρες. Παρ' όλα αυτά, προέκυψε η παρακάτω κατηγοριοποίηση:

Πίνακας 24: Υπέρβαση ορίων λόγω πολιτισμικής ετερογένειας - απαντήσεις - ποσοστά.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ
Όχι	12	20,3%
Δυσκολίες διαχείρισης του χρόνου	2	3,4%
Δυσκολίες αντιμετώπισης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες	2	3,4%
Φασαρία – διατάραξη πειθαρχίας της τάξης.	2	3,4%
Δεν απαντήθηκε.	41	69,5%

Παρουσιάζονται, ενδεικτικά, κάποιες από τις απαντήσεις που δόθηκαν:

- «Κάποιες φορές δεν επαρκεί ο χρόνος, πρέπει να λειτουργήσω σε πολλαπλά επίπεδα και δεν προλαβαίνω να ολοκληρώσω την ύλη που έχω προγραμματίσει για τη διδακτική ώρα».
- «Μία φορά έτυχε ένας μαθητής μου να αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες και εγώ να μην το ξέρω ή να το έχω καταλάβει (ήταν αρχές της χρονιάς) και μου δημιουργούνταν πρόβλημα στη διένεξη της διδασκαλίας».
- «Όταν κάνω δραστηριότητες σε ομάδες και κινούμαι ανά τα θρανία τους για να τους καθοδηγήσω, οι ομάδες όπου δεν είμαι κοντά, κάνουν φασαρία ή αποσυγκεντρώνονται, πράγμα που με δυσκολεύει».

- «Όταν εφαρμόζουμε ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες διαφοροποιημένου τύπου στην τάξη, πολλές φορές δεν επαρκεί ο χρόνος για να τις ολοκληρώσουμε».
- «Σε περιπτώσεις μαθητών με ΜΔ η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας πρέπει να γίνεται προσεκτικά. Δεν είναι ότι ξεπέρασα ποτέ τα όριά μου σχετικά με αυτό, απλά μου δημιουργείται μία αίσθηση ευθύνης και μια αγωνία για το αν οι δραστηριότητες που προτείνω σε μαθητές με ΜΔ όταν διαφοροποιώ τη διδασκαλία μου είναι οι κατάλληλες για αυτούς».
- «Πολλές φορές οι μαθητές συμπληρώνουν στην τάξη διαφορετικά φύλλα εργασίας ανάλογα με το μαθησιακό τους προφίλ. Θέλει πολλή οργάνωση από πλευράς μου ώστε να μπορέσω να ανταποκρίνομαι στις ερωτήσεις του καθενός όταν δημιουργείται ταραχή στην αίθουσα. Συνέβη μία φορά να μην έχω οργανώσει καλά τη διαδικασία, και να γίνει φασαρία. Δυσκολεύτηκα να τους επαναφέρω ενώ τα έχασα κι εγώ».
- «Αν αγαπάς τη δουλειά σου, δεν νιώθεις ποτέ πως δεν αντέχεις άλλο, ό, τι δυσκολία κι αν συναντήσεις».
- «Όχι, δεν έχω νιώσει ποτέ να φτάνω στα όριά μου!».

Καταλήγουμε, τόσο από τον ελάχιστο αριθμό συμμετοχής όσο και από τη φύση των απαντήσεων, ότι οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί υπήρξαν πολύ επιφυλακτικοί στο να ανταποκριθούν ουσιαστικά στη συγκεκριμένη ερώτηση, οπότε και τα συμπεράσματά μας δεν μπορούν να κριθούν ασφαλή.

Συμπερασματικά, με βάση τα αποτελέσματα της επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης προκύπτει ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στο βαθμό εξοικείωσης των Γάλλων εκπαιδευτικών της παρούσας μελέτης με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και τις ανεξάρτητες μεταβλητές. Επομένως δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στο βαθμό εξοικείωσης του δείγματος της μελέτης και τα δημογραφικά του χαρακτηριστικά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.

Στη συγκεκριμένη έρευνα διανεμήθηκαν εκατόν δώδεκα (112) ερωτηματολόγια σε δεκαεπτά σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Παρισιού της Γαλλίας, έντεκα μεικτά, δύο αρρένων και τέσσερα θηλέων, όπου το καθένα διέθετε προσωπικό μέσου όρου δέκα ατόμων, από τα οποία απαντήθηκαν, με ουσιαστική πληρότητα προς μελέτη, τα πενήντα εννέα (59). Τα αποτελέσματα ερμηνεύθηκαν μέσω της μεθόδου t-test, της μεθόδου ANOVA (analysis of variables), και της μεθόδου κατηγοριοποίησης απαντήσεων ανοιχτού τύπου.

Τα συμπεράσματα έδειξαν ότι:

Ο βαθμός κατανόησης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που ζουν και εργάζονται στο Παρίσι της Γαλλίας, σχετικά με την έννοια της διαφορετικότητας στη σχολική τάξη δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με το φύλο, την ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας, τη θέση υπηρεσίας, τον τύπο του σχολείου, την τάξη, την ύπαρξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, τις προπτυχιακές σπουδές του εκπαιδευτικού, την επιμόρφωση και την παρακολούθηση σεμιναρίων σχετικών με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία ή τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, και άρα οι συγκεκριμένες ανεξάρτητες μεταβλητές δεν τον επηρεάζουν. Ο βαθμός κατανόησής τους για την έννοια της διαφορετικότητας στη σχολική τάξη παρουσιάζει, όμως, στατιστικές διαφορές με την ύπαρξη μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην τάξη όπου αυτοί διδάσκουν.

Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα είναι αναμενόμενο, καθώς ο μεγάλος αριθμός μαθητών (βλ. πίνακα 9 της σελ. 81) οι οποίοι ανήκουν σε διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο στις συγκεκριμένες τάξεις του δείγματος, ενισχύει την ετοιμότητα του εκπαιδευτικού για τη διαχείριση της σχολικής τάξης, μέσω των γνώσεών του όσον αφορά στη διαφορετικότητα.

Ο βαθμός γνώσης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που ζουν και εργάζονται στο Παρίσι της Γαλλίας, για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με το φύλο, την ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας, τη θέση υπηρεσίας, τον τύπο του σχολείου, την τάξη, την ύπαρξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, την ακαδημαϊκή προέλευση του εκπαιδευτικού, την επιμόρφωση και την παρακολούθηση σεμιναρίων

σχετικών με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία ή με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, συσχετίζεται όμως με την ύπαρξη μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην τάξη.

Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα, επίσης μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι ο μεγάλος αριθμός μαθητών (βλ. πίνακα 9 της σελ. 81) οι οποίοι ανήκουν σε διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο στις τάξεις του δείγματος της έρευνας, ενισχύει την ετοιμότητα του εκπαιδευτικού για τη διαχείριση της σχολικής τάξης, μέσω των γνώσεών του όσον αφορά στη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Ο βαθμός εξοικείωσης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που ζουν και εργάζονται στο Παρίσι της Γαλλίας με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με καμία από τις ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας (το φύλο, την ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας, τη θέση υπηρεσίας, τον τύπο του σχολείου, την τάξη, την ύπαρξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή με μεταναστευτικό υπόβαθρο, την ακαδημαϊκή προέλευση του εκπαιδευτικού, την επιμόρφωση και την παρακολούθηση σεμιναρίων σχετικών με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ή με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία).

Ένα βασικό συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουμε μέσω της συγκεκριμένης έρευνας, λοιπόν, είναι ότι η παρουσία μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στις σύγχρονες σχολικές τάξεις του Παρισιού, ενδεχομένως να επηρεάζει θετικά το επίπεδο κατανόησης των εκπαιδευτικών για τη διαφορετικότητα στη σχολική τάξη καθώς και το επίπεδο των γνώσεών τους σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Αυτό μπορεί να συμβαίνει είτε εμπειρικά, μέσω της αλληλεπίδρασης αμφοτέρων και τη διάθεση του εκπαιδευτικού να ανταποκριθεί ουσιαστικά στο έργο του, είτε μέσω της κινητοποίησης του εκπαιδευτικού να εξοπλιστεί, σε επιμορφωτικό ή σε μεταπτυχιακό επίπεδο, με το γνωστικό υπόβαθρο που θα του επιτρέψει να σταθεί αποτελεσματικός.

Ακόμη, τα βασικότερα γνωρίσματα της διαφορετικότητας που συναντιούνται στις σχολικές τάξεις των εν ενεργεία εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που ζουν και εργάζονται στο Παρίσι της Γαλλίας είναι η γνωστική ικανότητα, η κοινωνική συμπεριφορά, ο παράγοντας «γλώσσα και πολιτισμός», η κοινωνική προέλευση και η οικογενειακή προέλευση.

Τέλος, οι βασικότερες μορφές διαφοροποίησης που χρησιμοποιούν οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που ζουν και εργάζονται στο Παρίσι της Γαλλίας, είναι τα φύλλα εργασίας διαφορετικού βαθμού δυσκολίας, η διαφοροποίηση βάσει ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων, και οι εφαρμογή

δραστηριοτήτων που διαμορφώνονται από τις διαφορετικές ανάγκες και το μαθησιακό επίπεδο των παιδιών, μέθοδοι που ταιριάζουν με το θεωρητικό πλαίσιο που προτείνεται για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία από το γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί απέφυγαν να απαντήσουν στην τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου, γεγονός που μπορεί να οφείλεται σε πολλαπλούς παράγοντες: Μπορούμε να υποθέσουμε πως, το γεγονός ότι υπήρξε μικρό ποσοστό ατόμων που επέλεξαν να απαντήσουν το ερωτηματολόγιο ανά σχολείο, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί παρέδιδαν το ερωτηματολόγιο στο διευθυντή – από τον οποίο αξιολογούνται επαγγελματικό και από τον οποίο θα επιστρεφόταν στα χέρια της γράφουσας – δημιούργησε ανασφάλεια στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα στο να δώσουν σαφείς απαντήσεις στη συγκεκριμένη ερώτηση. Επιπλέον, θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι η ερώτηση ήταν ελλιπώς διατυπωμένη ή ακατάλληλη για το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, στη συγκεκριμένη χώρα.

Η συγκεκριμένη ερευνητική μελέτη, επομένως, μας οδηγεί σε ουσιαστικά συμπεράσματα σχετικά με τις απόψεις των παιδαγωγών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Γαλλίας σχετικά με την έννοια της διαφορετικότητας στη σχολική τάξη και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, καθώς και με το κατά πόσο αυτοί εμφανίζονται εξοικειωμένοι με την εφαρμογή της δεύτερης στην τάξη τους. Παρ' όλα αυτά, το περιορισμένο ερευνητικό δείγμα (πενήντα εννέα συμμετέχοντες), περιορίζει ανάλογα και την εξαγωγή πλήρων και ορθών αποτελεσμάτων, πράγμα που οφείλεται στην απροθυμία ορισμένων εκπαιδευτικών να υποστηρίξουν τη συγκεκριμένη έρευνα. Θα ήταν, λοιπόν, απαραίτητο σε επόμενη αντίστοιχη ερευνητική μελέτη να συγκεντρωνόταν μεγαλύτερο δείγμα συμμετεχόντων. Ακόμη, η απουσία συνεντεύκτη αποτέλεσε, ενδεχομένως, τροχοπέδη, στην περίπτωση που κάποιος από τους συμμετέχοντες χρειαζόταν διευκρινιστικές επισημάνσεις, πράγμα που ίσως τους οδήγησε στο να αποφύγουν να απαντήσουν σε κάποιες ερωτήσεις. Κρίνεται, επομένως, απαραίτητη η πρόταση συνεντευκτικής παρέμβασης σε ενδεχόμενη επόμενη αντίστοιχη ερευνητική μελέτη.

Βιβλιογραφία.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία.

1. Anderson (2007). *Tips for teaching: Differentiating instruction to include all students. Preventing School Failure.* 51(3), 49–54.
2. Archambault & Jean & Chouinard & Roch (2003). *Vers une gestion éducative de la classe.* Paris, Gaëtan Morin.
3. Astolfi (1992). *L'école pour apprendre.* Monterege, E.S.F.
4. Bearne (1996). *Differentiation and Diversity in the Primary School.* Google books.
5. Begin (1980). *Bijlage Informatieboekje – Schooljaar.* Berlin, Hooghuis.
6. Benjamin & Amy (2005). *Differentiated Instruction Using Technology: A Guide for Middle and High School Teachers,* New York, Eye on Education.
7. Brandt (1998). *Powerful learning.* Google books.
8. Burns, (1997). *Missions de l'école.* Google books.
9. Caron & Jacqueline (2007). *Différencier au quotidien,* Monterege, Chenelière Éducation.
10. Cauhope (2007). *Animation Différenciation pédagogique.* Paris, OUEST:ASIT.
11. Clark & Collow (1998). *Professional development: creating a bespoke programme.* Google books.
12. Cohen & Manion & Morrison, (2001). *Research Methods in Education.* London, RoutledgeFalmer.
13. Colley (2005). *How to differentiate our instruction?* Google books.
14. Consultations Antonissimo (2007). *Recherche-action sur la différenciation pédagogique en Montérégie.* Monterege, Coopérative régionale de développement de la Montérégie.
15. Davignon (2005). *Les cahiers pédagogiques de l'école normale : la pédagogie différenciée au service de l'orthographe.* Monterege, E.S.F.
16. *Demographie de l'Ile – de – France* (2011). INSEE.
17. Doll (1993). *A Post – modern perspective on curriculum.* New York, Teachers College Press.

18. Driver & Oldham (1986). *A constructivist approach to curriculum development in science*. New York, Studies in Science Education 13.
19. Earl & Lorna (2003). *Assessment As Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. Thousand Oaks (Californie), Corwin Press.
20. Education – Alberta (2009). *Différenciation pédagogique – chapitre 1*. <http://education.alberta.ca/media/6346251/chap1.pdf>
21. Fee (1983). *L'éducation personnalisée*. Montérégie, E.S.F.
22. Fosnot (1996). *Constructivism: A psychological theory of resources for educational reform, coherent teaching practice and improved student learning*. New York, SEDL's.
23. Fresne (1995). *Ecomusee de Fresne dans la tourmente*. Google books.
24. Gauthier & Lalonde (2007). *Differentiation in the ESL class*. Montérégie, Research and Development Project.
25. Gossot (1996). *Dictionnaire de pédagogie*. Paris, Roussel.
26. Gossot (2001). *Intervention pédagogique*. <http://www.afpsu.com/Gossot-Bernard--8027.html>
27. Hall (2002). *Careers in and out of organizations*. Google books.
28. Heacox (2002). *Differentiating instruction in the regular classroom*. Google books.
29. Hopper & Hurry (2000). *Learning the MI Way: The Effects on Students' Learning of Using the Theory of Multiple Intelligences*. <http://eltdp.wikispaces.com/file/view/multiple+intelligences.pdf>
30. Howard (1994). *Cooperative instruction*. Singapore, Paper presented at the International Conference on Thinking.
31. <http://educationdechiffree.blog.lemonde.fr/2013/01/08/les-eleves-francais-du-primaire-et-secondaire-ont-peur-de-mal-faire/www.history.althinking.ca>
32. <http://www.learnquebec.ca/www.lemonde.fr/ecole-primaire-et-secondaire>
33. <http://www.wikipedia.org/>
34. http://www.wikipedia.org/wiki/Cronbach's_alpha
35. Hume & Karen (2008). *Start Where They Are: Differentiating for Success with the Young Adolescent*. Toronto (Ontario), Pearson Education Canada.
36. Jackson & Davis (2000). *Turning Points 2000: Educating adolescents in the 21st century*. New York, Teachers College Press.
37. Ketele (1996). *Tecnologie d'éducation*. Google books.

38. Legrand (1995). *Les différenciations de la pédagogie*. Paris, P.U.F.
39. *Loi sur l' instruction primaire 28 Juin – 1 Juillet 1833 – Monarchie Const-Louis-Philippe 1er.* (άρθρα 17 – 25).
40. Marzano & Robert (2003). *What Works in Schools: Translating Research into Action*. Alexandria (Virginie), ASCD.
41. McGrath & Helen & Noble & Toni (2008), *Huit façons d'enseigner, d'apprendre et d'évaluer*. Monteregie, E.S.F.
42. Meirieu & (1987). *Apprendre, oui mais ... comment ?* Monteregie, E.S.F.
43. Meirieu & Philippe & Hameline & Daniel & Issy-les Moulineaux (2004). *L'école, mode d'emploi : des "méthodes actives" à la pédagogie différenciée ; Postface : la pédagogie différenciée est-elle dépassée ?*. Monteregie, E.S.F.
44. Ninclaus (1996). *I'm going to read (level 1)Q Sometimes I Share*. Florida, Illustrations.
45. Perandeau (1997). *Les cycles et la différenciation pédagogique*. Monteregie, E.S.F.
46. Perandeau (1997). *Les cycles et la différenciation pédagogique*. Monteregie, E.S.F.
47. Peretti (1987). *Pour une école plurielle*. Paris, Larousse.
48. Peretti (1991). *Organiser des formations*. Paris, Hachette.
49. Perrenoud & Philippe & Issy-les Moulineaux (2004). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Monteregie, ESF.
50. Pol (2002: 68) *Vers la mise en œuvre des pratiques de pédagogie différenciée*. Paris, L'éducateur, n° 9, avril 2002 p. 68.
51. Przesmycki & Halima & Peretti & André (1991). *Pédagogie différenciée. (Pédagogies pour demain. Nouvelles approches)*. Paris, Hachette.
52. Przesmycki, (1991). *Pedagogie differenciee*. Paris, Paperback.
53. Rey & Bernard & Issy-les Moulineaux (1998). *Faire la classe à l'école élémentaire. (Pratiques & enjeux pédagogiques)*. Monteregie, ESF.
54. Robson (2007). *How to Do a Research Project: A Guide for Undergraduate Students*. Oxford, UK, Blackwell Publishing.
55. Schlechty (1997). *The differentiated school: Making revolutionary changes*. Google books.
56. Scott (1994). *Memorial fund council on social work of education*. Google books.

57. Smutny (2003). *Differentiated instruction*. Google books.
58. Spss tutorials: <http://en.wikipedia.org/wiki/P-value> ,
<https://statistics.laerd.com/spss-tutorials/independent-t-test-using-spss-statistics.php> , http://www.ats.ucla.edu/stat/spss/output/Spss_ttest.htm ,
https://en.wikipedia.org/wiki/Analysis_of_variance ,
<http://academic.udayton.edu/gregelvers/psy216/spss/1wayanova.htm> ,
http://www.ats.ucla.edu/stat/spss/output/reg_spss.htm ,
https://en.wikipedia.org/wiki/Analysis_of_variance ,
<http://www.psychstat.missouristate.edu/introbook/sbk27.htm>
59. Strickland & Cindy (2007). *Tools for High-Quality Differentiated Instruction*. Alexandria, ASCD
60. Tobbins & Tippins (1997). *Weaving narrative nets to capture classrooms*. New York, D. Geelan, Education.
61. Tomlinson & McTighe (2006). *Integrating differentiated instruction and understanding by design*. E-document from <http://www.amazon.com/Tomlinson-Integrating-differentiated-instruction-understanding/dp/B000WCO4JO>
62. Tomlinson (1999). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria, ASCD.
63. Tomlinson (2000). *Differentiation of Instruction in the Elementary Grades*. Google books.
64. Tomlinson (2003). *Developping materials for language teaching*. London, Continuum.
65. Wehrmann (2000). *The content of professional development for change toward differenntiation*. Google books.
66. White & Gunstone (1989). *Metalearning and conceptual change*. International Journal of science education 11 577 – 586.
67. Ιστοσελίδα του γαλλικού υπουργείου παιδείας <http://www.education.gouv.fr>.

Ελληνική βιβλιογραφία.

1. Buscaglia (1988). *Να ζεις να αγαπάς και να μαθαίνεις*. Αθήνα, Γλάρος.

2. Gardner (2008). *Η ευφυΐα δεν είναι μόνο το IQ*. Το ΒΗΜΑ, 04/01/2004 , Σελ.: H08 Κωδικός άρθρου: B14056H081 ID: 260122.
3. http://www.cyprus.gov.cy/portal/portal.nsf/citizen_gr?OpenForm&access=0&SectionId=citizen&CategoryId=none&SelectionId=home&print=0&lang=elwww.education.gov.fr
4. <http://www.mels.gouv.qc.ca/www.paideia.org.cy>
5. <http://www.pi-schools.gr/>
6. <http://www.users.sch.gr>
7. <http://xeniglossa.gr/>
8. Robson (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*, μτφρ. Β. Νταλάκου και Κ. Βασιλικού. Αθήνα, Gutenberg.
9. Αλαχιώτης (2009). *Εισαγωγικό Σημείωμα Δ.Ε.Π.Π.Σ.* http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/1Geniko_Meros.pdf
10. Β.Δ. της 16/23 Ιουλίου του 1833 για την α'θμια εκπαίδευση.
11. Βαλιαντή & Κουτσελίνη (2008). *Εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής κοινότητας: Προϋποθέσεις και θέματα προς συζήτηση*. Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρίας Κύπρου.
12. Ιστοσελίδα του ελληνικού παιδαγωγικού ινστιτούτου <http://www.pi-schools.gr/>.
13. Κακανά & Μπότσογλου & Χανιωτάκης & και Καβαλάρη (2006). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση*. Θεσσαλονίκη, Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.
14. Κουτσελίνη (2006). *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας –Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας : Φιλοσοφία και έννοια προσεγγίσεις και εφαρμογές*. Τόμος Α', Λευκωσία.
15. Ματσαγγούρας (2007). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας (τόμος 2ος). Στρατηγικές διδασκαλίας: Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα, Gutenberg.
16. Ματσαγγούρας (2009). *Εισαγωγή στις επιστήμες της Παιδαγωγικής*. Αθήνα, Gutenberg.
17. Νόμος «περί δημοτικών σχολείων» της 6/18-2-1834.
18. Νόμος ΒΤΜΘ «περί της στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαιδεύσεως» της 27-9-1895.

19. *Νόμος της 30ης Οκτωβρίου του 1886.*
20. Παντελιάδου & Αντωνίου (2008). *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες.* Θεσσαλονίκη, Γράφημα.
21. Παπανούτσος (1984). *Πρακτική Φιλοσοφία.* Αθήνα, Δωδώνη.
22. Παππά (2012). *Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης.*
<http://www.pappanna.wordpress.com>
23. Παρθένης (2009). *Το Κονστрукτιβιστικό Παράδειγμα στη Μαθησιακή Διαδικασία: Η Περίπτωση των Σχολείων Παρέμβασης στο Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Παλλινოსτούντων και Αλλοδαπών μαθητών».* Αθήνα, Εθνικό και Καποδιστριακό πανεπιστήμιο Αθηνών.
24. Ρεπορτάζ: esos.gr (2008). *Σε ποια σημεία ταυτίζεται το ελληνικό με το γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα.* <http://www.esos.gr>
25. Σφυρόερα (2007). *Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων – κλειδιά και αντικλειδιά – διδακτική μεθοδολογία – διαφοροποιημένη παιδαγωγική.* Αθήνα, ΥΠΕΠΘ Πανεπιστήμιο Αθηνών, Β' έκδοση.
26. Τριπερίνα (2011). *Πολλαπλή νοημοσύνη – άρθρο Ι. Τριπερίνα – ψυχολόγου.*
<http://www.clevercareer.gr>
27. Φίλιας (1996). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών.* Αθήνα, Gutenberg.
28. Φύλιππου. *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Σημειώσεις του μαθήματος «Μαθησιακές δυσκολίες» (κωδικός μαθήματος ΨΧ0705).* Ηλεκτρονικές σημειώσεις, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
29. Φλουρής (1989). *Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων.* Αθήνα, Γρηγόρης.
30. Φυριπής (1991). *Η Διοίκηση και η Εποπτεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Γαλλία και στην Ελλάδα τον 19ο Αιώνα.* Αθήνα, Εθνικό και Καποδιστριακό πανεπιστήμιο Αθηνών.

Παράρτημα.

Εδώ παρατίθεται το πρότυπο – αρχικό ερωτηματολόγιο, καθώς και το μεταφρασμένο στη γαλλική γλώσσα, το οποίο και χρησιμοποιήθηκε για την έρευνα.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

Φύλο: Άνδρας-1 Γυναίκα-2

Ηλικία: 22-30-1 31-40-2 41-50-3 51-60-4

Έτη υπηρεσίας: 0-5 έτη-1 6-15 έτη-2 16-25 έτη-3 άνω από 25 έτη-4

Θέση υπηρεσίας: Διευθυντής/τρια-1 Υποδιευθυντής/τρια-2
 Μόνιμος/η δάσκαλος/α-3 Αναπληρωτής/τρια-4

Σχολείο που διδάσκετε: Μονοθέσιο δημοτικό σχολείο-1
 Διθέσιο δημοτικό σχολείο-2
 Τριθέσιο δημοτικό σχολείο-3
 Τετραθέσιο δημοτικό σχολείο-4
 Εξαθέσιο δημοτικό σχολείο-5
 Άλλο (ονομάστε)-6

Τάξη που διδάσκετε: Α'-1 Β'-2 Γ'-3 Δ'-4 Ε'-5 ΣΤ'-6

Πόσους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο έχετε στην τάξη σας;
0-5 -1 6-10 -2 11-15 -3

Πόσους μαθητές στο ευρύ φάσμα των δυσκολιών μάθησης έχετε στην τάξη σας;
0-5 -1 6-10 -2 11-15 -3

Είστε απόφοιτος: Παιδαγωγικής Ακαδημίας-1
 Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης-2

Επιμόρφωση: Ναι-1 Όχι-2
Αν ναι, ποια; Ονομάστε

Μεταπτυχιακές σπουδές: Ναι-1 Όχι-2

Αν ναι, τι; Μεταπτυχιακό-1 Διδακτορικό-2 Άλλο-3

Ονομάστε

Έχετε εκπαιδευτεί ή παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο για

τη διαφοροποιημένη διδασκαλία Ναι-1 Όχι-2

τη διαπολιτισμική εκπαίδευση Ναι-1 Όχι-2

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ – Η ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ

Χρησιμοποιήστε αυτή την κλίμακα για τις απόψεις σας : 1= διαφωνώ απόλυτα, 2 = διαφωνώ, 3 = έχω ουδέτερη άποψη, 4 = συμφωνώ , 5 = συμφωνώ απόλυτα

Οδηγίες : Επιλέξτε ένα επίπεδο για κάθε πρόταση ώστε να προσδιορίσετε την άποψή σας με τη συγκεκριμένη δήλωση.

B1. Η διαφορετικότητα συνίσταται στο γεγονός ότι κάποιοι μαθητές αποκλίνουν από αυτό που ισχύει ως κανονικό για την τάξη στην οποία φοιτούν.	1	2	3	4	5
B2. Η διαφορετικότητα των μαθητών δυσχεραίνει την ομαλή λειτουργία της διδασκαλίας στην τάξη μου.	1	2	3	4	5
B3. Η διαφορετικότητα των μαθητών της τάξης μου παρέχει ευκαιρίες για να μάθει ο ένας μαθητής από τον άλλο.	1	2	3	4	5
B4. Η διαφορετικότητα των μαθητών της τάξης μου απαιτεί από εμένα μια χρονοβόρα προετοιμασία για τη διδασκαλία.	1	2	3	4	5
B5. Η έντονη διαφοροποίηση της διδασκαλίας μπορεί να οδηγήσει σε μεγάλο άνοιγμα της ψαλίδας ως προς τις επιδόσεις των μαθητών.	1	2	3	4	5
B6. Η διαφορετικότητα των μαθητών εμπεριέχει δυνατότητες μάθησης τις οποίες έως τώρα δεν είχα συνειδητοποιήσει.	1	2	3	4	5
B7. Η διαφορετικότητα των μαθητών της τάξης μου συνεισφέρει στον εμπλουτισμό γνώσεων για όλους (στους μαθητές και σε μένα).	1	2	3	4	5
B8. Η διαφορετικότητα των μαθητών της τάξης μου με αναγκάζει να δοκιμάσω και να εντάξω νέα στοιχεία στη διδασκαλία μου.	1	2	3	4	5
B9. Η διαφορετικότητα των μαθητών της τάξης μου δεν αποτελεί επιβάρυνση για μένα.	1	2	3	4	5
B10. Έχω θέσει ως στόχο τη μείωση των διαφορών των μαθητών μου ως προς τις επιδόσεις τους.	1	2	3	4	5
B11. Έχω θέσει ως στόχο να επιτύχουν όλοι οι μαθητές μου στον ίδιο χρόνο τις ίδιες επιδόσεις.	1	2	3	4	5
B12. Η διαφορετικότητα των μαθητών δεν καθιστά εφικτή την ατομική στήριξη του κάθε μαθητή.	1	2	3	4	5
B13. Έχω θέσει ως στόχο την ατομική υποστήριξη του κάθε μαθητή.	1	2	3	4	5
B14. Λόγω της διαφορετικότητας των μαθητών δεν υφίσταται για μένα ένα μέτρο κανονικότητας για κάθε σχολική τάξη.	1	2	3	4	5
B15. Θεωρώ ότι ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να ικανοποιεί διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών.	1	2	3	4	5
B16. Τα ποικίλα μαθησιακά περιβάλλοντα (π.χ. δασκαλοκεντρική διδασκαλία, βιωματική μάθηση, νέες τεχνολογίες, ομαδοσυνεργατική μάθηση) είναι απαραίτητα για την αποτελεσματική μάθηση.	1	2	3	4	5
B17. Θεωρώ ότι ο κάθε μαθητής έχει το δικό του μαθησιακό στυλ.	1	2	3	4	5
B18. Οι μαθητές αρχίζουν τη σχολική χρονιά με διαφορετική ετοιμότητα για μάθηση.	1	2	3	4	5
B19. Η συνεχής αξιολόγηση των μαθητών και του μαθησιακού περιβάλλοντος (π.χ. δασκαλοκεντρική διδασκαλία, βιωματική μάθηση, νέες τεχνολογίες, ομαδοσυνεργατική μάθηση) είναι απαραίτητα στοιχεία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.	1	2	3	4	5
B20. Η προσαρμογή των διδακτικών στόχων και των δραστηριοτήτων ανάλογα με τις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών μου είναι απαραίτητη στη διδασκαλία.	1	2	3	4	5
B21. Στόχος του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι η κάλυψη της διδακτέας ύλης του Αναλυτικού Προγράμματος.	1	2	3	4	5
B22. Η πολιτισμική ετερογένεια της σχολικής τάξης επηρεάζει τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών.	1	2	3	4	5

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ- ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Χρησιμοποιήστε αυτή την κλίμακα για τη γνώση : 1= καθόλου, 2 = λίγο, 3 = μέτρια, 4 = πολύ , 5 = πάρα πολύ											
Οδηγίες : Επιλέξτε ένα επίπεδο για κάθε ερώτηση ώστε να προσδιορίσετε το επίπεδο γνώσης και εξοικείωσης με τη συγκεκριμένη δήλωση.	CaΞέρω πώς να (π.χ C23a)...					CbΕπίπεδο εξοικείωσης					
C23. Διδάσκω διαφορετικές στρατηγικές μάθησης (π.χ. πως θυμάμαι, πως κατανοώ, πως οργανώνω τη σκέψη μου, πως ελέγχω τι έχω μάθει) για τους μαθητές, όσον αφορά τη διδακτέα ύλη.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
C24. Προσφέρω στους μαθητές μου ποικίλα μαθησιακά περιβάλλοντα (π.χ. δασκαλοκεντρική διδασκαλία, βιωματική μάθηση, νέες τεχνολογίες, ομαδοσυνεργατική μάθηση) για να μάθουν πιο αποτελεσματικά.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
C25. Προσαρμόζω τους διδακτικούς στόχους και τις διδακτικές δραστηριότητες για να ικανοποιήσω τις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών με δυσκολίες μάθησης στην τάξη μου.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
C26. Στην αρχή της χρονιάς εντοπίζω το ατομικό μαθησιακό στυλ των μαθητών μου.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
C27. Στην αρχή της χρονιάς αξιολογώ τα γνωστικά επίπεδα και τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών μου.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
C28. Στην αρχή της χρονιάς εντοπίζω τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
C29. Διαμορφώνω ένα θετικό κλίμα μάθησης στην τάξη που να ευνοεί το ατομικό μαθησιακό στυλ των μαθητών μου.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
C30. Προσαρμόζω τους διδακτικούς στόχους και τις διδακτικές δραστηριότητες για να ικανοποιήσω τις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών μου με υψηλές ή ιδιαίτερες ικανότητες.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
C31. Παρέχω ένα κατάλληλο περιβάλλον μάθησης ώστε οι μαθητές να μπορούν να εργαστούν με το δικό τους ρυθμό.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
C32. Χρησιμοποιώ τις νέες τεχνολογίες (ταινίες, βίντεο, προγράμματα λογισμικού, ιστοσελίδες) για να διευκολύνω την πρόσληψη πληροφοριών από τους μαθητές μου.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
C33. Αξιολογώ συνεχώς τους μαθητές μου για να μπορώ να διαφοροποιώ τη διδασκαλία μου.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
C34. Λαμβάνω υπόψη μου την πολιτισμική ετερογένεια της τάξης στη διδασκαλία μου.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
C35. Χρησιμοποιώ ποικίλο παιδαγωγικό υλικό όταν αυτό που έχω δεν είναι αποτελεσματικό για τους μαθητές μου.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
C36. Διαφοροποιώ τη διδασκαλία μου ανάλογα με τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών μου.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
C37. Στην αρχή της σχολικής χρονιάς εντοπίζω εκείνες τις μαθησιακές δραστηριότητες με τις οποίες οι μαθητές μου μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά προκειμένου να τις χρησιμοποιώ συχνά στην τάξη.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
C38. Αναπτύσσω ποικιλία διδακτικών πλάνων ανάλογα με τα γνωστικά επίπεδα των μαθητών στην τάξη μου.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
C39. Δίνεται εξατομικευμένη βοήθεια ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	

ΜΕΡΟΣ ΤΕΤΑΡΤΟ

Οδηγίες : Απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις βασιζόμενοι στις γνώσεις και την εμπειρία σας .

D40. Η διαφορετικότητα των παιδιών σε μια σχολική τάξη αφορά, κυρίως, στα παρακάτω γνωρίσματα:

1-Κοινωνική συμπεριφορά	2-Φύλο	3-Κοινωνική προέλευση
4-Σχολικές επιδόσεις	5-Εθνότητα	6-Γλώσσα και πολιτισμός
7-Στάδιο ανάπτυξης	8-Γνωστικές ικανότητες	9-Οικογενειακή προέλευση

Ποια από τα παραπάνω γνωρίσματα εμφανίζονται στην τάξη σας περισσότερο; Αναφέρετε τουλάχιστον τρία από αυτά (μπορείτε να αναφέρετε και κάποια άλλα).

D40a1)..... D40b2)..... D40c3).....

Άλλα:

D41. Τι είδους διαφοροποιημένη διδασκαλία χρησιμοποιείτε στις τάξεις σας;

D42. Υπήρξαν στιγμές όπου εσείς ως εκπαιδευτικοί φτάσατε στα όρια της ανεκτικότητά σας σε σχέση με την πολιτισμική ετερογένεια στην τάξη σας;

Αν ναι, μπορείτε να αναφέρετε ένα παράδειγμα;

QUESTIONNAIRE DE RECHERCHE

Cher/ère enseignant/e,

Ces dernières années, l'objet de discours international sur l'éducation, est la demande de l'administration de l'hétérogénéité des apprenants. L'objectif de cette recherche est l'exploration de l'opinion des professeurs des écoles en France sur:

- L'effet de l'hétérogénéité des apprenants (dans les secteurs de la langue, de la culture et de l'apprentissage) dans la pratique de l'enseignement et dans le processus d'apprentissage ainsi que
- l'application de l'enseignement différencié dans la salle.

Ce questionnaire fait partie de ma mémoire en Master 1 à l'Université de Thessalie. Les données seront utilisées uniquement pour les fins de ma recherche et les questionnaires sont anonymes.

Je vous remercie de votre soutien.

Cordialement,

Georgia – Lamprini Chortaridi

Première partie

Sexe:

	Homme		Femme
--	-------	--	-------

Âge: 22 – 30 31 – 40 41 – 50 51 – 60

Ancienneté: 0 – 5 années 6 – 15 années 16 – 25 années plus de 25 années

Poste: Directeur/trice Secrétaire Professeur des écoles vacataire Professeure des écoles titulaire

Type d'école où vous enseignez : École à classe unique
 École à deux niveaux
 École à trois niveaux
 École à quatre niveaux
 École à cinq niveaux
 Autre :

Classe où vous enseignez: CP CE1 CE2 CM1 CM2

Combien d'élèves, en ayant au moins un parent immigré, sont – ils dans votre classe? 0 – 5 6 – 10 11 – 15

Combien d'élèves avec des difficultés d'apprentissages avez – vous dans votre classe? 0 – 5 6 – 10 11 – 15

Vous êtes diplômé de: Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM)
 Grande école littéraire

Formation / séminaires: Oui Non
Si oui, les quels?

Études de troisième cycle: Oui Non

Si oui, Master Doctorat Autre

Particulièrement

Etes – vous suivis des séminaires concernant:

La pédagogie différenciée Oui Non

L'éducation interculturelle Oui Non

Deuxième partie: la diversité dans la salle de classe

Utilisez cette échelle pour vos avis: 1 = fortement en désaccord, 2 = en désaccord, 3 = point de vue neutre, 4 = d'accord, 5 = tout à fait d'accord

Instructions: Sélectionnez un niveau pour chaque proposition exprimant votre opinion avec cet énoncé.					
B.1. La différenciation est que certains apprenants s'écartent de ce qui est normal pour une classe, dans laquelle ils sont inscrits.	1	2	3	4	5
B.2 La diversité des élèves perturbe le bon fonctionnement de l'enseignement dans ma classe.	1	2	3	4	5
B.3 La diversité des élèves de ma classe fournit des occasions d'apprentissage d'un élève à l'autre.	1	2	3	4	5
B.4 La diversité des élèves de ma classe me demande une longue préparation pour l'enseignement.	1	2	3	4	5
B.5 La forte différenciation de l'instruction peut entraîner un écart important dans les performances des élèves.	1	2	3	4	5
B.6 La diversité des élèves inclut des possibilités d'apprentissage lesquelles, jusqu'à présent, je n'ai pas réalisé.	1	2	3	4	5
B.7 La diversité des élèves de ma classe a contribué à l'enrichissement de la connaissance pour tous (étudiants et moi-même).	1	2	3	4	5
B.8 La diversité des élèves de ma classe me force à essayer d'incorporer de nouveaux éléments dans mon enseignement.	1	2	3	4	5
B.9 La diversité des élèves de ma classe n'est pas un fardeau pour moi.	1	2	3	4	5
B.10 Mon objectif est de réduire les différences de mes élèves pour leur performance.	1	2	3	4	5
B.11 En général j'attends, des tous mes élèves, en même temps les mêmes performances.	1	2	3	4	5
B.12 La diversité des élèves ne permet pas au soutien individuel de chaque élève.	1	2	3	4	5
B.13 Mon but est de soutenir individuellement chaque élève.	1	2	3	4	5
B.14 En raison de la diversité des élèves il n'y a pas, pour moi, une mesure de régularité pour chaque classe.	1	2	3	4	5
B.15 Je pense que l'enseignant(e) doit répondre aux différents besoins d'apprentissage des élèves.	1	2	3	4	5
B.16 L'éventail de l'environnement de l'apprentissage est nécessaire pour un apprentissage efficace.	1	2	3	4	5
B.17 Chaque élève dispose de son propre style d'apprentissage.	1	2	3	4	5
B.18 Je dois enseigner différemment chaque apprenant.	1	2	3	4	5
B.19 L'évaluation continue des élèves et l'environnement d'apprentissage (par exemple, l'enseignement centré sur l'enseignant, l'apprentissage expérientiel, les nouvelles technologies, l'apprentissage coopération de groupe) sont des composantes essentielles de la pédagogie différenciée.	1	2	3	4	5
B.20 L'adaptation des objectifs d'apprentissage et les activités en fonction des différents besoins d'apprentissage de mes élèves sont essentielles dans l'enseignement.	1	2	3	4	5
B.21 L'enseignement devrait avoir comme objectif le respect du programme.	1	2	3	4	5
B.22 L'hétérogénéité culturelle de la salle de classe affecte la performance scolaire des élèves.	1	2	3	4	5

Troisième partie: La pédagogie différenciée

Répondez en vous appuyant sur l'échelle: 1 = aucune, 2 = peu, 3 = moyen, 4 = très, 5 = très bien

Instructions: Sélectionnez un niveau pour chaque question afin de déterminer le niveau de connaissance et de familiarité avec cet énoncé.	Ca) Je sais comment (ex. C23a)...					Cb) Niveau de familiarité				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
C23. Enseigner des différentes stratégies d'apprentissage pour les étudiants sur le programme.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
C24. J'offre à mes élèves une variété d'environnements pour que l'apprentissage soit plus efficace.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
C25. J'ajuste leurs objectifs d'enseignement et des activités d'enseignement afin de répondre aux différents besoins d'apprentissage des élèves ayant des troubles d'apprentissage dans ma classe.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
C26. Je repère les styles individuels d'apprentissage de mes élèves.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
C27. J'évalue les niveaux cognitifs et les besoins d'apprentissage de mes élèves.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
C28. Je repère les intérêts particuliers de chaque élève.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
C29. Je forme un environnement d'apprentissage positif dans la classe, qui est propice aux différents styles d'apprentissage de mes élèves.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
C30. J'ajuste leurs objectifs d'enseignement et des activités d'enseignement afin de répondre aux différents besoins d'apprentissage de mes élèves avec des compétences élevées ou spéciaux.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
C31. Je fournis un environnement d'apprentissage approprié afin que les élèves puissent travailler à leur propre rythme.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
C32. J'utilise les nouvelles technologies (film, vidéo, logiciels, sites à l'internet) pour faciliter l'assimilation.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
C33. J'évalue continuellement mes élèves pour que je puisse différencier mon enseignement.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
C34. J'enseigne en respectant l'hétérogénéité culturelle de mes élèves.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
C35. Le matériel pédagogique employé est multiple.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
C36. Mon enseignement est varié et adapte aux connaissances pré-acquises de mes élèves.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
C37. J'applique des activités de l'apprentissage pour que les élèves puissent apprendre efficacement, en les utilisant souvent dans la classe.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
C38. Je développe une variété de plans d'enseignement en fonction du niveau de connaissances des élèves de ma classe.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
C39. Je crois qu'il doit être proposé, une aide personnalisée en fonction des besoins de chaque élève.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Quatrième partie

Répondez aux questions suivantes en fonction de votre expérience.

D40. La diversité des enfants dans une classe est révélée par les caractéristiques suivantes:

1 – Comportement social	2 – Sexe	3 – Origine sociale
4 – Resultat scolaire	5 – Nationalité	6 – Langue et culture
7 – Stade de développement (age)	8 – Capacités cognitives	9 – Antécédents familiaux

Lesquels de ces caractéristiques sont plus récurrents dans votre classe? Citez au moins trois d'entre eux. Auriez-vous d'autres à ajouter ?

D40a1)..... D40b2).....
D40c3).....

Autres:

.....
.....

D41. Quel type de pédagogie différenciée est-ce que vous utilisez dans votre classe?

.....
.....
.....
.....
.....

D42. Est – ce qu’il y a eu de moments ou vous vous êtes senti dépassé a cause de l’hétérogénéité culturelle dans votre classe? Si oui, pourriez – vous citer un exemple?

.....
.....
.....
.....
.....
.....



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000119235