

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Θέμα Πτυχιακής Εργασίας:

«ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ  
ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ  
ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ ΣΤΟ  
ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ»

Εκπόνηση: Μπικοράρου Πετρίνα

Επιβλέπουσες: Φιλιππάτου Διαμάντω

Καλδή Σταυρούλα

ΒΟΛΟΣ, 2013



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

Αριθ. Εισ.: 11877/1  
Ημερ. Εισ.: 09-01-2014  
Δωρεά: Συγγραφέας  
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ - ΠΔΕ  
2013  
ΜΠΙ



---

*Στην Καίτη*

# ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

---

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια για την πτυχιακή μου εργασία, κυρία Φιλιππάτου Διαμάντω, για την υποστήριξή της κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, την καθοδήγησή της σε όλο αυτό το διάστημα συγγραφής της εργασίας και διεξαγωγής της έρευνας. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την συνεπιβλέπουσα καθηγήτρια της εργασίας μου, κυρία Καλδή Σταυρούλα, για την υποστήριξή της κατά το σχεδιασμό της έρευνας και για τις πολύτιμες συμβουλές της σχετικά με τον τρόπο δόμησης μιας πτυχιακής εργασίας. Ευχαριστώ και τις δύο ιδιαίτερας για το ότι μου έδωσαν την δυνατότητα να εκπονήσω την πτυχιακή μου εργασία υπό την επίβλεψή τους αλλά και την ευκαιρία να μάθω μέσα από τη βιβλιογραφική έρευνα και την πρακτική εφαρμογή τόσο πολλά για μια καινοτόμο και αποτελεσματική μέθοδο διδασκαλίας, η εφαρμογή της οποίας μπορεί να αποτελέσει το κλειδί για πολλά από τα σύγχρονα εκπαιδευτικά προβλήματα αλλά και να προσδώσει νόημα στην καθημερινότητα του εκπαιδευτικού και να αποτελέσει κινητήριο μοχλός για τη μαθησιακή ανάπτυξη όλων των μαθητών, όσο διαφορετικοί κι αν είναι.

Σε καμία περίπτωση δεν θα ήθελα να παραβλέψω να ευχαριστήσω τις δύο επιβλέπουσες καθηγήτριες αλλά και την καθηγήτρια του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, κυρία Σαραφίδου Γιασεμή – Όλγα, για τον χρόνο και τον κόπο που αφιέρωσαν στην επίλυση προβλημάτων σχετικών με την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Ακόμη, σημαντική ήταν η συμβολή των συνερευνητών – παρατηρητών κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας. Τους ευχαριστώ για την προθυμία, το ζήλο και τη συνέπεια τους που οδήγησαν σε μια αποτελεσματική συνεργασία. Τέλος, νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω τόσο τον διευθυντή του σχολείου όσο και την υπεύθυνη εκπαιδευτικό του τμήματος διεξαγωγής της έρευνας για την προθυμία τους να «φιλοξενήσουν» στο σχολείο τους την παρούσα έρευνα αλλά και τα 17 αγαπημένα μου παιδιά που για λίγο έγιναν μαθητές μου και προσαρμόστηκαν σε μια μαθησιακή καθημερινότητα διαφορετική από αυτή που μέχρι τότε είχαν συνηθίσει.

# ΠΕΡΙΛΗΨΗ

---

Στην παρούσα εργασία αρχικά επιχειρείται μια θεωρητική προσέγγιση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, αναφέρονται στοιχεία όπως βασικά χαρακτηριστικά της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, άξονες διαφοροποίησης, πλεονεκτήματα διατήρησης των ετερογενών τάξεων, ο ρόλος του δασκάλου σε μία ετερογενή τάξη στην οποία εφαρμόζεται η διαφοροποιημένη διδασκαλία και συγκεκριμένα οφέλη της μεθόδου αυτής για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αλλά και χαρισματικούς μαθητές. Κατόπιν, γίνεται ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν στα πλαίσια διεξαγωγής της έρευνας ώστε να απαντηθεί το ερευνητικό ερώτημα: «Ποια είναι η εξέλιξη της μαθησιακής συμπεριφοράς των μαθητών (χαμηλής – μέτριας – υψηλής επίδοσης) της Γ' τάξης του Δημοτικού σχολείου κατά την υλοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο Γλωσσικό μάθημα ως προς: α) την επιτυχή ολοκλήρωση του έργου, β) την κατάκτηση των διδακτικών στόχων, γ) την ενεργητική συμμετοχή, δ) την αξιοποίηση των συμμαθητών ως πηγή στήριξης.» Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτει πως η διαφοροποιημένη διδασκαλία συμβάλει στην θετική εξέλιξη της μαθησιακής συμπεριφοράς που σχετίζεται με κάθε έναν από τους παραπάνω άξονες, με τη μεγαλύτερη βελτίωση να παρατηρείται στους μαθητές χαμηλής επίδοσης και συγκεκριμένα στον άξονα που αναφέρεται στην κατάκτηση των διδακτικών στόχων.

# ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ

---

Λέξεις – κλειδιά για την παρούσα έρευνα είναι οι εξής:

- Διαφοροποίηση
- Διδασκαλία
- Ομάδες επίδοσης
- Ολοκλήρωση έργου
- Διδακτικοί στόχοι
- Ενεργητική συμμετοχή
- Συνεργατική μάθηση

## Πίνακας περιεχομένων

Εισαγωγή.....	7
<b>Κεφάλαιο 1: Θεωρητικό υπόβαθρο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.....</b>	<b>9</b>
1.1 Κονστрукτιβισμός.....	10
1.2 Θεωρία Πολλαπλής Νοημοσύνης του Gardner.....	12
<b>Κεφάλαιο 2: Βασικά χαρακτηριστικά της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.....</b>	<b>14</b>
2.1 Ορισμός της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας.....	15
2.2 Τι είναι και τι δεν είναι Διαφοροποιημένη Διδασκαλία.....	16
2.3 Σκοπός της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας.....	18
2.4 Αρχές που διέπουν τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία.....	19
2.5 Βασικοί άξονες για τον κατάλληλο σχεδιασμό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.....	26
<b>Κεφάλαιο 3: Σε μια τάξη όπου εφαρμόζεται η διαφοροποιημένη διδασκαλία.....</b>	<b>37</b>
3.1 Πλεονεκτήματα της ετερογενούς τάξης.....	38
3.2 Ο ρόλος του δασκάλου.....	40
3.3 Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαφοροποιημένη διδασκαλία.....	43
3.4 Ποια στάδια ακολουθεί ο εκπαιδευτικός για να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία του;.....	43
3.5 Ποιοι ωφελούνται σε μια τάξη όπου εφαρμόζεται διαφοροποιημένη διδασκαλία.....	45
<b>Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία έρευνας.....</b>	<b>50</b>
4.1 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικό ερώτημα.....	51
4.2 Η μέθοδος της έρευνας.....	52
4.3 Συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα.....	53
4.4 Μέσα συλλογής δεδομένων.....	54
4.5 Φύση των δραστηριοτήτων που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.....	59
<b>Κεφάλαιο 5: Αποτελέσματα έρευνας.....</b>	<b>61</b>
5.1 Ανάλυση των αποτελεσμάτων του Άξονα 1 : «Επιτυχής ολοκλήρωση του έργου».....	63
5.2 Ανάλυση των αποτελεσμάτων του Άξονα 2 : «Κατάκτηση διδακτικών στόχων».....	65

5.3 Ανάλυση των αποτελεσμάτων του Άξονα 3 : «Ενεργητική συμμετοχή των μαθητών» .....	67
5.4 Ανάλυση των αποτελεσμάτων του Άξονα 4 : «Αξιοποίηση των συμμαθητών ως πηγή στήριξης»	68
<b>Κεφάλαιο 6: Συζήτηση - Συμπεράσματα.....</b>	<b>77</b>
6.1 Συμπεράσματα της παρούσας έρευνας .....	78
6.2 Περιορισμοί της έρευνας .....	84
<b>Βιβλιογραφία.....</b>	<b>85</b>
<b>Παράρτημα.....</b>	<b>89</b>

# Εισαγωγή

---

«Ένας διαφορετικός τρόπος μάθησης είναι αυτό που ζητούν τα παιδιά... Όλα τα παιδιά μιλούν για την αποτυχία του μονολιθικού τρόπου μάθησης σύμφωνα με τον οποίο όλοι οι μαθητές ασχολούνται με την ίδια δραστηριότητα και αφιερώνουν σ' αυτή τον ίδιο χρόνο, ανεξάρτητα από τις μαθησιακές ανάγκες του καθενός.»

γράφει ο Seymour Sarason στο *The Predictable Failure of Educational Reform* (Tomlinson 1999/2004).

Είτε από την πλευρά του μαθητή, είτε από την πλευρά του διδάσκοντος όλοι μας έχουμε βρεθεί αναμφίβολα μέσα στη σχολική αίθουσα. Αντίστοιχα, όλοι μας έχουμε βιώσει αυτό που ο Sarason ονομάζει «αποτυχία του μονολιθικού τρόπου μάθησης». Λιγότερες ή περισσότερες φορές ο καθένας μας βρεθήκαμε σε μια τάξη όπου υπήρχε η μία και μοναδική μέθοδος διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης για όλους. Μα ας παρατηρήσουμε πιο προσεκτικά το κάθε μέλος της τάξης. Είμαστε όλοι ίδιοι; Μαθαίνουμε με τον ίδιο τρόπο; Έχουμε κατακτήσει τις ίδιες γνώσεις; Έχουμε βιώσει τις ίδιες εμπειρίες; Μας ενδιαφέρουν τα ίδια πράγματα; Έχουμε την ίδια στάση εμείς και οι οικογένειές μας απέναντι στο σχολείο και τη μάθηση; Έχουμε την ίδια γλώσσα ως μητρική; Κάθε εκπαιδευτικός θα συμφωνούσε πως δεν θα συναντήσουμε ποτέ μια τάξη ομοιογενή προς όλους τους τομείς. Παρ' όλα αυτά, ακόμη και πολλοί από αυτούς που παραδέχονται την ύπαρξη ποικιλομορφίας στις σύγχρονες αίθουσες διδασκαλίας, διδάσκουν και αξιολογούν τους μαθητές τους σαν να επρόκειτο για μια πλήρως ομοιογενή τάξη.

Παλιότερα, τόσο στην Ελλάδα όσο και σε άλλες χώρες ήταν ευρέως διαδεδομένη η ύπαρξη μονοθέσιων σχολείων. Ο δάσκαλος στα σχολεία αυτά καλούνταν να διδάξει σε μια τάξη ηλικιακά ετερογενή. Έπρεπε, λοιπόν, να επιμερίσει με τέτοιο τρόπο το χρόνο του ώστε να πλησιάσει τους μικρότερους μαθητές και να εστιάσει στις ανάγκες τους, αργότερα σε πιο μεγάλους μαθητές και στη συνέχεια στους μεγαλύτερους μαθητές της τάξης – σχολείου (Tomlinson, 1999/2004). Ήταν απαραίτητο να διαφοροποιήσει το υλικό που θα χρησιμοποιούσε, τις διδακτικές μεθόδους και τις μεθόδους αξιολόγησης, ώστε να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της κάθε ομάδας. Στις μέρες μας, στα πολυθέσια σχολεία, αντίστοιχες ανάγκες εξακολουθούν να υφίστανται. Καλύπτονται, όμως, κάτω από την ύπαρξη ηλικιακά ομοιογενών τάξεων. Αυτό κάνει συχνά τους δασκάλους να προσπερνούν την ποικιλία μαθησιακής ετοιμότητας, προσωπικών ενδιαφερόντων και εμπειριών, όταν ο



μονοδιάστατος τρόπος διδασκαλίας έχει γίνει για αυτούς συνήθεια και οι μαθητές έχουν ετικετοποιηθεί ως «καλοί», «αδύναμοι», «ανίκανοι» ή «αδιάφοροι».

Ωστόσο, τόσο η έρευνα σχετικά με τον ανθρώπινο εγκέφαλο όσο και η εμπειρία από τις σχολικές τάξεις έχουν δείξει ότι οι μαθητές διαφέρουν. Διαφέρουν στον τρόπο μάθησης, τις προτιμήσεις και τις ανάγκες τους. Μάλιστα, έχει χρησιμοποιηθεί στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία η αναλογία “One size doesn’t fit all”. Πράγματι, όπως δεν θα δίναμε σε όλους τους μαθητές μας τα ίδια ρούχα να φορέσουν, εφόσον ένα μέγεθος δεν ταιριάζει σε όλους, έτσι και στη μάθηση υπάρχει ποικιλία μεγεθών (Gregory & Charman, 2007).

Η ποικιλία αυτή από πλευράς μαθητικού δυναμικού καθιστά αναγκαία την αντίστοιχη ποικιλία από πλευράς διδακτικών τρόπων. Τα τελευταία χρόνια, τόσο στην Ελλάδα, όσο και, πιο έντονα, στο εξωτερικό προωθείται η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Ωστόσο, σίγουρα πολλοί εκπαιδευτικοί, ακόμη και πριν την ερευνητική τεκμηρίωση της αποτελεσματικότητας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, διαφοροποιούσαν τη διδασκαλία τους, καθώς αυτό διευκόλυνε κατά πολύ το διδακτικό τους έργο, αλλά και τη μαθησιακή πορεία των μαθητών τους. Πιθανόν, αρκετοί από αυτούς δεν αντιλαμβάνονται ότι εφαρμόζουν διαφοροποιημένη διδασκαλία. Απλώς προσπαθούν να κάνουν οτιδήποτε χρειαστεί για να βεβαιωθούν ότι τόσο οι μαθητές που υστερούν, όσο και αυτοί που υπερτερούν, μαθητές με διαφορετικό υπόβαθρο και διαφορετικές εμπειρίες, αναπτύσσονται στον ανώτατο δυνατό βαθμό με το πέρασμα του χρόνου (Tomlinson, 1999/2004). Όμως, ακόμη και τώρα που έχει τεκμηριωθεί μέσα από επιστημονικές μελέτες και έρευνες η αποτελεσματικότητα της διαφοροποίησης στη διδασκαλία, αρκετοί αντιδρούν ακόμη και στη χρήση του όρου. Φοβούνται πως κάτι τέτοιο, κατηγοριοποιεί και στιγματίζει τους μαθητές. Αν και αρκεί να σκεφτούμε σε ποια περίπτωση στιγματίζεται περισσότερο ένας μαθητής: όταν λύνει την ίδια άσκηση με όλους και βιώνει συνεχώς την αποτυχία ή όταν λύνει μια άσκηση προσαρμοσμένη στο επίπεδό του και έχει την ευκαιρία να επιτύχει;

Προτού, όμως, φτάσουμε να κρίνουμε αυτόν τον τρόπο διδασκαλίας, ας εξετάσουμε τη διαφοροποιημένη διδασκαλία ως μια επιστημονικά τεκμηριωμένη μέθοδο διδασκαλίας. Για αυτό το λόγο θα ξεκινήσουμε, εξετάζοντας το θεωρητικό υπόβαθρο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.



# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

## Θεωρητικό υπόβαθρο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

---

Είναι σημαντικό για έναν εκπαιδευτικό να κατέχει βασικές θεωρητικές γνώσεις για το πώς λειτουργεί ο εγκέφαλος και πώς επιτυγχάνεται η μάθηση και βάσει αυτών να οικοδομεί τη διδασκαλία του. Τότε η διδασκαλία του θα έχει πολύ μεγαλύτερη επιτυχία, εφόσον θα στηρίζεται σε επιστημονικά αποδεδειγμένες θεωρίες. Ο εποικοδομισμός ή κονστρουκτιβισμός και η θεωρία πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner είναι δύο θεωρίες που στηρίζουν θεμελιακά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

### 1.1 Κονστρουκτιβισμός

Ο γνωστικός κονστρουκτιβισμός είναι μια προσέγγιση στη μάθηση που υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι κατασκευάζουν τις γνώσεις τους και ότι η πραγματικότητα καθορίζεται από τις εμπειρίες του γινώσκοντος και δεν υπάρχει αντικειμενικά και ανεξάρτητα από το άτομο (Elliot et al., 1996/2008). Πολλοί ερευνητές θεωρούν τη μαθησιακή θεωρία του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού ως κεντρική για την καθοδηγητική ενίσχυση, την αλλαγή της τάξης και την αναδιάρθρωσή της (Subban, 2006).

Μία από τις βασικές αρχές του κονστρουκτιβισμού είναι ότι η γνώση είναι υποκειμενική. Δεν υπάρχουν δύο άνθρωποι που να έχουν τις ίδιες εμπειρίες, την ίδια φυσιολογία ή το ίδιο περιβάλλον. Επομένως, δεν μπορούν δύο άνθρωποι να κατασκευάσουν την γνώση με τον ίδιο τρόπο. Αυτή η αρχή συνδέεται στενά με μια άλλη αρχή της θεωρίας αυτής, η οποία υποστηρίζει ότι η κατασκευή της γνώσης επηρεάζεται σημαντικά από το περιβάλλον του ατόμου και από τα σύμβολα και τα υλικά που χρησιμοποιεί ή στα οποία έχει πρόσβαση. Ο όρος περιβάλλον δεν αναφέρεται, σαφώς, μόνο στον φυσικό περίγυρο αλλά και στις άμεσες κοινωνικές επαφές που έχει ο άνθρωπος, καθώς και στο ευρύτερο πολιτισμικό περιβάλλον.

Μία άλλη βασική αρχή του κονστρουκτιβισμού σχετίζεται με τον όρο «ετοιμότητα για μάθηση». Τα άτομα είναι έτοιμα να μάθουν μια έννοια όταν οι γνωστικές τους κατασκευές

είναι σε θέση να ενσωματώσουν κάποια πτυχή της έννοιας αυτής. Εδώ υπεισέρχεται η έννοια του Vygotsky της «Ζώνης της Εγγύτερης Ανάπτυξης», η οποία αναφέρεται σε ένα επίπεδο ανάπτυξης που έχει επιτευχθεί όταν ο μαθητής εμπλέκεται σε μαθησιακή συμπεριφορά. Για να αναπτυχθεί η Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης ο μαθητής πρέπει να αλληλεπιδράσει ενεργά με έναν ενήλικα – γνώστη ή με έναν ικανό συνομήλικο (Subban, 2006). Ωστόσο, η έννοια αυτή περιλαμβάνει το νόημα ότι δύο μαθητές μπορεί να έχουν τη μαθησιακή ετοιμότητα να ασχοληθούν με την ίδια γνωστική περιοχή, όμως ο καθένας τους να μάθει διαφορετικά πράγματα γι' αυτή, ακόμη και μέσω κοινής εμπειρίας. Ο Vygotsky υποστήριξε, ακόμη, πως διαφορετικοί μαθητές χρειάζονται διαφορετική βοήθεια για να επιτύχουν το στόχο τους και πως το μέγεθος και το είδος της απαιτούμενης βοήθειας είναι μια ένδειξη της γνωστικής κατασκευής του μαθητή (Elliot et al., 1996 / 2008).

Βάσει αυτών μπορούμε να συμπεράνουμε πως η θεωρία του κονστρουκτιβισμού δίνει έμφαση στην ενεργό συμμετοχή του μαθητή κατά τη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης μέσα από αλληλεπιδράσεις και εμπειρίες με διαδικασίες και αντικείμενα (Βαλιαντή et al., 2010). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία έχοντας ως θεωρητικό υπόβαθρο τη θεωρία αυτή προτείνει στον εκπαιδευτικό να εντοπίσει τρόπους με τους οποίους μαθητές με διαφορετικό επίπεδο ετοιμότητας, διαφορετικό μαθησιακό προφίλ, διαφορετικά ενδιαφέροντα και διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό, πολιτισμικό και ψυχοσυναισθηματικό υπόβαθρο θα μπορούν να οικοδομήσουν τη νέα γνώση. Εφόσον, λοιπόν, κάθε μαθητής μαθαίνει κατά τρόπο που εξαρτάται από τις γνωστικές δομές του (Κόκκοτας, 2009), κάθε μαθητής θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ξεχωριστή περίπτωση, αλλά και να προσαρμόζεται η νέα γνώση στην υπάρχουσα γνωστική δομή του, διότι μόνο τότε μπορεί αυτή να αφομοιωθεί.

Τη θέση αυτή, έρχεται να επιβεβαιώσει ο Subban ο οποίος υποστηρίζει ότι η κονστρουκτιβιστική θεωρία στηρίζεται στην προϋπόθεση πως η εκπαίδευση κάθε μαθητή, πρέπει να σχετίζεται με το κοινωνικό και πολιτισμό περιβάλλον του. Αυτές οι συνθήκες είναι απαραίτητες για την ανάπτυξη ανώτερων νοητικών λειτουργιών (Subban, 2006).

Επίσης, ενδιαφέρον παρουσιάζει η θέση της κονστρουκτιβιστικής θεωρίας αναφορικά με τους ρόλους του δασκάλου και του μαθητή. Ο δάσκαλος, κατά τον Vygotsky, οφείλει να γίνεται μεσολαβητής ανάμεσα στο μαθητή και στις μαθησιακές δραστηριότητες επιτρέποντας με αυτόν τον τρόπο στον μαθητή την ανάπτυξη της Ζώνης της Εγγύτερης Ανάπτυξης. Υπό αυτό το πρίσμα, η σχέση δασκάλου και μαθητή είναι συνεργατική με τη μαθησιακή διαδικασία να γίνεται αμοιβαία. Από τη μία, ο δάσκαλος ενεργοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών και προσαρμόζει τις δραστηριότητες με τέτοιο τρόπο ώστε να ταιριάζει η κάθε μία στο επίπεδο ικανοτήτων και ενδιαφερόντων κάθε μαθητή. Από την άλλη πλευρά, ο κάθε

μαθητής συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία της μάθησης, χαράσσοντας μια αρκετά αυτόνομη πορεία, ειδικά αν συγκριθεί με τη μαθησιακή πορεία στα πλαίσια μιας παραδοσιακής τάξης, υπό την καθοδήγηση του δασκάλου του, αναπτύσσοντας έτσι τη Ζώνη του της Εγγύτερης Ανάπτυξης (Subban, 2006).

Βάσει όλων των παραπάνω είναι αναπόφευκτη η σύνδεση της εποικοδομιστικής θεωρίας και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, σε μια σχέση θεμελίου και επέκτασης εφόσον η εποικοδομιστική θεωρία επιτάσσει την ανάγκη προσαρμογής της διδασκαλίας στις γνωστικές δομές του μαθητή και η διαφοροποιημένη διδασκαλία το υλοποιεί.

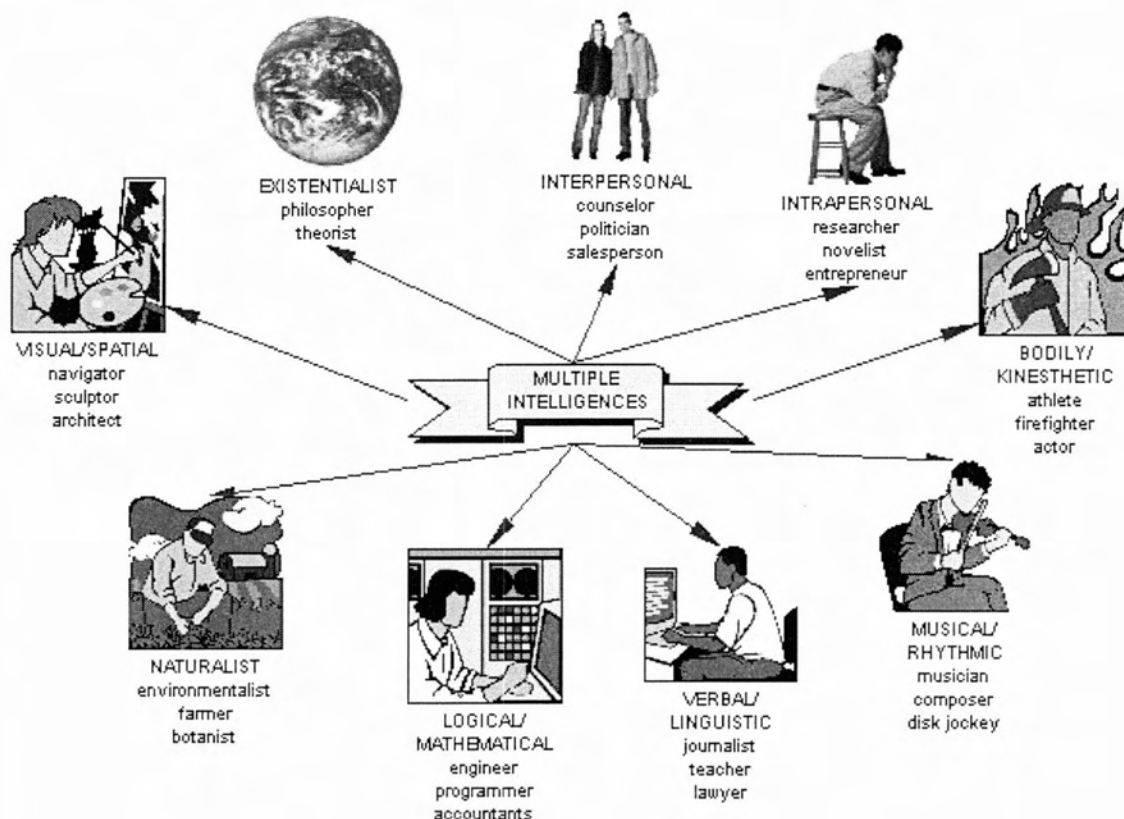
## 1.2 Θεωρία Πολλαπλής Νοημοσύνης του Gardner

Τη σπουδαιότητα της επίδρασης του περιβάλλοντος αναγνωρίζει και ο Gardner, ο οποίος έχει διατυπώσει τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης και υποστηρίζει ότι η νοημοσύνη μας δεν καθορίζεται μόνο από τη βιολογική μας υπόσταση, αλλά και από τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος μας. Σύμφωνα με τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης, η νοημοσύνη είναι «ένα σύνολο νοητικών λειτουργιών που χρησιμοποιεί ο άνθρωπος προκειμένου να αντιμετωπίσει νέες καταστάσεις και να λύσει προβλήματα, αξιοποιώντας προηγούμενες εμπειρίες του» (Αργυρόπουλος, 2013). Ο άνθρωπος κατέχει εννέα διακεκριμένες δεξιότητες/ικανότητες.

Οι τύποι της πολλαπλής νοημοσύνης είναι οι εξής: γλωσσική, λογικομαθηματική, μουσική, χωρική, σωματική - κιναισθητική, διαπροσωπική, ενδοπροσωπική, και φυσιοκρατική/νατουραλιστική (Gardner, 1993· Heacox, 2002).

Η γλωσσική νοημοσύνη περιλαμβάνει δεξιότητες που σχετίζονται με την παραγωγή και χρήση της γλώσσας, ενώ η λογικομαθηματική δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και επιστημονικής σκέψης. Η μουσική νοημοσύνη αναφέρεται σε δεξιότητες σε έργα που σχετίζονται με τη μουσική. Η χωρική νοημοσύνη περιλαμβάνει δεξιότητες που σχετίζονται με την αντίληψη διαστάσεων του χώρου, όπως αυτές που χρησιμοποιούν οι καλλιτέχνες και οι αρχιτέκτονες. Η σωματική – κιναισθητική νοημοσύνη είναι ιδιαίτερα αναπτυγμένη σε χορευτές, αθλητές, ηθοποιούς και χειρουργούς καθώς σχετίζεται με δεξιότητες χρήσης ολόκληρου του σώματος ή μερών του για την επίλυση προβλήματος, για κατασκευές, αλλά και για την έκφραση ιδεών. Τα άτομα που έχουν αναπτυγμένη τη διαπροσωπική νοημοσύνη έχουν την ικανότητα να παρακινούν τους άλλους, να οργανώνουν και να επικοινωνούν με τους άλλους και να κατανοούν τα κίνητρα και τις προθέσεις τους (Heacox, 2002). Από την

άλλη πλευρά , όσοι έχουν αναπτύξει την ενδοπροσωπική νοημοσύνη έχουν την ικανότητα να κατανοούν και να χειρίζονται τις δικές τους σκέψεις, τα δικά τους συναισθήματα, προτιμήσεις και ενδιαφέροντα (Bender, 2008). Η νατουραλιστική νοημοσύνη δίνει τη δυνατότητα σε όσους την έχουν αναπτύξει να αναγνωρίζουν και να κατηγοριοποιούν αντικείμενα στο περιβάλλον (Feldman, 2009). Ο πιο πρόσφατα διατυπωμένος τύπος νοημοσύνης είναι αυτός της υπαρξιακής νοημοσύνης. Αυτή αφορά όσους μπορούν να θέτουν βασικά ερωτήματα που σχετίζονται με την ανθρώπινη ύπαρξη και να στοχάζονται γύρω από αυτά. Ωστόσο, υπάρχουν ακόμη ερωτήματα ως προς τη σαφή διάκρισή αυτού του τύπου νοημοσύνης από τους υπόλοιπους (Bender, 2008).



Εικόνα 1 - Οι τύποι νοημοσύνης σύμφωνα με τη θεωρία του Gardner.

Σε κάθε άνθρωπο υπάρχει ένας συνδυασμός αυτών ο οποίος είναι μοναδικός. Συνεπώς, η νοητική ανάπτυξη ενός ατόμου μπορεί να επιτελεστεί με περισσότερους του ενός τρόπους. Σκοπός της χρήσης της θεωρίας της πολλαπλής νοημοσύνης στο χώρο της εκπαίδευσης είναι να αναπτύξει κάθε μαθητής τις ικανότητες του, γεγονός που προσφέρει

δυνατότητες νοητικής ανάπτυξης τόσο σε χαρισματικούς μαθητές που θα χαρακτηρίζονταν ως χαρισματικοί, όσο και σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Αυτό σχετίζεται άμεσα με το έργο του εκπαιδευτικού και τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, εφόσον η τελευταία προβλέπει την παροχή στους μαθητές ερεθισμάτων προσαρμοσμένων στις ανάγκες τους, στο μαθησιακό τους επίπεδο, στο μαθησιακό προφίλ τους, ακόμη και στα ενδιαφέροντά τους, με στόχο οι μαθητές να κατακτήσουν το μαθησιακό αντικείμενο με τις ιδιαίτερες γνωστικές δεξιότητες που διαθέτουν. Για παράδειγμα, για έναν μαθητή που έχει αναπτυγμένο το γλωσσικό τύπο νοημοσύνης θα ήταν αποτελεσματικότερες δραστηριότητες που περιλαμβάνουν εκθέσεις, ομιλίες, συνεντεύξεις, ημερολόγια, για κάποιον με αναπτυγμένη τη μουσική νοημοσύνη θα ήταν αποτελεσματικότερες δραστηριότητες τραγουδιού, ποίησης, ρυθμικών μοτίβων και μουσικών συνθέσεων ενώ για μαθητές που μαθαίνουν καλύτερα χρησιμοποιώντας το σώμα και την κίνηση θα προτιμούνταν δράσεις όπως μιμήσεις, δραματοποιήσεις ή παιχνίδια ρόλων (Chapman & King, 2005).

Ωστόσο, η Heacox (2002) αν και αναφέρει πως οι μαθητές μαθαίνουν και σημειώνουν υψηλότερες επιδόσεις όταν χρησιμοποιούν στη μάθηση τον τύπο νοημοσύνης που έχουν αναπτύξει περισσότερο, τονίζει πως το να ζητά ο εκπαιδευτικός από τον μαθητή να επεξεργαστεί μια δραστηριότητα με τρόπο που δεν ευνοείται από τον αναπτυγμένο τύπο νοημοσύνης του, βοηθά στην ενδυνάμωση αυτών των λιγότερων αναπτυγμένων τύπων νοημοσύνης.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

# Βασικά χαρακτηριστικά της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

---

### 2.1 Ορισμός της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

Ο όρος διαφοροποιημένη διδασκαλία αναφέρεται «σε μια συστηματική προσέγγιση στο σχεδιασμό του συνόλου της διδασκαλίας για μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες» (Παντελιάδου, 2008). Η διαφοροποίηση, ως θεωρία και φιλοσοφία μάθησης, προτείνει τροποποίηση στους τρόπους διδασκαλίας που χρησιμοποιεί στην καθημερινότητά του ο εκπαιδευτικός έτσι ώστε αυτή να ανταποκρίνεται στις διαφοροποιημένες και πολλών επιπέδων ανάγκες των μαθητών στις τάξεις μικτής ικανότητας (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008).

Σύμφωνα με την Bearne (1996), ως διαφοροποίηση, ορίζεται και η διδακτική προσέγγιση κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν στην τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος, των μεθόδων διδασκαλίας, των πηγών, των μαθησιακών δραστηριοτήτων και του τελικού αποτελέσματος, με στόχο την ανταπόκριση στις διαφοροποιημένες ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά, ώστε να μεγιστοποιηθούν οι μαθησιακές ευκαιρίες για κάθε μαθητή μέσα στην τάξη.

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι τόσο οργανωτική, όσο και παιδαγωγική (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008). Η παιδαγωγική διαφοροποίηση αφορά το αμιγώς εκπαιδευτικό κομμάτι του έργου του δασκάλου. Για να επιτύχει, όμως, αυτό το κομμάτι, είναι απαραίτητη η συμβολή της οργανωτικής διαφοροποίησης. Αυτή θα δώσει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να «χειριστεί» με τέτοιο τρόπο την τάξη, τα υλικά, αλλά και τις διδακτικές και αξιολογικές μεθόδους, ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών του.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μια διδακτική προσέγγιση η οποία προσφέρει τη δυνατότητα συσχετισμού της σύγχρονης έρευνας σχετικά με τη μάθηση με την καθημερινότητα της σχολικής τάξης (Παντελιάδου, 2008). Εφόσον, λοιπόν, αποδεχόμαστε τη

θεωρία του κονστρουκτιβισμού που υποστηρίζει ότι ο μαθητής κατασκευάζει τη γνώση επηρεαζόμενος από το περιβάλλον και τις εμπειρίες του, αλλά και τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης, η οποία στηρίζει την άποψη πως ο κάθε μαθητής μαθαίνει καλύτερα όταν μαθαίνει με τέτοιο τρόπο που αρμόζει στον τύπο νοημοσύνης που έχει αναπτύξει, καταλήγουμε ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι εκείνη η μέθοδος – μέσο που θα επιτρέψει στον μαθητή να οικοδομήσει τη γνώση του έχοντας μεγιστοποιήσει το κίνητρό του για μάθηση, αλλά και τις πιθανότητες επίτευξης των μαθησιακών στόχων (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008).

## 2.2 Τι είναι και τι δεν είναι Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

Η Παντελιάδου (2008) παρουσιάζει μια σειρά βασικών χαρακτηριστικών σε μια προσπάθεια ορισμού σχετικά με το τι είναι και τι δεν είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία. Η αντιπαραβολή αυτή των στοιχείων μας βοηθούν να προσδιορίσουμε ακριβέστερα τον όρο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Αρχικά παρουσιάζονται σημεία που συμβάλλουν στο να ορίσουμε τι είναι διαφοροποιημένη διδασκαλία:

- «Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι προσαρμογή εκ των προτέρων και όχι μετά από αποτυχία.» (Παντελιάδου, 2008) Ο εκπαιδευτικός που αποφασίζει με διαφοροποίηση τη διδασκαλία του δεν περιμένει να βιώσουν οι μαθητές που αποκλίνουν από το μέσο όρο την αποτυχία και κατόπιν να προσαρμόσει τις συνθήκες στις ανάγκες τους. Εξ αρχής λαμβάνει υπόψη του τον κάθε μαθητή ως ξεχωριστή βιογραφία (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008) και με βάση αυτό το υλικό, ό, τι δηλαδή του προσφέρει η ποικιλομορφία των μαθητών του, σχεδιάζει προσεκτικά τη διδασκαλία του.
- «Η διαφοροποίηση είναι οργανικό κομμάτι κάθε διδασκαλίας και όχι στάδιο.» (Παντελιάδου, 2008) Η διαφοροποίηση δεν αφορά μόνο ένα σημείο της διδασκαλίας μας, μια ενότητα, ένα πρόβλημα των μαθητών. Η διαφοροποίηση είναι τρόπος να διδάσκει ο εκπαιδευτικός και κάθε νέα γνώση του δίνει την δυνατότητα να προσαρμόσει τον τρόπο με τον οποίο πρόκειται να έρθουν αντιμέτωποι οι μαθητές του μαζί της.

- Η διαφοροποιημένη διδασκαλία προϋποθέτει να έχει ο εκπαιδευτικός υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές του. Ο δάσκαλος θα πρέπει να θέτει ψηλά τον πήχη για όλους τους μαθητές και κατόπιν να διαφοροποιεί με τέτοιο τρόπο ώστε οι μαθητές να είναι ικανοί να επιτύχουν αυτό το στόχο (Allan, 2009).
- «Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στηρίζεται στη λεπτομερή και διαρκή αξιολόγηση.» (Παντελιάδου, 2008) Για να είναι εφικτός ο σχεδιασμός και η υλοποίηση μιας επιτυχημένης διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι απαραίτητη τόσο η αρχική αξιολόγηση ώστε ο εκπαιδευτικός να πληροφορηθεί για το «υλικό» με το οποίο ξεκινά (είτε πρόκειται για έναρξη σχολικής χρονιάς, είτε ενότητας, είτε διδακτικής ώρας), όσο και η διαμορφωτική αξιολόγηση κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ώστε να πληροφορηθεί για το τι κατέκτησαν οι μαθητές αλλά και για να καθοδηγηθεί ο ίδιος για το πώς να διαφοροποιήσει περαιτέρω. Τέλος, η ανακεφαλαιωτική αξιολόγηση είναι απαραίτητη για την εκτίμηση επίτευξης των στόχων αλλά και για τον καθορισμό των νέων στόχων και αναγκών για διαφοροποίηση (Φιλιππάτου, 2013).
- «Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αξιοποιεί την ευέλικτη ομαδοποίηση.» (Παντελιάδου, 2008) Σε μια αίθουσα, όπου εφαρμόζεται η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν υπάρχει μοναδικός τρόπος εργασίας. Ανάλογα με το περιεχόμενο, τις δραστηριότητες, τους στόχους, το υλικό και τους μαθητές, η εργασία μπορεί να γίνεται είτε στην ολομέλεια, είτε σε ομάδες, ετερογενείς ή ομοιογενείς, είτε ατομικά.
- «Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι συμμετοχική.» (Παντελιάδου, 2008) Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, σύμφωνα με τον Vygotsky ο ρόλος του δασκάλου είναι μεσολαβητικός ανάμεσα στους μαθητές και στις δραστηριότητες. Ο δάσκαλος καθοδηγεί ενώ οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη μάθησή τους επιλέγοντας συχνά το περιεχόμενο με το οποίο θα εργαστούν, τον τρόπο αλληλεπίδρασής τους με τη νέα γνώση ή τη σειρά ενασχόλησής τους με τις διάφορες δραστηριότητές τους. Ανάλογα με την εκάστοτε δραστηριότητα αλλά και την εξοικείωση των μαθητών με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, ο δάσκαλος μπορεί να καθορίσει σε ποιο βαθμό θα εμπλακεί στον καθορισμό των επιλογών που αφορούν τη διδασκαλία. Το βέβαιο είναι πως η διδασκαλία θα αναπτύσσεται μέσα από το συνδυασμό των επιλογών του δασκάλου και των μαθητών.

Είναι σημαντικό, όμως, να διευκρινίσουμε τι δεν είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία, ώστε να αποφεύγονται οι παρανοήσεις. Σύμφωνα με την Παντελιάδου (2008):



- Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν είναι συνώνυμη της εξατομίκευσης της διδασκαλίας. Θυμίζει περισσότερο τα μονοθέσια σχολεία, όπου η εργασία άλλοτε γίνεται σε ομάδες βάσει επιπέδου (αν και στη διαφοροποιημένη διδασκαλία η ομαδοποίηση δεν γίνεται μόνο βάσει επιπέδου), άλλοτε ατομικά και άλλοτε στην ολομέλεια. (Παντελιάδου, 2008)
- Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν σημαίνει αποκλειστικά ομαδοποίηση βάσει επιπέδου. Η ομαδοποίηση μπορεί να γίνει και βάσει διαφορετικών κριτηρίων, όπως είναι τα ενδιαφέροντα των μαθητών ή το μαθησιακό προφίλ τους. (Παντελιάδου, 2008)
- Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν σημαίνει το να δίνουμε περισσότερες ίδιου βαθμού δυσκολίας ασκήσεις Γλώσσας ή Μαθηματικών στους μαθητές υψηλής επίδοσης. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία περιλαμβάνει κυρίως την ποιοτική τροποποίηση της διδασκαλίας που θα δώσει στους μαθητές υψηλής επίδοσης τη δυνατότητα εμπάθυνσης σε έννοιες και δεξιότητες και όχι τη διαφοροποίηση του αριθμού των εργασιών που ανατίθενται σε μαθητές υψηλής, μέτριας ή χαμηλής επίδοσης (Παντελιάδου, 2008· Allan, 2009).
- «Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν συνεπάγεται ένα χαοτικό περιβάλλον μάθησης.» (Παντελιάδου, 2008) Το γεγονός ότι παράλληλα μπορεί να υλοποιούνται διαφορετικές δραστηριότητες από τις διάφορες ομάδες της τάξης δε σημαίνει ότι επικρατεί στην τάξη σύγχυση. Αντιθέτως, προϋποθέτει πολύ καλή προετοιμασία εκ μέρους του εκπαιδευτικού, αλλά και εξοικείωση των μαθητών με αυτόν τον τρόπο εργασίας της τάξης. Η οργάνωση, οι σαφείς διαδικασίες και η συστηματική αξιολόγηση είναι βασικά χαρακτηριστικά της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

### 2.3 Σκοπός της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

Ο σκοπός της διαφοροποιημένης διδασκαλίας θα 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 (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008). Η καθηγήτρια του πανεπιστημίου St. Bonaventure της Νέας Υόρκης, Lawrence – Brown (2004) σε άρθρο της υπογραμμίζει πως η διαφοροποιημένη διδασκαλία

εξυπηρετεί δύο γενικούς σκοπούς. Ως πρώτος σκοπός τίθεται η μεγιστοποίηση της επίτευξης των στόχων που θέτει το γενικό πρόγραμμα σπουδών. Ως δεύτερος στόχος τίθεται η προσαρμογή της υλοποίησης των στόχων του αναλυτικού προγράμματος σε μαθητές που το χρειάζονται αυτό.

## **2.4 Αρχές που διέπουν τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία**

Ανεξάρτητα με το αν συμφωνούν ή όχι οι εκπαιδευτικοί με την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη, όλοι την εφαρμόζουν σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, ακόμη και αν δεν το αντιλαμβάνονται πλήρως. Πολλοί, μάλιστα, κυρίως από τους υποστηρικτές της, εύκολα θα προτείνουν ότι αυτός ή ο άλλος τρόπος «δουλεύει». Πώς, όμως, μπορούμε να είμαστε βέβαιοι ότι η μέθοδος που εφάρμοσε ένας συνάδελφος και ήταν αποτελεσματική στην τάξη του θα είναι εξίσου αποτελεσματική και στη δική μας;

Λαμβάνοντας υπόψη την ποικιλία των παραγόντων που μπορούν να διαφοροποιούν δύο τάξεις, όπως το σε ποιο μέρος βρίσκεται, η σύσταση του μαθητικού πληθυσμού όσον αφορά τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες, την πολιτισμική προέλευση, το φύλο, αλλά και παράγοντες που σχετίζονται με τον εκπαιδευτικό, όπως οι γνώσεις του, η εργασιακή του εμπειρία, η προθυμία του στο να δοκιμάζει διαφορετικές μεθόδους, το διδακτικό του στυλ και πολλά ακόμη, μας βοηθούν να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι δεν μπορούμε να ακολουθήσουμε πιστά μια συνταγή που θα μας δώσει ένας συνάδελφός μας σαν να επρόκειτο για την παρασκευή ενός γλυκού. Ωστόσο, αυτό δε σημαίνει πως δεν μπορεί να βρει κατεύθυνση ένας εκπαιδευτικός που θέλει να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία του. Η έρευνα, που έχει πραγματοποιηθεί κυρίως σε εκπαιδευτικά συστήματα του εξωτερικού, έχει αναδείξει ορισμένες αρχές, συγκεκριμένα οχτώ, που μπορούν να μας καθοδηγήσουν. Αυτές μπορεί ο κάθε εκπαιδευτικός να τις αξιοποιήσει προσαρμόζοντάς τις στις συνθήκες της δικής του τάξης. Σύμφωνα με την Tomlinson (2010), οι αρχές αυτές είναι οι ακόλουθες:

### **1. Ο εκπαιδευτικός επικεντρώνεται στα ουσιώδη**

Είναι σημαντικό για έναν εκπαιδευτικό που σχεδιάζει μια διδασκαλία του, και ειδικά όταν σκοπός του είναι να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία του, το να καθορίζει εκ των

προτέρων ποια θα είναι τα κύρια σημεία στα οποία θα εστιάσει. Αυτά θα πρέπει να περιλαμβάνουν βασικές έννοιες, αρχές και δεξιότητες. Στόχος του εκπαιδευτικού θα πρέπει να είναι να καλύψει αυτές τις έννοιες κατά τη διδασκαλία του, αλλά και οι μαθητές του να εμβαθύνουν σε αυτές, χωρίς βέβαια αυτό να συνεπάγεται ότι οι μαθητές του θα έχουν ασχοληθεί με την κάθε πτυχή του εν λόγω θέματος.

Εφόσον ο ανθρώπινος εγκέφαλος είναι κατασκευασμένος με τέτοιο τρόπο ώστε να συγκρατεί λιγότερα δεδομένα απ' όσα είναι αυτά που ξεχνάει, ο εκπαιδευτικός οφείλει να συμμορφώσει τη στοχοθεσία της διδασκαλίας βάσει αυτού του στοιχείου. Οι βασικές έννοιες, οι αρχές και οι δεξιότητες που αναφέρθηκαν παραπάνω θα πρέπει να είναι εξαρχής γνωστές στους μαθητές, ώστε και αυτοί με τη σειρά τους να μπορούν να συντάσσουν στο μυαλό τους το δικό τους πλάνο μαθήματος.

Με την προϋπόθεση ότι και το αντίστοιχο σενάριο διδασκαλίας που έχει καταρτίσει ο εκπαιδευτικός έχει σαφή δομή και συγκεκριμένους στόχους, οι μαθητές θα μπορέσουν εξίσου καλά να φτιάξουν ένα εύληπτο σενάριο μαθήματος είτε νοερά είτε ακόμη και οπτικά αν για παράδειγμα ο δάσκαλός τους τους το σχεδιάσει στον πίνακα. Το να γνωρίζουν τι πρόκειται να επεξεργαστούν και να μάθουν την επόμενη ώρα, εβδομάδα ή ακόμη και χρονιά, θα τους βοηθήσει να επικεντρώνονται στα ουσιώδη και να μη χάνονται σε ένα συνονθύλευμα ήδη κατεκτημένων ή νέων γνώσεων.

Ωστόσο, το γεγονός ότι θα έχουν τεθεί εξ αρχής τα κύρια σημεία του μαθήματος δε σημαίνει ότι όλοι οι μαθητές θα αποκτήσουν γνώση γύρω από αυτά τα βασικά σημεία στον ίδιο βαθμό. Βέβαια, η πράξη έχει καταδείξει ότι τις περισσότερες φορές είναι πρακτικό τα κύρια σημεία ενός μαθήματος να κατακτώνται από όλους τους μαθητές σε κάποιο βαθμό, ειδικά αν πρόκειται για σημεία απαραίτητα για επόμενα μαθήματα. (Παρ' όλα αυτά ορισμένες φορές θα χρειαστεί και διαφοροποίηση ως προς το περιεχόμενο όπου, όπως θα δούμε και παρακάτω δεν θα ασχολούνται όλοι οι μαθητές με το ίδιο ακριβώς θέμα.) Όμως, όταν οι πιο προχωρημένοι μαθητές ολοκληρώνουν τις εργασίες τους νωρίτερα είναι καλό να ασχολούνται με δραστηριότητες που θα τους επιτρέψουν να εμβαθύνουν περισσότερο στις βασικές έννοιες και δεξιότητες.

## 2. Ο εκπαιδευτικός ανταποκρίνεται στη διαφορετικότητα των μαθητών

Αποτελεί κοινός τόπος ότι υπάρχουν εκπαιδευτικοί που ενώ, με τα λόγια τουλάχιστον, αναγνωρίζουν τη διαφορετικότητα των μαθητών τους αλλά και τα δικαιώματα που αυτή δεν τους αφαιρεί, στην καθημερινότητά τους, μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας αυτή η αναγνώριση της διαφορετικότητας προς τους μαθητές τους δεν γίνεται αντιληπτή. Πώς θα μπορούσε, όμως, να εκδηλώνεται η αποδοχή ενός εκπαιδευτικού απέναντι στη διαφορετικότητα των μαθητών του;

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να σέβεται, να εκτιμά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή, να τους βοηθά όπου υστερούν, να τους καθοδηγεί ώστε να φτάσουν στην επίτευξη των δικών τους στόχων και να τα ενθαρρύνει ως προς αυτό. Από τη στιγμή που αντιλαμβάνεται πως, όπως κάθε άνθρωπος, έτσι και κάθε μαθητής του έχει ανάγκη να βρει καταφύγιο στην ομάδα όπου ανήκει και εν προκειμένης στην τάξη του, να νιώσει ασφάλεια, να βιώσει την επιτυχία και να φτάσει στην αυτοπραγμάτωση, θα πρέπει να βοηθά τον κάθε μαθητή να ικανοποιήσει αυτές τις ανάγκες. Για να γίνει αυτό θα πρέπει να αντιμετωπίσει τη διαφορετικότητα. Διάφοροι παράγοντες, όπως οι πολιτισμικές καταβολές ή η νευρολογική μας κατασκευή επηρεάζουν τον τρόπο μάθησής μας. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να αποδέχεται πως κάθε μαθητής του θα έχει διαφορετικούς ρυθμούς, ανάγκες και ενδιαφέροντα και θα έχει μια αποδοτική τάξη εφόσον θα ανταποκρίνεται σε αυτές τις διαφορές των μαθητών του προσαρμόζοντας το πρόγραμμά του και βοηθώντας τους να επιτύχουν τους στόχους που θα έχουν τεθεί βάσει των δικών τους ικανοτήτων κάθε φορά.

### **3. Η αξιολόγηση και η διδασκαλία είναι αλληλένδετες**

Εάν σκεφτούμε ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μια μέθοδος διδασκαλίας στην οποία το μάθημα «χτίζεται» πάνω στο μαθητή, οδηγούμαστε νομοτελειακά στο συμπέρασμα ότι δεν είναι υλοποιήσιμη η διαφοροποίηση της διδασκαλίας αν δεν προηγηθεί μια σαφής αξιολόγηση του μαθητικού δυναμικού της τάξης.

Η αρχική αξιολόγηση θα δώσει στον εκπαιδευτικό χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με την ετοιμότητα, το μαθησιακό προφίλ και τα ενδιαφέροντα του κάθε παιδιού. Αυτά είναι απαραίτητα υλικά, πρώτες ύλες, για να ξεκινήσει ο σχεδιασμός του διδακτικού σεναρίου και να τεθούν οι συγκεκριμένοι στόχοι. Αυτή μπορεί να γίνει κυρίως με παρατήρηση της συμπεριφοράς των μαθητών, συμπλήρωσης πρωτοκόλλων πληροφοριών, σταθμισμένες ή άτυπες δοκιμασίες ή συνεντεύξεις (Φιλίππατου, 2013).



Ωστόσο, η αξιολόγηση δε σταματά εκεί. Ουσιώδεις πληροφορίες για το αν η διαφοροποίηση είναι κατάλληλη και επιτυχημένη προέρχονται από τη διαμορφωτική αξιολόγηση, καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας. Αυτή μας πληροφορεί για το τι κατέκτησαν οι μαθητές, τι πρέπει ακόμη να μάθουν, σημεία που παρανόησαν οι μαθητές. Ακόμη υπάρχει η δυνατότητα να γίνει αυτοαξιολόγηση από τους μαθητές, κάτι που θα συμβάλει στο να αποκτήσουν πληρέστερο έλεγχο της μαθησιακής πορείας τους και θα τους δώσει τη δυνατότητα να καλλιεργήσουν μεταγνωστικές δεξιότητες (Φιλιππάτου, 2013). Για το πώς μπορεί αυτή να γίνει υπάρχουν πολλοί τρόποι. Μέσα από συζήτηση στην ολομέλεια ή σε ομάδες, αξιολόγηση των καταχωρήσεων σε ημερολόγια ή στον φάκελο επιτευγμάτων, των διαγνωστικών δοκιμίων ή των κατ' οίκων εργασιών ή με τη συμπλήρωση καρτών εξόδου.

Τέλος, απαραίτητη είναι η τελική ή ανακεφαλαιωτική αξιολόγηση που θα δώσει τη δυνατότητα εκτίμησης επίτευξης των στόχων. Επίσης, βοηθά τον εκπαιδευτικό να διαπιστώσει αν χρειάζονται κάποια επιπρόσθετη βοήθεια οι μαθητές, και τι θα πρέπει να τροποποιήσει στην επόμενη διδασκαλία του. Αυτή η αξιολόγηση μπορεί να γίνει μέσω σταθμισμένων ή άτυπων δοκιμασιών, τελικών προϊόντων (Φιλιππάτου, 2013). Στόχος της θα πρέπει να είναι να δοθεί βοήθεια στους μαθητές ώστε να βελτιωθούν και όχι να τονιστούν στην τάξη τα λάθη τους.

#### **4. Ο εκπαιδευτικός διαφοροποιεί το περιεχόμενο, τη διαδικασία και το αποτέλεσμα**

Όπως θα δούμε και στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός με βάση το υλικό που θα συλλέξει από την αξιολόγηση μπορεί να διαφοροποιήσει το περιεχόμενο, τη διαδικασία ή το αποτέλεσμα με άξονες διαφοροποίησης το μαθητή και το αναλυτικό πρόγραμμα.

Η διαφοροποίηση του περιεχομένου αφορά δύο σημεία: α) το τι διδάσκει ο εκπαιδευτικός, δηλαδή τις γνώσεις, τις έννοιες και τις δεξιότητες που ο εκπαιδευτικός στοχεύει να κατακτήσουν οι μαθητές, αλλά και β) τον τρόπο πρόσβασης σε αυτό που διδάσκει, δηλαδή τα υλικά ή τους μηχανισμούς μέσω των οποίων επιτυγχάνεται η μάθηση (Παντελιάδου, 2008· Tomlinson, 1999/2004). Η διαφοροποίηση της διαδικασίας περιλαμβάνει τη διαφοροποίηση των τρόπων με τους οποίους οι μαθητές επεξεργάζονται και νοηματοδοτούν/κατανοούν το περιεχόμενο που διδάσκονται (Παντελιάδου, 2008). Η επεξεργασία ή διαδικασία του μαθήματος θα πρέπει να γίνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορούν όλοι οι μαθητές να κατακτήσουν τα ουσιώδη σημεία του μαθήματος. Η

διαφοροποίηση του αποτελέσματος αφορά τη διαφοροποίηση του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές δείχνουν τι έμαθαν και πώς μπορούν να διερευνήσουν βαθύτερα αυτό για το οποίο έμαθαν. Κατόπιν, θα ασχοληθούμε αναλυτικότερα σχετικά με το τι μπορεί να διαφοροποιήσει ο εκπαιδευτικός και πώς το κάνει αυτό.

## **5. Όλοι οι μαθητές συμμετέχουν σε αξιολογη εργασία**

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, για να είναι αποτελεσματική η διαφοροποίηση είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να σέβεται τις ανάγκες, τις ελλείψεις, τα προτερήματα κάθε μαθητή και να πιστεύει πως όλοι οι μαθητές μπορούν να οδηγηθούν στην επίτευξη των βασικών στόχων του μαθήματος, έστω και αν διαφοροποιείται ο βαθμός επίτευξης, αρκεί να τους δοθεί η κατάλληλη υποστήριξη. Αυτό σημαίνει πως όλοι οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να επεξεργαστούν τους βασικούς στόχους που έχουν τεθεί.

Η επεξεργασία αυτών των στόχων θα πρέπει να γίνεται μέσω της συμμετοχής των μαθητών σε αξιολογη εργασία. Για να χαρακτηριστεί η εργασία ως αξιολογη θα πρέπει να δίνει στο μαθητή την ευκαιρία να συμμετέχει ενεργά στην ανακάλυψη, επεξεργασία και εμπέδωση της νέας γνώσης αλλά και να σχετίζεται με τους βασικούς στόχους του μαθήματος. Όμως, εφόσον οι μαθητές διαφέρουν ως προς τις δυνατότητες τους, άλλοι θα χρειαστούν επαναληπτικές δραστηριότητες, ενώ άλλοι δραστηριότητες εμπάθυνσης. Όταν η εργασία είναι προσαρμοσμένη στις ανάγκες των μαθητών, είναι αξιολογη. Η εργασία είναι επίσης αξιολογη όταν ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να την επιλέξει. Γίνεται κατανοητή συνεπώς και η σπουδαία συμβολή της αξιολόγησης στη διαφοροποίηση. Η αξιολόγηση παρέχει όλα εκείνα τα απαραίτητα στοιχεία που θα βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να δομήσει αξιολογες εργασίες στις οποίες να μπορούν να συμμετέχουν ενεργά όλοι οι μαθητές.

## **6. Εκπαιδευτικός και μαθητές συνεργάζονται**

Μια ομάδα για να λειτουργεί εύρυθμα και αποτελεσματικά οφείλει να έχει καθορίσει τους ρόλους του κάθε μέλους, ώστε να γνωρίζει αυτό πότε και πώς να ενεργεί. Αναμφίβολα αυτό πρέπει να συμβαίνει και σε μια σχολική ομάδα, δηλαδή σε μια τάξη.

Ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να διαγιγνώσκει τις ανάγκες των μαθητών του, να διαφοροποιεί τη διδασκαλία του βάσει αυτών των αναγκών και να αναθέτει τις κατάλληλες δραστηριότητες, να εξασφαλίζει πως η τάξη του λειτουργεί εύτακτα και να φροντίζει ώστε ο

χρόνος να αξιοποιείται. Βέβαια, προϋποτίθεται ότι ο δάσκαλός τους θα τους έχει προετοιμάσει κατάλληλα μέσα από συζητήσεις και συγκεκριμένα παραδείγματα για το πώς ωφελούνται όλοι τους από τη διαφοροποίηση της εργασίας. Τις πτυχές του ρόλου, όμως, του εκπαιδευτικού έρχονται να συμπληρώσουν όσα πρέπει να κάνουν οι μαθητές. Οι μαθητές θα πρέπει να δίνουν στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να συλλέξει πληροφορίες για τις ανάγκες τους, συνεπώς να του δείχνουν πότε και σε ποια σημεία δυσκολεύονται ή ποια θέματα ελκύουν το ενδιαφέρον τους, και να είναι πρόθυμοι να δεχτούν τη διαφοροποίηση της εργασίας συνειδητοποιώντας πως αποβαίνει προς όφελός τους. Για να φτάσουν σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό, να έχουν οι ίδιοι λόγο στο σχεδιασμό των εργασιών και στον καθορισμό των κανόνων που θα ισχύουν στην τάξη γενικότερα, αλλά και κατά την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ειδικότερα. Επιπλέον, να εργάζονται και τα παιδιά χρησιμοποιώντας επωφελώς το χρόνο.

Παρ' όλο, λοιπόν, που ο καθένας έχει το ρόλο του, δεν μπορεί να λειτουργήσει ομαλά η τάξη αν δεν συνεργάζονται τα μέλη της και αν δεν αλληλοσυμπληρώνονται οι ρόλοι τους. Ο δάσκαλος είναι ο καθοδηγητής αλλά οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά στο σχεδιασμό της μαθησιακής πορείας τους. Μαζί θέτουν στόχους, σχεδιάζουν την πορεία προς την ανακάλυψη της γνώσης και αξιολογούν την επίτευξη των στόχων τους. Η συνεργασία του δασκάλου με τους μαθητές του μπορεί να αυξήσει την αποτελεσματικότητα του ίδιου καθώς καθιστά όλο και πιο ικανούς τους μαθητές να αυτοδιαχειρίζονται τη μάθηση, θεωρώντας τη ως προσωπική τους υπόθεση, με αποτέλεσμα να έχει περισσότερο χρόνο να επιβλέπει ταυτόχρονα παράλληλες εργασίες και να παρακολουθεί μαθητές που εργάζονται με «διαφορετικές ταχύτητες». Αναμφίβολα αποτελεί μια βασική αρχή που ακολουθούν όσοι θέλουν να εφαρμόσουν επιτυχημένα τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στην τάξη τους.

## **7. Ο εκπαιδευτικός προωθεί τόσο ομαδική όσο και ατομική εργασία**

Σε πολλές περιπτώσεις, περιλαμβανομένων και αρκετών τάξεων στη χώρα μας, τα πάντα κινούνται στο επίπεδο της μετριότητας. Ο εκπαιδευτικός ακολουθεί μια πορεία που να συμβαδίζει με το μέσο μαθητή, αφήνοντας τους πιο προχωρημένους να είναι πάντα οι πρώτοι, χάνοντας αρκετές φορές το ενδιαφέρον τους, αλλά και τους μαθητές που σημειώνουν

πιο χαμηλή επίδοση να βιώνουν συνεχώς την αποτυχία με αποτέλεσμα να απογοητεύονται και να μην έχουν διάθεση να προσπαθήσουν και πάλι.

Αυτό, όμως, δεν βοηθά την πρόοδο κυρίως των μαθητών αυτών των ομάδων. Ένας εκπαιδευτικός που θέλει να εφαρμόσει τη διαφοροποίηση στη διδασκαλία του, οφείλει να θέτει στόχους για τους μαθητές του σε δύο επίπεδα, ατομικό και ομαδικό. Ο μαθητής θα πρέπει να έχει ξεκάθαρους στο μυαλό του τους στόχους στους οποίους στοχεύει ο ίδιος και να εργάζεται σε δραστηριότητες που θα τον βοηθήσουν να τους πετύχει. Θα είναι καλό για αυτόν να αποδέχεται τις ατομικές εργασίες που θα προωθεί ο δάσκαλός του, οι οποίες θα τον βοηθούν ακριβώς στα σημεία που χρειάζεται βελτίωση. Από την άλλη πλευρά, ο κάθε μαθητής δεν είναι ανεξάρτητος των συμμαθητών του. Ο δάσκαλος της τάξης θα οργανώνει και ομαδικές δραστηριότητες στις οποίες, αν και ο καθένας μπορεί και πάλι να έχει το δικό του ρόλο προσαρμοσμένο στις ανάγκες και τις ιδιότητές του, ο στόχος θα είναι κοινός. Αυτό θα δίνει την ευκαιρία στο μαθητή να αντιλαμβάνεται πού βρίσκεται ο ίδιος σε σχέση με τους συμμαθητές του και θα τον υποκινεί να προσπαθεί περισσότερο.

## **8. Ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές συνεργάζονται με ευελιξία**

Για να επιτύχει η διαφοροποίηση της εργασίας είναι απαραίτητη η ευέλικτη συνεργασία δασκάλου – μαθητών. Η συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους αλλά και των μαθητών με το δάσκαλο δεν θα είναι πάντοτε η ίδια.

Τα υλικά μπορούν να χρησιμοποιούνται με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με τη διδακτική ενότητα, τις ανάγκες ενός μαθητή ή τη σύσταση των ομάδων. Άλλοτε ο εκπαιδευτικός κρίνει ότι για μια συγκεκριμένη εργασία οι μαθητές θα αποδώσουν καλύτερα σε ομάδες, ενώ άλλοτε ατομικά ή στην ολομέλεια της τάξης. Σε κάποιες περιπτώσεις θα χρειαστεί να δοθεί σε ορισμένους μαθητές περισσότερος χρόνος για να ολοκληρώσουν μια εργασία, ενώ την ίδια στιγμή μπορεί σε άλλους που ολοκλήρωσαν νωρίτερα να δοθεί επιπρόσθετο υλικό προς επεξεργασία ώστε να εμβαθύνουν στο εξεταζόμενο θέμα.

Άλλοτε η σύσταση των ομάδων θα ορίζεται με βάση την ετοιμότητα των μαθητών ως προς μια ορισμένη δεξιότητα ή έννοια και θα έχουμε ομοιογενείς ως προς το επίπεδο ομάδες, ενώ σε άλλες περιπτώσεις με βάση τα ενδιαφέροντά τους και οι ομάδες θα είναι ετερογενείς με κριτήριο τη μαθησιακή τους ετοιμότητα. Επιπλέον, κάποιες φορές ο εκπαιδευτικός είναι ο βασικός καθοδηγητής της εργασίας, ενώ σε άλλες δραστηριότητες μπορεί να κρίνει ότι



ορισμένοι μαθητές θα μπορούσαν να αναλάβουν το ρόλο τους καθοδηγητή μέσα στην ομάδα ή πλάι σε πιο αδύναμους μαθητές. Ακόμη, ο εκπαιδευτικός μπορεί να κινείται με ευελιξία στην επιλογή διδακτικών στρατηγικών.

Όλα αυτά καταδεικνύουν σε πόσους τομείς έχει τη δυνατότητα να ελιχθεί ο δάσκαλος ώστε να προσαρμόσει τη διδασκαλία του στα μέτρα των μαθητών του. Η ευελιξία κατά τη συνεργασία δασκάλου και μαθητών είναι αναπόσπαστο συστατικό επιτυχίας της εφαρμογής διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

## **2.5 Βασικοί άξονες για τον κατάλληλο σχεδιασμό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας**

Για τον κατάλληλο σχεδιασμό της διδασκαλίας δίνεται έμφαση σε δύο άξονες: στο μαθητή και στο αναλυτικό πρόγραμμα. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαφοροποιήσει στη διδασκαλία του στοιχεία που σχετίζονται με το αναλυτικό πρόγραμμα με κριτήριο την «κάλυψη των μαθητικών αναγκών, όπως αυτές προδιαγράφονται από την ετοιμότητα, το μαθησιακό προφίλ, τα ενδιαφέροντα, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και την αυτοεικόνα» (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008).

### **2.5.1 Άξονας 1<sup>ος</sup>: Μαθητής**

Για να διαφοροποιήσει επιτυχημένα ο εκπαιδευτικός τη διδασκαλία του, αναμφίβολα οφείλει να λάβει υπόψη του τον μαθητή · τον τρόπο σκέψης του, το πώς μαθαίνει τα ενδιαφέροντά του, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο στο οποίο ανήκει η οικογένειά του και την αυτοεικόνα που έχει σχηματίσει (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008).

#### **2.5.1.1 Μαθησιακή ετοιμότητα**

«Η μαθησιακή ετοιμότητα είναι το σημείο εισόδου ενός μαθητή σε μια συγκεκριμένη έννοια ή δεξιότητα» (Tomlinson, 1999/2004). Πιο συγκεκριμένα, αφορά τις γνώσεις, τις δεξιότητες και την αντίληψη του μαθητή σε συγκεκριμένο χρονικό σημείο και σε συγκεκριμένη μαθησιακή ενότητα ή δεξιότητα που έχει ορίσει ο εκπαιδευτικός και δεν είναι συνώνυμο της έμφυτης ικανότητας του μαθητή. Χρησιμοποιείται ο όρος «ετοιμότητα»

(“readiness”) και όχι ο όρος «ικανότητα» (“ability”) διότι η ικανότητα μεταδίδει την έννοια ότι κάτι είναι πιο σταθερό και λιγότερο επιδεκτικό σε παρέμβαση. Αντίθετα, ο όρος «ετοιμότητα» μπορεί να ποικίλει ανάλογα με το χρονικό διάστημα, το θέμα και τις περιστάσεις (Tomlinson, 2003). Η γενικότερη γνωστική επάρκεια επηρεάζει την ετοιμότητα του μαθητή, δεν είναι όμως ο μόνος παράγοντας. Η ετοιμότητα επηρεάζεται από τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες του μαθητή, τις στάσεις του απέναντι στο σχολείο και τις συνήθειές του.

Πλήθος ερευνών έχουν αποδείξει πως ο μαθητής μαθαίνει καλύτερα αν διδάσκεται με βάση το επίπεδο ετοιμότητάς του, (Vygotsky, 1986/2000) το οποίο σημαίνει ότι η εργασία που αναμένεται να επιτελέσει, έχει μεν ένα βαθμό δυσκολίας που του δίνει τη δυνατότητα πρόκλησης, από την άλλη δε είναι εφικτή για αυτόν η επίτευξη του στόχου. Όσο ποικίλει το επίπεδο ετοιμότητας σε μια τάξη, τόσο θα πρέπει να ποικίλουν και οι ανατιθέμενες εργασίες (Tomlinson, 2003).

Σε μία πρώτη τάξη δημοτικού σχολείου συναντούμε μαθητές για τους οποίους το σχολείο είναι πραγματικά η αφετηρία της μάθησης αλλά και μαθητές οι οποίοι έχουν έρθει ήδη σε επαφή με τη μάθηση από την πρώιμη νηπιακή τους ηλικία (Heacox, 2002). Οι μαθητές με μειωμένη ετοιμότητα χρειάζονται κάποιον να τους βοηθήσει να εντοπίσουν και να γεφυρώσουν τα μαθησιακά κενά, περισσότερες ευκαιρίες για άμεση διδασκαλία ή πρακτική άσκηση ή δραστηριότητες με πιο συγκεκριμένη δομή, οι οποίες να απαιτούν μικρότερα βήματα, να σχετίζονται με τα βιώματά τους και ίσως να βασίζονται σε απλούστερο αναγνωστικό υλικό. Επίσης, απαιτείται να τους προσφέρεται πιο σταθερός ρυθμός μάθησης (Tomlinson, 1999/2004).

Από την άλλη πλευρά οι μαθητές, οι οποίοι από πολύ νωρίς είχαν επαφή με τη μάθηση προτού πάνε στο σχολείο, ξεκινούν με αναπτυγμένες δεξιότητες και αξιοσημείωτη κατανόηση διάφορων θεμάτων (Heacox, 2002). Αυτοί οι πιο προχωρημένοι μαθητές, μπορούν να «προσπεράσουν» δραστηριότητες που αφορούν την εξάσκηση σε έννοιες και δεξιότητες που ήδη κατέχουν και αντ’ αυτού να ασχοληθούν με δραστηριότητες πιο πολύπλοκες, που θα προσεγγίζουν αφηρημένες έννοιες και να απαιτούν πιο πολύπλοκες αναγνωστικές δεξιότητες (Tomlinson, 1999/2004).

Η πρόκληση που θα πρέπει να θέτει μπροστά του ο κάθε δάσκαλος είναι το να βρίσκει τρόπους να χτίσει και να επεκτείνει τη μάθηση όσων παιδιών έχουν ήδη αποκτήσει βασικές γνώσεις και δεξιότητες είτε πριν έρθουν στο σχολείο, είτε σε προηγούμενη σχολική βαθμίδα, αλλά και να παρέχει βασική καθοδήγηση και δυνατότητα εξάσκησης στους μαθητές που

ξεκινούν ως αρχάριοι στο σχολείο ή στην ενασχόλησή τους με ένα θέμα και αγωνίζονται στην προσπάθειά τους αυτή.

### 2.5.1.2 Ενδιαφέροντα

Το ενδιαφέρον αναφέρεται στην έλξη, την περιέργεια, ή το πάθος ενός παιδιού για ένα συγκεκριμένο θέμα ή μια δεξιότητα (Tomlinson, 1999/2004). Αυτό κάνει το μαθητή να θέλει να επενδύσει χρόνο και ενεργητικότητα στην αναζήτηση της γνώσης (Tomlinson, 2003). Για αυτόν ακριβώς το λόγο αποτελεί ένα σπουδαίο κίνητρο για μάθηση. Από την προσχολική ηλικία τα παιδιά έχουν ήδη διαμορφώσει ενδιαφέροντα. Όμως, το σχολείο μπορεί να φέρει το παιδί σε επαφή με πληθώρα νέων ενδιαφερόντων. Αυτά μπορεί να είναι αντικείμενα ή δραστηριότητες τα οποία τα γνώριζε προηγουμένως αλλά δεν το ενδιέφεραν ή να είναι άγνωστα σε αυτό. Ο ρόλος, λοιπόν, του σχολείου είναι να επεκτείνει και να εμπλουτίσει τα ήδη υπάρχοντα ενδιαφέροντα του παιδιού, αλλά και να αναπτύξει στο παιδί την επιθυμία να ασχοληθεί με νέα ενδιαφέροντα. Έχει αποδειχτεί πως μαθητές των οποίων τα ενδιαφέροντα αξιοποιούνται και επεκτείνονται στο σχολείο, έχουν περισσότερες πιθανότητες να ασχολούνται και να επιμένουν στη μάθηση (Tomlinson, 2003).

Η Tomlinson (1999/2004) αναφέρει μερικά παραδείγματα που δείχνουν πώς θα μπορούσε να συνδεθεί το ενδιαφέρον των μαθητών ακόμη και έμμεσα με το υπό απασχόληση αντικείμενο. Μια μαθήτρια θα μπορούσε να δείχνει έντονο ενδιαφέρον για τα κλάσματα, επειδή της αρέσει η μουσική και ο δάσκαλος της μουσικής συσχετίζει τα κλάσματα με τη μουσική. Αυτό δείχνει ξεκάθαρα ότι η μαθήτρια αυτή έχει αυξημένο ενδιαφέρον και προφανώς και συμμετοχή στο μάθημα των Μαθηματικών, όχι επειδή αγαπάει το μάθημα αυτό καθ' αυτό, αλλά επειδή βρίσκει ευχαρίστηση στο να παίζει μουσική, και τα Μαθηματικά συνδυάζονται με αυτό που αγαπάει. Η επιτυχία προσέλευσης του ενδιαφέροντος του μαθητή για ένα θέμα μέσω ενός άλλου θέματος που τον ενδιαφέρει ήδη επιβεβαιώνεται από τον Premack ο οποίος διατύπωσε την ομώνυμη αρχή. Σύμφωνα με αυτή, «η πρόσβαση σε συμπεριφορά υψηλής συχνότητας λειτουργεί ως ενισχυτής για την παρουσία μιας συμπεριφοράς χαμηλής συχνότητας» (Elliot et al., 1996/2008). Εφόσον, ο κάθε μαθητής προτιμά να εμπλέκεται σε ορισμένες δραστηριότητες περισσότερο απ' ότι σε κάποιες άλλες, ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει τις πρώτες ως θετικούς ενισχυτές.

Συγκεκριμένα, τα οφέλη που προκύπτουν όταν γίνεται διαφοροποίηση της διδασκαλίας βάσει των ενδιαφερόντων των παιδιών είναι τα εξής (Παντελιάδου, 2008):

- i. Βοηθά τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι τα ενδιαφέροντά τους δεν είναι ανεξάρτητα από το σχολείο.
- ii. Τους δίνει την ευκαιρία να φέρουν στο σχολείο τις γνώσεις τους για τα ενδιαφέροντά τους, γεγονός που ωφελεί τόσο τους ίδιους όσο και τα υπόλοιπα μέλη της τάξης.
- iii. Ανατροφοδοτεί το κίνητρό τους για μάθηση.

Για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας βάσει ενδιαφερόντων μπορούν να χρησιμοποιηθούν οι εξής τρόποι: κέντρα ενδιαφέροντος, τα οποία δημιουργούνται με βάση ένα ενδιαφέρον αλλά αφορούν δεξιότητες και έννοιες, αναζήτηση στο διαδίκτυο, σχεδιασμός μιας μέρας, ανεξάρτητη μελέτη, διαπραγμάτευση κριτηρίων αξιολόγησης (Παντελιάδου, 2008).

### 2.5.1.3 Μαθησιακό Προφίλ

Το μαθησιακό προφίλ αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουμε. Η Tomlinson (1999/2004) σημειώνει πως μπορεί να διαμορφωθεί είτε από τον τύπο νοημοσύνης που χαρακτηρίζει το άτομο, είτε από το φύλο ή την εκπαίδευση. Η Heacox (2002) ορίζει το μαθησιακό στυλ ως εξής: είναι οι προσωπικές προτιμήσεις για το πού, το πότε ή το πώς ένας μαθητής κατακτά και επεξεργάζεται τις πληροφορίες.

Υπάρχουν διαφορετικές θεωρίες που εστιάζουν σε διαφορετικά στοιχεία που επηρεάζουν το μαθησιακό προφίλ ενός μαθητή όπως είναι το περιβάλλον, που μπορεί να περιλαμβάνει το φωτισμό, τη θερμοκρασία, ή τον ήχο. Επίσης, άλλες θεωρίες εστιάζουν στο πώς η ομαδοποίηση δηλαδή η ατομική εργασία, η ομαδική ή στην ολομέλεια επηρεάζει τον τρόπο μάθησης του παιδιού. Άλλες θεωρίες δίνουν βαρύτητα στις αισθητηριακές λειτουργίες: όραση, ακοή, αφή. Οι οπτικοί τύποι επεξεργάζονται την πληροφορία πιο αποτελεσματικά αν έχουν τη δυνατότητα να δουν αυτό που μαθαίνουν, το οποίο σημαίνει ότι ίσως μπορούν να το διαβάσουν, να το γράψουν ή να το παρατηρήσουν. Οι ακουστικοί τύποι μαθαίνουν καλύτερα όταν ακούν τις πληροφορίες καθώς κάποιος εξηγεί προφορικά. Οι κιναισθητικοί τύποι προτιμούν να χειρίζονται υλικά με τα χέρια, να αγγίζουν, να κινούνται (Heacox, 2002).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία παροτρύνει τον εκπαιδευτικό να προσαρμοστεί στον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν καλύτερα οι μαθητές. Έτσι ο δάσκαλος «φτάνει»

περισσότερους μαθητές και τους δίνει την ευκαιρία αξιοποιώντας το μαθησιακό προφίλ του ο καθένας, να βιώσουν τη μάθηση ως μια ευχάριστη και αποδοτική διαδικασία.

#### **2.5.1.4 Κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και αυτοεικόνα**

Πέρα από τους παράγοντες που σχετίζονται άμεσα με το σχολικό περιβάλλον και επηρεάζουν τη μάθηση, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη και άλλους παράγοντες, όπως το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας και την αυτοεικόνα του μαθητή. Έρευνες αποδεικνύουν πως το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο επηρεάζει τη μαθησιακή πορεία του παιδιού. Όμως, σύμφωνα με έρευνα των Βαλιαντή, Κουτσελίνη και Κυριακίδη (2010), ενώ υπάρχει συσχέτιση του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου των μαθητών και της αρχικής επίδοσής τους, δεν υπάρχει επίδραση του στη μαθησιακή πορεία των μαθητών, επιβεβαιώνοντας τη δυνατότητα που προσφέρει η διαφοροποίηση για αντιστάθμιση των περιορισμών του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου και μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων για όλους τους μαθητές (Βαλιαντή et al. 2010). Επίσης, έχει αποδειχθεί πως η αυτοεικόνα του ατόμου είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη σχολική επίδοση. (Συγκολίτου, 1997) Μάλιστα φαίνεται να υπάρχει μια θετική σχέση ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση των παιδιών και στο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειάς τους. (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008)

Με κριτήριο τα παραπάνω στοιχεία του πρώτου άξονα διαφοροποίησης («Μαθητής») ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαφοροποιήσει συγκεκριμένα στοιχεία που σχετίζονται με τον δεύτερο άξονα, το Αναλυτικό Πρόγραμμα.

#### **2.5.2 Άξονας 2<sup>ος</sup>: Αναλυτικό Πρόγραμμα**

##### **Τι διαφοροποιούμε: Περιεχόμενο - Επεξεργασία - Τελικό προϊόν - Μαθησιακό Περιβάλλον**

Η ουσία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας εντοπίζεται στο να τροποποιήσει ο δάσκαλος με τέτοιο τρόπο την καθοδήγησή του ώστε να ανταποκριθεί στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών του. Αυτό δείχνει ότι σημείο – κλειδί αποτελεί η απόφαση σχετικά με το τι θα διαφοροποιήσει κάθε φορά. Τα στοιχεία στα οποία μπορεί να επικεντρωθεί ένας δάσκαλος ώστε να διαφοροποιήσει είναι τα εξής: το περιεχόμενο, η διαδικασία ή



επεξεργασία, το αποτέλεσμα ή τελικό προϊόν και το μαθησιακό περιβάλλον (Tomlinson, 1999/ 2004).

### 2.5.2.1 Περιεχόμενο

Η διαφοροποίηση του περιεχομένου εστιάζεται στο τι πρέπει να μάθουν όλοι οι μαθητές με βάση τις πυρηνικές γνώσεις και δεξιότητες και διασφαλίζει την πρόσβαση όλων των μαθητών στις κρίσιμες πηγές πληροφοριών (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008). Αυτό σημαίνει ότι αφορά και τα διδακτικά μέσα που αντιπροσωπεύουν αυτό που θα μάθουν οι μαθητές (Tomlinson, 2004), δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο αυτό διδάσκεται (Παντελιάδου, 2008). Σύμφωνα με τον Bender (2002) το περιεχόμενο εμπειρικλείει και όποιο στόχο πρέπει οι μαθητές να έχουν εκπληρώσει μετά από την καθοδήγηση.

Στην πλειονότητα των περιπτώσεων ορίζεται από το αναλυτικό πρόγραμμα κάθε κρατικού εκπαιδευτικού συστήματος. Είναι ενδιαφέρουσα η ρεαλιστική δήλωση του Bender (2002) πως στις περισσότερες περιπτώσεις, ο δάσκαλος δεν θα είναι ικανός να ελέγχει το περιεχόμενο ή την ύλη που θα πρέπει να καλυφθεί. Ωστόσο, μπορεί να έχει τον έλεγχο στη βαρύτητα που θα προσδώσει σε κάθε σημείο του περιεχομένου αλλά και στο πώς θα τροποποιηθεί το περιεχόμενο ώστε να παρουσιαστεί στους μαθητές με τέτοιο τρόπο που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους και στα ενδιαφέροντά τους.

Έχει διαπιστωθεί πως είναι πιο πρακτικό να διαφοροποιούνται αρχικά τα διδακτικά μέσα με τα οποία οι μαθητές θα κατακτήσουν το περιεχόμενο και κατόπιν να διαφοροποιείται το ίδιο το περιεχόμενο (Παντελιάδου, 2008). Για παράδειγμα, όταν θέλουμε οι μαθητές να κατακτήσουν μια βασική έννοια, διαφοροποιούμε τον τρόπο με τον οποίο θα προσεγγίσουν το θέμα ώστε όλοι οι μαθητές να έχουν τη δυνατότητα να την κατακτήσουν, ακόμη και σε διαφορετικό βαθμό ή με διαφορετικό τρόπο. Σε πιο σπάνιες περιπτώσεις θα αποφασίσει ο εκπαιδευτικός να διαφοροποιήσει αυτό καθ' αυτό το περιεχόμενο και για ορισμένους μαθητές να μην τεθεί εξ αρχής ως στόχος η κατάκτηση μιας βασικής έννοιας, σύμφωνα με το παράδειγμα.

Για τη διαφοροποίηση του περιεχομένου έχουν προταθεί οι παρακάτω στρατηγικές (Παντελιάδου, 2008):

- *Εννοιοκεντρική διδασκαλία*

Η στρατηγική αυτή δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να εντοπίσουν τα κοινά σημεία ανάμεσα στην καθημερινότητά τους και σε όσα τους προσφέρει ως γνώσεις το σχολείο. Μέσα από αυτή τη διαδικασία οι μαθητές κατανοούν βασικές έννοιες, καθώς διαπιστώνουν ότι αυτές διέπουν διαφορετικές καταστάσεις οικείες σε αυτούς. Έτσι προκύπτει η μάθηση, η οποία γενικεύεται σε περισσότερες γνωστικές περιοχές και δημιουργεί γνωστικές δομές για μελλοντική γνώση.

- *Χρήση πολλαπλών κειμένων και υλικών*

Ενώ το σχολικό εγχειρίδιο όφειλε να είναι μέσο της διδασκαλίας, συχνά γίνεται αυτοσκοπός της διδακτικής πράξης. Αυτό αποτελεί τροχοπέδη στη μάθηση κυρίως των μαθητών που αποκλείουν από τη μέση επίδοση. Το να χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός ποικιλία υλικού τόσο σε πιο «τεχνοκρατικά» μαθήματα, όπως Μαθηματικά ή Φυσικά, όσο και στο μάθημα της Γλώσσας το να χρησιμοποιεί κείμενα από διάφορες πηγές, πέραν του σχολικού βιβλίου συμβάλει στο να προσεγγίσουν οι μαθητές μια έννοια ή δεξιότητα πολύπλευρα και με τρόπο που τους ταιριάζει. Αυτή η διαφοροποίηση του περιεχομένου είναι ιδιαίτερα πρακτική, αν σκεφτούμε πως τα κείμενα και το υλικό που προτείνει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σχεδιάζονται έχοντας κατά νου το μέσο μαθητή της εκάστοτε ηλικιακής τάξης, ενώ ο δάσκαλος της τάξης γνωρίζει σαφώς πολύ καλύτερα τις αδυναμίες και τα προτερήματα των μαθητών του.

- *Μαθησιακά συμβόλαια*

Τα μαθησιακά συμβόλαια σύμφωνα με την Tomlinson (2004) «είναι συμφωνίες μεταξύ του εκπαιδευτικού και του μαθητή οι οποίες παρέχουν στους μαθητές κάποια ελευθερία στην απόκτηση δεξιοτήτων και εννοιών». Σχετίζονται, λοιπόν, με την ατομική εργασία του κάθε μαθητή η οποία περιλαμβάνει επιμέρους δραστηριότητες από διάφορα γνωστικά αντικείμενα οι οποίες είναι σχεδιασμένες βάσει των αναγκών και των ενδιαφερόντων του. Τα μαθησιακά συμβόλαια προσφέρουν μεγάλη ευελιξία χρόνου στον εκπαιδευτικό αλλά και καλύπτουν τον κενό χρόνο των μαθητών που ολοκληρώνουν ταχύτερα τις εργασίες που αναθέτει ο εκπαιδευτικός στην κανονική ροή του μαθήματος.

Επίσης, αρκετά μαθησιακά συμβόλαια δίνουν την ευκαιρία στο μαθητή να επιλέξει με τι θα ασχοληθεί, υπό ποιες συνθήκες και με ποιον τρόπο θα εφαρμοστούν οι νέες γνώσεις. Όταν οι μαθητές ανταποκρίνονται στις συνθήκες εργασίας, υπάρχουν θετικές συνέπειες γι' αυτούς, όπως συνεχιζόμενη ελευθερία στη δράση, (Tomlinson, 2004) ενώ όταν δεν ανταποκρίνονται αντίστοιχες αρνητικές συνέπειες.

- *Πολλαπλοί τρόποι στήριξης στην πρόσβαση στο υλικό*

Εφόσον το περιεχόμενο αυτό καθ' αυτό παραμένει σταθερό, διαφοροποιείται ο τρόπος πρόσβασης σε αυτό. Κάποιες πρακτικές είναι τα μαγνητοφωνημένα κείμενα, όπως υπάρχει αυτή η δυνατότητα και στην Ελλάδα μέσω των ψηφιακών βιβλίων, οι οργανωτές σημειώσεων, ή οι ασκήσεις που έχουν ημισυμπληρωθεί και καθοδηγούν τους μαθητές πώς να συμπληρώσουν και την υπόλοιπη άσκηση. Επίσης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να δώσει κείμενα στα οποία είναι ήδη υπογραμμισμένα τα κύρια σημεία ή να δώσει τη δυνατότητα σε ορισμένους μαθητές να αλληλοβοηθούνται.

#### 2.5.2.2 Διαδικασία

Η διαφοροποίηση της διαδικασίας περιλαμβάνει τη διαφοροποίηση του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές αλληλεπιδρούν με το περιεχόμενο (Bender, 2002). Είναι οι δραστηριότητες που προγραμματίζονται για να βοηθήσουν το μαθητή να κατανοήσει ή να κάνει κτήμα του το περιεχόμενο, χρησιμοποιώντας βασικές δεξιότητες (Tomlinson, 2004). Οι δραστηριότητες αυτές έχουν πάντα ως στόχο την κατάκτηση μιας έννοιας (Παντελιάδου, 2008).

Το στάδιο της διαδικασίας είναι εξαιρετικό σημαντικό στη μαθησιακή πορεία, διότι αν ο ίδιος ο μαθητής δεν διέλθει από αυτό το στάδιο και δεν επεξεργαστεί τη νέα γνώση, όσα μαθαίνει θα παραμένουν λόγια του εκπαιδευτικού, του βιβλίου, κάποιου άλλου. Το στάδιο αυτό υλοποιείται συνήθως μέσω δραστηριοτήτων. Μερικά χαρακτηριστικά που κάνουν αποτελεσματική μια δραστηριότητα είναι το να έχει σαφώς καθορισμένο στόχο, να υποκινεί τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν μια βασική δεξιότητα για να επεξεργαστούν βασικές ιδέες, και να βοηθά τους μαθητές να συσχετίζουν τη νέα γνώση με την παλιά (Tomlinson, 2004).

Ο Bender (2002) προτείνει τρεις τύπους διαδικασιών:



- i. Ενεργοποίηση της μάθησης: Αναφέρεται στις εισαγωγικές δραστηριότητες που εστιάζουν στο υπό εξέταση θέμα και πώς αυτό σχετίζεται με προηγούμενη γνώση. Επίσης, ευαισθητοποιεί τους μαθητές σχετικά με το γιατί είναι σημαντικό αυτό το θέμα και ορίζει τι θα πρέπει να είναι σε θέση οι μαθητές να κάνουν αφού το επεξεργαστούν.
- ii. Δραστηριότητες μάθησης: Αυτές οι δραστηριότητες αναφέρονται σε διδακτικές δραστηριότητες, όπως οι κατασκευές, η δραματοποίηση, η κίνηση που σχετίζεται με το περιεχόμενο και τα εκπαιδευτικά παιχνίδια.
- iii. Ομαδοποίηση δραστηριοτήτων: Οι δραστηριότητες που περιλαμβάνονται, είτε είναι ατομικές είτε ομαδικές θα πρέπει να σχεδιάζονται και να υλοποιούνται ως μέρος μίας μαθησιακής διαδικασίας.

Η Hart (1996) αναφέρει ότι η διαφοροποίηση της διαδικασίας περιλαμβάνει τη διαφοροποίηση είτε σε διαδικασίες οργάνωσης, που σχετίζεται με το σχηματισμό ομάδων συνεργασίας, είτε σε στρατηγικές διδασκαλίας, οι οποίες καθορίζονται με βάση τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών και το περιεχόμενο της διδασκαλίας (Αργυρόπουλος, 2013). Η Tomlinson (2003) θεωρεί πως η διαδικασία της διδασκαλίας είναι αποτελεσματική όταν οι μαθητές καταπάνονται, εφαρμόζουν ή νοηματοδοτούν τις πληροφορίες, ιδέες και δεξιότητες που είναι ουσιώδεις για το εκάστοτε μάθημα.

### 2.5.2.3 Τελικό προϊόν

Κάτι άλλο που μπορεί να διαφοροποιήσει ο εκπαιδευτικός είναι το τελικό προϊόν. Αυτό αναφέρεται σε ό, τι μπορεί να παράγει ο μαθητής για να επιδείξει τι έμαθε, τι κατανόησε και τι είναι πλέον ικανός να επιτελέσει, ως αποτέλεσμα μιας εκτεταμένης ακολουθίας μάθησης (Tomlinson, 2003). Με λίγα λόγια, είναι το τελικό αποτέλεσμα της μάθησης, όχι, όμως, μιας σύντομης περιόδου, όπως μιας διδακτικής ώρας ή μέρας. Το τελικό προϊόν αφορά μια μεγαλύτερη αξιολόγηση (Heacox, 2002 · Tomlinson, 2003).

Το τελικό προϊόν επιτρέπει στον διδάσκοντα να αποδείξει ποιοι μαθητές του κατέκτησαν επιτυχώς τις απαιτούμενες έννοιες και δεξιότητες και μπορούν να οργανώσουν και να χρησιμοποιήσουν αυτή τη γνώση, και να εντοπίσει ποιοι μαθητές του χρειάζονται περαιτέρω χρόνο και καθοδήγηση για την επίτευξη των στόχων (Bender, 2002 · Tomlinson, 2003).

Η θεωρία του Gardner βοηθά τον εκπαιδευτικό να διαφοροποιεί τα τελικά προϊόντα παρέχοντας στους μαθητές πρόκληση, ποικιλία και επιλογές για το πώς να εκφράσουν αυτό που έμαθαν (Heacox, 2002). Το μαθησιακό στυλ, λοιπόν, μπορεί να καθορίσει τι είδους τελικά προϊόντα μπορεί ένας δάσκαλος να περιμένει ως επίδειξη μάθησης. Αυτά μπορεί να έχουν τη μορφή project, αυθεντικών αξιολογήσεων, διαγωνισμάτων, portfolios, δραματοποιήσεων, βιβλιογραφικής έρευνας, γραπτών ή προφορικών εκθέσεων. Επίσης, οι μαθητές θα μπορούσαν να σχεδιάσουν μια ιστοσελίδα, να εκτελέσουν ένα πείραμα, να παρουσιάσουν ένα δελτίο ειδήσεων, να ετοιμάσουν μια διαφήμιση, ένα διάγραμμα ή ένα ερωτηματολόγιο ή ακόμη και να γράψουν ένα τραγούδι ή μια συνταγή (Bender, 2008· Παντελιάδου, 2008· Tomlinson, 2003).

Για να είναι εφικτή, όμως, η διαφοροποίηση των τελικών προϊόντων είναι απαραίτητο να σχεδιάζεται η διδασκαλία έτσι ώστε να είναι δυνατή η έκφραση των κατεκτημένων γνώσεων με πολλούς τρόπους. Ο δάσκαλος μπορεί να ζητήσει από τα παιδιά να δημιουργήσουν προϊόντα που ταιριάζουν στο μαθησιακό στυλ τους, ενώ σε άλλες περιπτώσεις να ζητήσει το αντίθετο· να παράγουν, δηλαδή, κάτι που δεν συνάδει με τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν ευκολότερα, το οποίο, όμως, μπορεί να αποτελέσει μια μαθησιακή πρόκληση γι' αυτούς (Heacox, 2002).

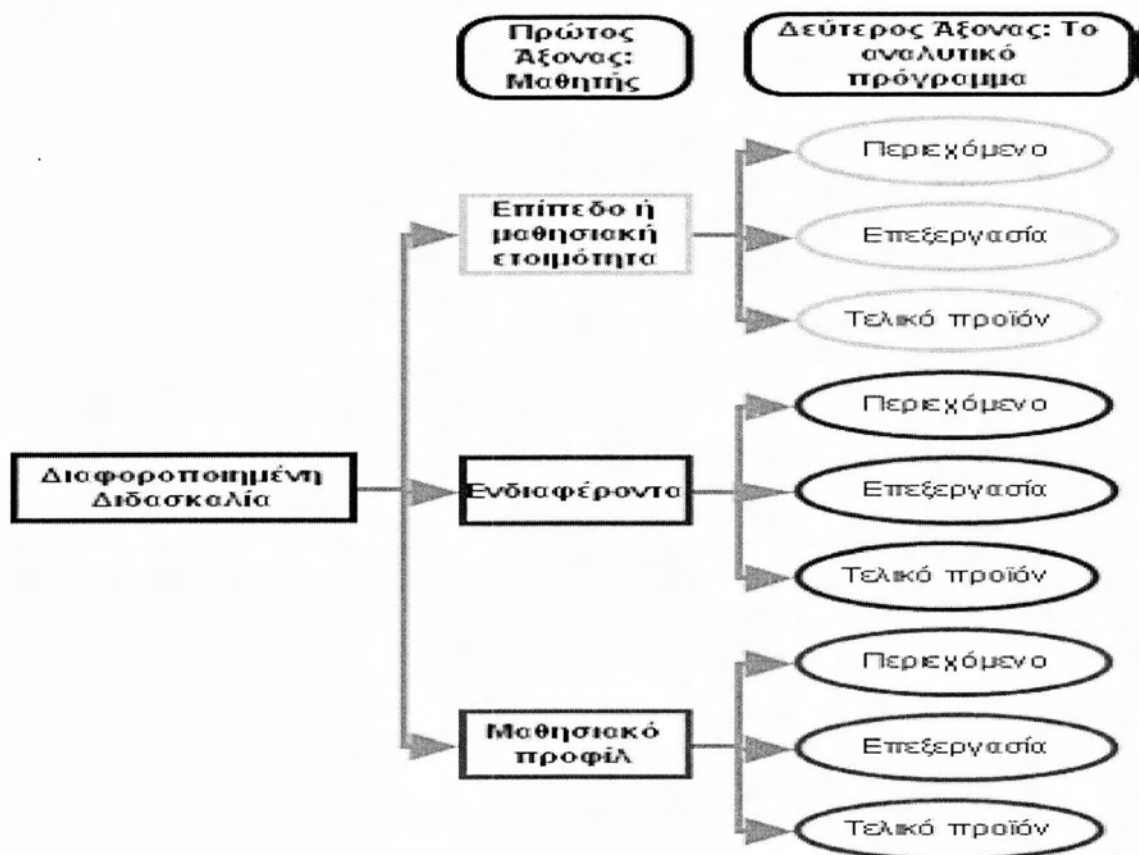
#### 2.5.2.4 Μαθησιακό Περιβάλλον

Σύμφωνα με τον Vygotsky (1978) το περιβάλλον επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό το άτομο, εφόσον αυτό ελέγχει το περιβάλλον με τη βοήθεια του λόγου πριν ακόμα ελέγξει τη δική του συμπεριφορά. Και στη μετέπειτα ανάπτυξη του ατόμου, τόσο τη γνωστική, όσο και την κοινωνικοσυναισθηματική, το περιβάλλον παίζει καθοριστικό ρόλο. Σύμφωνα με τις Gregory και Charman (2007) αποτελεσματικός δάσκαλος είναι αυτός που μπορεί να δημιουργήσει ένα κλίμα στο οποίο όλοι οι μαθητές να αποτελούν μέλη. Η Tomlinson (2003) θεωρεί πως η «διάθεση» (“mood”) που αποπνέει η τάξη αποτελεί συστατικό – κλειδί για τη διαφοροποίηση του μαθησιακού περιβάλλοντος.

Συγκεκριμένα στοιχεία που επηρεάζουν το κλίμα της τάξης είναι φυσικά χαρακτηριστικά της τάξης, όπως ο κατάλληλος φωτισμός, η καθαριότητα, η τάξη, η ανάρτηση στους τοίχους εργασιών των παιδιών συμβάλλουν στο να δημιουργηθεί ένα θετικό κλίμα (Gregory & Charman, 2007). Άλλα στοιχεία που μπορούν να διαφοροποιηθούν είναι η θερμοκρασία, τα έπιπλα και η διάταξή τους, τα διδακτικά μέσα που αξιοποιούνται και η

πρόσβαση σε αυτά, η αισθητική και τα χρώματα (Tomlinson, 2003). Επίσης, περιλαμβάνονται οι κανόνες της τάξης που αφορούν μεταξύ των άλλων και τη συνεργασία με τα υπόλοιπα μέλη της τάξης, την έξοδο από την αίθουσα, τη χρήση και τακτοποίηση των υλικών (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008 · Tomlinson, 2003).

Ωστόσο, εμπλουτισμένα μαθησιακά περιβάλλοντα δημιουργούνται όχι μόνο από τα υλικά αλλά και από την πολυπλοκότητα και την ποικιλία των εργασιών, των προκλήσεων και της ανατροφοδότησης που δίνονται. Η Tomlinson (2003) θέτει ορισμένα πολύ ενδιαφέροντα ερωτήματα που μπορούν να βοηθήσουν έναν εκπαιδευτικό να προσδιορίσει το κλίμα της τάξης του σε σχέση με την αλληλεπίδραση των μελών της. Είναι μια τάξη όπου υπάρχει ισορροπία ανάμεσα στη σοβαρότητα της εργασίας και στη χαρά της επιτυχίας ή μια τάξη στην οποία περνάει αρκετός χρόνος χαμένος και υπάρχει ένα αίσθημα υποχρέωσης και αγγαρείας για τις διάφορες δραστηριότητες; Όλοι στην τάξη μοιράζονται στην ευθύνη για τη λειτουργία της ή είναι μόνο ο δάσκαλος υπεύθυνος για όλα μέσα σε αυτή; Είναι όλα τα μέλη της τάξης αποδεκτά με σεβασμό ή κάποιои έχουν ευνοϊκότερη μεταχείριση από το δάσκαλο ή ορισμένους συμμαθητές;



Εικόνα 2: Περιεχόμενο Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας (Παντελιάδου, 2008)

Στο παραπάνω σχήμα η Παντελιάδου (2008) απεικονίζει τι μπορεί να περιλαμβάνει η διαφοροποιημένη διδασκαλία βάσει των δύο αξόνων. Εδώ φαίνονται όλοι οι πιθανοί συνδυασμοί που μπορούν να γίνουν κατά τη διαφοροποίηση, χωρίς ωστόσο να σημαίνει ότι πρέπει να διαφοροποιούνται όλα τα στοιχεία με όλους τους τρόπους σε κάθε μάθημα. Η διαφοροποίηση θα είναι αποτελεσματική όταν διαφοροποιείται μόνο το σημείο εκείνο όπου έχει διαπιστωθεί ανάγκη για κάποιον ή κάποιους μαθητές (Tomlinson, 1999/ 2004).

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

## Σε μια τάξη όπου εφαρμόζεται Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

---

### 3.1 Πλεονεκτήματα της ετερογενούς τάξης

Η διαφοροποίηση της εργασίας σχετίζεται άμεσα με το ζήτημα του σχηματισμού ετερογενών τάξεων. Όπως ποικίλουν οι απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαφοροποίηση το ίδιο συμβαίνει και με τις απόψεις τους απέναντι στις ετερογενείς τάξεις. Εάν υπάρχουν βάσιμοι λόγοι για να εντάσσονται τα παιδιά σε ανομοιογενείς ομάδες στο σχολείο, τότε σίγουρα όπως έχει καταδειχθεί παραπάνω η εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας αποτελεί αποτελεσματικό τρόπο χειρισμού της ομάδας. Τις περισσότερες φορές οι τάξεις είναι ομοιογενείς ως προς το ηλικιακό επίπεδο των μαθητών. Τα σημεία στα οποία εντοπίζεται η ετερογένεια είναι το κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας, οι πολιτισμικές καταβολές, οι φυλετικές ρίζες, το θρησκευτικό υπόβαθρο ή το επίπεδο επίδοσης των μαθητών. Στη συνέχεια, θα εξετάσουμε με συντομία συγκεκριμένους λόγους που υποστηρίζουν και αποδεικνύουν τα πλεονεκτήματα ένταξης των μαθητών σε ετερογενείς τάξεις διδασκαλίας.

Η ετερογενής τάξη παρέχει ένα μαθησιακό περιβάλλον ιδανικό για την καλλιέργεια των δημοκρατικών στόχων μιας κοινωνίας. Μια κοινωνία που θέλει να συνυπάρχουν τα μέλη της ανεξάρτητα από τις φυλετικές, πολιτισμικές ή άλλες διαφορές τους επιθυμεί να αναπτύξει στον κάθε πολίτη της την προσωπική επιθυμία επίτευξης του στόχου της ομαλούς και εποικοδομητικής συνύπαρξης και αλληλεπίδρασης όλων των μελών της. Η ετερογενής τάξη επιτρέπει στους μαθητές να εργάζονται μαζί, να ζουν και να μαθαίνουν καθημερινά μαζί, ενώ παράλληλα τους επιτρέπει να πετύχουν τους μαθησιακούς στόχους τους που έχουν τεθεί με βάση τις δυνατότητές τους. Ο George (2005) ονομάζει την ετερογενή τάξη “real-life laboratory”. Παραλλάσσοντας τον όρο θα μπορούσαμε να αποκαλέσουμε την ετερογενή τάξη «προσομοιωτή της πραγματικής καθημερινότητας». Όπως μελλοντικά οι μαθητές θα βρεθούν αντιμέτωποι με γείτονες, συναδέλφους, φίλους που θα έχουν πολλές διαφορές από αυτούς σε πολλούς τομείς αλλά θα πρέπει να συνυπάρξουν αρμονικά με αυτούς, έτσι και σε μια ετερογενή τάξη οι μαθητές διαφέρουν μεταξύ τους αλλά ακριβώς για αυτόν τον λόγο



μαθαίνουν να συνυπάρχουν και αναπτύσσουν σημαντικές διαπροσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες και στάσεις που είναι ουσιώδεις για να επιτύχει το άτομο στην ενήλικη ζωή του.

Επιπλέον, η ύπαρξη ετερογενών τάξεων συμβάλλει στην αποφυγή του παράνομου, αλλά άτυπου, διαχωρισμού και της απομόνωσης που συμβαίνει στα σχολεία προς μαθητές που ανήκουν σε εθνικές, φυλετικές, κοινωνικές ομάδες που θεωρούνται υποδεέστερες. Ο George (2005) γράφει στο άρθρο του *A Rationale for Differentiating Instruction in the Regular Classroom* πως έχει αποδειχθεί πως όταν η ομοιογενής ομαδοποίηση είναι η πρωταρχική στρατηγική οργάνωσης που εφαρμόζει ένα σχολείο, το αποτέλεσμα είναι να διαμορφώνονται διακρίσεις μεταξύ των μαθητών βάσει φυλής, κοινωνικοοικονομικού επιπέδου και άλλων παρόμοιων κριτηρίων. Μάλιστα, υπογραμμίζει πως όταν αξιολογούμε τη χρησιμότητα της ομοιογενούς ομαδοποίησης, ακόμη κι αν η μέθοδος οδηγεί σε αυξημένα ακαδημαϊκά επιτεύγματα για ορισμένους μαθητές, την απορρίπτουμε γιατί οδηγεί στην ύπαρξη σχολείων όπου οι φυλετικές και ταξικές διακρίσεις γίνονται ο κανόνας.

Ακόμη, εκτός από τις κοινωνικές και εθνικές διακρίσεις που αποφεύγονται με την ύπαρξη ετερογενών τάξεων που λειτουργούν σωστά, μειώνεται ο κίνδυνος ετικετοποίησης ορισμένων μαθητών ως υψηλών ή χαμηλών επιδόσεων. Σαφώς, ακόμη και σε μια ετερογενή τάξη οι μαθητές αντιλαμβάνονται ποιοι είναι αυτοί που ονομάζουμε «καλοί μαθητές» και ποιοι δεν τα καταφέρνουν τόσο καλά. Όμως ο στιγματισμός είναι πολύ πιο έντονος όταν χωρίζονται οι μαθητές αυτοί σε διαφορετικές τάξεις, σαν να τους λέγεται «Εσείς δεν θα μπορούσατε ποτέ να ανήκετε στην ίδια τάξη μ' αυτούς γιατί είστε πολύ ανώτεροι/κατώτεροι μαθητές απ' αυτούς!» Αντίθετα, σε μια τάξη που δεν είναι ομοιογενής, ο δάσκαλος καλλιεργεί την ικανότητά του να παρατηρεί και να διακρίνει τη διαφορετικότητα των μαθητών του ώστε να προσαρμόζει τη διδασκαλία του στις ανάγκες τους. Τότε, είναι πιο πιθανό τόσο ο ίδιος ο δάσκαλος όσο και οι μαθητές να βλέπουν τη διαφορετικότητα ως κεφάλαιο που ενισχύει όλη τη σχολική μονάδα (George, 2005).

Το ότι οι μαθητές δεν ταμπελοποιούνται έχει σαν αποτέλεσμα να βελτιώνεται η αυτοεκτίμηση των μαθητών. Επίσης, αυτό επιτυγχάνεται με την έμφαση που δίνεται στο πόσο σπουδαίο είναι να προσπαθεί και να επιμένει κάθε μαθητής για να πετύχει και να επεκτείνει τους προσωπικούς ακαδημαϊκούς ορίζοντές του. Έτσι γίνεται αντιληπτό από τους μαθητές ότι η φυσική ικανότητα δεν επαρκεί για την επιτυχία, αντίθετα η επιμέλεια αποτελεί το συστατικό της επιτυχίας. Σημαντικό ρόλο στην επίτευξη των στόχων των μαθητών παίζει και η εταιρική μάθηση και η συνεργατικότητα των παιδιών, κάτι που προωθείται μέσα σε μια ετερογενή τάξη (George, 2005).

Άλλος ένας βάσιμος λόγος για να ομαδοποιούμε τους μαθητές σε ετερογενείς τάξεις αφορά τη δίκαιη κατανομή της διδασκαλίας που επιτυγχάνεται μέσα σε αυτές. Σε μια τάξη όπου δεν είναι ομοιογενής εκτίθενται όλοι οι μαθητές σε εμπλουτισμένο αναλυτικό πρόγραμμα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αυξάνονται οι πιθανότητες για όλους τους μαθητές να έχουν ευκαιρίες για επαρκή προετοιμασία για ακαδημαϊκή εξέλιξη. Κάτι τέτοιο δεν συμβαίνει σε τάξεις ομοιογενείς (Subban, 2006).

Οι σύγχρονοι σχολικοί πληθυσμοί αντανakλούν τους σύγχρονους ποικιλόμορφους κοινωνικούς πληθυσμούς. Όπως αυξάνεται ολοένα και περισσότερο η ανάγκη κάθε ατόμου να γίνεται αποδεκτός και σεβαστός μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον όπου ζει και δρα παρά τις διαφορές του με τους υπόλοιπους, έτσι και στο σχολικό περιβάλλον αυξάνεται η ανάγκη αυτή για τους μαθητές μας που θα διαφέρουν ως προς το φύλο, τις εμπειρίες, τη νοοτροπία, τα ενδιαφέροντα, την κουλτούρα και πολλά άλλα. Το να αγνοούμε αυτές τις θεμελιώδεις διαφορές των μαθητών ίσως να έχει ως αποτέλεσμα για κάποιους μαθητές να χάσουν το κίνητρό τους για μάθηση και να εισέλθουν σε ένα φαύλο κύκλο συνεχών αποτυχιών. Εάν, όμως, ικανοποιείται η ανάγκη τους για αποδοχή και σεβασμό θα θεωρείται η διαφορετικότητα εφόδιο και όχι εμπόδιο και οι μαθητές θα ενθαρρύνονται δρώντας μέσα στην ομάδα να θέτουν προσωπικούς στόχους κάνοντας τη μάθησή προσωπική τους υπόθεση (Subban, 2006).

### 3.2 Ο ρόλος του δασκάλου

Αναμφίβολα ο δάσκαλος αποτελεί έναν από τους πιο βασικούς παράγοντες επιτυχίας της μαθησιακής πορείας μιας τάξης. Πολλά έχουν συζητηθεί για το ρόλο του δασκάλου και δικαιολογημένα μιας και αποτελεί παραδοσιακά την «εξουσία» μέσα στην τάξη. Αυτό, ίσως, να θεωρείται αρνητικό από κάποιους. Ωστόσο, έχει αποδειχθεί πως κάθε ομάδα για να λειτουργεί αποτελεσματικά και εύρυθμα απαιτείται να διαθέτει κάποιον ηγέτη, ο οποίος θα κατευθύνει την ομάδα. Στην περίπτωση της ομάδας – τάξης ο εκπαιδευτικός έχει παραδοσιακά αλλά και νομικά την ευθύνη της ηγεσίας (Tomlinson, 1999/2004).

Ο ηγετικός του ρόλος δεν του δίνει το δικαίωμα να ενεργεί αυθαίρετα και καταναγκαστικά απέναντι στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Αντίθετα, ένας χαρισματικός ηγέτης είναι αυτός που, μεταξύ των άλλων, λαμβάνει υπόψη του τις πολιτισμικές και κοινωνικές καταβολές των μαθητών του, συσχετίζει τις μαθησιακές εμπειρίες με την

κοινωνική πραγματικότητα των μαθητών και αναπτύσσει σχέσεις συνεργασίας τόσο με τους μαθητές, όσο και με τους γονείς (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008).

Επίσης, ο δάσκαλος που έχει τον έλεγχο της τάξης του αξιολογεί την μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών του, ερμηνεύει τις ενδείξεις σχετικά με τα ενδιαφέροντά τους και τα μαθησιακά στυλ τους και βάσει αυτών ασκεί καλή κρίση όσον αφορά το σε ποια σημεία του αναλυτικού προγράμματος θα εστιάσει και δημιουργεί μια ποικιλία μεθόδων με τις οποίες οι μαθητές μπορούν να συγκεντρώνουν πληροφορίες, αλλά και να εκφράζουν τις δικές τους ιδέες (Tomlinson, 2005). Έτσι, γίνεται διευκολυντής της μαθησιακής διαδικασίας καθώς παρέχει και ορίζει διαφορετικές μαθησιακές ευκαιρίες (Heacox, 2002).

Επιπλέον, αλληλεπιδρά με τους μαθητές του τόσο σε επίπεδο ομάδας όσο και σε ατομικό και ψάχνει τους λόγους για τους οποίους ορισμένοι είναι συνεχώς μόνοι. Βλέπει πίσω από τα προφανή και απορρίπτει τα στερεότυπα. Αυτό θα συμβάλει στο να προστατεύει μαθητές που θα μπορούσαν να γίνουν στόχος προκαταλήψεων, εφόσον και άλλοι μαθητές μιμούμενοι τη στάση του δασκάλου τους δεν θα βάζουν στο περιθώριο τέτοια άτομα. Έτσι ο δάσκαλος προβλέπει τα προβλήματα και εργάζεται ώστε να τα αποφύγει (Tomlinson, 2005).

Επιπρόσθετα, οργανώνει τους μαθητές ανάλογα με τη δραστηριότητα, είτε ατομικά, εταιρικά, ομαδικά ή στην ολομέλεια (Heacox, 2002). Η οργάνωση εκ μέρους του δασκάλου αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για να μπορούν να ανατεθούν ευθύνες στους μαθητές και να προετοιμαστούν για να παίξουν σωστά το ρόλο τους, αλλά και για να χρησιμοποιούνται κατάλληλα τα υλικά (Tomlinson, 2005). Σημαντικό ρόλο στην οργάνωση της διδασκαλίας του παίζει και η ιδιότητά του ως συνεργάτη (“collaborator”) που του επιτρέπει να συνεργάζεται με τους υπόλοιπους δασκάλους του σχολείου και να εξοικονομεί χρόνο. Η Heacox (2002) αναφέρει πρακτικές συμβουλές, όπως το ότι θα μπορούσε ένας δάσκαλος να δουλέψει με δύο τάξεις μαζί όσο ο εκπαιδευτικός της άλλης τάξης θα ετοιμάζει το διαφοροποιημένο υλικό και για τις δύο τάξεις ή να μοιράζονται δύο εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε ίδια τάξη την προετοιμασία μιας ενότητας.

Ένα ενδιαφέρον σημείο που αναφέρει η Tomlinson (2005) είναι το ότι ο δάσκαλος θα πρέπει να δημιουργεί ένα κλίμα κοινότητας στην τάξη. Όταν η τάξη λειτουργεί ως κοινότητα δεν μένει κανείς στο περιθώριο, εφόσον η έννοια μιας υγιούς κοινότητας μεταδίδει το νόημα μιας οργανωμένης ομάδας όπου όλοι συνεργάζονται και όλοι είναι χρήσιμοι. Έτσι λοιπόν, σε μια τάξη που λειτουργεί ως ομάδα όλοι οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να βιώσουν την επιτυχία και να γίνουν αποδεκτοί ο ένας από τον άλλο όσο διαφορετικοί κι αν είναι μεταξύ τους (Lawrence – Brown, 2004). Στα πλαίσια μιας τάξης που λειτουργεί ως κοινότητα, ο ρόλος του δασκάλου είναι να φροντίζει ώστε οι μαθητές να δεσμεύονται σε μαθησιακά έργα,

κανόνες και όρια που τίθενται, να βοηθούν ο ένας τον άλλο και να αυξάνουν τα κίνητρά τους για μάθηση. Ακόμη, παροτρύνει τα παιδιά να αναλάβουν πρωτοβουλίες, γεγονός που καλλιεργεί την υπευθυνότητά τους και αναδεικνύει τις προσωπικές τους ικανότητες σε σχέση με τη μάθηση (Δημητροπούλου, 2013).

Όλα αυτά αποδεικνύουν πως δεν έχει στόχο να παριστάνει τον αρχηγό ούτε τον παντογνώστη μέσα στην τάξη. Αντίθετα, εστιάζει στο να οργανώνει μαθησιακές ευκαιρίες για τους μαθητές του ώστε αυτοί να έχουν μια επικοινωνιακή και ευχάριστη σχέση με τον ίδιο και το σχολείο (Tomlinson, 2005). Δεν παραμένει καθηλωμένος στην έδρα, και δεν μονοπωλεί το διδακτικό χρόνο, διδάσκοντας μετωπικά (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008). Συμμετέχει, επιβλέπει και σκηνοθετεί ή, μάλλον καλύτερα, διευθύνει την τάξη του όπως ένας μαέστρος την ορχήστρα του.

Ολοκληρώνοντας, θα αναφέρουμε τον παραλληλισμό που κάνει η Tomlinson (2005) ανάμεσα στον δάσκαλο και στον διευθυντή της ορχήστρας. Ο μαέστρος ξέρει πολύ καλά να παίζει μουσική και να ερμηνεύει κομμάτια με κομψότητα. Μπορεί να συσπειρώσει ανθρώπους άγνωστους μεταξύ τους γύρω από έναν κοινό σκοπό, παρ' όλο που όλοι τους παίζουν διαφορετικά μουσικά όργανα. Μια μουσική ομάδα, μια ορχήστρα, βρίσκει χρόνο για να κάνει πρόβες ως σύνολο, τμηματικά, αλλά, φυσικά, και ο καθένας μόνος του. Ο μαέστρος βρίσκει τρόπους να εκλεπτύνει την απόδοση κάθε μουσικού ξεχωριστά ώστε να αναβαθμιστεί ποιοτικά το έργο όλης της ομάδας. Στην παράσταση, κάθε μουσικός συνεισφέρει στο όμορφο αποτέλεσμα και απολαμβάνει την επιβράβευση. «Ο μαέστρος βοηθάει τους μουσικούς να παίζουν, αλλά δεν παίζει ο ίδιος μουσική!» (Tomlinson, 2005)

Με πόσο παραστατικό τρόπο υποδεικνύει αυτό το παράδειγμα το ρόλο που θα πρέπει να παίζει ένας δάσκαλος μέσα στην τάξη. Πρέπει ο ίδιος να γνωρίζει πολύ καλά το αντικείμενο με το οποίο θα ασχοληθούν και να βρει τρόπο να συνενώσει όλους τους μαθητές για τον κοινό τους σκοπό, που είναι η μάθηση. Εργάζεται με διαφορετικές μορφές ομαδοποίησης για να βελτιώσει την επίδοση κάθε μαθητή ξεχωριστά ώστε τελικά να βελτιωθεί η τάξη ως σύνολο. Ο δάσκαλος βοηθά τους μαθητές να ανακαλύψουν τη γνώση, αλλά δεν την ανακαλύπτει ο ίδιος για αυτούς δίνοντάς τους την έτοιμη.



### **3.3 Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαφοροποιημένη διδασκαλία**

Τέλος, ενδιαφέρον παρουσιάζει να δούμε ποια είναι η θέση των εκπαιδευτικών ως προς τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποίησαν οι Βαλιαντή, Κουτσελίνη και Κυριακίδης (2010) σε δασκάλους 24 τμημάτων, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών είχε θετική στάση απέναντι στη διαφοροποίηση και μάλιστα φάνηκε πως όσο περισσότερες γνώσεις και εμπειρία είχαν σχετικά με αυτήν, τόσο πιο θετικοί ήταν ως προς την εφαρμογή της.

Οι δυσκολίες που έχει διαπιστωθεί ότι αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας αφορά κυρίως την οργάνωση και τον προγραμματισμό, αλλά και τον χρόνο προσαρμογής των μαθητών και το υλικό, οι οποίες όμως από τους περισσότερους ξεπεράστηκαν. Άλλα σημεία που δυσκολεύουν τους δασκάλους είναι το να αποφασίσουν πώς θα ομαδοποιήσουν τους μαθητές με βάση τη μαθησιακή τους ετοιμότητα και το πώς θα υποστηρίξουν ιδιαίτερα αυτούς που χρειάζονται βοήθεια αλλά και τους χαρισματικούς μαθητές χωρίς να υπάρχει άλλος εκπαιδευτικός στην αίθουσα (Βαλιαντή et al. 2010· Lawrence – Brown, 2004). Οι εκπαιδευτικοί που δεν καταφέρνουν να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που ανακύπτουν είναι αυτοί που αν και θετικοί, δεν εκδηλώνουν ιδιαίτερο ενθουσιασμό για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, όμως, εάν δοκιμάσουν να εφαρμόσουν διαφοροποιημένη διδασκαλία έστω σε ένα από τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκουν, καταλήγουν πως είναι απολαυστικός τρόπος διδασκαλίας. Αυτοί που αποφασίζουν να αφοσιωθούν σε αυτήν την προσέγγιση και να διαφοροποιούν σε όλες τις πτυχές της διδασκαλίας τους συχνά υποστηρίζουν ότι δεν θα ήθελαν να επιστρέψουν στον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας (Bender, 2008). Η συνέχιση της εφαρμογής της είναι αυτονόητη.

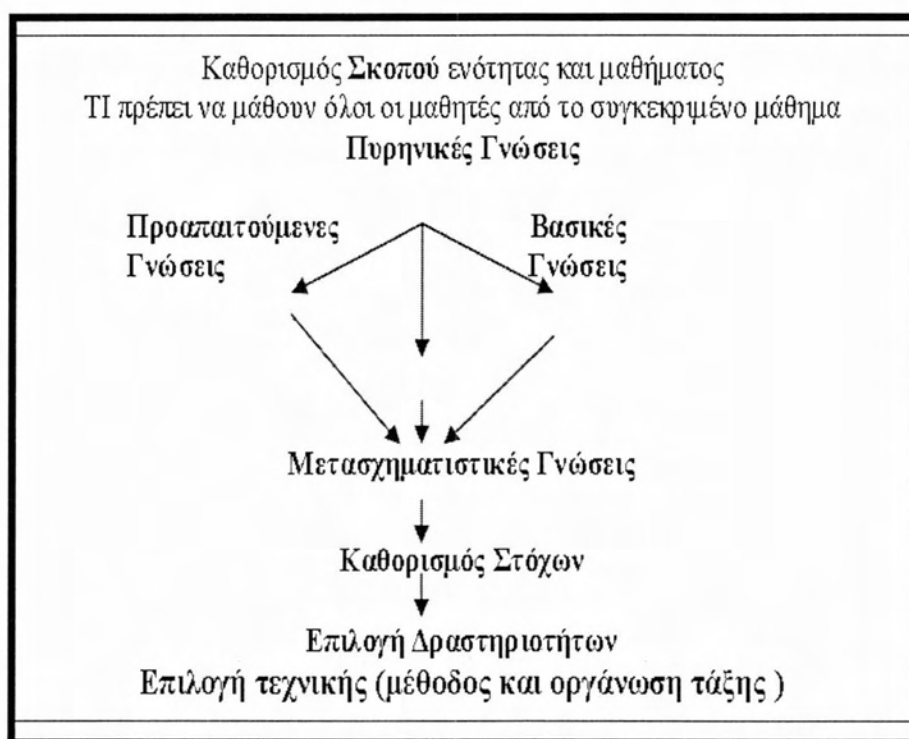
### **3.4 Ποια στάδια ακολουθεί ο εκπαιδευτικός για να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία του;**

Η Tomlinson (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008) οριοθετεί τρία στάδια στο έργο της διαφοροποίησης. Αρχικά, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να εντοπίσει τις βασικές έννοιες, ιδέες και δεξιότητες που περιλαμβάνει το γνωστικό αντικείμενο που πρόκειται να διδάξει. Σε



δεύτερο επίπεδο θα πρέπει να ελέγξει τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών και σε τρίτο επίπεδο με βάση αυτές τις ανάγκες των μαθητών να προγραμματίσει με τέτοιο τρόπο ώστε να συνδέσει τις προϋπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητές τους με τις νέες.

Λίγο διαφορετικά οριοθετούν τα στάδια αυτά οι Βαλιαντή & Κουτσελίνη (2008). Αρχικά σημειώνουν πως θα πρέπει να καθοριστεί ο σκοπός της ενότητας της εκάστοτε ημέρας. Αυτό με τη σειρά του οδηγεί και στον καθορισμό των πυρηνικών γνώσεων. Στη συνέχεια, ιεραρχούνται οι γνώσεις με βάση το αν είναι βασικές, προαπαιτούμενες ή μετασχηματιστικές. Οι βασικές αναφέρονται στις γνώσεις που αναμένεται να αποκτήσουν οι μαθητές μέσα από το μάθημα. Οι προαπαιτούμενες είναι αυτές που θα πρέπει ήδη να κατέχει



Εικόνα 3 - Προετοιμασία Διαφοροποίησης Διδασκαλίας (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008)

ο μαθητής για να κατακτήσει τη νέα γνώση. Το τι γνωρίζουν ήδη οι μαθητές θα μπορούσε να αξιολογηθεί για μια ενότητα αρκετά πιο νωρίς από την υλοποίησή της, λαμβάνοντας βέβαια υπόψη ότι μέχρι την ημέρα διεξαγωγής της διδασκαλίας θα έχουν προστεθεί γνώσεις στις ήδη κατεκτημένες γνώσεις των μαθητών, ώστε να υπάρχει χρόνος για μια ολοκληρωμένη προετοιμασία. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την «προ-αξιολόγηση» (Gregory & Chapman, 2007), η οποία μπορεί να δείξει στον εκπαιδευτικό όχι μόνο τις προηγούμενες γνώσεις του

παιδιού για το θέμα, αλλά και τις εμπειρίες, τις στάσεις και τις προτιμήσεις που έχει σε σχέση με αυτό. Οι μετασχηματιστικές γνώσεις είναι αυτές που αναφέρονται κυρίως σε χαρισματικούς ή προχωρημένους μαθητές, οι οποίοι έχουν την ικανότητα επιλογής και αποτελεσματικής χρήσης στρατηγικών, ενεργητικής παρακολούθησης της πορείας του έργου, και αναστοχασμού πάνω στα αποτελέσματα του γνωστικού έργου (Παντελιάδου, 2011). Τέλος με βάση τις γνώσεις καθορίζονται οι στόχοι της διδασκαλίας, οι οποίοι με τη σειρά τους θα οδηγήσουν στο σχηματισμό των δραστηριοτήτων, την απόφαση του εκπαιδευτικού για τον τρόπο ομαδοποίησης της τάξης και τον καθορισμό των προσδοκιών του για κάθε ομάδα (Gregory & Chapman, 2007).

### **3.5 Ποιοι ωφελούνται σε μια τάξη όπου εφαρμόζεται διαφοροποιημένη διδασκαλία**

«Όλοι οι μαθητές ωφελούνται από την ποικιλία μεθόδων και υποστήριξης και την κατάλληλη ισορροπία πρόκλησης και επιτυχίας» γράφει χαρακτηριστικά η Lawrence- Brown (2004) αναφερόμενη σε μαθητές τάξεων όπου εφαρμόζεται η διαφοροποιημένη διδασκαλία. Πράγματι, για όλους τους μαθητές, είτε βρίσκουν το σχολείο εύκολο, είτε δυσκολεύονται υπάρχει μαθησιακό όφελος σε μια διδασκαλία που γίνεται διαφοροποιημένα (Lawrence- Brown, 2004). Στη συνέχεια, θα εξετάσουμε πώς ωφελούνται δύο ιδιαίτερες ομάδες μαθητών, οι χαρισματικοί μαθητές και οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, όταν εφαρμόζεται διαφοροποιημένη διδασκαλία.

#### **3.5.1 Χαρισματικοί μαθητές και διαφοροποιημένη διδασκαλία**

Αρχικά, είναι σημαντικό να τονιστεί πως οι χαρισματικοί μαθητές διαφέρουν από τους μαθητές υψηλών επιδόσεων. Ένας χαρισματικός μαθητής μπορεί να μην σημειώνει υψηλές επιδόσεις στο σχολείο και ένας μαθητής με καλούς βαθμούς να μην είναι χαρισματικός. Ορισμένες ιδιότητες που μπορεί να χαρακτηρίζουν τους χαρισματικούς μαθητές, ειδικά αυτούς που ανήκουν στους μαθητές υψηλής επίδοσης στο σχολείο, είναι οι εξής: συγκρατούν μεγάλη ποσότητα πληροφοριών για ένα θέμα για αρκετό καιρό, έχουν γρηγορότερο ρυθμό μάθησης, βαθύτερη κατανόηση και γνώση και πλούσιο λεξιλόγιο. Ακόμη, μπορεί να

διαθέτουν ασυνήθιστα ποικίλα ενδιαφέροντα και να αποδίδουν ιδιαίτερα σε τομείς της τέχνης. Επίσης, προσεγγίζουν ένα ζήτημα από διαφορετικές οπτικές, είναι ικανοί στο να εφευρίσκουν ιδέες και λύσεις, να επεξεργάζονται αφηρημένες έννοιες και να προβλέπουν τις λογικές συνέπειες των πράξεών τους. Ακόμη, έχουν ηγετικές ικανότητες, σκέφτονται κριτικά και επιμένουν στην επίτευξη του στόχου τους (Heacox, 2002· Tomlinson, 2004).

Πολλοί υποστηρίζουν πως οι χαρισματικοί μαθητές θα έπρεπε να παρακολουθούν τάξεις αποκλειστικά για χαρισματικούς μαθητές, διότι αν είναι στην ίδια τάξη μαζί με άλλους χαμηλότερης επίδοσης μαθητές το μάθημα γίνεται γι' αυτούς ανιαρό και καθυστερείται η ακαδημαϊκή πρόοδός τους. Αυτό μπορεί να συμβεί αν ένας δάσκαλος σε μια ετερογενή τάξη εφαρμόζει μια παραδοσιακή δασκαλοκεντρική διδασκαλία όπου όλα γίνονται για το μέσο μαθητή. Σε αυτή την περίπτωση είναι λογικό ένας μαθητής που έχει περισσότερες ικανότητες να τις αφήνει «ανεκμετάλλευτες» και να βαριέται.

Ωστόσο, έρευνες έχουν αποδείξει πως ο χαρισματικοί μαθητές δεν βιώνουν ικανοποιητική μάθηση απλώς και μόνο αν ενταχθούν σε ένα πρόγραμμα αποκλειστικά για χαρισματικούς μαθητές. Παρ' όλο που έχουν την ευκαιρία να διδαχθούν σε μικρότερες ομάδες, απολαμβάνοντας περισσότερη προσοχή από τον δάσκαλό τους, σπάνια καταφέρνουν αυτά τα προγράμματα να διατηρήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών και ταυτόχρονα να φτάσουν στην αναμενόμενη επίδοση (Hart, 1996). Επίσης, έχει διαπιστωθεί πως η αυτοεκτίμησή των χαρισματικών μαθητών όσον αφορά την επίδοσή τους μπορεί να μειωθεί εάν ανήκουν σε μια τάξη αποκλειστικά για χαρισματικούς μαθητές (George, 2005). Αυτό συμβαίνει επειδή σε τέτοιες περιπτώσεις συγκρίνονται συνεχώς με αντίστοιχου επιπέδου μαθητές, με αποτέλεσμα μια πολύ καλή επίδοσή τους σε μία εξέταση, για παράδειγμα, να θεωρηθεί μέτρια ή και κατώτερη συγκρινόμενη με τις άριστες επιδόσεις. Εξάλλου, στις περισσότερες περιπτώσεις εκπαιδευτικών συστημάτων, όπως σε αυτό της χώρας μας δεν προβλέπεται ειδική εκπαίδευση για χαρισματικούς μαθητές. Στις ετερογενείς τάξεις, οι μαθητές έχουν μια πιο ρεαλιστική εικόνα του εαυτού τους σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές. Εφόσον, λοιπόν, οι χαρισματικοί μαθητές θα υπάρχουν στην ίδια τάξη με τους υπόλοιπους είναι μονόδρομος η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (George, 2005).

Εάν δεν εφαρμοστεί διαφοροποιημένη διδασκαλία σε μια τέτοια τάξη, οι χαρισματικοί μαθητές θα παραβλέπονται από τον προγραμματισμό του δασκάλου, μιας και γνωρίζουν συχνά τις απαντήσεις, έχουν καλούς βαθμούς και δεν δημιουργούν προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο. Για αυτούς τους μαθητές, όμως, τότε το σχολείο θα καταντήσει περιοριστικό και απογοητευτικό. Ακόμη, το γεγονός ότι συχνά οι χαρισματικοί μαθητές

σημειώνουν υψηλές επιδόσεις χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια, μπορεί να τους κάνει να θεωρούν τους εαυτούς τους απατεώνες. Πολλοί από αυτούς πιστεύουν ότι δεν είναι τόσο καλοί όσο οι άλλοι τους θεωρούν. Επίσης, υπάρχει η πιθανότητα να καταντήσουν να κυνηγούν το βαθμό αντί τη μάθηση. Αυτό μπορεί να τους οδηγήσει στο να θεωρούν ότι η πραγματική μάθηση δεν λαμβάνει χώρα στο σχολείο, αλλά σε εξωσχολικούς εκπαιδευτικούς φορείς. Συνεπώς, αντί να αξιοποιούν τις ιδιαίτερες δεξιότητές τους, τις αφήνουν σε λανθάνουσα κατάσταση, αντιμετωπίζοντας το σχολείο ως αγγαρεία (George, 2005).

Η διαφοροποίηση, αντιθέτως, προσφέρει μια ποικιλία τρόπων για να νιώθουν ικανοποίηση και επιτυχία: ευέλικτη ομαδοποίηση, δραστηριότητες με κατάλληλο βαθμό δυσκολίας για τον κάθε μαθητή και έμφαση στην προσωπική ανάπτυξη ως κριτήριο επιτυχίας. Με αυτό τον τρόπο, οι καλοί μαθητές μπορούν να βιώνουν την επιτυχία στην ετερογενή τάξη, όχι όμως εις βάρος άλλων μαθητών χαμηλότερης επίδοσης που δεν επιτυγχάνουν ποτέ επειδή υπάρχουν οι καλύτεροι μαθητές στην τάξη. Και εκείνοι έχουν τους δικούς τους στόχους που μπορούν να τους πετύχουν. Έτσι, οι χαρισματικοί μαθητές έχουν τη δυνατότητα να επεκτείνουν και να εμβαθύνουν τις γνώσεις, τις σκέψεις και τις δεξιότητές τους. Αντιμετωπίζουν στο σχολείο μαθησιακές προκλήσεις που τους κρατούν συγκεντρωμένους και το ενδιαφέρον τους ζωντανό για μάθηση και δεν τους αφήνουν να βαρεθούν και να εμπλακούν σε προβλήματα συμπεριφοράς (Bender, 2008).

Ένα σημαντικό ρόλο που μπορούν να επιτελέσουν οι χαρισματικοί μαθητές σε μια αίθουσα διδασκαλίας είναι το να βοηθούν συμμαθητές τους που χρειάζονται κάποια υποστήριξη στη μάθησή τους. Αυτή η συνεργατική μάθηση αποβαίνει προς όφελος και των δύο πλευρών. Έμπειροι δάσκαλοι έχουν πει πως δεν μαθαίνεις κάτι μέχρι να το διδάξεις. Ο μαθητής που βοηθά το συμμαθητή του μαθαίνει περισσότερο από τον τελευταίο, εφόσον εξηγεί, αιτιολογεί και επεξεργάζεται ένα ζήτημα από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Εάν απλώς δίνει τις απαντήσεις των ασκήσεων στο συμμαθητή του σαφώς δεν ωφελείται ουσιαστικά κανένας από τους δύο (George, 2005). Μάλιστα, έρευνες γύρω από τη μάθηση και πώς αυτή συντελείται στον ανθρώπινο εγκέφαλο έχουν δείξει πως αυτή είναι πιο αποτελεσματική όταν ο δάσκαλος εισάγει τη νέα γνώση στην αρχή του μαθήματος και κατόπιν ζητά από τους μαθητές να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους πάνω σε ό, τι έμαθαν και αν χρειαστεί να εξηγήσουν οι πιο καλοί μαθητές κάτι που δεν κατανόησαν πιο αδύναμοι μαθητές. Αυτό συμβάλλει στην καλλιέργεια προσωπικής υπευθυνότητας για τη μαθησιακή πορεία, κυρίως για τους πιο ικανούς μαθητές, καθώς αναλαμβάνουν να καθοδηγήσουν τους συμμαθητές τους (Bender, 2008).



### 3.5.2 Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες και Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα εγγενών διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και τη χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικής ικανότητας. Οι διαταραχές αυτές οφείλονται σε δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος, μπορεί να υπάρχουν εφ' όρου ζωής και μπορεί να συνυπάρχουν με προβλήματα συμπεριφοράς ή άλλες καταστάσεις μειονεξίας, όπως νοητική καθυστέρηση (NJCLD, 1990· Παντελιάδου, 2011).

Όπως γίνεται κατανοητό από τον παραπάνω ορισμό, η ύπαρξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη ενός εκπαιδευτικού επηρεάζει άμεσα τον τρόπο με τον οποίο αυτός θα διαμορφώσει τη διδασκαλία του. Η διδασκαλία αυτή μπορεί είτε να «ταμπελοποιήσει» τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ως μονίμως αποτυχημένους, είτε να αξιοποιήσει τα δυνατά τους σημεία και να τους οδηγήσει στο βέλτιστο δυνατό μαθησιακό αποτέλεσμα. Όταν ο δάσκαλος εκπλήσσει σε μια σωστή απάντηση ή σε μια επιτυχία ενός τέτοιου παιδιού σαν να ήταν κάτι τελείως απίθανο να συμβεί, στην ουσία το παιδί απογοητεύεται γιατί συνειδητοποιεί ότι ο δάσκαλός του δεν περιμένει τίποτα καλό απ' αυτόν (Gregory & Chapman, 2007).

Αντίθετα, με την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας ο δάσκαλος προσαρμόζεται στις ανάγκες των μαθητών και οι ευκαιρίες για επιτυχία και βελτίωση είναι πολλές και συχνές. Ο George (2005) λέει χαρακτηριστικά: «Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι για δασκάλους που δεν δέχονται να βλέπουν στην τάξη τους ολοένα και αυξανόμενους αριθμούς αποτυχημένων μαθητών». Από τα βασικά πλεονεκτήματα της εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι το ότι αυτή η μέθοδος προσπαθεί να ανιχνεύσει τους μαθητές της τάξης που είναι στην ομάδα κινδύνου για μαθησιακές δυσκολίες, προσφέρει έγκυρη παρέμβαση σε αυτούς, περιορίζει τις προκαταλήψεις της διάγνωσης και εστιάζει, κυρίως, σε αυτό που καταφέρνουν οι μαθητές (Κρόκου, 2011).

Τα τελευταία χρόνια όσον αφορά την έγκαιρη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών χρησιμοποιείται το μοντέλο «Ανταπόκριση στη Διδασκαλία» (“Response to Intervention”). Συγκεκριμένα, ο αμερικανικός νόμος IDEA 2004 όρισε πως για να καθοριστεί αν ένα παιδί έχει μια ειδική μαθησιακή δυσκολία, «θα πρέπει να χρησιμοποιηθεί μια διαδικασία που καθορίζει αν το παιδί ανταποκρίνεται στην επιστημονικά, βασισμένη στην έρευνα παρέμβαση ως ένα μέρος των αξιολογικών διαδικασιών» (IDEA, 2004).



Σύμφωνα με αυτό η αποτυχία δεν εκφράζεται ως απόκλιση ικανότητας αλλά ως έλλειψη ανταπόκρισης σε κατάλληλη διδασκαλία. Συνοπτικά, η διαγνωστική προσέγγιση γίνεται με τον ακόλουθο τρόπο: Ο εκπαιδευτικός αξιολογεί αρχικά τις ακαδημαϊκές ικανότητες των μαθητών και εφαρμόζει συγκεκριμένες μεθόδους και στρατηγικές. Στη συνέχεια αξιολογεί και πάλι και για όσους δεν ανταποκρίνονται παρέχεται μια επαναπροσδιορισμένη διδασκαλία. Η πρόοδος ελέγχεται ξανά και εντοπίζονται οι μαθητές χαμηλής επίδοσης. Εφαρμόζεται εξειδικευμένη υποστήριξη για κάποιο διάστημα και αν στο τέλος αυτού του διαστήματος μετά από αξιολόγηση διαπιστωθεί βελτίωση της επίδοσής τους αποκαταρριζούνται ως μαθητές «σε κίνδυνο». Όσοι, όμως, δεν θα ανταποκριθούν θετικά στην παρέμβαση, παραπέμπονται σε διεπιστημονική ομάδα που θα διαγνώσει τελικά την ύπαρξη ή όχι μαθησιακών δυσκολιών (Αναστασίου, 2008· Παντελιάδου, 2011).

Πράγματι, αυτή η μέθοδος διδασκαλίας δεν αποκλείει τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες από την κατάκτηση ανώτερων στόχων, όπως συμβαίνει στην περίπτωση που ακολουθείται ένας ενιαίος για όλους τους μαθητές προγραμματισμός. Διότι τότε οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αποτυγχάνουν, παραιτούνται, δεν προοδεύουν και στιγματίζονται. Η ποικιλία μεθόδων διδασκαλίας και αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται ούτως ή άλλως μέσα στην τάξη όπου εφαρμόζεται διαφοροποίηση της διδασκαλίας έχουν σαν αποτέλεσμα το διαφορετικό να μην θεωρείται «ειδικό» και έτσι δεν υπάρχει στιγματισμός (Ορφανός, 2011).

Επίσης, επιτυγχάνεται μεγαλύτερη πρόοδός τους απ' ό,τι αν τοποθετηθούν σε τάξεις αποκλειστικά για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Αν θέλουμε να φτάσουν σε υψηλούς ακαδημαϊκά στόχους, πρέπει να διδαχθούν σε τάξεις όπου θα έχουν πρόσβαση στο γενικό πρόγραμμα σπουδών, θα δρέπουν τα οφέλη της συνεργασίας με μαθητές υψηλότερων επιδόσεων, αλλά οι δικοί τους στόχοι θα τίθενται με βάση τις δικές τους ανάγκες και δυνατότητες (Lawrence – Brown, 2004).

Για να είναι επιτυχημένη η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μια τάξη στην οποία υπάρχουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι σημαντικό να πληρούνται τρία κριτήρια, τα οποία αναφέρει η Bearne (1996) και είναι τα εξής: Οι λιγότερο ικανοί μαθητές πρέπει να εμπλέκονται όσο γίνεται πιο ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, το έργο τους πρέπει να έχει το ίδιο κύρος με αυτό των έργων των υπόλοιπων παιδιών και οι δραστηριότητές τους στην τάξη να οδηγούν σε ένα συγκεκριμένο μαθησιακό αποτέλεσμα.

Επίσης, ο Bender (2002) προτείνει συγκεκριμένες στρατηγικές σύμφωνα με τις οποίες είναι σημαντικό να δίνει ο εκπαιδευτικός σαφείς οδηγίες και να καθοδηγεί τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να εστιάζουν στο κύριο σημείο της διδασκαλίας. Ακόμη, είναι σημαντικό να δίνει από την αρχή ένα σχεδιάγραμμα της διδασκαλίας το οποίο ενημερώνει

τους μαθητές για το τι να περιμένουν στην πορεία του μαθήματος. Το να προετοιμάζει διαφορετικές δραστηριότητες που προσεγγίζουν το ίδιο θέμα από διαφορετική οπτική αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Ακόμη σημαντικό ρόλο παίζουν τα προγραμματισμένα συχνά διαλείμματα αλλά και οι δραστηριότητες που περιλαμβάνουν κίνηση που εκτονώνουν ειδικά τους υπερκινητικούς μαθητές. Επιπλέον, προτείνεται να μη δίνονται σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες πολύ «γεμάτα» φύλλα εργασιών, διότι απογοητεύονται και παραιτούνται. Είναι προτιμότερο να δοθεί πρώτα ένα φύλλο με τις μισές ασκήσεις και αφού ολοκληρώσει αυτές να δοθούν σε επόμενο φύλλο οι υπόλοιπες. Θα συμβάλλει πολύ στην πρόοδο των μαθητών και το να συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους, ακόμη και να τους ανατίθεται να εξηγήσουν κάτι σε συμμαθητές υψηλότερης επίδοσης από αυτούς. Αυτή είναι μια πολύ αποτελεσματική μέθοδος που αυξάνει το χρόνο που το ίδιο το παιδί εξηγεί τη νέα γνώση σε άλλον, με αποτέλεσμα να την επεξεργάζεται και να την κατανοεί το ίδιο καλύτερα, αλλά και μειώνει το χρόνο που πρέπει να αφιερώσει ο δάσκαλος για να ασχοληθεί με τον κάθε μαθητή (Bender, 2008).

Συγκεκριμένα, όσον αφορά μαθητές με δυσκολίες στην ανάγνωση και την κατανόηση κειμένου, είναι καλό να χρησιμοποιεί ο δάσκαλος έντονη γραφή (bold) για τις λέξεις-κλειδιά, να απλοποιεί το λεξιλόγιο και τη σύνταξη και να φροντίζει όπου είναι δυνατό να συνοδεύεται το λεκτικό υλικό από οπτικά βοηθήματα. Επιπλέον, είναι καλό να περιορίζει τη χρήση δευτερευουσών προτάσεων και να χρησιμοποιεί κυρίως την απλή δομή τύπου Υποκείμενο – Ρήμα – Αντικείμενο και να τοποθετεί τα γεγονότα του κειμένου σε χρονική σειρά, αποφεύγοντας χρονικές επιστροφές, όπως συμβαίνει στην *in media res* συγγραφή (Αλευριάδου, 2010· Μουταβέλης, 2011).

Σύμφωνα με όλα όσα εκτίθενται παραπάνω γίνεται κατανοητό πως για να εφαρμοστούν όλες αυτές οι τεχνικές και μέθοδοι διδασκαλίας προς όφελος των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες είναι απαραίτητη η διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Αυτή η μέθοδος διδασκαλίας εξασφαλίζει ένα υψηλού επιπέδου περιεχόμενο διδασκαλίας, ποικιλομορφία εκπαιδευτικών στρατηγικών, δεν στιγματίζει τους μαθητές και τους παρέχει την ευκαιρία να θέσουν στόχους προσαρμοσμένους στις ανάγκες τους ώστε να βιώσουν την επιτυχία (Κολιάδης, 2011).

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

## Μεθοδολογία Έρευνας

---

### 4.1 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικό ερώτημα

Σύμφωνα με τη θεωρητική ανάλυση που προηγείται σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι φανερό πως πρόκειται για μια μέθοδο διδασκαλίας που εστιάζει στο μαθητή και στις ανάγκες του. Σε μια δασκαλοκεντρική τάξη, οι μαθητές εξαρτώνται από το δάσκαλο, δεν ενεργούν με δική τους πρωτοβουλία και προσπαθούν να συμβαδίσουν με την υπόλοιπη τάξη. Αυτή η απόπειρα ομογενοποίησης των μαθητών έρχεται σε αντίθεση με το πραγματικά επιθυμητό και υγιές αποτέλεσμα της διατήρησης της ετερογένειας της τάξης. Η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αξιοποιεί τις ιδιαιτερότητες των μαθητών με στόχο την ανάπτυξη κινήτρων αλλά και της προσωπικής ευθύνης για τη μάθηση (George, 2005). Επίσης, συμβάλλει στην αύξηση της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών, την ανάπτυξη των πρωτοβουλιών και των θετικών αλληλεπιδράσεων με τους άλλους (Φιλιππάτου, 2013).

Παρά τα θετικά αποτελέσματα που έχει διαπιστωθεί ότι φέρνει η εφαρμογή της, πολλοί εκπαιδευτικοί διστάζουν να την υλοποιήσουν. Αυτό συμβαίνει είτε λόγω του ότι οι ίδιοι είναι αρνητικοί απέναντί της, αν και συχνά αρνητική στάση έχουν όσοι δεν έχουν μελετήσει και δοκιμάσει αυτή τη μέθοδο διδασκαλίας, είτε λόγω του ότι διστάζουν να φέρουν την καινοτομία στη σχολική μονάδα όπου εργάζονται, φοβούμενοι ίσως τις αντιδράσεις των συναδέλφων τους. Επίσης, ίσως τους αποτρέπει το ότι θα χρειαστεί να αφιερώσουν χρόνο και κόπο για να προετοιμάσουν τη διδασκαλία τους με βάση μια νέα μέθοδο, βασικός παράγοντας επιτυχίας της οποίας αποτελεί η καλή προετοιμασία.

Αυτή η σχετικά αρνητική στάση που υπάρχει απέναντι στη διαφοροποιημένη διδασκαλία έχει ως αποτέλεσμα να μην εφαρμόζεται, συνειδητά τουλάχιστον, σε μεγάλο βαθμό από πολλούς εκπαιδευτικούς αλλά και να μην έχει ερευνηθεί από πολλούς ερευνητές στη χώρα μας η αποτελεσματικότητα της μεθόδου. Έτσι οι βιβλιογραφικές αναφορές στη γλώσσα μας σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία να είναι σχετικά λίγες, ειδικά αν συγκριθούν με την ανάγκη μελέτης της συγκεκριμένης μεθόδου δεδομένων των σύγχρονων

πολυπολιτισμικών και πλουραλιστικών μαθητικών κοινωνιών, και αυτές προέρχονται από λίγους ερευνητές. Περισσότερες έρευνες έχουν διενεργηθεί στο εξωτερικό με γνωστότερη ερευνήτρια την Carol Ann Tomlinson. Οι αυξανόμενες ανάγκες για διαφοροποίηση στην τάξη λόγω των χαρακτηριστικών των μαθητών αλλά και το χαμηλό γενικό ερευνητικό ενδιαφέρον οδήγησε στη διεξαγωγή αυτής της έρευνας.

Γενικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο Γλωσσικό μάθημα σε μαθητές και μαθήτριες της Γ' Δημοτικού με διαφορετικά ενδιαφέροντα όλων των επιπέδων επίδοσης.

Ακολουθώ το ερευνητικό ερώτημα που προέκυψε με τους τέσσερις υποάξονές του είναι το εξής:

- Ποια είναι η εξέλιξη της μαθησιακής συμπεριφοράς των μαθητών (χαμηλής – μέτριας – υψηλής επίδοσης) της Γ' τάξης του Δημοτικού σχολείου κατά την υλοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο Γλωσσικό μάθημα ως προς:
  - Την επιτυχή ολοκλήρωση του έργου
  - Την κατάκτηση των διδακτικών στόχων
  - Την ενεργητική συμμετοχή
  - Την αξιοποίηση των συμμαθητών ως πηγή στήριξης

## 4.2 Η μέθοδος της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια έρευνα μικτών μεθόδων, συνδυάζοντας δηλαδή στοιχεία από την ποιοτική αλλά και την ποσοτική έρευνα. Αυτός ο συγκερασμός των μεθόδων ονομάζεται τριγωνοποίηση. Ο Denzin πρώτος χρησιμοποίησε αυτόν τον όρο για να υποστηρίξει το συνδυασμό των διαφορετικών προσεγγίσεων στη μελέτη ενός ερευνητικού προβλήματος (Σαραφίδου, 2011).

Στη συγκεκριμένη περίπτωση πρόκειται για τριγωνοποίηση μεθόδων, δηλαδή για το συγκερασμό των μεθόδων συλλογής και της ανάλυσης δεδομένων. Η διεξαγωγή της έρευνας συγκλίνει περισσότερο με την ποιοτική μέθοδο έρευνας, την Έρευνα - Δράση. Αυτή η μέθοδος έρευνας μπορεί να εστιάσει στην επίλυση προβλημάτων που αντιμετωπίζει ένας εκπαιδευτικός μέσω δράσης την οποία αναλαμβάνει ο ίδιος. Τα στάδια της Έρευνας – Δράσης διαμορφώθηκαν στην προκειμένη περίπτωση ως εξής (Σαραφίδου, 2011):

1. Διαγνωστική φάση, όπου με τη συλλογή των κατάλληλων πληροφοριών αποτυπώθηκε η κατάσταση και διαμορφώθηκε το προφίλ της τάξης.



2. Προτάσεις αντιμετώπισης του προβλήματος και σχεδιασμός της παρέμβασης (δράση), με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία να κρίνεται ως καταλληλότερη και να σχεδιάζεται η εφαρμογή της.
3. Υλοποίηση της δράσης και καταγραφή των αλλαγών που αυτή επιφέρει παρατηρώντας την τάξη.
4. Αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της δράσης.

Ορισμένα από τα αποτελέσματα που προέκυψαν από αυτή την έρευνα κατηγοριοποιήθηκαν και βαθμολογήθηκαν με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι δυνατή η στατιστική ανάλυση των δεδομένων και η εξαγωγή ποσοτικών συμπερασμάτων. Ο τριγωνισμός των μεθόδων δίνει τη δυνατότητα προσέγγισης του ίδιου θέματος πληρέστερα.

### 4.3 Συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα

Στην έρευνα συμμετείχαν οι 17 μαθητές και μαθήτριες, συγκεκριμένα επρόκειτο για 9 αγόρια και 8 κορίτσια (N=17, με 53% αγόρια και 47% κορίτσια), ενός τμήματος της Γ' τάξης Δημοτικού σχολείου που βρίσκεται στο κέντρο της πόλης του Βόλου. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το δεύτερο δεκαήμερο του Απριλίου του 2013. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα άτυπης δοκιμασίας που χορηγήθηκε στην τάξη αλλά και με τις υποδείξεις της υπεύθυνης εκπαιδευτικού φάνηκε πως από τους μαθητές οι τέσσερις ανήκαν στην ομάδα υψηλής επίδοσης, εννιά στην ομάδα μέτριας επίδοσης και τέσσερις στην ομάδα χαμηλής επίδοσης. (N=17, με 23,5% στην υψηλή επίδοση, 52,9% στη μέτρια επίδοση και 23,5% στη χαμηλή επίδοση). Ο διαχωρισμός με βάση την επίδοση επισημαίνεται διότι η διαφοροποίηση στις 7 από τις 8 ημέρες εφαρμογής έγινε βάσει αυτού του κριτηρίου και μόνο μία ημέρα βάσει ενδιαφερόντων.

Η ένταξη ενός μαθητή σε μια ομάδα επίδοσης δεν σήμαινε απαραίτητα ότι παρουσίαζε την ίδια ακριβώς επίδοση με όλους τους υπόλοιπους μαθητές της ομάδας. Στην ομάδα υψηλής επίδοσης, για παράδειγμα, υπήρχαν δύο μαθητές που σημείωναν εξαιρετικά υψηλότερες επιδόσεις από τους υπόλοιπους. Επίσης, στην ομάδα χαμηλής επίδοσης ανήκε ένας μαθητής ο οποίος παρακολουθεί το τμήμα ένταξης και αν και δεν υπάρχει προς το παρόν διάγνωση για μαθησιακές δυσκολίες, τόσο η δασκάλα της τάξης, όσο και η δασκάλα του τμήματος ένταξης υποψιάζονται την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών.

Η επιλογή του τμήματος εφαρμογής της έρευνας έγινε με κριτήριο τη σύσταση του μαθητικού πληθυσμού της τάξης. Η τάξη αυτή είχε ποικιλία κυρίως όσον αφορά τα επίπεδα



επίδοσης των μαθητών, αλλά και ως προς τα ενδιαφέροντά τους και τα μαθησιακά προφίλ τους. Η ύπαρξη της ποικιλίας επιπέδων σε συνδυασμό με το ότι δεν υπήρχε κάποιος μαθητής με ιδιαίτερα σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς και πειθαρχίας διευκόλυνε την εφαρμογή και το σκοπό της έρευνας.

## 4.4 Μέσα συλλογής δεδομένων

### 4.4.1 Άτυπη Δοκιμασία

Προκειμένου να είναι δυνατός ο σχηματισμός μιας πλήρους εικόνας για το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών χορηγήθηκε στην έναρξη των διδασκαλιών μια *άτυπη δοκιμασία*, σχεδιασμένη με βάση τις γνώσεις και δεξιότητες που αναμένεται να έχει κατακτήσει ένας μαθητής Γ' τάξης στο μάθημα της Γλώσσας μέχρι την εποχή που χορηγήθηκε η δοκιμασία. Συγκεκριμένα, περιείχε ασκήσεις αποκωδικοποίησης, γραμματικής – συντακτικού, αναγνωστικής κατανόησης, ορθογραφίας και παραγωγής γραπτού λόγου. (Στο Παράρτημα παρατίθεται υπόδειγμα της άτυπης δοκιμασίας) Η άτυπη δοκιμασία συνέβαλε στο να επιβεβαιωθεί ο διαχωρισμός των ομάδων επίδοσης που είχε προταθεί από την δασκάλα της τάξης και να εντοπιστούν συγκεκριμένα σημεία στα οποία υστερούσε κάθε μαθητής.

### 4.4.2 Ερωτηματολόγιο

Ένα άλλο μέσο συλλογής πληροφοριών ήταν το *ερωτηματολόγιο* που χορηγήθηκε την πρώτη ημέρα των διδασκαλιών και παρείχε πληροφορίες για τα ενδιαφέροντα των μαθητών και τα μαθησιακά προφίλ τους. Αν και στο σύντομο σχετικά διάστημα των 8 ημερών εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας η διαφοροποίηση έγινε σε μεγαλύτερο βαθμό με βάση το μαθησιακό επίπεδο, οι πληροφορίες αυτές αποδείχθηκαν ιδιαίτερα χρήσιμες ώστε να γίνεται άτυπα προσαρμογή της διδασκαλίας τόσο την ώρα της Γλώσσας όσο και κατά τη διδασκαλία άλλων γνωστικών αντικειμένων με τρόπο που θα έλκυε τους μαθητές, εφόσον θα άπτονταν των ενδιαφερόντων τους αλλά και με τρόπο που θα τους διευκόλυνε να μάθουν από τη στιγμή που θα ταίριαζε στο μαθησιακό προφίλ τους.

#### 4.4.3 Ημιδομημένη συνέντευξη

Ακόμη ένα χρήσιμο μέσο συλλογής δεδομένων ήταν η *ημιδομημένη συνέντευξη* που διεξήχθη με τη δασκάλα του τμήματος ένταξης ώστε να δοθούν οι απαραίτητες πληροφορίες για τον μαθητή για τον οποίο υπήρχαν ενδείξεις ότι έχει μαθησιακές δυσκολίες. Η συνέντευξη δομήθηκε βάσει ενός ερωτηματολογίου που παρατίθεται στο Παράρτημα το οποίο δεν συμπληρώθηκε από την εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης αλλά από την ερευνήτρια. Η ημιδομημένη συνέντευξη κινήθηκε γύρω από τους ακόλουθους βασικούς άξονες της μαθησιακής λειτουργικότητας: τον προφορικό λόγο (πρόσληψη και έκφραση), την ανάγνωση (αποκωδικοποίηση και κατανόηση), τη γραφή (γραφοκινητική δεξιότητα και γραπτή έκφραση), τον συλλογισμό, την οργάνωση και την προσοχή, αλλά και παραμέτρους της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής που αφορούσαν τα κίνητρα και τη σχολική προσαρμογή, τις κοινωνικές δεξιότητες, τη συναισθηματική λειτουργικότητα και τα προβλήματα συμπεριφοράς.

Οι συγκεκριμένες θεματικές περιοχές και το περιεχόμενο των ερωτήσεων ήταν προκαθορισμένο. Ωστόσο, η διατύπωση και η αλληλουχία των ερωτήσεων τροποποιούνταν ορισμένες φορές και η συνεντευξιαζόμενη είχε τη δυνατότητα να επεκτείνει την απάντησή της σε σημεία που η ίδια έκρινε ότι διέθετε περισσότερα χρήσιμα στοιχεία ή όπου απαιτούνταν διευκρινίσεις ή συγκεκριμένα παραδείγματα που θα συνέβαλαν στον πιο αποτελεσματικό τρόπο σχεδιασμού της διδασκαλίας για τον συγκεκριμένο μαθητή.

Η συνέντευξη αυτή πραγματοποιήθηκε μερικές εβδομάδες πριν από την έναρξη των διδασκαλιών. Ωστόσο, κρίθηκε απαραίτητη η ενημέρωση από τη δασκάλα του τμήματος ένταξης λίγες ημέρες πριν από την έναρξη των διδασκαλιών για τυχόν εξελίξεις στη μαθησιακή πορεία του παιδιού, χωρίς όμως τελικά να έχει προκύψει κάποιο νέο στοιχείο ένδειξης προόδου ή επιβράδυνσης της μαθησιακής πορείας του. Αξιόλογες, αλλά άτυπες συζητήσεις διεξήχθησαν και με την υπεύθυνη εκπαιδευτικό του γενικού τμήματος, από τις οποίες προέκυψαν πολύτιμα στοιχεία όσον αφορά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των μαθητών, τον τρόπο με τον οποίο έχουν μάθει να δουλεύουν αλλά και τα θέματα που τους ενδιαφέρουν και τους απασχολούν.

#### 4.4.4 Συμμετοχική Παρατήρηση

##### 4.4.4.1 Δομημένη παρατήρηση

Το σημαντικότερο, όμως, μέσο συλλογής ήταν η παρατήρηση της μαθησιακής πορείας των παιδιών καθ' όλη τη διάρκεια της εφαρμογής της έρευνας. Κάτι που διευκόλυνε πολύ τη διεξαγωγή της έρευνας κυρίως στον τομέα της συλλογής των πληροφορικών ήταν η ύπαρξη συνεργάτη – παρατηρητή για κάθε ημέρα εφαρμογής της έρευνας. Χρησιμοποιήθηκαν τρεις φοιτητές/τριες του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης που εκπαιδεύτηκαν για παρατήρηση στο συγκεκριμένο πεδίο. Συνέβαλλαν κυρίως στην παρατήρηση των μαθητών και σε ορισμένες περιπτώσεις στη διανομή υλικού ή την επεξήγηση των δραστηριοτήτων σε μεμονωμένους μαθητές.

Οι παρατηρητές ενημερώνονταν εγκαίρως για το τι επρόκειτο να διδαχθεί την κάθε ημέρα και με ποιες δραστηριότητες είχε οριστεί να ασχοληθεί η κάθε ομάδα επίδοσης. Αυτό συνέβαλλε στο να εστιάζει ευκολότερα στα σημεία παρατήρησης.

Επίσης, είχε προαποφασιστεί ότι η κύρια ερευνήτρια θα παρατηρούσε τους μαθητές χαμηλής επίδοσης και θα πρόσεχε και τους μαθητές της μέτριας, ενώ ο παρατηρητής θα παρατηρούσε κυρίως τους μαθητές υψηλής επίδοσης και θα έδινε και αυτός μέρος της προσοχής του στους μαθητές της μέτριας. Η καλή αυτή οργάνωση και εκ των προτέρων συνεννόηση διευκόλυνε κατά πολύ την ομαλή διεξαγωγή της παρατήρησης.

Εκ των πραγμάτων, η ερευνήτρια παρατηρούσε ως συμμετέχων εφόσον ήταν στην τάξη ως δασκάλα. Οι συνεργάτες – ερευνητές συμμετείχαν ως παρατηρητές αν και στους μαθητές δεν ήταν ξεκάθαρος ο ρόλος τους. Αυτό δεν τους προκαλούσε απορίες, διότι οι φοιτητές μικρότερων επιπέδων της Σχολικής Πρακτικής μπαίνουν στην τάξη ως ζευγάρι και όσο διδάσκει ο ένας ο άλλος απλά παρατηρεί. Πιθανότατα νόμιζαν ότι το ίδιο συνέβαινε και στη συγκεκριμένη περίπτωση. Για να αποφευχθούν απορίες και συζητήσεις από τους μαθητές σχετικά με την παρατήρηση, κατά τη διάρκεια του μαθήματος κρατούνταν μόνο σύντομες σημειώσεις, λέξεις – κλειδιά, σύμβολα ή μικρές φράσεις που θα βοηθούσαν κατόπιν στην πλήρη συμπλήρωση των πινάκων παρατήρησης που είχαν δομηθεί σε συνεργασία με τις επιβλέπουσες καθηγήτριες. (Στο Παράρτημα παρατίθεται υπόδειγμα των πινάκων παρατήρησης.)

Λόγω της δομής του προγράμματος των μαθημάτων μετά τη διεξαγωγή του μαθήματος της Γλώσσας, στην τρίτη ώρα, υπήρχε η δυνατότητα συζήτησης της ερευνήτριας με τον παρατηρητή ώστε να συμπληρωθούν αναλυτικά οι πίνακες παρατήρησης. Μάλιστα,

ζητούνταν από τους μαθητές να αφήνουν τα φύλλα εργασίας τους πάνω στο θρανίο τους ώστε να είναι δυνατός ο έλεγχος της πορείας εργασίας κάποιου παιδιού που τυχόν δεν είχε παρατηρηθεί επαρκώς κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Αυτός ο τρόπος συγκέντρωσης και καταγραφής των πληροφοριών ήταν πολύ υποβοηθητικός διότι έτσι γίνονταν διαθέσιμα στοιχεία που σε περίπτωση απουσίας επιπλέον παρατηρητή δεν θα συγκεντρώνονταν, αλλά και γινόταν ανταλλαγή απόψεων ως προς το πώς θα έπρεπε να χαρακτηριστεί η συμπεριφορά ενός μαθητή, για παράδειγμα, σε σχέση με τους άξονες παρατήρησης.

Οι άξονες παρατήρησης προέκυψαν από τα τέσσερα βασικά σημεία του ερευνητικού ερωτήματος και ήταν οι εξής: α) επιτυχής ολοκλήρωση του μαθησιακού έργου, β) κατάκτηση των διδακτικών στόχων, γ) ενεργητική συμμετοχή, δ) αξιοποίηση των συμμαθητών ως πηγή στήριξης.

Για τον πρώτο άξονα έπρεπε να παρατηρηθεί αν η εργασία των μαθητών ήταν επιτυχώς ολοκληρωμένη. Συγκεκριμένα έπρεπε να καταγραφεί σε περίπτωση που η εργασία ήταν επιτυχώς ολοκληρωμένη αν αυτό είχε επιτευχθεί μέσα σε όλο το χρόνο που τους είχε δοθεί ή αν είχαν ολοκληρώσει νωρίτερα. Εάν από την άλλη πλευρά είχε λάθη η εργασία τους, θα έπρεπε να παρατηρηθεί αν επρόκειτο για λάθη βιασύνης ή αν επρόκειτο για πραγματικές γνωστικές ελλείψεις του μαθητή εφόσον θα είχε προσπαθήσει καθ' όλη τη διάρκεια του δοσμένου χρόνου για να συμπληρώσει την άσκηση.

Ο δεύτερος άξονας αφορούσε την κατάκτηση του σημαντικότερου διδακτικού στόχου της κάθε ημέρας. Συγκεκριμένα, έπρεπε να επισημανθεί ο βαθμός στον οποίο ανταποκρινόταν ο μαθητής στον στόχο και η παρατήρηση του σημείου αυτού γινόταν σε συγκεκριμένες ασκήσεις ή ερωτήσεις που έθετε στο τέλος της επεξεργασίας του στόχου. Εάν επρόκειτο για προφορική ερώτηση η ερευνήτρια - δασκάλα φρόντιζε να ενημερώσει τον συνεργάτη - παρατηρητή για το ποια θα είναι αυτή και να τη διατυπώσει με τον ίδιο ακριβώς τρόπο ώστε να μην «χαθεί» η παρατήρηση. Επίσης, έδινε τη δυνατότητα σε διαφορετικούς μαθητές να απαντήσουν ώστε να υπάρξουν στοιχεία για όσο το δυνατόν περισσότερους. Τις περισσότερες φορές, όμως, η άσκηση αυτή ήταν γραπτή ώστε να συγκεντρωθεί υλικό από όλους τους μαθητές. Επίσης, όσον αφορά τον καθορισμένο κάθε φορά προς παρατήρηση στόχο έπρεπε να παρατηρηθεί αν ο μαθητής ανταποκρινόταν σε αυτόν χωρίς βοήθεια ή με τη βοήθεια της δασκάλας ή των συμμαθητών του. Μάλιστα, όπου ήταν δυνατό καταγράφονταν ερωτήσεις των μαθητών προς τη δασκάλα ή προς τους συμμαθητές τους και τη συχνότητα αυτών. Ακόμη, ενδιέφερε το αν ο μαθητής έκανε προσπάθειες για να ανταποκριθεί στο στόχο ή αν η επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου ήταν εύκολη για αυτόν.



Για τον τρίτο άξονα παρατηρούνταν η ενεργητική συμμετοχή του μαθητή. Συγκεκριμένα, έμφαση δόθηκε στο βαθμό συμμετοχής του, στο αν σήκωνε το χέρι του για να απαντήσει σε ερωτήσεις που απευθύνονταν στην ολομέλεια της τάξης και με ποια προθυμία το έκανε αυτό. Ακόμη, γινόταν προσπάθεια να εντοπισθούν οι λόγοι που ωθούσαν τον κάθε μαθητή να συμμετέχει. Επίσης, ήταν ενδιαφέρον για την ερευνήτρια να παρατηρηθεί αν η συμμετοχή του μαθητή περιοριζόταν στην απάντηση σε ερωτήσεις της δασκάλας ή αν ο μαθητής διατύπωνε δικές του ερωτήσεις για να εκφράσει τις απορίες του.

Ο τέταρτος και τελευταίος άξονας της παρατήρησης αφορούσε την αξιοποίηση των συμμαθητών ως πηγή στήριξης. Για αυτόν τον άξονα έπρεπε να αξιολογηθεί το αν ο μαθητής προτιμούσε να ζητήσει βοήθεια από τη δασκάλα ή από τους συμμαθητές του και στη δεύτερη περίπτωση να διευκρινιστεί αν στρεφόταν για βοήθεια μόνο στον μαθητή που καθόταν δίπλα του ή και σε όλα τα μέλη της ομάδας όταν εργάζονταν ομαδικά. Επίσης, παρατηρήθηκε εάν υπήρχε συνεργασία μεταξύ των μαθητών μόνο όταν η δυνατότητά τους αυτή τους υπενθυμιζόταν, πιθανότατα στα πλαίσια μιας ομαδικής εργασίας, ή και σε κάθε άλλη περίπτωση. Ακόμη, δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στο αν ο μαθητής που ζητούσε βοήθεια το έκανε αυτό για να προχωρήσει κατόπιν την εργασία μόνος του ή αν ζητούσε βοήθεια για να παραδώσει, ουσιαστικά, την εργασία σε άλλον και ο ίδιος να παραιτηθεί από την προσπάθεια. Όπου ήταν δυνατόν καταγράφονταν σύντομοι διάλογοι μεταξύ των μαθητών όταν αυτοί ζητούσαν βοήθεια από κάποιο συμμαθητή τους. Επιπλέον, επισημάνθηκε ποιοι μαθητές σημείωναν μεγαλύτερη προθυμία να συνεργαστούν με κάποιον συγκεκριμένο συμμαθητή τους.

Αφού ολοκληρώθηκαν οι διδασκαλίες και η καταγραφή των παρατηρήσεων, οι σημειώσεις κωδικοποιήθηκαν ώστε να είναι δυνατή η βαθμολόγηση της συμπεριφοράς αναφορικά με κάθε άξονα. Στον παρακάτω πίνακα φαίνεται συνοπτικά η βαθμολόγηση που δόθηκε σε κάθε συμπεριφορά που σχετίζεται με έναν άξονα.

#### 4.4.4.2 Άτυπη συμμετοχική παρατήρηση

Καθ' όλη τη διάρκεια εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας η ερευνήτρια τηρούσε ημερολόγιο εντυπώσεων από τις διδασκαλίες ώστε να είναι δυνατή η συγκέντρωση στοιχείων, τα οποία δεν θα ήταν διαθέσιμα ως αποτελέσματα της έρευνας εάν παρέμενε η παρατήρηση στο τυπικό επίπεδο της συμπλήρωσης των φύλλων παρατήρησης.



Τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν από την τήρηση αυτού του ημερολογίου είχαν ως αποτέλεσμα τη συγκέντρωση πληροφοριών τόσο για τις εντυπώσεις και τα συναισθήματα της ερευνήτριας όσο και για τις αντιδράσεις των μαθητών απέναντι σε αυτή την «ασυνήθιστη» για αυτούς μορφή διδασκαλίας .

Βαθμολογία	Άξονας 1: Επιτυχής ολοκλήρωση έργου	Άξονας 2: Κατάκτηση διδακτικών στόχων	Άξονας 3: Ενεργητική συμμετοχή
5	Επιτυχής ολοκλήρωση στο δοσμένο χρόνο και χωρίς βοήθεια	Ανταπόκριση 91-100% και πολύ καλή προσπάθεια	Συμμετέχει με προθυμία σε όλες τις ερωτήσεις και διατυπώνει ερωτήσεις/απορίες
4	Επιτυχής ολοκλήρωση χρησιμοποιώντας λίγο παραπάνω χρόνο και χωρίς βοήθεια	Ανταπόκριση 80-90% και πολύ καλή προσπάθεια	Συμμετέχει με προθυμία σε όλες τις ερωτήσεις , αλλά δεν διατυπώνει ερωτήσεις/απορίες
3	Επιτυχής ολοκλήρωση χρησιμοποιώντας λίγο παραπάνω χρόνο και με βοήθεια	Ανταπόκριση 80-90% και ικανοποιητική προσπάθεια ή Ανταπόκριση 70-79 με πολύ καλή προσπάθεια	Συμμετέχει απαντώντας σε κάποιες ερωτήσεις και δεν διατυπώνει ερωτήσεις/απορίες
2	Επιτυχής ολοκλήρωση με αρκετή βοήθεια και σε παραπάνω χρόνο	Ανταπόκριση 70 – 79% με λίγη προσπάθεια	Συμμετέχει μόνο αν τον ρωτήσει η δασκάλα και δεν διατυπώνει ερωτήσεις/απορίες
1	Μη επιτυχής ολοκλήρωση στο δοσμένο χρόνο (λάθη στην εργασία) και σε παραπάνω χρόνο	Ανταπόκριση κάτω του 69% με λίγη ή καθόλου προσπάθεια	Δεν προθυμοποιείται να συμμετάσχει ούτε όταν τον/την ρωτάει η δασκάλα και δεν διατυπώνει ερωτήσεις/απορίες

Πίνακας 4.1: Κλίμακες βαθμολόγησης των τριών πρώτων αξόνων παρατήρησης: Επιτυχής ολοκλήρωση έργου, Κατάκτηση διδακτικών στόχων, Ενεργητική συμμετοχή

#### 4.5. Φύση των δραστηριοτήτων που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας η διαφοροποίηση έγινε ως επί το πλείστον με βάση την ετοιμότητα των μαθητών και μονάχα μία μέρα με βάση τα ενδιαφέροντα τους. Επίσης, εφαρμόστηκε κυρίως η διαφοροποίηση του περιεχομένου, και συγκεκριμένα του τρόπου πρόσβασης σε αυτό, και της επεξεργασίας.

Λόγω του ότι το περιεχόμενο καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από το αναλυτικό πρόγραμμα σε συνδυασμό με την φοιτητική ιδιότητα της ερευνήτριας, η οποία δεν έδινε τα περιθώρια για πολλές αλλαγές, αναφορικά με τη διαφοροποίηση του περιεχομένου ήταν δυνατή η μικρή προσαρμογή του ρυθμού κάλυψης της ύλης, η αναδιάρθρωση της διάταξης της ύλης, ο τρόπος πρόσβασης σε αυτήν και η χρήση πολλαπλών κειμένων και υλικού. Έτσι, για παράδειγμα, για ορισμένες ασκήσεις αφιερώθηκε λιγότερος χρόνος απ' ότι το αναλυτικό πρόγραμμα προβλέπει καθώς αφορούσαν έννοιες, όπως ο σχηματισμός σύνθετων λέξεων ή η διατύπωση συνωνύμων και αντωνύμων, τις οποίες οι μαθητές είχαν κατακτήσει, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό ο καθένας. Ακόμη, άλλαξε η σειρά δραστηριοτήτων όπου η ερευνήτρια το έκρινε απαραίτητο. Επιπλέον, σε αρκετές περιπτώσεις χρησιμοποιήθηκαν υποστηρικτικές πρακτικές, όπως υπογραμμισμένα κείμενα και καθοδηγητικές ερωτήσεις, κυρίως για τους μαθητές χαμηλής επίδοσης ώστε να εστιάσουν σε συγκεκριμένα σημεία για να σχηματίσουν την περίληψη μιας παραγράφου, για παράδειγμα. Επιπρόσθετα, χρησιμοποιήθηκαν κείμενα και εικόνες εκτός του σχολικού εγχειριδίου ώστε οι μαθητές να κατακτήσουν τον στόχο που είχε τεθεί και από το αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά με πιο κατάλληλο για αυτούς τρόπο σε σχέση με αυτόν που το σχολικό εγχειρίδιο χρησιμοποιούσε.

Αναφορικά με τη διαφοροποίηση της διαδικασίας, έμφαση δόθηκε στη διδασκαλία σε διαφορετικά επίπεδα. Με αυτόν τον τρόπο δεν διαφοροποιούνταν οι διδασκόμενες έννοιες, αλλά το επίπεδο και η δυσκολία κριτικής σκέψης που απαιτούνταν για να απαντηθεί κάθε άσκηση. Με την τροποποίηση του βαθμού δυσκολίας των ερωτήσεων μπορούσαν όλοι οι μαθητές να σκεφτούν κριτικά αλλά σε διαφορετικό βαθμό ο καθένας. Για παράδειγμα, κατά την επεξεργασία ενός ποιήματος, από τους μαθητές χαμηλής επίδοσης ζητήθηκε ο έλεγχος των αρχικών υποθέσεων ενώ από τους μαθητές υψηλής επίδοσης ζητήθηκε η εξαγωγή συμπερασμάτων και ο εντοπισμός του στόχου δημιουργίας του ποιήματος. Ακόμη, σε άλλες περιπτώσεις γίνονταν παράλληλες δραστηριότητες με βάση το ίδιο περιεχόμενο αλλά με διαφορετική την αλληλεπίδρασή του με τους μαθητές κάθε φορά. Έτσι, ενώ οι μαθητές μέτριας και υψηλής επίδοσης σε μία διδασκαλία έφτιαζαν συνδυασμούς λέξεων που

ομοιοκαταληκτούσαν και κατόπιν σχημάτισαν ποιήματα ή στίχους, στους μαθητές της χαμηλής επίδοσης δόθηκαν ποιήματα με ομοιοκαταληξία και ποιήματα χωρίς ομοιοκαταληξία ώστε να εντοπίσουν ποιο είναι αυτό που έχει ομοιοκαταληξία και να υπογραμμίσουν τις λέξεις που σχηματίζουν ομοιοκαταληξία. Ακόμη, τους δόθηκε δραστηριότητα με σύνολα των τεσσάρων λέξεων, από τις οποίες η πρώτη ομοιοκαταληκτούσε με μία από τις άλλες τρεις και ο συνδυασμός αυτός ζητούνταν να βρεθεί.

Την ημέρα που έγινε η διαφοροποίηση με βάση τα ενδιαφέροντα, οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες η κάθε μία από τις οποίες ανέλαβε να εργαστεί με ένα από τα τέσσερα παλιά επαγγέλματα που τους πρότεινε η ερευνήτρια. Η επιλογή, συνεπώς, δεν ήταν εντελώς ελεύθερη, όμως, είχαν αυτή τη δυνατότητα της επιλογής. Κατόπιν, εργάστηκαν σε ετερογενείς ομάδες όσον αφορά το γνωστικό επίπεδο έχοντας όλοι το ίδιο κείμενο και τις ίδιες δραστηριότητες πάνω σε αυτό. Αυτό συνέβαλε ιδιαίτερα στο να συνεργαστούν μαθητές διαφορετικών επιπέδων επίδοσης. Ακόμη εκείνη την ημέρα δόθηκε η δυνατότητα διαφοροποίησης του τελικού προϊόντος εφόσον ορισμένοι μαθητές έκαναν μια σύντομη παρουσίαση των πληροφορικών που είχαν συλλέξει ενώπιον της ολομέλειας της τάξης, άλλοι παρουσίασαν το θέμα τους παράλληλα με την προβολή σχετικού βίντεο που είχε ετοιμάσει η ερευνήτρια, ενώ μερικοί άλλοι συνέταξαν σε μια παράγραφο μια σύντομη αναφορά των πληροφοριών που είχαν μελετήσει.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

### Αποτελέσματα έρευνας

---

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής για τις εξαρτημένες μεταβλητές «επιτυχή ολοκλήρωση του έργου», «κατάκτηση των διδακτικών στόχων», «ενεργητική συμμετοχή των μαθητών» και «αξιοποίηση των συμμαθητών ως πηγή στήριξης» κατά την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας με βάση τη δομημένη αλλά και την άτυπη συμμετοχική παρατήρηση που πραγματοποιήθηκε.

Αρχικά παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των μη παραμετρικών τεστ που έγιναν προκειμένου να απαντηθούν οι τρεις πρώτοι άξονες του ερευνητικού ερωτήματος «Ποια είναι η εξέλιξη της μαθησιακής συμπεριφοράς των μαθητών (χαμηλής – μέτριας – υψηλής επίδοσης) της Γ' τάξης του Δημοτικού σχολείου κατά την υλοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο Γλωσσικό μάθημα ως προς: την επιτυχή ολοκλήρωση του έργου, την κατάκτηση των διδακτικών στόχων και την ενεργητική των μαθητών.»

Κάθε άξονας αναλύεται στη συνέχεια ξεχωριστά ώστε να τονίζεται η εξέλιξη της μαθησιακής πορείας των τριών ομάδων επίδοσης στον καθένα από αυτούς. Οι αρχικές τρεις μεταβλητές που αντιστοιχούσαν στους τρεις άξονες χωρίστηκαν σε τρεις νέες μεταβλητές η κάθε μία ώστε να ομαδοποιηθούν τα αποτελέσματα και να είναι φανερό η εξέλιξη της μαθησιακής συμπεριφοράς στις τρεις χρονικές στιγμές παρατήρησης : αρχή, μέση και τέλος. Έτσι οι μεταβλητές που προέκυψαν είναι οι εξής: «Επιτυχής ολοκλήρωση του έργου – αρχή», «Επιτυχής ολοκλήρωση του έργου – μέση» και «Επιτυχής ολοκλήρωση του έργου – τέλος» για τον πρώτο άξονα, «Κατάκτηση των διδακτικών στόχων – αρχή», «Κατάκτηση των διδακτικών στόχων – μέση» και «Κατάκτηση των διδακτικών στόχων – τέλος» για τον δεύτερο άξονα και «Ενεργητική συμμετοχή – αρχή», «Ενεργητική συμμετοχή – μέση» και «Ενεργητική συμμετοχή – τέλος» για τον τρίτο άξονα παρατήρησης.

Για την ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από την παρατήρηση για τους τρεις πρώτους άξονες χρησιμοποιήθηκαν μη παραμετρικά τεστ του στατιστικού πακέτου SPSS 21 λόγω του μικρού δείγματος ( $N=17<30$ ) που δεν επέτρεπε τη χρήση των παραμετρικών τεστ. Συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκε το τεστ Friedman, το οποίο είναι το μη

παραμετρικό αντίστοιχο της μονοπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης για εξαρτημένα δείγματα (one-way Analysis of Variance) ώστε να ελεγχθεί η διαφορά των μέσων όρων των επιδόσεων των μαθητών στις τρεις χρονικές στιγμές (Ρούσσος & Τσαούσης, 2011). Οι υποθέσεις που ελέγχθηκαν στο μη παραμετρικό κριτήριο Friedman's Rank ( $\chi^2_F$ ) είχαν την εξής μορφή:

**Μηδενική υπόθεση:** Οι κατανομές των επιδόσεων των μαθητών στις τρεις διαφορετικές χρονικές στιγμές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας θα είναι ακριβώς ίδιες.

**Εναλλακτική υπόθεση:** Οι κατανομές των επιδόσεων των μαθητών στις τρεις διαφορετικές χρονικές στιγμές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας θα διαφέρουν μόνο ως προς τους μέσους όρους τους.

Κατόπιν, εφόσον εντοπιζόταν διαφορά των μέσων όρων των επιδόσεων χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Wilcoxon, το οποίο είναι το αντίστοιχο του παραμετρικού κριτηρίου t για εξαρτημένα δείγματα (t-test), ώστε να διαπιστωθεί ακριβώς μεταξύ ποιων χρονικών στιγμών εντοπίζεται η διαφορά.

## 5.1 Ανάλυση των αποτελεσμάτων του Άξονα 1 : «Επιτυχής ολοκλήρωση του έργου»

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι δείκτες περιγραφικής στατιστικής που αφορούν το μέσο όρο και την τυπική απόκλιση των τριών ομάδων επίδοσης στον πρώτο άξονα παρατήρησης «Επιτυχής ολοκλήρωση του έργου».

	X.E		M.E.		Y.E.	
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.
Επιτυχής ολοκλήρωση έργου – αρχή	2,17	0,33	4,00	0,67	4,92	0,17
Επιτυχής ολοκλήρωση έργου – μέση	3,13	0,63	4,11	1,22	5,00	0,00
Επιτυχής ολοκλήρωση έργου – τέλος	4,08	0,74	4,70	0,26	5,00	0,00

Πίνακας 5.1: Αποτελέσματα για τον άξονα "Επιτυχής ολοκλήρωση έργου".

X.E. = Ομάδα χαμηλής επίδοσης, M.E. = Ομάδα μέσης επίδοσης, Y.E. = Ομάδα υψηλής επίδοσης, M.O. = Μέσος όρος, T.A. = Τυπική απόκλιση



### 5.1.1 Ομάδα χαμηλής επίδοσης

Με βάση τα αποτελέσματα του τεστ Friedman για την ομάδα χαμηλής επίδοσης βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά [ $\chi^2 (2) = 8,00, p=0,018<0,05$ ] ανάμεσα στις τρεις χρονικές στιγμές αναφορικά με την «επιτυχή ολοκλήρωση του έργου». Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος επίδοσής τους αυξήθηκε από 2,17 στην αρχική στιγμή σε 3,13 στη μέση για να φτάσει τις 4,08 μονάδες στην τελική στιγμή. Σύμφωνα με την κλίμακα βαθμολόγησης που διαμορφώθηκε αυτό σημαίνει ότι ενώ στην αρχική στιγμή ολοκλήρωναν την εργασία τους με αρκετή βοήθεια και σε παραπάνω χρόνο, μέχρι το τέλος των διδασκαλιών μπορούσαν να ολοκληρώνουν την εργασία τους σε λίγο παραπάνω χρόνο αλλά χωρίς βοήθεια. Δεν μπόρεσαν να εντοπισθούν πού βρίσκονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές ανά ζεύγη χρονικών στιγμών λόγω του μικρού αριθμού των μελών της ομάδας χαμηλής επίδοσης (N=4), ωστόσο παρατηρώντας τον πίνακα βλέπουμε πως η μεταβολή των μέσων όρων από την αρχή στη μέση στιγμή και από τη μέση στην τελική στιγμή είναι σχεδόν η ίδια.

### 5.1.2 Ομάδα μέτριας επίδοσης

Για την ομάδα μέτριας επίδοσης το τεστ Friedman έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τριών χρονικών στιγμών [ $\chi^2 (2) = 7,51, p=0,023<0,05$ ]. Το μέγεθος του δείγματος αυτής της ομάδας επέτρεπε την περαιτέρω ανάλυση με το Wilcoxon τεστ. Στο συγκεκριμένο τεστ ορίστηκε ως κριτήριο αποκοπής το 1/3 του 0,05, δηλαδή το 0,017. Διαπιστώθηκε τελικά ότι η τιμή του κριτηρίου αντιστοιχούσε σε μικρή πιθανότητα ( $z=-2,55, p=0,011$ ) κατά τη σύγκριση των επιδόσεων στις μεταβλητές «Επιτυχής ολοκλήρωση – αρχή» και «Επιτυχής ολοκλήρωση – τέλος». Συνεπώς υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις επιδόσεις της αρχικής και τελικής στιγμής.

### 5.1.3 Ομάδα υψηλής επίδοσης

Για την ομάδα υψηλής επίδοσης δεν σημειώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις αρχικές και στις μετέπειτα επιδόσεις των μαθητών, εφόσον οι μαθητές αυτοί από την αρχή σημείωναν ιδιαίτερα υψηλά σκορ στην κλίμακα των βαθμολογιών (ceiling

effect) με αποτέλεσμα η μικρή βελτίωσή τους να οδηγήσει από τη μέση κιάλας χρονική στιγμή στην επίτευξη της μέγιστης δυνατής βαθμολογίας. Αυτή η μικρή βελτίωση όμως δεν ήταν στατιστικά σημαντική.

## 5.2 Ανάλυση των αποτελεσμάτων του Άξονα 2 : «Κατάκτηση διδακτικών στόχων»

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι δείκτες περιγραφικής στατιστικής που αφορούν το μέσο όρο και την τυπική απόκλιση των τριών ομάδων επίδοσης στον δεύτερο άξονα παρατήρησης «Κατάκτηση διδακτικών στόχων».

	X.E		M.E.		Y.E.	
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.
Κατάκτηση διδακτικών στόχων – αρχή	1,92	0,69	3,44	0,73	5,00	0,00
Κατάκτηση διδακτικών στόχων – μέση	3,25	0,65	3,50	0,97	4,88	0,25
Κατάκτηση διδακτικών στόχων – τέλος	4,08	0,17	4,30	0,39	4,92	0,17

Πίνακας 5.2: Αποτελέσματα για τον άξονα " Κατάκτηση διδακτικών στόχων ".

X.E. = Ομάδα χαμηλής επίδοσης, M.E. = Ομάδα μέσης επίδοσης, Y.E. = Ομάδα υψηλής επίδοσης, M.O. = Μέσος όρος, T.A. = Τυπική απόκλιση

### 5.2.1 Ομάδα χαμηλής επίδοσης

Όσον αφορά την ομάδα χαμηλής επίδοσης βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά [ $\chi^2(2)=7,60$ ,  $p=0,022<0,05$ ] ανάμεσα στις τρεις χρονικές στιγμές παρατήρησης. Αν προσέξουμε τον πίνακα θα δούμε ότι η επίδοση τους βελτιώθηκε σημαντικά, καθώς στην αρχική στιγμή σημείωναν επίδοση μόλις 1,92 κατά μέσο όρο, βαθμός ο οποίος αντιστοιχεί σύμφωνα με τη βαθμολόγηση της κλίμακας σε ανταπόκρισή τους στον ορισμένο στόχο κατά 70 – 79% με λίγη προσπάθεια, για να φτάσουν στην τελική στιγμή μέτρησης στις 4,08

μονάδες, βαθμός που υποδηλώνει ανταπόκριση 80-90% στον στόχο με πολύ καλή προσπάθεια.

### 5.2.2 Ομάδα μέτριας επίδοσης

Η ομάδα μέτριας επίδοσης σημείωσε, επίσης, στατιστικά σημαντικές διαφορές [ $\chi^2(2)=4,72$ ,  $p=0,01<0,05$ ] ανάμεσα στις διαφορετικές χρονικές στιγμές. Παρατηρώντας τον Πίνακα 2 βλέπουμε ότι ο μέσος όρος επίδοσης των μαθητών μέτριας επίδοσης για τον άξονα 2 κατά την αρχική στιγμή είναι 3,44 και μεταβάλλεται κατά 0,06 μονάδες ως την μέση στιγμή. Αντίθετα, η βελτίωση είναι μεγαλύτερη κατά τη μετάβαση από τη μέση στην τελική χρονική στιγμή όπου η βελτίωση ανέρχεται στις 0,8 μονάδες. Το μεγαλύτερο μέγεθος δείγματος, σε σχέση με τις άλλες δύο ομάδες επίδοσης, μας επιτρέπει να χρησιμοποιήσουμε το Wilcoxon test για να ελέγξουμε ανάμεσα σε ποιες χρονικές στιγμές ακριβώς σημειώνεται η μεγαλύτερη διαφορά. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα στατιστικά σημαντική διαφορά βρέθηκε ανάμεσα στη μέση και την τελική χρονική στιγμή ( $z=-2,68$ ,  $p=0,007$ ) αλλά και ανάμεσα στην αρχική και την τελική χρονική στιγμή ( $z=-2,68$ ,  $p=0,007$ ) με κριτήριο αποκοπής το 0,017.

### 5.2.3 Ομάδα υψηλής επίδοσης

Για την ομάδα υψηλής επίδοσης δε σημειώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις τρεις χρονικές στιγμές. Μάλιστα διαπιστώθηκε μείωση της βαθμολογίας σε σχέση με την αρχική. Ενώ στην αρχή σημείωναν βαθμολογία 5,00, στη μέση στιγμή παρατηρήθηκε μια πτώση στις 4,88 μονάδες και κατόπιν στην τελική στιγμή μια άνοδος στις 4,92 μονάδες. Οι μεταβολές αυτές, ωστόσο, δεν είναι στατιστικά σημαντικές και όλες αντιστοιχούν σε επιτυχία 91-100% και πολύ καλή προσπάθεια.

### 5.3 Ανάλυση των αποτελεσμάτων του Άξονα 3 : «Ενεργητική συμμετοχή των μαθητών»

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι δείκτες περιγραφικής στατιστικής που αφορούν το μέσο όρο και την τυπική απόκλιση των τριών ομάδων επίδοσης στον τρίτο άξονα παρατήρησης «Ενεργητική συμμετοχή των μαθητών».

	X.E		M.E.		Y.E.	
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.
Ενεργητική συμμετοχή – αρχή	2,33	1,15	3,11	0,75	4,58	0,50
Ενεργητική συμμετοχή – μέση	3,63	1,10	3,22	1,15	4,50	0,70
Ενεργητική συμμετοχή – τέλος	4,17	1,00	4,30	0,48	4,92	0,17

Πίνακας 5.3 : Αποτελέσματα για τον άξονα " Ενεργητική συμμετοχή των μαθητών ".

X.E. = Ομάδα χαμηλής επίδοσης, M.E. = Ομάδα μέσης επίδοσης, Y.E. = Ομάδα υψηλής επίδοσης, M.O. = Μέσος όρος, T.A. = Τυπική απόκλιση

#### 5.3.1 Ομάδα χαμηλής επίδοσης

Η ομάδα χαμηλής επίδοσης σημείωσε στατιστικά σημαντικές διαφορές [ $\chi^2(2)=7,43$ ,  $p=0,024<0,05$ ] ανάμεσα στις τρεις χρονικές στιγμές. Το μικρό μέγεθος της ομάδας δεν επιτρέπει τον έλεγχο των αποτελεσμάτων με το Wilcoxon τεστ. Παρατηρώντας, όμως, τον Πίνακα 3 βλέπουμε ότι ο μέσος όρος της επίδοσής τους κατά την αρχική στιγμή ήταν 2,33, ανέβηκε στις 3,63 μονάδες κατά τη μέση για να φτάσει στις 4,17 κατά την τελική στιγμή. Ενώ, λοιπόν, αρχικά συμμετείχαν μόνο αν τους γινόταν κάποια ερώτηση από τη δασκάλα, στην τελική στιγμή έφτασαν να συμμετέχουν με προθυμία σε όλες τις ερωτήσεις.

#### 5.3.2 Ομάδα μέτριας επίδοσης

Στατιστικά σημαντικές διαφορές [ $\chi^2(2)=8,40$ ,  $p=0,015<0,05$ ] ανάμεσα στις διαφορετικές χρονικές στιγμές σημειώθηκαν και αναφορικά με αυτόν τον άξονα από την

ομάδα μέτριας επίδοσης. Το Wilcoxon test έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά ( $z=-2,55$ ,  $p=0,011$ ) μεταξύ της μέσης και της τελικής χρονικής στιγμής αλλά και μεταξύ της αρχικής και της τελικής στιγμής ( $z=-2,57$ ,  $p=0,010$ ). Συγκεκριμένα, από την βαθμολογία 3,11 που σημείωναν στην αρχική στιγμή, έφτασαν στη βαθμολογία 4,30 κατά την τελική στιγμή, που σημαίνει ότι ενώ στην αρχή οι μαθητές της μέτριας επίδοσης κατά μέσο όρο συμμετείχαν απαντώντας σε κάποιες ερωτήσεις της δασκάλας, στην τελική στιγμή απαντούσαν με προθυμία σε όλες τις ερωτήσεις.

### 5.2.3 Ομάδα υψηλής επίδοσης

Η παρατήρηση της υψηλής ομάδας επίδοσης και για αυτόν τον άξονα δεν έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις διαφορετικές χρονικές στιγμές. Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 3, φαίνεται μια μικρή πτώση της επίδοσης στη μέση χρονική στιγμή (M.O.=4,58) σε σχέση με την αρχική (M.O.=4,50), αλλά κατόπιν μια αύξηση της επίδοσης σε επίπεδα υψηλότερα από τα αρχικά (M.O.=4,92). Και οι τρεις επιδόσεις τους, όμως, αντιστοιχούν σε πρόθυμη συμμετοχή σε όλες τις ερωτήσεις που γίνονται από τη δασκάλα και διατύπωση ερωτήσεων και αποριών.

## 5.4 Ανάλυση των αποτελεσμάτων του Άξονα 4 : «Αξιοποίηση των συμμαθητών ως πηγή στήριξης»

Σύμφωνα με τον τέταρτο άξονα δόθηκε έμφαση στο κατά πόσο οι μαθητές αξιοποιούσαν τους συμμαθητές τους ως πηγή στήριξης. Η επεξεργασία των αποτελεσμάτων παρατήρησης έγινε με ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης. Για την παρατήρηση διαμορφώθηκαν τέσσερις υποάξονες αναφορικά με το αν προτιμά να ζητήσει τη βοήθεια από την δασκάλα ή από τους συμμαθητές του όταν δυσκολεύεται σε μια εργασία, αν ζητά βοήθεια μόνον όταν τους επιτρέπεται η συνεργασία στα πλαίσια μιας εταιρικής ή ομαδικής εργασίας καθώς και αν ζητά βοήθεια για να συνεχίσει την εργασία του μόνος του, είτε πρόκειται για ατομική εργασία είτε πρόκειται για τμήμα εργασίας που του έχει ανατεθεί στα πλαίσια μιας ομαδικής εργασίας, ή αν στρέφεται προς τους συμμαθητές του ουσιαστικά για να παραιτηθεί από την προσπάθεια.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσίαζε το να διαπιστωθεί αν η διαφοροποιημένη διδασκαλία προώθησε τη συνεργασία των μαθητών και εκτός των πλαισίων ομαδικών



δραστηριοτήτων, όπου και είναι ευνόητη η συνεργασία. Εξ αρχής τους είχε γίνει σαφές ότι θα μπορούσαν να στρέφονται στους συμμαθητές τους ή στη δασκάλα για κάποια απορία τους, ενώ όταν απαιτούνταν η εργασία να γίνει αποκλειστικά και μόνο με τη δική τους προσπάθεια τους δινόταν αντίστοιχη κατεύθυνση. Να σημειωθεί ότι οι μαθητές ανήκαν σε ομάδες ετερογενείς με βάση την επίδοση και η δυνατότητα συνεργασίας υπήρχε μόνο με άτομα της ομάδας τους αυτής η οποία παρέμεινε ίδια όλες τις ημέρες της έρευνας. Εξαίρεση αποτελεί ο μαθητής Δ.Χ., ο οποίος εντάσσεται στην ομάδα χαμηλής επίδοσης αλλά λόγω του ότι αποτελούσε το πέμπτο μέλος μιας ομάδας κάθε εβδομάδα συνεργαζόταν με μια νέα ομάδα λόγω του ότι οι υπόλοιποι μαθητές, ως ομάδα πάντα, άλλαζαν θρανία κάθε εβδομάδα ενώ αυτός έμενε στο ίδιο θρανίο διότι μόνο μία ομάδα χωροταξικά είχε τρία θρανία ώστε να μπορούν να κάθονται σε αυτήν πέντε μαθητές.

#### 5.4.1 Ομάδα χαμηλής επίδοσης



Για την ομάδα χαμηλής επίδοσης παρατηρήθηκε βελτίωση όσον αφορά την αξιοποίηση των συμμαθητών ως πηγή στήριξης από την αρχική χρονική στιγμή ως την τελική.

Οι δύο από τους τέσσερις μαθητές, ο Κ.Μ. και ο Ν.Γκ., από την αρχή των παρατηρήσεων προτιμούσαν να ζητήσουν βοήθεια από τη δασκάλα όταν αντιμετώπιζαν δυσκολίες σχετικά με τις εργασίες τους. Από τη μέση χρονική στιγμή άρχισαν να στρέφονται όχι μόνο στη δασκάλα αλλά και στον Γ.Χ., ο οποίος ανήκει στην ομάδα υψηλής επίδοσης, για να βοηθηθούν κατά την έναρξη της δραστηριότητας αλλά και για επιβεβαίωση όσων έγραψαν. Στην τελική στιγμή συνεργάζονταν περισσότερο με τον Γ.Χ. και τον Γ.Γ., συζητούσαν τις απορίες τους και εργάζονταν μαζί για ένα τμήμα της εργασίας. Εφόσον η εργασία έπρεπε να ολοκληρωθεί σε ατομικό επίπεδο, στη συνέχεια ο καθένας επέστρεφε στην εργασία του.

Οι άλλοι δύο μαθητές της χαμηλής ομάδας επίδοσης, ο Δ.Χ. και η Χ.Σ. δεν ζητούσαν στην αρχή βοήθεια ούτε από τη δασκάλα ούτε από τους συμμαθητές τους αν και δυσκολεύονταν πολύ. Ο Δ.Χ. ήταν ένα συνεσταλμένο παιδί που δεν είχε αναπτύξει σταθερές διαπροσωπικές σχέσεις με τους συμμαθητές του και συνεπώς δυσκολευόταν ιδιαίτερα να ενταχθεί στην ομάδα και να αξιοποιήσει τη βοήθεια των συμμαθητών του. Όταν του δινόταν ενθάρρυνση από την δασκάλα, χωρίς ο ίδιος να το ζητήσει, για να συνεχίσει την εργασία του συνέχιζε. Στην τελική χρονική στιγμή παρατηρήθηκε πως ο μαθητής αυτός ζητούσε με

σχετική άνεση βοήθεια για δυσκολίες που αντιμετώπιζε, αλλά μόνο από τη δασκάλα. Στις ομαδικές εργασίες που λάμβαναν χώρα με δυσκολία συμμετείχε. Προς το τέλος των διδασκαλιών, ωστόσο, βελτιώθηκε σημαντικά η προσφορά του στην ομάδα του, εφόσον μετά από παροτρύνσεις της δασκάλας εξέφραζε την άποψή του και οι συμμαθητές του την υπολόγιζαν περισσότερο. Η Χ.Σ., το τέταρτο μέλος της ομάδας χαμηλής επίδοσης, ήδη από τη μέση χρονική στιγμή των παρατηρήσεων, στρεφόταν στις υπόλοιπες μαθήτριες της ομάδας για διευκρινίσεις σχετικά με τις ασκήσεις και για επιβεβαίωση όσων είχε σκεφτεί. Στην τελική χρονική στιγμή είχε δημιουργήσει ιδιαίτερες σχέσεις αλληλοβοήθειας με τη μαθήτρια Ε.Τ. η οποία καθόταν δίπλα της και ανήκει στη μέτρια επίδοση.

#### 5.4.2 Ομάδα μέτριας επίδοσης

Από τους εννέα μαθητές της ομάδας μέτριας επίδοσης, οι τρεις, η Ε.Τ., η Β.Π. και η Β.Δ. εξ αρχής ζητούσαν βοήθεια για τις εργασίες τους, αλλά μόνο από τη δασκάλα. Από αυτές η Ε.Τ. και η Β.Π. δεν ζήτησαν την υποστήριξη συμμαθητών τους ούτε και κατά τη μέση χρονική στιγμή της έρευνας, αν και βοηθούσαν συμμαθητές τους όταν εκείνοι τους το ζητούσαν. Στο τέλος και οι δύο αυτές μαθήτριες στρέφονταν τόσο στη δασκάλα για καθοδήγηση όσο και σε συμμαθήτριές τους για βοήθεια. Η Ε.Τ. εκδήλωσε ενδιαφέρον να συζητά με την μαθήτρια χαμηλής επίδοσης Χ.Σ. τις ιδέες τις για εργασίες που σχετίζονταν με την παραγωγή ιδεών, ενώ η Β.Π. συνέκρινε τα αποτελέσματα των εργασιών της με τη συμμαθήτρια μέτριας επίδοσης Ν.Κ. που καθόταν δίπλα της. Η Β.Δ., μια μαθήτρια πιο ομιλητική και ζωνρή μόλις κατάλαβε ότι είναι επιτρεπτή η συνεργασία μεταξύ των μαθητών άρχισε να συμβουλευέται και να ανταλλάσσει ιδέες με τα μέλη της ομάδας της από τη μέση χρονική στιγμή χωρίς να ζητά βοήθεια από τη δασκάλα. Στο τέλος είχε επιλέξει ως κύρια πηγή στήριξής της τη μαθήτρια Μ.Τ. που ανήκει στην ομάδα υψηλής επίδοσης και καθόταν δίπλα της ώστε να τη βοηθά όπου δυσκολευόταν.

Πέντε άλλοι μαθητές της ομάδας μέτριας επίδοσης, ο Ν.Γ., ο Π.Π., η Ν.Κ., ο Κ.Β. και η Ε.Σ. κατά την αρχική στιγμή της έρευνας δε ζητούσαν βοήθεια ούτε από τη δασκάλα ούτε από τους συμμαθητές τους, παρά μονάχα σε ελάχιστες περιπτώσεις. Εάν δυσκολεύονταν κάπου έγραφαν ό, τι έκριναν πως ταίριαζε περισσότερο και κατόπιν επισημαίνονταν τα λάθη τους εκτός και αν η δασκάλα παρατηρούσε πως δυσκολεύονταν αρκετά και τους πρόσφερε εκείνη τη βοήθειά της. Κατά τη μέση χρονική στιγμή ο Ν.Γ., ο Π.Π. και η Ν.Κ. άρχισαν να ζητούν βοήθεια από τη δασκάλα περισσότερο ως επιβεβαίωση όσων είχαν σκεφτεί ενώ ο

Ν.Γ. και ο Π.Π. άρχισαν να συνεργάζονται στενά μεταξύ τους. Στην τελική χρονική στιγμή αυτοί οι δύο μαθητές αποτέλεσαν εμψυχωτές της συνεργασίας όλης της ομάδας τους για την αντιμετώπιση δυσκολιών. Η Ν.Κ. στο τέλος ζητούσε υποστήριξη τόσο από τη δασκάλα όσο και από την Β.Π. που καθόταν δίπλα της. Ο Κ.Β. και η Ε.Σ. δε ζήτησαν βοήθεια ούτε κατά τη μέση χρονική στιγμή. Ο Κ.Β. μάλιστα αρνήθηκε τη βοήθεια της δασκάλας όταν εκείνη του την προσέφερε. Στην τελική φάση, όμως, της έρευνας έδειχνε μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τις δραστηριότητες με αποτέλεσμα να ζητάει βοήθεια όταν δυσκολεύεται τόσο από τη δασκάλα όσο και από άλλους μαθητές της ομάδας του, όπως του Ν.Γ. και του Π.Π. στον οποίων την παρότρυνση για τη συνεργασία της ομάδας ανταποκρίθηκε θετικά. Η Ε.Σ. στην τελική φάση της έρευνας ζητούσε βοήθεια από τη δασκάλα και συνεργάστηκε αρκετά και με την Δ.Τ. χωρίς, όμως, η ίδια να επιδιώκει τη συνεργασία. Αν και η Δ.Τ. ήταν μαθήτρια υψηλότερης επίδοσης από την Ε.Σ. εκείνη ήταν που ζητούσε υποστήριξη και συνεργασία.

Ο ένατος μαθητής της ομάδας μέτριας επίδοσης, ο Γ.Γ., ήταν ο μοναδικός ο οποίος κατά την αρχική φάση της έρευνας ζητούσε βοήθεια από τους συμμαθητές του και όχι από τη δασκάλα. Κατά τη μέση χρονική στιγμή στρεφόταν και πάλι στους συμμαθητές του για βοήθεια, ενώ στη δασκάλα έδειχνε μόνο τις ασκήσεις του για επιβεβαίωση. Στην τελική χρονική στιγμή παρατηρήθηκε ότι στρεφόταν προς τη δασκάλα με μεγαλύτερη άνεση για βοήθεια ενώ έγινε και πιο συστηματική η συνεργασία του με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, τον Ν.Γκ., τον Γ.Χ. και τον Κ.Μ.

#### 5.4.3 Ομάδα υψηλής επίδοσης

Από τους τέσσερις μαθητές της ομάδας υψηλής επίδοσης, οι δύο, ο Γ.Χ. και η Δ.Τ. ζητούσαν βοήθεια από την αρχή μόνο από τη δασκάλα. Κατά την μεσαία φάση, η Δ.Τ. εξακολούθησε να στρέφεται μόνο στη δασκάλα για βοήθεια ενώ στην τρίτη φάση της παρατήρησης η Δ.Τ. συνεργάστηκε καλά με την Ε.Σ. Από την άλλη πλευρά, ο Γ.Χ. κατά τη μεσαία φάση δεν ζητούσε πλέον βοήθεια από τη δασκάλα αλλά απευθυνόταν στους συμμαθητές του για συνεργασία. Επίσης, βοηθούσε αρκετά τον Κ.Μ. ο οποίος ήταν μαθητής με ιδιαίτερα προβλήματα στη μάθηση. Τον κατεύθυνε στην επίλυση των ασκήσεων, του έδινε παραδείγματα ώστε να μπορεί ο Κ.Μ. να συνεχίζει μόνος την άσκηση του και ο Γ.Χ. τον παρακολουθούσε όσο έγραφε.

Ο τρίτος μαθητής της ομάδας υψηλής επίδοσης, Κ.Ν., δεν ζητούσε στήριξη αρχικά παρά μόνο κατά τη μεσαία φάση παρατήρησης, όταν και ζήτησε τη βοήθεια της δασκάλας.



Στην τελική φάση μόνο εντάχθηκε στην ομάδα συνεργασίας που είχε σχηματιστεί με τους Ν.Γ., Π.Π. και Κ.Β. και συνεργάστηκε αρκετά καλά μαζί τους.

Η τέταρτη μαθήτρια της ομάδας αυτής, η Μ.Τ. δεν ζητούσε βοήθεια σχεδόν σε καμία φάση παρατήρησης με εξαίρεση ελάχιστες απορίες που είχε αναφορικά με τον τρόπο συμπλήρωσης ορισμένων ασκήσεων, γεγονός εν μέρει δικαιολογημένο καθώς η επίδοσή της ήταν αρκετά υψηλότερη όχι μόνο από το μέσο όρο της επίδοσης όλων των μαθητών αλλά και των μαθητών της ομάδας υψηλής επίδοσης. Ήταν μία ιδιαίτερα ικανή μαθήτρια που ήταν όμως ελάχιστα πρόθυμη να βοηθήσει τους συμμαθητές της, κυρίως κατά την αρχική φάση διεξαγωγής της έρευνας. Προκειμένου να λειτουργεί ως μέλος της ομάδας και να μην προχωρά και στις ομαδικές δραστηριότητες ως μονάδα, χρειάστηκαν αρκετές παραινήσεις από τη δασκάλα. Αυτές σε συνδυασμό με την επιμονή της μαθήτριας που καθόταν δίπλα της, της Β.Δ., στο να ζητάει τη βοήθειά της είχαν ως αποτέλεσμα να συνεργαστεί τελικά τόσο με τη συγκεκριμένη μαθήτρια όσο και με όλη την ομάδα.

Συνολικά, χρειάζεται να σημειωθεί πως για όλους τους μαθητές παρατηρήθηκε άνεση στο να ζητούν κατεύθυνση και βοήθεια είτε από τη δασκάλα είτε από τους συμμαθητές κυρίως από τη μέση χρονική στιγμή της έρευνας και μετά. Αυτό συμβαίνει λόγω του ότι οι μαθητές δεν είχαν μάθει να δουλεύουν συνεργατικά και κάθε περίπτωση συνομιλίας τους έχρηζε παρατήρησης. Όταν, όμως εξοικειώθηκαν με το γεγονός ότι μπορούσαν πλέον να συνεργάζονται μεταξύ τους για τις εργασίες τους, ανταποκρίθηκαν θετικά και αυθόρμητα κατέφευγαν στη στήριξη από τους συμμαθητές τους ή τη δασκάλα τους. Ακόμη, ήταν σημαντικό το ότι όλοι οι μαθητές συνέχιζαν μόνοι τους την εργασία τους, εφόσον αυτή ήταν ατομική ή τμήμα ομαδικής εργασίας που είχε ανατεθεί σε αυτούς προσωπικά, και δεν παραιτούνταν από την προσπάθειά τους ζητώντας να ολοκληρώσει την εργασία τους ο συμμαθητής τους από τον οποίο είχαν βοηθηθεί.

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται συνοπτικά τα αποτελέσματα σχετικά με τον Άξονα 4. Σε αυτόν φαίνεται η προτίμηση των μαθητών όσων αφορά την πηγή υποστήριξης που αναζητούν κατά τις τρεις χρονικές στιγμές της έρευνας και συγκεκριμένα ο αριθμός των μαθητών που εκδηλώνουν τη συγκεκριμένη προτίμηση, σε ποια ομάδα επίδοσης ανήκουν και τα αρχικά του ονοματεπωνύμου τους. Για παράδειγμα, στην αρχή του πίνακα διαβάζουμε ότι τα 2/4 των μαθητών της χαμηλής επίδοσης και συγκεκριμένα οι μαθητές Κ.Μ. και Ν.Γκ. κατά την αρχική φάση της έρευνας στρέφονταν στη δασκάλα για βοήθεια, κατά τη μέση τόσο στη δασκάλα όσο και σε κάποιο συμμαθητή τους ενώ στην τελική φάση αναζητούσαν υποστήριξη περισσότερο στα πλαίσια της ομάδας.

		ΑΡΧΗ	ΜΕΣΗ	ΤΕΛΟΣ
ΧΕ	2/4 (Κ.Μ., Ν.Γκ.)	Δ	Δ,ΣΜ	ΟΜΑΔΑ
	2/4 (Δ.Χ., Χ.Σ.)	-	Δ.Χ.: Δ	Δ, ΟΜΑΔΑ
			Χ.Σ.: ΟΜΑΔΑ	ΣΜ
ΜΕ	3/9 (Ε.Τ., Β.Π., Β.Δ.)	Δ	Ε.Τ., Β.Π.: Δ	Δ, ΣΜ
			Β.Δ.: ΟΜΑΔΑ	ΣΜ
	5/9 (Ν.Γ., Π.Π., Ν.Κ., Κ.Β., Ε.Σ.)	-	Ν.Γ, Π.Π.: Δ, ΣΜ	ΟΜΑΔΑ
			Ν.Κ.: Δ	Δ, ΣΜ
			Κ.Β., Ε.Σ.: -	Κ.Β.: Δ, ΟΜΑΔΑ Ε.Σ.: Δ, ΣΜ
	1/9 (Γ.Γ.)	ΣΜ	ΣΜ,Δ	Δ,ΟΜΑΔΑ
ΥΕ	2/4 (Δ.Τ., Γ.Χ.)	Δ	Δ.Τ.: Δ	ΣΜ
			Γ.Χ.: ΣΜ, ΟΜΑΔΑ	ΣΜ, ΟΜΑΔΑ
	1/4 (Κ.Ν.)	-	Δ	ΟΜΑΔΑ
	1/4 (Μ.Τ.)	-	-	- (συνεργάστηκε με τη Β.Δ.)

Πίνακας 5.4: Αποτελέσματα για τον άξονα "Αξιοποίηση των συμμαθητών ως πηγή στήριξης".

Χ.Ε. = Ομάδα χαμηλής επίδοσης, Μ.Ε. = Ομάδα μέσης επίδοσης, Υ.Ε. = Ομάδα υψηλής επίδοσης, Δ = Δασκάλα, ΣΜ = Συμμαθητής, υπόλοιπα κεφαλαία γράμματα: αρχικά ονομάτων των μαθητών



## 5.5 Αποτελέσματα της άτυπης συμμετοχικής παρατήρησης -

### Ο ρόλος μου ως ερευνήτρια

Εφόσον η έρευνα πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της πρακτικής μου άσκησης, εγώ βρισκόμουν στην τάξη ως δασκάλα. Συνεπώς παρατηρούσα ως συμμετέχουσα. Αυτό, από τη μία, μου έδινε μεγάλη δυνατότητα ελευθερίας στην παρατήρηση, αφού ως δασκάλα της τάξης είχα το δικαίωμα να μετακινούμαι ελεύθερα μέσα στην τάξη, να ζητάω από όποιον μαθητή ήθελα εγώ να απαντήσει σε μια συγκεκριμένη ερώτηση και να διαμορφώσω με τέτοιο τρόπο τη διάταξη της ύλης ώστε να είναι δυνατή η παρατήρηση συγκεκριμένων σημείων ώστε να συμπληρωθούν τα φύλλα παρατήρησης που αφορούσαν τη δομημένη παρατήρηση. Από την άλλη πλευρά, ωστόσο, το γεγονός ότι έπρεπε να διδάσκω και παράλληλα να παρατηρώ, λαμβάνοντας επίσης υπόψη την διδακτική απειρία μου, δυσκόλευε περισσότερο το έργο μου. Τις ημέρες που διήρκεσε η έρευνα, κράτησα ένα ημερολόγιο εντυπώσεων ώστε να είναι δυνατή η συνολική αποτίμηση της εμπειρίας μου αυτής, η οποία θα προκύπτει, όμως, όχι από κλίμακες βαθμολογίας και φύλλα παρατήρησης, αλλά από όλα αυτά που θα μπορούσα να εκφράσω ως απόρροια όλων όσων διαδραματιζόνταν μέσα και έξω από το σχολικό περιβάλλον καθ' όλη τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας.

Η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ξεκίνησε από την πρώτη μέρα έναρξης των διδασκαλιών. Μάλιστα στο τμήμα στο οποίο επρόκειτο να εφαρμοστεί η έρευνα δεν είχα ξαναδιδάξει σε προηγούμενο επίπεδο σχολικής πρακτικής. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να είμαι αρκετά αγχωμένη για το αν θα κατάφερα να φέρω εις πέρας τις εξής τρεις βασικές «αποστολές» μου: να διδάσκω, να παρατηρώ και να διατηρώ την πειθαρχία της τάξης, ώστε η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας να μην οδηγεί σε μια χαοτική κατάσταση, αλλά όπως προβάλλουν και οι σχετικοί ερευνητές να οδηγεί την ομάδα σε ένα κλίμα οργάνωσης και τάξης.

Η πρώτη μέρα ήταν σχετική ενθαρρυντική διότι μπόρεσα να διδάξω, να παρατηρήσω και να διατηρήσω την πειθαρχία της τάξης. Αυτό μου έδωσε θάρρος ότι αφού αυτό επετεύχθη από την πρώτη μέρα, οι επόμενες θα ήταν καλύτερες. Και πράγματι, οι επόμενες μέρες ήταν πιο επιτυχημένες διότι μπορούσα με μεγαλύτερη ευκολία να διδάσκω και ταυτόχρονα να παρατηρώ. Βέβαια, κατά την αρχική φάση της έρευνας υπήρξε μια φάση προσανατολισμού ως προς το πώς έπρεπε να διαφοροποιώ. Για παράδειγμα, στην αρχή κατά την επεξεργασία κειμένου, έδινα στους μαθητές χαμηλής επίδοσης ορισμένες καθοδηγητικές ερωτήσεις που θα τους βοηθούσαν να εστιάσουν στα κύρια σημεία του κειμένου. Αυτό όμως αποδείχτηκε

αναποτελεσματικό διότι αυτοί οι μαθητές δυσκολεύονταν ήδη να διαβάσουν το κείμενο. Οι επιπλέον ερωτήσεις που τους έδινα δυσκόλευαν ακόμη περισσότερο την κατάσταση. Έτσι, στην πορεία ακολούθησα μια διαφορετική τακτική. Όταν έπρεπε να διαβαστεί ένα κείμενο από τους μαθητές, πήγαινα πλάι τους και τους έλεγα προφορικά 2-3 σημεία στα οποία έπρεπε να εστιάσουν. Ακόμη, εάν δυσκολεύονταν αρκετά διάβαζα εγώ για αυτούς ένα τμήμα, συνήθως το κυριότερο, του κειμένου.

Αυτή η τακτική συνέβαλε στο να καταπολεμηθεί ένα ακόμη ζήτημα που είχε προκύψει κατά την αρχική φάση της εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Ορισμένοι μαθητές της μέτριας και υψηλής επίδοσης αντέδρασαν στο ότι μαθητές της χαμηλής επίδοσης δέχονταν βοήθεια. Από την πρώτη μέρα που ανέλαβα την τάξη είχαμε συζητήσει με τα παιδιά σχετικά με το ότι είμαστε διαφορετικοί και μας ταιριάζουν διαφορετικά πράγματα, άρα μπορούμε να μαθαίνουμε και με τρόπο που μας ταιριάζει περισσότερο ώστε να τα πηγαίνουμε καλύτερα και ότι αυτό σήμαινε πως κάποιες φορές θα είχαμε ποικιλία δραστηριοτήτων στην τάξη. Παρ' όλο που είχε γίνει αυτή η συζήτηση, ορισμένοι δυσαρεστήθηκαν με το ότι και μαθητές που σπάνια απαντούσαν σωστά ή απαντούσαν γενικά, μπορούσαν τώρα να απαντούν. Με κάποιες επιπλέον επισημάνσεις πάνω στο θέμα και με τη χρήση πιο «διακριτικών» τακτικών όπως το να μη δίνεται ξεχωριστό φύλλο με καθοδηγητικές ερωτήσεις όπως αυτό που αναφέρθηκε για την περίπτωση επεξεργασίας κειμένων, μπόρεσε να υπερνικηθεί τελικά η αρχική, σχετικά αρνητική αντίδραση μερικών μαθητών. Η εξοικείωση, όμως, με τη χρήση ποικιλίας δραστηριοτήτων καθώς περνούσαν οι μέρες ήταν ο πιο αποτελεσματικός τρόπος για να δεχθούν αυτόν τον νέο τρόπο εργασίας.

Μετά τις δύο τρεις πρώτες μέρες εφαρμογής της έρευνας, θεωρώ πως είχαμε φτάσει στο επιθυμητό επίπεδο διαφοροποίησης της διδασκαλίας. Μια από τις πιο πετυχημένες μέρες εφαρμογής της, ήταν η μέρα κατά την οποία επεξεργαζόμασταν με τους μαθητές την ομοιοκαταληξία. Είχα προσχεδιάσει πως θα έδινα σε όλους τους μαθητές ένα σύνολο λέξεων να τις συνδυάσουν ανά δύο ώστε να με αυτά τα ζευγάρια κατόπιν να φτιάξουν στίχους. Για τους μαθητές της χαμηλής επίδοσης, είχα σκεφτεί να δώσω πρώτα αυτή την εργασία και αν δυσκολεύονταν, όπως και έγινε, να δώσω δύο ποιήματα με ομοιοκαταληξία και ποιήματα χωρίς ομοιοκαταληξία ώστε να εντοπίσουν ποιο είναι αυτό που έχει ομοιοκαταληξία και να υπογραμμίσουν τις λέξεις που σχηματίζουν ομοιοκαταληξία στα δεύτερα. Ακόμη, τους έδωσα μια λέξη και τρεις άλλες δίπλα της και ζητώ να βρουν με ποια ομοιοκαταληκτεί. Στη συνέχεια μπορούσαν να ασχοληθούν με την αρχική εργασία τους, να ταιριάζουν τις λέξεις ώστε με αυτές να σχηματίσουν κατόπιν στίχους. Ο μαθητής με τις μαθησιακές δυσκολίες αφού

επεξεργάστηκε τις ασκήσεις με τη σειρά που του τις έδωσα ήταν σε θέση να συνθέσει δύο απλούς στίχους που ομοιοκαταληκτούσαν. Όταν του ζήτησα να διαβάσει τους στίχους του στην τάξη, τα μάτια του έλαμπαν από χαρά! Ήταν τόσο χαρούμενος. Όχι μόνο στο μάθημα της Γλώσσας. Όλη την ημέρα. Είχα βοηθήσει ένα παιδί να ζήσει την επιτυχία, να ακούσει το «μπράβο!» και να ξέρει και ο ίδιος ότι αυτός ο έπαινος ήταν ειλικρινής. Το παιδί εκείνη τη στιγμή ήταν ευτυχισμένο και σ' αυτό είχα συμβάλει κι εγώ. Επίσης, εκείνη τη μέρα η μαθήτριά υψηλής επίδοσης η οποία όμως ξεχώριζε για τις ιδιαίτερες επιδόσεις της, συνέθεσε κατά τα άλλα άσχετες λέξεις για να δημιουργηθεί ένα ποίημα που μόνο ότι είχε αταίριαστους στίχους δεν θα μπορούσε να λεχθεί. Όσοι το διάβασαν έμειναν έκπληκτοι. Δεν θα περίμενε κανείς κάτι τέτοιο από ένα εννιάχρονο παιδί. Εάν είχα κάνει απλά «την επόμενη άσκηση» στο βιβλίο δεν θα είχα ανακαλύψει ποτέ αυτό το χάρισμα του παιδιού και η μέρα αυτή τόσο για εκείνη όσο και για μένα θα ήταν άλλη μια συνηθισμένη μέρα στο σχολείο. Εγώ, όμως, γυρνώντας σπίτι εκείνη την Τετάρτη ένιωθα τέτοια ικανοποίηση που δύσκολα μπορεί να περιγραφεί. Αυτό με έκανε να σκεφτώ πως αν παρά την απειρία μου μπόρεσα να πετύχω κάτι τόσο σπουδαίο, γιατί για μένα αυτό ήταν πολύ σπουδαίο, πόσο πιο πολλά και μακροπρόθεσμα θα ήταν τα οφέλη αν είχα τη δυνατότητα να εφαρμόζω σε μια τάξη για όλη τη σχολική χρονιά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Προς το τέλος της έρευνας, οι διδασκαλίες κύλησαν εξίσου ικανοποιητικά. Θεωρώ ιδιαίτερα αξιόλογο να αναφερθεί πως οι μαθητές ήταν πλέον αρκετά εξοικειωμένοι στον τρόπο με τον οποίο δουλεύαμε, ώστε είχαν μάλιστα την περιέργεια κάθε μέρα να δουν πόσες διαφορετικές εργασίες θα είχε η τάξη. Αυτό αύξανε το ενδιαφέρον τους καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος διότι εάν η εργασία τους ήταν ατομική περίμεναν να δουν τι ίδιο και τι διαφορετικό θα είχαν με εργασίες άλλων μαθητών. Γενικότερα, η στάση τους ήταν τελείως διαφορετική από αυτήν κατά τις πρώτες μέρες εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Αυτό με χαροποίησε ιδιαίτερα και ταυτόχρονα με έφερε στον ίδιο και πάλι προβληματισμό, ή μάλλον καλύτερα, στο ίδιο συμπέρασμα. Αν έγιναν φανερά τόσα αποτελέσματα από τη διαφοροποιημένη διδασκαλία μέσα σε τόσο μικρό χρονικό διάστημα εφαρμογής της, με τους χειρισμούς να γίνονται από μια άπειρη δασκάλα, πόσο περισσότερα θα ήταν τα οφέλη εάν εφαρμόζονταν από έναν έμπειρο εκπαιδευτικό! Και στην τελική, αν τα κατάφερε μια φοιτήτρια, γιατί να μην μπορεί να τα καταφέρει ένας εκπαιδευτικός; Άρα λοιπόν, αν κάποιος θέλει μπορεί, αρκεί να προσπαθήσει.

Για εμένα, η εμπειρία αυτή ήταν μία από τις δύο σημαντικότερες εμπειρίες που έζησα ως φοιτήτρια. Το να μελετήσω μια διαφορετική από ό, τι είχα συνηθίσει προσέγγιση διδασκαλίας, να τη σχεδιάσω, να την υλοποιήσω και ταυτόχρονα να παρατηρήσω τα

αποτελέσματά της με βοήθησε να γνωρίσω τα οφέλη της σε θεωρητικό επίπεδο αλλά και να αποδείξω στον εαυτό μου την αποτελεσματικότητα αυτού του τρόπου αντιμετώπισης των προβλημάτων της τάξης. Ο προσωπικός προβληματισμός και ο αναστοχασμός που ακολουθούσαν κάθε ημέρα διδασκαλίας έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στο να σχεδιάζω όλο και πιο αποτελεσματικές διδασκαλίες. Η ικανοποίηση που έβλεπα στα μάτια των μαθητών, κυρίως των πιο «παραμελημένων» μαθητών, αυτών της χαμηλής επίδοσης, αλλά και η ικανοποίηση που βίωνα εγώ ήταν η καλύτερη ανταμοιβή για τον κόπο που προετοιμαζόμενη για την έρευνα κατέβαλα όλους αυτούς τους μήνες. Και πραγματικά άξιζε τον κόπο!

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

## Συζήτηση – Συμπεράσματα

---

### 6.1 Συμπεράσματα της παρούσας έρευνας

Κάθε έρευνα που γίνεται αναφορικά με την εκπαίδευση είναι αναμφίβολα χρήσιμη μιας και το εκπαιδευτικό σύστημα επηρεαζόμενο από τις κοινωνικοπολιτικές αλλαγές παρουσιάζει ολοένα και αυξανόμενες ανάγκες. Σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία έχουν γίνει έρευνες κυρίως στο εξωτερικό και λιγότερες στην Ελλάδα. Μέχρι πριν από λίγα χρόνια, όμως, δινόταν έμφαση στην συνεισφορά της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και σε χαρισματικούς μαθητές ή στις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε αυτόν τον τρόπο διδασκαλίας. (Geisler et al., 2009· McQuarrie, 2008· Rock et al. 2008) Η παρούσα έρευνα εξέτασε τις συνέπειες εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μια γενική τάξη ετερογενή ως προς τις επιδόσεις των μαθητών.

Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της έρευνας, είναι δυνατόν να εξαχθούν συμπεράσματα για την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε σχέση με τους άξονες του ερευνητικού ερωτήματος που τέθηκαν στην παρούσα έρευνα. Όσον αφορά την επιτυχή ολοκλήρωση του έργου σημειώθηκαν θετικές μεταβολές σε μαθητές όλων των ομάδων επίδοσης. Στους μαθητές χαμηλής επίδοσης παρατηρήθηκαν άλματα προόδου με την άνοδο σχεδόν κατά μία μονάδα της κλίμακας παρατήρησης τόσο από την αρχική χρονική στιγμή προς τη μέση όσο και από τη μέση προς την τελική. Στους μαθητές μέσης επίδοσης παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική βελτίωση από τη μέση στην τελική στιγμή ενώ στους μαθητές υψηλής επίδοσης σημειώθηκε ελάχιστη βελτίωση μη στατιστικώς σημαντική από την αρχική χρονική στιγμή προς τη μέση εφόσον ήταν ήδη σε πολύ καλό επίπεδο. Έτσι, λοιπόν, για όλους τους μαθητές της τάξης υπήρξε μικρότερη ή μεγαλύτερη βελτίωση όσον αφορά την ολοκλήρωση του έργου τους χάρη στη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Αυτό σημαίνει πως η προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες και τις ικανότητες των μαθητών συνέβαλε στο να είναι οι μαθητές τελικά σε θέση να



ολοκληρώνουν με επιτυχία το έργο που τους είχε ανατεθεί, ίσως με κάποια βοήθεια αλλά και μόνοι τους στο προσδιορισμένο χρονικό διάστημα.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποδείχθηκε πως συμβάλλει και στην κατάκτηση των διδακτικών στόχων από τους μαθητές. Για τους μαθητές χαμηλής επίδοσης σημειώθηκαν οι μεγαλύτερες στατιστικώς σημαντικές μεταβολές και μάλιστα από την αρχική χρονική στιγμή της έρευνας προς τη μέση ενώ για τους μαθητές μέτριας επίδοσης η σημαντικότερη βελτίωση παρατηρήθηκε από τη μέση προς το τέλος της έρευνας. Οι μαθητές υψηλής επίδοσης σημείωσαν αρχικά την αναμενόμενη πτώση στην επίδοση τους σχετικά με την κατάκτηση των στόχων ενώ κατόπιν βελτιώθηκαν αγγίζοντας και πάλι σχεδόν το άριστα. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας έδωσε τη δυνατότητα να τεθούν διαφορετικοί στόχοι για την κάθε ομάδα επίδοσης, άλλοτε με το περιεχόμενο των στόχων να είναι τελείως διαφορετικό και άλλοτε να διαβαθμίζεται η δυσκολία του ίδιου στόχου. Αυτό σήμαινε πως από κάθε μαθητή απαιτούνταν να ανταποκριθεί σε ένα επίπεδο στόχων ανάλογων των δυνατοτήτων του. Συνεπώς, ήταν δυνατή η κατάκτηση στόχων από μαθητές χαμηλής επίδοσης οι οποίοι σπανιότερα επιτύγχαναν κάτι τέτοιο. Επίσης, στους μαθητές υψηλής επίδοσης η διαφοροποίηση της διδασκαλίας χάρισε το μάθημα-πρόκληση κάτι που μέχρι πρότινος δεν συνέβαινε εφόσον για αυτούς οι περισσότερες ερωτήσεις και δραστηριότητες ήταν πολύ εύκολα επιτεύξιμες.

Στον τρίτο άξονα διαπιστώθηκε, επίσης, θετική συμβολή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας εφόσον για τους μαθητές χαμηλής επίδοσης παρατηρήθηκε άνοδος κατά 1,3 μονάδα της κλίμακας βαθμολογιών από την αρχή προς τη μέση της έρευνας. Οι μαθητές μέτριας επίδοσης αύξησαν την ενεργητική συμμετοχή τους κατά μία μονάδα κατά το δεύτερο μισό της έρευνας. Για τους μαθητές υψηλής επίδοσης παρατηρήθηκε πτώση στην ενεργητική συμμετοχή τους στην αρχή της έρευνας ενώ σημειώθηκε αύξηση αυτής από τη μέση και μετά. Η θετική επίδραση της διαφοροποίησης στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών ήταν αναμενόμενη εφόσον το θεωρητικό υπόβαθρο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η θεωρία του κονστρουκτιβισμού, δίνει έμφαση στην ενεργό συμμετοχή του μαθητή κατά τη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης (Vygotsky, 1986/2000). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας βοήθησε την ερευνήτρια να σχεδιάσει και να υλοποιήσει πλάνα μαθημάτων τα οποία «έπαιρναν» πολύ από τον χρόνο των διδακτικών ενεργειών και τον «προσέφεραν» στο χρόνο των μαθητικών ενεργειών. Η δασκάλα δε μονοπωλούσε το διδακτικό χρόνο αλλά άφηνε τους μαθητές να συνεργάζονται με βάση κατάλληλα σχεδιασμένες δραστηριότητες κάτι που συνέβαλλε καθοριστικά στην αύξηση της ενεργητικής συμμετοχής τους τόσο σε επίπεδο ομάδας όσο και σε επίπεδο ολομέλειας.

Επιπλέον, θετικές αλλαγές σημειώθηκαν σχετικά με την πηγή ενίσχυσης των μαθητών όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Αποδείχθηκε πως ενώ αρχικά οι περισσότεροι μαθητές δεν ζητούσαν βοήθεια όταν δυσκολεύονταν ή εάν το έκαναν αυτό απευθύνονταν μόνο στη δασκάλα, στην πορεία της έρευνας φάνηκε πως αξιοποίησαν τους συμμαθητές τους ως πηγή στήριξης είτε επιλέγοντας έναν συγκεκριμένο μαθητή στον οποίο να στρέφονται για βοήθεια είτε απευθυνόμενοι σε ολόκληρη την ομάδα εργασίας τους. Αυτό σημαίνει ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας δημιούργησε το κατάλληλο έδαφος ώστε οι μαθητές να μπορούν να συνεργαστούν. Τα σχολικά εγχειρίδια, παρά τις όποιες θετικές προσπάθειες έχουν σημειωθεί τα τελευταία χρόνια, προωθούν ελάχιστα ή μονάχα φαινομενικά την ομαδική εργασία, ενώ αυτή σπάνια υλοποιείται κυρίως εάν η αξιοποίησή τέτοιων εργασιών επαφίεται σε χέρια εκπαιδευτικών που εξακολουθούν να χρησιμοποιούν μια παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας. Με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, όμως, οι μαθητές μπόρεσαν να αναζητήσουν συνεργάτες μέσα από την ομάδα τους οι οποίοι τους στήριζαν όταν δυσκολεύονταν αλλά και με τους οποίους μπορούσαν να ανταλλάξουν ιδέες για τις εργασίες τους.

Αντίστοιχη με την παρούσα έρευνα είναι και εκείνη των Βαλιαντή, Κουτσελίνη και Κυριακίδη (2010), η οποία, όπως και η παρούσα έρευνα, αφορούσε γενικό ελληνόφωνο μαθητικό πληθυσμό. Από εκείνη την έρευνα είχε προκύψει πως η διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι εφικτή και αποτελεσματική για όλους τους μαθητές στις τάξεις μικτής ικανότητας. Από την παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε πως η διαφοροποίηση είναι εφικτή για όλους τους μαθητές. Ωστόσο, παρατηρήθηκαν θετικές επιδράσεις της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε όλους τους άξονες καθ' όλη τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας σε μαθητές μέτριας και χαμηλής επίδοσης. Βέβαια, η έρευνα των Βαλιαντή, Κουτσελίνη και Κυριακίδη υλοποιήθηκε με τη συνεργασία 24 τμημάτων δημοτικών σχολείων εκ των οποίων τα 14 αποτελούσαν την πειραματική ομάδα και τα 10 την ομάδα έλεγχου και για διάστημα ενός έτους, σε αντίθεση με την παρούσα έρευνα η οποία διεξήχθη με συμμετέχοντες τους μαθητές ενός τμήματος και για πολύ μικρότερο χρονικό διάστημα. Το μικρό δείγμα σε συνδυασμό με το μικρό χρονικό διάστημα διεξαγωγής της έρευνας είχε ως αποτέλεσμα να μην υπάρχουν φανερά θετικά οφέλη στην επίδοση των μαθητών υψηλής επίδοσης.

Στην προκειμένη περίπτωση, όμως, η φανερή ωφέλεια των μαθητών μέτριας και χαμηλής επίδοσης, και κυρίως των τελευταίων, σχετίζεται πιθανώς με τη μεγαλύτερη ανάγκη τους να ασχοληθεί ο εκπαιδευτικός συστηματικά με τις αδυναμίες και τα προτερήματά τους και να βρεθούν τρόποι εργασίας κατάλληλοι για αυτούς τους συγκεκριμένους μαθητές. Οι μαθητές της χαμηλής επίδοσης βιώνουν πολύ πιο σπάνια την επιτυχία απ' ότι αυτοί της

μέτριας ή πόσο μάλλον της υψηλής επίδοσης, με αποτέλεσμα την άμεση βελτίωση της επίδοσής τους μόλις το περιβάλλον μάθησης προσαρμοζόμενο στα μέτρα τους έγινε πιο ευνοϊκό για αυτούς.

Η ομάδα υψηλής επίδοσης ήταν η μόνη ομάδα για την οποία παρατηρήθηκε μείωση της επίδοσης και συγκεκριμένα στον δεύτερο άξονα που αφορούσε την κατάκτηση των διδακτικών στόχων και στον τρίτο άξονα τον σχετικό με την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα. Αυτό, όμως, ήταν αναμενόμενο διότι στα πλαίσια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αναφορικά με τον δεύτερο άξονα κλήθηκαν να ανταποκριθούν σε δραστηριότητες το περιεχόμενο των οποίων και η επεξεργασία που απαιτούνταν για την ολοκλήρωσή τους ήταν προσαρμοσμένα όχι σε ένα μέσο επίπεδο μαθητών το οποίο αυτοί είχαν κατά πολύ ξεπεράσει αλλά στις δικές τους γνώσεις και δεξιότητες. Ως αποτέλεσμα μειώθηκε η επίδοση των μαθητών αναφορικά με την κατάκτηση των διδακτικών στόχων. Αυτό ήταν, ωστόσο, μία από τις θετικές συνέπειες της εφαρμογής της διδακτικής αυτής προσέγγισης διότι έτσι και οι μαθητές υψηλής επίδοσης δυσκολεύτηκαν σε εργασίες, γεγονός που τους έφερε στη θέση στην οποία άλλοι συμμαθητές τους βρίσκονται καθημερινά αλλά και χρειάστηκε να συνειδητοποιήσουν πως το να εργάζονται ως μονάδες δεν φέρνει πάντα την απόλυτη επιτυχία εφόσον για αρκετές εργασίες που έπρεπε να διεκπεραιώσουν απαιτούνταν η παραγωγή ιδεών, σημείο στο οποίο μπορούσαν να βοηθηθούν από έναν συγκεκριμένο συμμαθητή τους, από όλη την ομάδα τους ή από τη δασκάλα τους. Βρέθηκαν, λοιπόν, στο σημείο να ζητήσουν τη συνεργασία των συμμαθητών τους για να κατακτήσουν τους διδακτικούς στόχους που είχαν τεθεί για αυτούς. Αυτό συνδέεται άμεσα με τον τέταρτο άξονα του ερευνητικού ερωτήματος σχετικά με την αξιοποίηση των συμμαθητών ως πηγή στήριξης.

Επιπλέον, μειωμένα αποτελέσματα είχαμε αρχικά και στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών υψηλής επίδοσης μετά από το πρώτο στάδιο εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Αυτό σχετίζεται αναμφίβολα με το γεγονός ότι οι μαθητές υψηλής επίδοσης έχασαν τη μονοκρατορία τους μέσα στην τάξη, εφόσον δεν ήταν οι μόνοι που συμμετείχαν ενεργητικά στη μαθησιακή διαδικασία. Το γεγονός ότι και μαθητές πολύ χαμηλών επιδόσεων μπορούσαν να έχουν τον έπαινο και τη βαθμολογική επιβράβευση από τη δασκάλα ενδεχομένως να ενόχλησε ορισμένους μαθητές οι οποίοι αρχικά δυσαρεστήθηκαν με την επιτυχία περισσότερων μαθητών απ' όσους πετύχαιναν συνήθως με αποτέλεσμα να μειωθεί η προθυμία τους για συμμετοχή. Μάλιστα υπήρξαν αντιδράσεις από μαθητές για το «άριστα» που πήρε μαθητής χαμηλής επίδοσης στην ορθογραφία που αυτή τη φορά είχε μόνο δύο λάθη, ενώ άλλοτε έχει πολύ περισσότερα, τη στιγμή που μαθητής της υψηλής επίδοσης με

δύο λάθη σε συχνά χρησιμοποιούμενες λέξεις βαθμολογήθηκε με «καλά», ο οποίος όμως σπάνια έκανε λάθη.

Έτσι, λοιπόν, με εξαίρεση τα αποτελέσματα για τους μαθητές υψηλής επίδοσης, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με τα αποτελέσματα της έρευνας των Βαλιαντή, Κουτσελίνη και Κυριακίδη (2010), οι οποίοι κατέληξαν πως η τεκμηρίωση της αποτελεσματικότητας της διαφοροποίησης στις τάξεις μικτής ικανότητας στο μάθημα της Γλώσσας επιβεβαιώνει τις θέσεις των μελετητών της διαφοροποίησης ότι η διαφοροποίηση μπορεί να είναι αποτελεσματική για όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από το επίπεδο ετοιμότητάς τους. Και άλλοι ερευνητές σε διεθνές επίπεδο, όπως ο Johnsen (2003), ο Gayfer (1991) και ο McAdamis (2001) διαπίστωσαν πως η επίδοση μαθητών που διδάχθηκαν με διαφοροποιημένη διδασκαλία βελτιώθηκε σημαντικά σε σχέση με την επίδοση μαθητών που διδάχθηκαν με το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας και πως ειδικά οι μαθητές με χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση παρουσίασαν σημαντική βελτίωση μετά τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας τους (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008).

Ακόμη, στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκαν περισσότερες αλλαγές από τη μέση χρονική στιγμή προς την τελική χρονική στιγμή. Αυτό είναι επίσης λογικό αποτέλεσμα λόγω του ότι μετά από ορισμένες μέρες επαφής της ερευνήτριας με την τάξη αλλά και την εξοικειώσή της με το σχεδιασμό και την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην πράξη η διαφοροποίηση γινόταν όλο και πιο επιτυχημένη με συνακόλουθα καλύτερα αποτελέσματα στις επιδόσεις των μαθητών. Επίσης, όσο περνούσε ο χρόνος και οι ίδιοι οι μαθητές εξοικειώνονταν με αυτή τη μέθοδο εργασίας που περιελάμβανε μεταξύ των άλλων έντονα τη συνεργατική μάθηση και δραστηριότητες που δεν υπάρχουν στο σχολικό εγχειρίδιο. Ακόμη, ήταν σημαντικό το ότι μετά τις αρχικές αντιδράσεις των μαθητών σε μια μέθοδο εργασίας με την οποία δεν είχαν έρθει σε επαφή και την οποία γνώρισαν από ένα άτομο άγνωστο σε αυτούς μέχρι τότε, άρχισαν να συνεργάζονται ειδικά οι μαθητές υψηλής επίδοσης και να αναλαμβάνουν ρόλο καθοδηγητή και υποστηρικτή για συμμαθητές τους που χρειάζονταν τη βοήθειά τους.

Αναφορικά με τον τέταρτο άξονα του ερευνητικού ερωτήματος σχετικά με την αξιοποίηση των συμμαθητών ως πηγή στήριξης διαπιστώθηκε πως σημαντικό ρόλο παίζει η εγγύτητα. Οι μαθητές που ανέπτυξαν τις πιο ισχυρές σχέσεις βοήθειας κυρίως του ενός, του μαθητή υψηλής επίδοσης, προς τον άλλον, τον μαθητή χαμηλότερης επίδοσης, ήταν μαθητές με ισχυρές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ τους. Για παράδειγμα, ο Κ.Μ. και ο Γ.Χ. που συνέβαλε κατά πολύ στη βελτίωση της επίδοσης του μαθητή χαμηλής επίδοσης Κ.Μ. είναι μαθητές με ιδιαίτερα φιλικές σχέσεις μεταξύ τους που όταν τους δόθηκε η δυνατότητα



συνεργασίας αξιοποίησαν την ήδη στενή τους σχέση στο παιχνίδι ως υπόβαθρο για μια στέρεα σχέση μαθησιακής υποστήριξης. Βέβαια, σε ορισμένα ζευγάρια μαθητών όπως αυτό του Ν.Γ. και του Π.Π. χρειάστηκε να τους γίνουν αρκετές υπενθυμίσεις για να μην εμπλέκονται στη συζήτηση θέματα εκτός του μαθήματος. Στους δύο αυτούς μαθητές γινόταν πριν από την εφαρμογή της έρευνας συχνές παρατηρήσεις για το ότι μιλούσαν μεταξύ τους στην διάρκεια του μαθήματος. Όταν τους δόθηκε η δυνατότητα συνεργασίας ήταν αρκετά ικανοποιημένοι με το γεγονός ότι μπορούσαν να συζητούν τις ιδέες τους για τις εργασίες τους και αυτή η δυνατότητα τους έφερε σε επαφή με μια νέα διάσταση της μεταξύ τους σχέσης, αυτής της αλληλοβοήθειας.

Από την εφαρμογή της έρευνας προέκυψαν σημαντικά συμπεράσματα τα οποία αν και δεν είναι αποτέλεσμα συστηματικής παρατήρησης, εξάχθηκαν ως γενική αποτίμηση της έρευνας. Διαπιστώθηκε πως όσο λιγότερη είναι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας τόσο μικρότερη τείνει να είναι και η βελτίωση των μαθητών. Επίσης, οι ίδιοι οι μαθητές μόλις εξοικειωθούν με αυτόν τον τρόπο μάθησης θέλουν να συνεχίσουν να μαθαίνουν με αυτόν τον τρόπο. Οι συγκεκριμένοι μαθητές είχαν ενθουσιαστεί, προς το τέλος της έρευνας, για το ότι υπήρχε ποικιλία ασκήσεων και μπορούσαν να ακούν περισσότερες ιδέες κατά την ομαδική ή στην ολομέλεια επεξεργασία των δραστηριοτήτων. Επίσης, το αίσθημα ικανοποίησης για την ερευνητήρια αυξανόταν ολοένα και περισσότερο καθώς περνούσαν οι μέρες εφόσον οι μαθητές εξοικειώνονταν με τη διαφοροποίηση, όπως και η ερευνητήρια με το σχεδιασμό και την εφαρμογή της διδασκαλίας και τα θετικά αποτελέσματα γίνονταν πλέον διακριτά. Από την εμπειρία εφαρμογής αυτής της έρευνας προκύπτει πως αν και σαφώς απαιτείται σημαντικά περισσότερος χρόνος και οργάνωση για να σχεδιάσει ένας εκπαιδευτικός μια διαφοροποιημένη διδασκαλία σε σχέση με μια παραδοσιακή διδασκαλία, ο χρόνος που εξοικονομείται κατά τη διάρκεια του μαθήματος και τα οφέλη για τους μαθητές είναι ασύγκριτα πολυτιμότερα.

Σημαντικότερο ίσως εύρημα της παρούσας έρευνας μπορεί να θεωρηθεί η θετική επίδραση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στις αλληλεπιδράσεις των μαθητών και συγκεκριμένα στην αξιοποίηση των συμμαθητών ως πηγή στήριξης. Διαπιστώθηκε πως με την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας οι μαθητές, όλων των επιπέδων, αντιλήφθηκαν τους εαυτούς τους ως συνεργάτες των συμμαθητών τους και το αντίστροφο και όχι ως ανταγωνιστές σε έναν αγώνα ταχύτητας όπου ένας λαβαίνει το βραβείο. Έτσι δεν δίστασαν να ζητήσουν βοήθεια από τους συμμαθητές τους ή να προσφέρουν τη βοήθεια σε αυτούς. Ήταν ιδιαίτερα ικανοποιητικό το γεγονός ότι με μονάχα δύο εβδομάδες εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας οι κασετίνες που άλλοτε αποτελούσαν το διαχωριστικό



μεταξύ των μαθητών ώστε να κρύβεται ό, τι γράφει ο καθένας, είχαν μείνει στην άκρη ώστε να μπορούν να εργάζονται είτε ως ομάδα σε μια κοινή δραστηριότητα είτε ατομικά αλλά με δυνατή την πρόσβαση ανά πάσα στιγμή στους συμμαθητές τους για υποστήριξη.

Όλες οι παραπάνω θετικές εξελίξεις στη μαθησιακή συμπεριφορά των μαθητών δεν θα ήταν δυνατό να επιτευχθούν εάν η διδασκαλία παρέμενε δασκαλοκεντρική και ενιαία για όλους τους μαθητές. Η τάξη αυτή ήταν μονάχα ένα δείγμα. Ήταν μια τάξη με μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες αλλά και με μια χαρισματική μαθήτριά οι επιδόσεις της οποίας θα ξάφνιαζαν ακόμη και αν βρισκόταν σε μια τάξη κατά δύο χρόνια μεγαλύτερη. Αντίστοιχη ποικιλομορφία παρουσιάζει η συντριπτική πλειονότητα των σχολείων τόσο στην Ελλάδα όσο και παγκόσμια. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αξιοποιεί αυτή την ετερογένεια προς όφελος των μαθητών και σε καμία περίπτωση δεν αποτελεί τροχοπέδη για την πρόοδο αλλά και την ευχάριστη διαβίωση των μαθητών στο σχολείο τους, κάτι που συμβαίνει όταν από όλους απαιτείται να φτάσουν στο ίδιο σημείο χωρίς να λαμβάνεται υπόψη πόσο πολύ μπορεί να απέχει το σημείο έναρξης της πορείας ενός μαθητή από κάποιου άλλου αλλά και οι επιπτώσεις της συνεχούς αποτυχίας σε όσους μαθητές ξεκίνησαν από ένα σημείο τελείως διαφορετικό από τους συμμαθητές τους ή από αυτό που οι δάσκαλοί τους νόμιζαν ότι ξεκίνησαν.

## 6.2 Περιορισμοί της έρευνας

Η έρευνα υπόκειται σε διάφορους μεθοδολογικούς περιορισμούς οι οποίοι σχετίζονται με ζητήματα όπως το μικρό δείγμα και το μικρό χρονικό διάστημα διεξαγωγής της έρευνας αλλά και η μικρή διδακτική εμπειρία της ερευνήτριας.

Το μικρό δείγμα αλλά και το μικρό χρονικό διάστημα διεξαγωγής της έρευνας είναι βασικοί περιορισμοί της παρούσας έρευνας, οι οποίοι ωστόσο δεν ήταν δυνατόν να υπερνικηθούν στην παρούσα φάση. Για να διεξαχθεί η έρευνα ήταν απαραίτητο να γίνεται ολόκληρο το δίωρο καθημερινό μάθημα της Γλώσσας με διαφοροποίηση στη διδασκαλία. Όμως η ερευνήτρια με την ιδιότητα της φοιτήτριας δεν είχε τη δυνατότητα να μπει σε μια τάξη για να διδάξει για χρονικό διάστημα μεγαλύτερο των δύο εβδομάδων. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα το δείγμα της έρευνας να περιοριστεί στους 17 μαθητές μίας τάξης και ο χρόνος διεξαγωγής της στα πλαίσια των δύο εβδομάδων πρακτικής άσκησης της ερευνήτριας. Επιπλέον, βασικός παράγοντας που επηρέαζε αρνητικά τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν η

μικρή εμπειρία της ερευνήτριας τόσο στο σχεδιασμό και την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας όσο και στη διδασκαλία γενικότερα.

Προκειμένου να υπερνικηθούν τέτοιου είδους περιορισμοί και να επεκταθούν τα ερευνητικά δεδομένα για την αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε τάξεις γενικού πληθυσμού μικτών ικανοτήτων είναι απαραίτητη η ερευνητική δραστηριοποίηση περισσότερων εργαζόμενων εκπαιδευτικών οι οποίοι θα έχουν ήδη υπό την ευθύνη τους μια τάξη για ένα ολόκληρο σχολικό έτος τουλάχιστον ώστε να αυξάνεται το χρονικό διάστημα διεξαγωγής της έρευνας αλλά και εφαρμόζοντας σε μια σειρά ετών τη διαφοροποιημένη διδασκαλία να συλλέξουν στοιχεία από περισσότερες τάξεις διευρύνοντας με αυτόν τον τρόπο το δείγμα τους. Επίσης, σημαντικό πλεονέκτημα ενός εργαζόμενου εκπαιδευτικού είναι η εμπειρία του, βάσει της οποίας θα μπορούσε σε πολύ λιγότερο χρόνο να πετύχει εξίσου καλά ή και καλύτερα αποτελέσματα.

# Βιβλιογραφία

---

## Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Allan, S. (2012). *Helping teachers make sense of it all: putting differentiated instruction and response to intervention together*. <http://www.differentiatedinstruction.net/> (last update: 21/06/2013)

Allan, S. *Leading Implementation of Differentiated Instruction: Practical Strategies to accelerate the Change*. <http://www.differentiatedinstruction.net/> (last update: 21/06/2013)

Allan, S. *One size doesn't fit all: Differentiating Instruction*. <http://www.differentiatedinstruction.net/> (last update: 21/06/2013)

Bearne, E. (1996). *Differentiation and Diversity in the Primary School*. USA & Canada: Routledge

Bender, W. (2008). *Differentiated Instruction for Students with Learning Disabilities: Best Teaching Practices for General and Special Educators*. (2<sup>nd</sup> ed.) USA: Council for Exceptional Children & Corwin Press, Inc.

Bender, W. (2002). *Differentiated Instruction for Students with Learning Disabilities: Best Teaching Practices for General and Special Educators*. (1st ed.) USA: Council for Exceptional Children & Corwin Press, Inc.

Chapman, C., & King, R. (2005). *Differentiated Assessment Strategies: One tool doesn't fit all*. California: Corwin Press, Inc.

Chapman, C., & King, R. (2007). *Differentiated Assessment Strategies: One tool doesn't fit all*. (2<sup>nd</sup> Ed.). California: Corwin Press, Inc.

Elliot, S., Kratchwill, T. et al. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Αποτελεσματική Διδασκαλία, Αποτελεσματική Μάθηση*. Επιμ.: Λεονταρή, Α., Συγκολλίτου, Ε., Μτφρ.: Σόλμαν, Μ., Καλύβα, Φ. Αθήνα: Gutenberg

Feldman, R. (2008/2009). *Εξελικτική Ψυχολογία: Δια βίου ανάπτυξη*. (α' τόμος). Επιμ.: Μπεξεβέγκης, Η., Μτφρ.: Αντωνοπούλου, Ζ. Αθήνα: Gutenberg

Gardner, H. (1993). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. (2<sup>nd</sup> Ed.). London: Fontana Press

Geisler, J., Hessler, R., Gardner, R., & Lovelace, T. (2009). Differentiated writing interventions for high-achieving urban African American elementary students. *Journal of Advanced Academics*, 20, 214-247.

George, P. (2005). A Rationale for Differentiated Instruction in Regular Classroom. *Theory into Practice*, 44 (3), pp. 185-193

Hart, S. (1996). *Differentiation and the Secondary Curriculum: Debates and Dilemmas*. USA & Canada: Routledge

Heacox, D. (2002). *Differentiating Instruction in the Regular Classroom: How to reach and teach all learners, Grades 3-12*. Minneapolis: free spirit Publishing

IDEA, (2004). Public Law 108-446-Dec. 3, 2004. 118 STAT. 2647

Lawrence – Brown, D. (2004). Differentiated Instruction: Inclusive Strategies for Standards – Based Learning that Benefit the Whole Class. *American Secondary Education*, 32 (3), pp. 34-62

McAdams, S. (2001). Teachers tailor their instruction to meet a variety of student needs. *Journal of Staff Development*, 22(2), 1-5.

McQuarrie, L., McRae, P., & Stack-Cutler, H. (2008). *Choice, complexity, creativity: Differentiated instruction provincial research review*. Edmonton, AB: Alberta Education

Subban, P. (2006). Differentiated Instruction: A research basis. *Instructional Education Journal*, 7 (7), pp. 935-947

Rock, M., Gregg, M., Ellis, E., & Gable, R.A. (2008). REACH: A framework for differentiating classroom instruction. *Preventing School Failure*, 52 (2), 31-47.

Tomlinson, C. (2005). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms* (2<sup>nd</sup> Ed.). New Jersey: PEARSON Merrill Prentice Hall

Tomlinson, C. (2003). *Fullfilling the Promise of the Differentiated Classroom: Strategies and Tools for Responsive Teaching*. Alexandria, VA: ASCD

Tomlinson, C., Brighton, C., Hertberg, H., et al. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted*. 27 (2/3), pp. 119-145.

Tomlinson, C. (2000a, August). *Differentiation of Instruction in the Elementary Grades*. <http://ceep.crc.uiuc.edu/eearchive/digests/2000/tomlin00.pdf> (last update: 21/06/2013)

Tomlinson, C. (1999/2004). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας: Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών*. Μτφρ. Θεοφύλιδης, Χ., Μαρτίδου – Φορσιέ, Δ. Αθήνα: Γρηγόρη

Vygotsky, L. (1986/2000). *Νους στην Κοινωνία: Η Ανάπτυξη των Ανώτερων Ψυχολογικών Διαδικασιών*. Επιμ.: Βοσνιάδου, Σ., Μτφρ.: Μπίμπου, Α. & Βοσνιάδου, Σ. Αθήνα: Gutenberg

## Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά: Η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ίων, Εκδόσεις ΕΛΛΗΝ

Αλευριάδου, Α. (2010). *Νευροαναπτυξιακές Διαταραχές: Από τη διάγνωση στην εκπαιδευτική παρέμβαση*. Επιστημονική Ημερίδα. Αθήνα.

Αναστασίου, Δ. (2008). «Η ανταπόκριση στην παρέμβαση» ως μια νέα προσέγγιση για την πρόληψη και τη διάγνωση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών. *Ελληνική Επιθεώρηση Ειδικής Αγωγής*. (τεύχος 1<sup>ο</sup>), σσ. 135-168

Αργυρόπουλος, Β. (2013). Διαφοροποίηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία: θεωρητικό υπόβαθρο και βασικές αρχές. Στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλιππάτου (επιμ.) *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο, σσ. 27-59.

Βαλιαντή, Σ. & Κουτσελίνη, Μ. (2008). *Εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας: Προϋποθέσεις και θέματα προς συζήτηση*. Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρίας Κύπρου. Προσπελάστηκε στο: <http://www.pek.org.cy>

Βαλιαντή, Σ. & Κουτσελίνη, Μ. (2008). *Εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας – μάθησης με την αξιοποίηση των σχολικών εγχειριδίων*. Προσπελάστηκε στο: <http://www.pek.org.cy>

Βαλιαντή, Σ., Κουτσελίνη, Μ., Κυριακίδης, Α. (2010). *Αποτελέσματα έρευνας για την Εφαρμογή και Αξιολόγηση της Αποτελεσματικότητας της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας*. Προσπελάστηκε στο: <http://www.pek.org.cy>



Δημητροπούλου, Π. (2013). Σχολική τάξη και διαφοροποιημένη διδασκαλία: προϋποθέσεις για τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού περιβάλλοντος μάθησης. Στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλιππάτου (επιμ.) *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο, σσ. 60-98.

Κολιάδης, Ε. (2011). *Καθολικός σχεδιασμός και διαφοροποιημένη διδασκαλία: Αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών*. Επιστημονική Ημερίδα «Μαθησιακές Δυσκολίες». Λάρισα.

Κόκκοτας, Π. (2005). *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών*. (4<sup>η</sup> έκδ.). (α' μέρος). Αθήνα: Γρηγόρη

Κρόκου, Ζ. (2011). *Η ανίχνευση των αναγνωστικών δυσκολιών ως ανεπαρκής ανταπόκριση στη διδασκαλία: Οι προσδοκίες και ο προβληματισμός που προκύπτουν από τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία*. Επιστημονική Ημερίδα «Μαθησιακές Δυσκολίες». Λάρισα.

Μουταβέλης, Α. (2011). *Η χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Επιστημονική Ημερίδα «Μαθησιακές Δυσκολίες». Λάρισα.

Ορφανός, Π. (2011). *Η διαφοροποιημένη διδασκαλία ως εργαλείο «μεταμόρφωσης» των προβλημάτων μάθησης και συμπεριφοράς*. Επιστημονική Ημερίδα «Μαθησιακές Δυσκολίες». Λάρισα.

Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: Τι & Γιατί*. Αθήνα: Πεδίο

Παντελιάδου, Σ. (2008). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία*. Στο Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (Επιμ.) *Διδακτικές Προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Βόλος: Γράφημα.

Ρούσσης, Π.& Τσαούσης, Γ. (2011). *Στατιστική στις Επιστήμες της Συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Τόπος.

Σαραφίδου, Γ. (2011). *Συνάρθρωση Ποσοτικών & Ποιοτικών Προσεγγίσεων: Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg

Συγκολλίτου, Ε. (1997). Σχολική επίδοση και αλλαγή στο κοινωνικό κύρος και στην αυτοεκτίμηση των μαθητών. *Ψυχολογία* 4(1), 32-42.

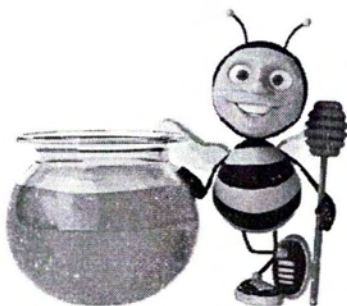
Φιλιππάτου, Δ. (2013). Ο ρόλος της αξιολόγησης στη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο Παντελιάδου, Σ. & Φιλιππάτου, Δ. (επιμ.) *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο, σσ. 60-98.

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

---

Στο παρόν παράρτημα παρατίθεται η άτυπη δοκιμασία που δόθηκε στους μαθητές για τον διαχωρισμό τους στις ομάδες επίδοσης, το φύλλο αξιολόγησης που συμπληρώθηκε από την ερευνήτρια σε συνεργασία με την δασκάλα του τμήματος ένταξης το οποίο παρακολουθούσε ο μαθητής χαμηλής επίδοσης για τον οποίο υπάρχει υποψία μαθησιακών δυσκολιών και υπόδειγμα των πινάκων παρατήρησης που συμπληρώνονταν καθημερινά κατά τη διεξαγωγή της έρευνας.

## Άτυπη Δοκιμασία



Γεια σας!!!

Είμαι η Μελίνα, το μελισσάκι! Μαζί θα γράψουμε, θα μαγειρέψουμε και θα ταξιδέψουμε!

## Δραστηριότητα 1<sup>η</sup>



**Ξεκινάνε οι δραστηριότητες μας!**

Μία λέξη από καθεμία από αυτές τις προτάσεις εδώ κάτω, έφυγε από τη θέση της και μπερδεύτηκε με κάποιες άλλες λέξεις! Διαλέξτε από την παρένθεση που υπάρχει δίπλα σε κάθε πρόταση, τη σωστή λέξη.

1. Στο \_\_\_\_\_ μπορούμε να βρούμε τη σημασία των λέξεων. (περιοδικό, παραμύθι, τετράδιο, λεξικό)
2. Ο παππούς έχει μία μεγάλη \_\_\_\_\_ από σπάνια γραμματόσημα. (συζήτηση, διαδρομή, συλλογή, αυλή)
3. Όταν ακούω ανέκδοτα και αστείες ιστορίες \_\_\_\_\_ πάρα πολύ. (τραγουδάω, γελάω, μιλάω, μετράω)

4. Η Μαρία \_\_\_\_\_ τις αράχνες.  
(φοβάται, χρειάζεται, κρύβεται, μαθαίνεται)
5. Τα \_\_\_\_\_ έχουν εντυπωσιακά χαρακτηριστικά ,χλιμιντρίζουν και καλπάζουν.(ψάρια, λιοντάρια, ελάφια, άλογα)
6. Το χειμώνα, ο αέρας που φυσάει είναι \_\_\_\_\_ .  
(κρύος, ξηρός, ωραίος, μικρός)
7. Στο σπίτι της γιαγιάς μου υπάρχει ένας \_\_\_\_\_ κήπος.(πέτρινος, ήμερος, έξυπνος, ευωδιαστός)
8. Το λιοντάρι είναι ένα \_\_\_\_\_ ζώο.(κατοικίδιο, ήμερο, άγριο, μικρό)
9. Τα \_\_\_\_\_ του δήμου βγήκαν για να μαζέψουν τα σκουπίδια.(απορριμματοφόρα, πλοία, ταξί, λεωφορεία)
10. Πρέπει να \_\_\_\_\_ το περιβάλλον.(ποτίζουμε, προστατεύουμε, ρυπαίνουμε, καταστρέφουμε)
11. Χθες η μητέρα μου \_\_\_\_\_ ένα πολύ νόστιμο φαγητό.(ξεσκόνισε, σκούπισε, μαγείρεψε, στόλισε)
12. Μου έφεραν πολλά \_\_\_\_\_ για τα γενέθλιά μου.  
(δώρα, υλικά, προσκλητήρια, νερά)
13. Το λεωφορείο είναι ένα \_\_\_\_\_ μεταφοράς.  
(μέτρο, μικρό, μέσο, μτερό)
14. Χθες όλα τα παιδιά μαζευθήκαμε για να παίξουμε ποδόσφαιρο στο μοναδικό ελεύθερο χώρο της \_\_\_\_\_ .  
(οικογένειας, γειτονιάς, δουλειάς, βραδιάς)
15. Σταδιακή \_\_\_\_\_ του καιρού από αύριο προβλέπεται για τη Θεσσαλία.(ενίσχυση, επιδείνωση, μείωση, εκδήλωση)

## Δραστηριότητα 2<sup>η</sup>



Συνεχίζουμε το γράψιμο,  
συμπληρώνοντας τα κενά  
των παρακάτω προτάσεων  
με τις σωστές καταλήξεις!

A)

1. Εγώ ονειρεύ\_\_ να κάν\_\_ ένα ταξίδ\_\_ στην Αμερική .
2. Ο κλέφτ\_\_ και ο ψεύτ\_\_ τον πρώτο χρόν\_\_ χαίρ\_\_ .
3. Η Ελένη πρέπει να διαβάσ\_\_ για να γράψ\_\_ καλά στο διαγώνισμα.
4. Χθες η Μαρία μας μοίρασ\_\_ προσκλήσεις για το πάρτι γενεθλί\_\_ της.
5. Τα δρομολόγια του μετρό είν\_\_ συχνά και εκτελούντ\_\_ με ακρίβεια.
6. Οι ισχυρ\_\_ βόρει\_\_ άνεμοι θα ενισχυθ\_\_ στα πελάγ\_\_ .
7. Διατηρείτ\_\_ την πόλ\_\_ καθαρ\_\_ , πετάτ\_\_ τα απορρίμματα μόνο στους κάδ\_\_ .
8. Ο Νίκος τρόμαξ\_\_ γιατί χτες το βράδ\_\_ στον ύπνο του είδ\_\_ έναν εφιάлт\_\_ .
9. Στο τέλ\_\_ κάθε πρότασ\_\_ δεν ξεχνάμ\_\_ να βάλουμ\_\_ τελεία.
10. Η Ναταλία λυπάτ\_\_ που βλέπ\_\_ τη θάλασσα γεμάτ\_\_ σκουπίδια.
11. Κάποιες από τ\_\_ δραστηριότητ\_\_ των ανθρώπ\_\_ απειλ\_\_ τη φύση.
12. Καθαρ\_\_ ουραν\_\_ αστραπές δε φοβάτ\_\_ .



B)



Για να με βοηθήσετε να φτιάξω τις τρουφομπαλίτσες, υπογραμμίστε στο παρακάτω κείμενο τα ρήματα που προστάζουν, για να ξέρω τι πρέπει να κάνω!

Στην αρχή, ανακάτεψε γρήγορα το βούτυρο, το κακάο και τη ζάχαρη μέχρι να γίνει μια σφιχτή κρέμα. Ύστερα πρόσθεσε τα τριμμένα μπισκότα και ανακάτεψε καλά. Κατόπιν, φτιάξε μικρές μπαλίτσες με την κρέμα. Στη συνέχεια, άπλωσε προσεκτικά την τρούφα σε ένα πιάτο και κύλα αργά μέσα σε αυτό τις μπαλίτσες. Τέλος, βάλτε τις τρουφομπαλίτσες στις θήκες και τοποθέτησέ τις στο ψυγείο για να διατηρηθούν φρέσκες.

### Δραστηριότητα 3<sup>η</sup>

Για ορθογραφία δόθηκαν στους μαθητές οι παρακάτω λέξεις και φράσεις:

#### Λέξεις:

*Κρυμμένος, διευθυντής, ημερολόγιο, χιονοθύελλα, χρειάζομαι, ανακύκλωση, λεωφορείο, απορρίμματα*

#### Προτάσεις:

- 1) Ο βασιλιάς φώναξε τον αρχηγό των σιδηρουργών και τον πρόσταξε να του φτιάξει ένα σιδερένιο άνθρωπο.
- 2) Στη θάλασσα χύθηκε πολύ πετρέλαιο από ένα καράβι που ναυάγησε.
- 3) Ο μεγάλος κιθαρωδός της αρχαιότητας Αρίωνας επέστρεψε με πλοίο από τους μουσικούς αγώνες.

## Δραστηριότητα 4<sup>η</sup>



Φέτος διακοπές στην Αλόνησο!!!

Πριν πάω, ας μάθω μερικά πράγματα για τη μεσογειακή φώκια Μονάχους Μονάχους!

### **ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΗ ΦΩΚΙΑ ΜΟΝΑΧΟΥΣ ΜΟΝΑΧΟΥΣ**

Η μεσογειακή φώκια είναι ένα από τα 35 είδη φώκιας που υπάρχουν στον κόσμο. Το μήκος της συνήθως δεν ξεπερνά τα 2,5 μέτρα, αν και ορισμένες ενήλικες μπορούν να φτάσουν μέχρι τα 3,80 μέτρα! Ζουν 45 χρόνια και γεννάνε κάθε ένα ή δύο χρόνια ένα μικρό.



Περίπου 250-300 άτομα της μεσογειακής φώκιας μονάχους μονάχους, του πιο σπάνιου είδους φώκιας στη Γη, ζουν ακόμα στις θάλασσές μας και βρίσκουν καταφύγιο σε απομακρυσμένες σπηλιές στις νοτιοδυτικές Κυκλάδες, στο Ιόνιο, στα Δωδεκάνησα και στο Εθνικό Θαλάσσιο Πάρκο Αλοννήσου.

Απειλείται με εξαφάνιση εξαιτίας της καταστροφής του βιότοπού της, της άγνοιας κάποιων ψαράδων που την κυνηγούν και συχνά τη θανατώνουν για τις ζημιές που κάνει στα δίχτυα τους, καθώς και εξαιτίας της μείωσης τροφής, της ρύπανσης της θάλασσας και του αυξημένου τουρισμού.

Σήμερα, έχει σχεδόν εξαφανιστεί από τις ακτές της Μεσογείου, οπότε η συμβολή της Ελλάδας για τη διάσωση του είδους είναι σημαντική. Η περιοχή της στο Εθνικό Θαλάσσιο Πάρκο Βορείων Σποράδων προστατεύεται με αυστηρή νομοθεσία.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ:

1) Πόσα είδη φώκιας υπάρχουν στον κόσμο;

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

2) Πού ζουν και πού βρίσκουν καταφύγιο οι φώκιες μονάχους-μονάχους;”

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

3) Γράψε τρεις αιτίες από τις οποίες απειλείται με εξαφάνιση η μεσογειακή φώκια.

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



Δραστηριότητα 5<sup>η</sup>



Να μια φωτογραφία από τις περσινές  
διακοπές των φίλων μου!

Γράψε μια παράγραφο, παρατηρώντας αυτή  
τη φωτογραφία!



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Τελειώσαμε!!!



## Ερωτηματολόγιο Ενδιαφερόντων

*Για να γνωριστούμε καλύτερα!*

Όνομα : .....

Τάξη..... Ημερομηνία. ....

1. Το αγαπημένο μου χρώμα είναι: .....
2. Το αγαπημένο μου φαγητό είναι: .....
3. Στον ελεύθερο χρόνο μου μου αρέσει να: .....
4. Το αγαπημένο μου βιβλίο είναι.....
5. Το αγαπημένο μου ζώο είναι.....
6. Ο καλύτερος δάσκαλος είναι αυτός που .....
7. Μπορεί να στεναχωρηθώ στο μάθημα εάν.....
8. Οι καλύτεροι φίλοι μου είναι.....
9. Στο διάλειμμα μου αρέσει να.....
10. Το αγαπημένο μου παιχνίδι είναι.....
11. Υπογράμμισε ένα από τα «Ναι», «Όχι», «Δεν με Πειράζει» (ΔΠ) σε κάθε επιλογή

Όταν διαβάζω, χρειάζομαι να:

- |                           |     |     |    |
|---------------------------|-----|-----|----|
| α. Κάνω συχνά διαλείμματα | Ναι | Όχι | ΔΠ |
| β. Κινούμαι               | Ναι | Όχι | ΔΠ |
| γ. Να μένω σταθερός       | Ναι | Όχι | ΔΠ |



12. Υπογράμμισε ένα από τα «Ναι», «Όχι», «Δεν με Πειράζει» (ΔΠ) σε κάθε επιλογή

Μαθαίνω καλύτερα όταν:

α. Ακούω κάποιον να εξηγεί κάτι	Ναι	Όχι	ΔΠ
β. Βλέπω εικόνες και σχέδια αυτού που μαθαίνω	Ναι	Όχι	ΔΠ
γ. Παρατηρώ κάτι	Ναι	Όχι	ΔΠ
δ. Κάνω κάτι με τα χέρια μου (π.χ. κατασκευές)	Ναι	Όχι	ΔΠ
ε. Κάνω κάτι με το σώμα μου (π.χ. παντομίμα)	Ναι	Όχι	ΔΠ
στ. Διαβάζω	Ναι	Όχι	ΔΠ
ζ. Εργάζομαι μόνος μου	Ναι	Όχι	ΔΠ
η. Εργάζομαι με κάποιον συμμαθητή/συμμαθήτρια	Ναι	Όχι	ΔΠ
θ. Εργάζομαι με μια μικρή ομάδα 4 έως 6 συμμαθητών	Ναι	Όχι	ΔΠ

Φύλλο αξιολόγησης για το μαθητή με Μαθησιακές Δυσκολίες

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΕΑΡΙΝΟ ΕΞΑΜΗΝΟ  
ΙV ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ  
ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ: ΜΠΙΚΟΡΑΡΟΥ ΠΕΤΡΙΝΑ

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΑΘΗΤΗ ΜΕ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Γενικές Πληροφορίες

Ηλικία: 9 ετών Φύλο: ΑΓΟΡΙ

Τάξη: Γ'

Εθνικότητα: ΕΛΛΗΝΙΚΗ

Γλώσσα που μιλάει ο μαθητής στο σπίτι: ΕΛΛΗΝΙΚΑ

Πιθανή ΜΔ (εκτίμηση εκπαιδευτικού): ΔΥΣΛΕΞΙΑ

Διάγνωση Δυσκολιών: Ναι Όχι

Φορέας Διάγνωσης: -----

Παρακολούθηση υποστηρικτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων:

εντός σχολείου:

i) Τμήμα ένταξης ii) Παράλληλη στήριξη

Επανάληψη τάξης: Ναι Όχι Αν ναι, ποια τάξη; -----

Φοίτηση στο σχολείο: Κανονική Συχνές απουσίες

	<u>ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ</u>	Συχνά	Μερικές φορές	Καθόλου
	<b>Α. ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ (ΠΡΟΣΛΗΨΗ ΚΑΙ ΕΚΦΡΑΣΗ)</b>			
1.	Δυσκολεύεται να κατανοήσει απλές προτάσεις, ερωτήσεις και οδηγίες			✓
2.	Δυσκολεύεται να κατανοήσει κείμενα που ακούει.			✓
3.	Δυσκολεύεται να κατανοήσει ερωτήσεις με αφηρημένες έννοιες ή τη μεταφορική χρήση του λόγου *	✓		
4.	Δυσκολεύεται να κατανοήσει το χιούμορ			✓
5.	Ζητά από τον εκπαιδευτικό να επαναλαμβάνει οδηγίες ή ερωτήσεις			✓
6.	Δυσκολεύεται να εκτελέσει σύνθετες εντολές.		✓	
7.	Δυσκολεύεται να βρει την κατάλληλη λέξη να εκφραστεί.			✓
8.	Χρησιμοποιεί ατελείς προτάσεις.			✓
9.	Δυσκολεύεται να περιγράψει μια κατάσταση ή να διηγηθεί το μάθημα.		✓	
10.	Δυσκολεύεται να παραθέσει στη σωστή σειρά πληροφορίες και δεδομένα			✓
	<b>Β. ΑΝΑΓΝΩΣΗ (ΑΠΟΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ)</b>			
11.	Δεν έχει κατακτήσει ακόμα τον μηχανισμό αποκωδικοποίησης λέξεων με απλή φωνολογική δομή (π.χ. ΣΦΣΦ).			✓
12.	Κάνει λάθη αποκωδικοποίησης κατά την ανάγνωση κειμένου (π.χ. αντικαταστάσεις, αντιμεταθέσεις, παραλείψεις, προσθήκες)		✓	
13.	Διαβάζει φωναχτά με πολύ αργό ρυθμό.		✓	
14.	Δυσκολεύεται να αποκωδικοποιήσει λέξεις με συμπλέγματα, δίψηφα ή συνδυασμούς.		✓	

15.	Επανέρχεται για να διορθώσει το λάθος του κατά την ανάγνωση.		✓	
16.	Κατά την ανάγνωση, αντικαθιστά παρόμοιες φωνητικά λέξεις (π.χ. «δένω» αντί «μένω»).		✓	
17.	Δυσκολεύεται να κατανοήσει ένα γραπτό κείμενο όταν το διαβάζει ο ίδιος (π.χ. να πει τα βασικά σημεία).	✓		
18.	Δυσκολεύεται να ανακαλέσει συγκεκριμένου τύπου πληροφορίες από κείμενο που διαβάζει.		✓	
19.	Δυσκολεύεται να απαντήσει σε ερωτήσεις εξαγωγής συμπεράσματος.	✓		
	<b><u>ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ</u></b>	Συχνά	Μερικές φορές	Καθόλου
20.	Παρατείνεται εύκολα από την προσπάθεια κατανόησης κειμένου.			✓
21.	Δεν φαίνεται να χρησιμοποιεί καποια στρατηγική-σχέδιο δράσης- που έχει μάθει στην τάξη για να βοηθηθεί όταν δυσκολεύεται στην κατανόηση κειμένου. *			✓
	<b>Γ. ΓΡΑΦΗ (ΓΡΑΦΟΚΙΝΗΤΙΚΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΓΡΑΠΤΗ ΕΚΦΡΑΣΗ)</b>			
22.	Γράφει αρκετά αργά.		✓	
23.	Γράφει δυσανάγνωστα (π.χ. σχηματισμός γραμμάτων, γραφή κάτω από τη γραμμή, δεν τηρεί τις αποστάσεις ανάμεσα στις λέξεις).			✓
24.	Κάνει λάθη κατά την αντιγραφή.		✓	
25.	Δεν κρατά σωστά το μολύβι, ούτε έχει σωστή στάση σώματος κατά τη γραφή.			✓
26.	Δυσκολεύεται και σε άλλες δεξιότητες λεπτής κινητικότητας (π.χ. χειρισμός ψαλιδιού,			✓

	κουμπώματα, χειροτεχνίες, ζωγραφική κλπ.)			
27.	Κάνει πολλά λάθη φωνολογικού τύπου κατά τη γραφή.	✓		
28.	Κάνει πολλά λάθη ιστορικής ορθογραφίας. *	✓		
29.	Κάνει πολλά λάθη τονισμού.		✓	
30.	Κάνει πολλά λάθη γραμματικού τύπου.	✓		
31.	Κάνει πολλά λάθη σύνταξης κατά την παραγωγή ενός γραπτού κειμένου. *		✓	
32.	Δυσκολεύεται να χρησιμοποιήσει το κατάλληλο λεξιλόγιο ή <u>χρησιμοποιεί περιορισμένο λεξιλόγιο</u> στη γραπτή έκφραση. *	✓		
33.	Δυσκολεύεται να οργανώσει τις πληροφορίες και τις ιδέες του κατά την παραγωγή γραπτού κειμένου.	✓		
34.	Παράγει κείμενα μικρής έκτασης. *	✓		
35.	Έχει αρνητική στάση απέναντι στη γραφή.			✓
	<b>Δ. ΣΥΛΛΟΓΙΣΜΟΣ- ΟΡΓΑΝΩΣΗ-ΠΡΟΣΟΧΗ</b>			
36.	Δυσκολεύεται να οργανώσει και να ομαδοποιήσει έννοιες.	✓		
37.	Δυσκολεύεται αρκετά να ολοκληρώσει κάτι που έχει αρχίσει.			✓
38.	Αποσπάται εύκολα η προσοχή του από θορύβους ή δραστηριότητες.		✓	
39.	Η δουλειά του είναι ακατάστατη.		✓	
	<b><u>ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ</u></b>	Συχνά	Μερικές φορές	Καθόλου
40.	Χρειάζεται αρκετά διαλείμματα για να ολοκληρώσει μια εργασία.		✓	
41.	Ξεχνάει να πάει σπίτι εργασίες που του αναθέτει ο/η εκπαιδευτικός και το αντίστροφο.			✓



	<u>ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ</u>			
	<b>A. ΚΙΝΗΤΡΑ- ΣΧΟΛΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ</b>			
42.	Δείχνει ενδιαφέρον να συμμετέχει στο μάθημα.		✓	
43.	Δείχνει αδιαφορία για το μάθημα.			
44.	Ο μαθητής/τρια δεν είναι συνεπής στις υποχρεώσεις του/της.			✓
45.	Συνεχίζει να προσπαθεί ακόμα και όταν συναντά δυσκολίες.	✓		
46.	Όταν δυσκολεύεται παραιτείται της προσπάθειας.			✓
47.	Ακολουθεί τους κανόνες του σχολείου και της τάξης.	✓		
	<b>B. ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ</b>			
48.	Συμμετέχει σε ομαδικές συζητήσεις και εργασίες		✓	
49.	Κάνει παρέα με άλλα παιδιά.	✓		
50.	Κάνει παρέα κυρίως με μαθητές που έχουν δυσκολίες ή είναι αλλοδαποί.			✓
51.	Τα περισσότερα παιδιά τον/την συμπαθούν.	✓		
52.	Επιβάλλεται στα άλλα τα παιδιά και θέλει να είναι ο/η αρχηγός.			✓
53.	Όταν δεν γνωρίζει κάτι ζητάει βοήθεια από τον/την εκπαιδευτικό ή τους συμμαθητές του/της με ευγενικό τρόπο.		✓	
54.	Είναι παθητικό και δεν διεκδικεί κάτι που θέλει.		✓	
	<b>Γ. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ</b>			
54.	Οι συναισθηματικές του/της αντιδράσεις είναι ανάλογες με την κατάσταση.	✓		
55.	Κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων.	✓		
56.	Είναι ιδιαίτερα ντροπαλός/ή και συνεσταλμένος/η.		✓	
57.	Εκνευρίζεται εύκολα.			✓

58.	Μοιάζει θλιμμένο και μελαγχολικό.			✓
59.	Αναστατώνεται εύκολα όταν αντιλαμβάνεται ότι υπάρχει κάποιο πρόβλημα ή όταν συμβαίνουν αλλαγές στο πρόγραμμά του.			✓
60.	Έχει απρόβλεπτη συμπεριφορά			
	<b>Δ. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ</b>	<b>Συχνά</b>	<b>Μερικές φορές</b>	<b>Καθόλου</b>
61.	Είναι επιθετικός προς τα άλλα παιδιά (π.χ. κλωτσάει, δαγκώνει, βρίζει)			✓
62.	Είναι ανύσηχος, συνεχώς στριφογυρίζει.			✓
63.	Πειράζει τα άλλα παιδιά.			✓
64.	Είναι εριστικό παιδί.			✓
65.	Δεν μπορεί να ελέγξει τις αντιδράσεις του, είναι παρορμητικό.			✓

Ακολουθεί συμπληρωμένο υπόδειγμα των πινάκων παρατήρησης, όπως συμπληρωνόταν από τους παρατηρητές και την ερευνήτρια.

Η εργασία είναι επιτυχώς ολοκληρωμένη;	Ναι.	Ναι.	Ναι.	Ναι.	Ναι.
Οι μαθητές ολοκληρώνουν μέσα στον απαιτούμενο χρόνο την εργασία τους;	Όχι, χρειάστηκε λίγο τους υπόλοιπους.	Ναι.	Όχι, χρειάστηκε λίγο παραπάνω χρόνο από τους υπόλοιπους.	Ναι.	Ναι.
Αν η εργασία έχει αρκετά λάθη, αυτό οφείλεται στο ότι έχει γίνει βιαστικά, μόνο και μόνο για να συμπληρωθεί;	Δεν έκανε βιαστικά την άσκηση. Δεν είχε λάθη.	Δεν έκανε βιαστικά την άσκηση. Δεν είχε λάθη.	Δεν έκανε βιαστικά την άσκηση. Δεν είχε λάθη.	Δεν έκανε βιαστικά την άσκηση. Δεν είχε λάθη.	Δεν έκανε βιαστικά την άσκηση. Δεν είχε λάθη.
Έχει αρκετά λάθη, αλλά ο μαθητής έχει αφιερώσει όλο τον δοσμένο χρόνο προσπαθώντας να ολοκληρώσει την εργασία;	Δεν είχε λάθη. Αφιέρωσε όλο το δοσμένο χρόνο.	Δεν είχε λάθη. Αφιέρωσε όλο το δοσμένο χρόνο.	Δεν είχε λάθη. Αφιέρωσε όλο το δοσμένο χρόνο.	Δεν είχε λάθη. Αφιέρωσε όλο το δοσμένο χρόνο.	Δεν είχε λάθη. Αφιέρωσε όλο το δοσμένο χρόνο.
Η εργασία είναι επιτυχώς ολοκληρωμένη αλλά δεν χρησιμοποιήθηκε όλος ο δοσμένος χρόνος	Επιτυχώς ολοκληρωμένη και χρησιμοποιήθηκε όλος ο δοσμένος χρόνος.	Επιτυχώς ολοκληρωμένη και χρησιμοποιήθηκε όλος ο δοσμένος χρόνος.	Επιτυχώς ολοκληρωμένη και χρησιμοποιήθηκε όλος ο δοσμένος χρόνος.	Επιτυχώς ολοκληρωμένη και χρησιμοποιήθηκε όλος ο δοσμένος χρόνος.	Επιτυχώς ολοκληρωμένη και χρησιμοποιήθηκε όλος ο δοσμένος χρόνος.

Αξονας 1/Μαθητές Μ.Ε.	Ε.Τ.	Β.Π.	Ν. Γ.	Κ. Β.
Η εργασία είναι επιτυχώς ολοκληρωμένη;	Ναι.	Ναι.	Ναι.	Όχι.
Οι μαθητές ολοκληρώνουν μέσα στον απαιτούμενο χρόνο την εργασία τους;	Ναι.	Ναι.	Ναι.	Δεν την ολοκλήρωσε.
Αν η εργασία έχει αρκετά λάθη, αυτό οφείλεται στο ότι έχει γίνει βιαστικά, μόνο και μόνο για να συμπληρωθεί;	Δεν έκανε βιαστικά την άσκηση. Δεν είχε λάθη.	Δεν έκανε βιαστικά την άσκηση αλλά είχε μερικά λάθη.	Δεν έκανε βιαστικά την άσκηση. Δεν είχε λάθη.	Δεν ολοκλήρωσε την άσκηση.
Έχει αρκετά λάθη, αλλά ο μαθητής έχει αφιερώσει όλο τον δοσμένο χρόνο προσπαθώντας να ολοκληρώσει την εργασία;	Δεν είχε λάθη. Αφιέρωσε όλο το δοσμένο χρόνο.	Είχε μερικά λάθη, αλλά αφιέρωσε όλο το δοσμένο χρόνο.	Δεν είχε λάθη. Αφιέρωσε όλο το δοσμένο χρόνο.	Δεν ολοκλήρωσε την άσκηση.
Η εργασία είναι επιτυχώς ολοκληρωμένη αλλά δεν χρησιμοποιήθηκε όλος ο δοσμένος χρόνος	Επιτυχώς ολοκληρωμένη και χρησιμοποιήθηκε όλος ο δοσμένος χρόνος.	Επιτυχώς ολοκληρωμένη και χρησιμοποιήθηκε όλος ο δοσμένος χρόνος.	Επιτυχώς ολοκληρωμένη και χρησιμοποιήθηκε όλος ο δοσμένος χρόνος.	Δεν ολοκληρώθηκε αλλά χρησιμοποιήσε όλο το δοσμένο χρόνο.

Άξονας 1/Μαθητές Μ.Ε.	Ν.Κ.	Β.Δ.	Ε.Σ.	Π.Π.	Γ.Γ.
Η εργασία είναι επιτυχώς ολοκληρωμένη;	Ολοκληρωμένη με μερικά λάθη όμως.	Ολοκληρωμένη με μερικά λάθη όμως.	Ναι.	Ναι.	Ναι.
Οι μαθητές ολοκληρώνουν μέσα στον απαιτούμενο χρόνο την εργασία τους;	Ναι.	Ναι.	Ναι.	Ναι.	Ναι.
Αν η εργασία έχει αρκετά λάθη, αυτό οφείλεται στο ότι έχει γίνει βιαστικά, μόνο και μόνο για να συμπληρωθεί;	Ναι, έγινε λίγο βιαστικά η άσκηση.	Ναι, έγινε λίγο βιαστικά η άσκηση.	Δεν είχε λάθη γιατί δεν την έκανε βιαστικά.	Δεν είχε λάθη γιατί δεν την έκανε βιαστικά.	Δεν είχε λάθη γιατί δεν την έκανε βιαστικά.
Έχει αρκετά λάθη, αλλά ο μαθητής έχει αφιερώσει όλο τον δοσμένο χρόνο προσπαθώντας να ολοκληρώσει την εργασία;	Είχε λάθη, αλλά αφιέρωσε όλο το δοσμένο χρόνο.	Είχε λάθη, αλλά αφιέρωσε όλο το δοσμένο χρόνο.	Αφιέρωσε όλο το δοσμένο χρόνο.	Αφιέρωσε όλο το δοσμένο χρόνο.	Αφιέρωσε όλο το δοσμένο χρόνο.
Η εργασία είναι επιτυχώς ολοκληρωμένη αλλά δεν χρησιμοποιήθηκε όλος ο δοσμένος χρόνος	Ολοκληρωμένη, με μερικά λάθη, αλλά χρησιμοποιήθηκε όλος ο χρόνος.	Ολοκληρωμένη, με μερικά λάθη, αλλά χρησιμοποιήθηκε όλος ο χρόνος.	Ολοκληρωμένη άσκηση και αφιέρωσε όλο το δοσμένο χρόνο.	Ολοκληρωμένη άσκηση και αφιέρωσε όλο το δοσμένο χρόνο.	Ολοκληρωμένη άσκηση και αφιέρωσε όλο το δοσμένο χρόνο.



Άξονας 1/Μαθητές Υ.Ε.	Μ.Τ.	Γ.Χ.	Κ.Ν.	Δ.Τ.
Η εργασία είναι επιτυχώς ολοκληρωμένη;	Ναι. Η εργασία της ήταν κάτι παραπάνω από αυτό που ζητήθηκε και από τους υπόλοιπους μαθητές.	Ναι.	Ναι.	Ναι.
Οι μαθητές ολοκληρώνουν μέσα στον απαιτούμενο χρόνο την εργασία τους;	Έκανε την εργασία μέσα στον απαιτούμενο χρόνο, και ας έκανε κάτι που ήταν πιο δύσκολο για τους υπόλοιπους μαθητές.	Ναι.	Ναι.	Ναι.
Αν η εργασία έχει αρκετά λάθη, αυτό οφείλεται στο ότι έχει γίνει βιαστικά, μόνο και μόνο για να συμπληρωθεί;	Δεν είχε κανένα λάθος, δεν έγινε βιαστικά και χρησιμοποίησε όλο το δοσμένο χρόνο.	Δεν είχε κανένα λάθος, δεν έγινε βιαστικά και χρησιμοποίησε όλο το δοσμένο χρόνο.	Δεν είχε κανένα λάθος, δεν έγινε βιαστικά και χρησιμοποίησε όλο το δοσμένο χρόνο.	Δεν είχε κανένα λάθος, δεν έγινε βιαστικά και χρησιμοποίησε όλο το δοσμένο χρόνο.
Έχει αρκετά λάθη, αλλά ο μαθητής έχει αφιερώσει όλο τον δοσμένο χρόνο προσπαθώντας να ολοκληρώσει την εργασία;	Αφιέρωσε όλο τον δοσμένο χρόνο προσπαθώντας να ολοκληρώσει την εργασία.	Αφιέρωσε όλο τον δοσμένο χρόνο προσπαθώντας να ολοκληρώσει την εργασία.	Αφιέρωσε όλο τον δοσμένο χρόνο προσπαθώντας να ολοκληρώσει την εργασία.	Αφιέρωσε όλο τον δοσμένο χρόνο προσπαθώντας να ολοκληρώσει την εργασία.
Η εργασία είναι επιτυχώς ολοκληρωμένη αλλά δεν χρησιμοποιήθηκε όλος ο δοσμένος χρόνος	Αφιέρωσε όλο τον δοσμένο χρόνο προσπαθώντας να ολοκληρώσει την εργασία.	Αφιέρωσε όλο τον δοσμένο χρόνο προσπαθώντας να ολοκληρώσει την εργασία.	Αφιέρωσε όλο τον δοσμένο χρόνο προσπαθώντας να ολοκληρώσει την εργασία.	Αφιέρωσε όλο τον δοσμένο χρόνο προσπαθώντας να ολοκληρώσει την εργασία.

<b>Μαθητές/Άξονας 3</b>	Συμμετέχει ο μαθητής στη μαθησιακή διαδικασία και σε ποιο βαθμό;	Σηκώνει το χέρι του για να απαντήσει σε ερωτήσεις του δασκάλου; Αν ναι, το κάνει αυτό με προθυμία;	Για ποιο λόγο συμμετέχει; Εδώ θα γράφει τους λόγους που δίνεις παραπάνω	Ρωτάει όταν δεν καταλαβαίνει κάτι;
Μ.Τ.	Ναι, είχε συμμετοχή.	Ναι. Απάντησε με προθυμία σε όλες της ερωτήσεις της δασκάλας.	Συμμετέχει για να πει στην τάξη και τη δασκάλα αυτά που ξέρει.	Δεν έκανε κάποια ερώτηση για περαιτέρω διευκρίνιση.
Γ. Χρ.	Ναι. Είχε αρκετά μεγάλη συμμετοχή.	Ναι. Απάντησε με προθυμία σε όλες της ερωτήσεις της δασκάλας.	Συμμετέχει για να πει στην τάξη και τη δασκάλα αυτά που ξέρει.	Ναι ρώτησε.
Κ. Ν.	Συμμετείχε αρκετά.	Ναι. Απάντησε με προθυμία σε όλες της ερωτήσεις της δασκάλας.	Για να πει αυτό που σκέφτεται και νομίζει πως είναι σωστό.	Ναι ρώτησε.
Δ.Τ.	Ικανοποιητική συμμετοχή.	Ναι. Απάντησε με προθυμία σε όλες της ερωτήσεις της δασκάλας.	Για να πει αυτό που σκέφτεται και νομίζει πως είναι σωστό.	Ναι ρώτησε.
Ε.Τ.	Ικανοποιητική συμμετοχή.	Ναι. Απάντησε με προθυμία σε όλες της ερωτήσεις της δασκάλας.	Για να πει αυτό που σκέφτεται και νομίζει πως είναι σωστό.	Ναι ρώτησε.
Ν.Κ.	Σήκωνε πολύ συχνά το χέρι της.	Ναι. Απάντησε με προθυμία σε όλες της ερωτήσεις της δασκάλας.	Έχει συνηθίσει να λέει αυτό που σκέφτεται, είτε είναι λάθος είτε σωστό.	Ναι ρώτησε.
Β.Δ.	Μετρίου βαθμού συμμετοχή.	Δεν έδειχνε να έχει και πολύ προθυμία, όρεξη για συμμετοχή.	Φάνηκε να το κάνει περισσότερο για επίδειξη και υπήρξε μικρός ανταγωνισμός, από μέρους της, με τη Μάγδα που ήταν στην ομάδα της.	Ναι ρώτησε.

Έ.Σ.	Κάπου-κάπου σήκωνε το χέρι της.	Δεν είχε και πολύ προθυμία για συμμετοχή.	Δεν υπήρξε κάποιος συγκεκριμένος λόγος.	Ναι ρώτησε.
Β.Π.	Συμμετείχε ικανοποιητικά καθ'όλη τη διάρκεια του μαθήματος.	Ναι. Απάντησε με προθυμία σε όλες της ερωτήσεις της δασκάλας.	Για να πει αυτά που ξέρει στη δασκάλα της.	Ναι ρώτησε.
Ν. Γ.	Συμμετείχε ικανοποιητικά καθ'όλη τη διάρκεια του μαθήματος.	Απαντούσε με προθυμία στις ερωτήσεις που του έκανε η δασκάλα.	Δεν υπήρξε κάποιος συγκεκριμένος λόγος.	Ναι ρώτησε.
Κ. Β.	Δεν συμμετείχε και πάρα πολύ στο μάθημα.	Δεν είχε πολύ προθυμία αλλά πρόσεχε στο μάθημα.	Δεν παρατηρήθηκε κάτι.	Δεν ρώτησε κάτι.
Γ. Γ.	Συμμετείχε ικανοποιητικά καθ'όλη τη διάρκεια του μαθήματος.	Συμμετείχε μετά από παραίνευση της δασκάλας.	Δεν παρατηρήθηκε κάτι.	Δεν ρώτησε κάτι.
Π.Π.	Συμμετείχε ικανοποιητικά καθ'όλη τη διάρκεια του μαθήματος.	Πρόσεχε στο μάθημα.	Πιο πολύ πεταγόταν για να πει κάτι αστειό ή κάποια εξυπνάδα.	Ναι ρώτησε.
Κ. Μπ.	Συμμετείχε ικανοποιητικά καθ'όλη τη διάρκεια του μαθήματος.	Πρόσεχε στο μάθημα.	Δεν υπήρξε κάποιος συγκεκριμένος λόγος.	Ναι ρώτησε κάτι ιδιαίτερω της δασκάλα για να του εξηγήσει κάτι.
Ν.Γκ.	Σήκωσε το χέρι του αρκετές φορές.	Ναι. Απάντησε με προθυμία σε όλες της ερωτήσεις της δασκάλας.	Σήκωνε το χέρι του και απαντούσε απλά σε ερωτήσεις που ήξερε.	Ναι ρώτησε.

Δ.Χ.	Δεν είχε συμμετοχή στο μάθημα.	Δεν είχε πολύ προθυμία αλλά πρόσεχε στο μάθημα.	Δεν υπήρξε κάποιος συγκεκριμένος λόγος.	Δεν ρώτησε κάτι.
Χ.Σ.	Καλή συμμετοχή, αν και πεταγόταν τις περισσότερες	Ναι. Απάντησε με προθυμία σε όλες της ερωτήσεις της	Έδειξε περισσότερο ενδιαφέρον και προσοχή σε αυτό το	Ναι ρώτησε κάτι για διευκρίνιση.

	φορές.	δασκάλας.	μάθημα σε σχέση με το προηγούμενο.	
<b>Μαθητές/Άξονας 4</b>	Προτιμά να ζητήσει βοήθεια από τον δάσκαλο. Εδώ θα χρειαστεί να καταγράψει διάλογο, ερωτήσεις στις ατομικές ασκήσεις/δραστηριότητες. Π.χ. «Κυρία, δεν ξέρω τι να κάνω εδώ...»	Ζητά βοήθεια από τον διπλανό του ή από τα υπόλοιπα μέλη τη ομάδας, όταν εργάζεται σε ομάδα, όταν δεν καταλαβαίνει κάτι; Το ίδιο με παραπάνω	Ζητά βοήθεια μόνο όταν τους επιτρέπεται να το κάνουν αυτό ή και σε άλλες χρονικές στιγμές;	Ζητά βοήθεια για να συνεχίσει την εργασία του μόνος του (αν η εργασία πρέπει να γίνει ατομικά) ή παρατείνεται από την εργασία και αφήνει τους άλλους να την ολοκληρώσουν; Καταγραφή ερωτήσεων-απαντήσεων των μαθητών στην ομάδα και το όνομα του μαθητή.
Μ.Τ.	Προχωρούσε μόνη της στην ασκήση χωρίς κάποια βοήθεια.	Κοίτα προηγούμενη στήλη για όλους τους μαθητές.	Δεν ζήτησε βοήθεια.	Δεν ζήτησε βοήθεια. Συνέχισε κανονικά μόνη της.
Γ. Χρ.	Έφτιαξε μόνος του τα στιχάκια του.		Δεν ζήτησε βοήθεια.	Δεν ζήτησε βοήθεια. Συνέχισε κανονικά μόνος του.
Κ.Ν.	Έφτιαξε μόνος του τα στιχάκια του.		Δεν ζήτησε βοήθεια.	Δεν ζήτησε βοήθεια. Συνέχισε κανονικά μόνος του.
Δ.Τ.	Είπε: «Κυρία, δεν ταιριάζουν και τόσο πολύ οι λέξεις για να κάνω στιχάκι». Αλλά με μια μικρή εξήγηση της σύνδεσης μεταξύ των λέξεων, έφτιαξε πολύ όμορφα στιχάκια.		Ζήτησε βοήθεια χωρίς να σκεφτεί αν της επιτρέπεται να τη ζητήσει.	Ζήτησε βοήθεια για να συνεχίσει.
Ε.Τ.	Σκέφτηκε τα στιχάκια της χωρίς κάποια περαιτέρω βοήθεια.		Δεν ζήτησε βοήθεια.	Δεν ζήτησε βοήθεια. Συνέχισε κανονικά μόνη της.
Ν.Κ.	Προσπάθησε μόνη της στην αρχή, αλλά μετά ζήτησε μια μικρή βοήθεια.		Ζήτησε βοήθεια χωρίς να σκεφτεί αν της επιτρέπεται να τη ζητήσει.	Ζήτησε βοήθεια για να συνεχίσει.

Β.Δ.	Έκανε την άσκηση σχεδόν μόνη της, αφού έκανε κάποιες ερωτήσεις στα κορίτσια της ομάδας της.		Ζήτησε βοήθεια χωρίς να σκεφτεί αν της επιτρέπεται να τη ζητήσει.	Ζήτησε βοήθεια για να συνεχίσει. «Κορίτσια, τι γράψατε;» Μάγδα: «Εγώ έκανα αυτό το ποίημα» τα άλλα κορίτσια απάντησαν πως δεν είχαν τελειώσει ακόμη.
Έ.Σ.	Σκέφτηκε τα στιχάκια της χωρίς κάποια περαιτέρω βοήθεια.		Δεν ζήτησε βοήθεια.	Δεν ζήτησε βοήθεια. Συνέχισε κανονικά μόνη της.
Β.Π.	Σκέφτηκε τα στιχάκια της και έκανε ερώτηση στη δασκάλα για επιβεβαίωση. «Κυρία είναι σωστά;»		Ζήτησε βοήθεια χωρίς να σκεφτεί αν της επιτρέπεται να τη ζητήσει.	Ζήτησε βοήθεια για να συνεχίσει.
Ν. Γ.	Σκέφτηκε σχετικά γρήγορα τα στιχάκια του. Ζητούσε και την επιβεβαίωση όμως μόλις έγραφε κάποιο. «Κυρία, έτσι είναι;»		Ζήτησε βοήθεια χωρίς να σκεφτεί αν του επιτρέπεται να τη ζητήσει.	Ζήτησε βοήθεια για να συνεχίσει.
Κ. Β.	Έγραψε τα στιχάκια του με μια αρκετή βοήθεια από τη δασκάλα αλλά και από τα μέλη της ομάδας του.		Ζήτησε βοήθεια χωρίς να σκεφτεί αν του επιτρέπεται να τη ζητήσει.	Ζήτησε βοήθεια για να συνεχίσει.
Γ. Γ.	Έγραψε τα στιχάκια του με μια μικρή βοήθεια από τη δασκάλα αλλά και από τα μέλη της ομάδας του.		Ζήτησε βοήθεια χωρίς να σκεφτεί αν του επιτρέπεται να τη ζητήσει.	Ζήτησε βοήθεια για να συνεχίσει.
Π.Π.	Σκέφτηκε τα στιχάκια του μόνος του. Ζητούσε και την επιβεβαίωση όμως μόλις έγραφε κάποιο. «Κυρία, ωραίο είναι;»		Ζήτησε βοήθεια χωρίς να σκεφτεί αν του επιτρέπεται να τη ζητήσει.	Ζήτησε βοήθεια για να συνεχίσει.



Κ. Μπ.	Δεν μπόρεσε στην αρχή να σκεφτεί στιχάκι. Μόλις η δασκάλα του έδωσε τις βοηθητικές ασκήσεις κατάλαβε πώς μπορούν να συνδεθούν οι λέξεις. Κατόπιν έφτιαξε ένα στιχάκι.		Ζήτησε βοήθεια χωρίς να σκεφτεί αν του επιτρέπεται να τη ζητήσει.	Ζήτησε βοήθεια για να συνεχίσει.
Ν.Γκ.	Έγραψε τα στιχάκια του με μια μικρή βοήθεια από τη δασκάλα και τους μαθητές της ομάδας του. «Κυρία, μπορείτε να έρθετε να δείτε τι έγραψα;»		Ζήτησε βοήθεια χωρίς να σκεφτεί αν του επιτρέπεται να τη ζητήσει.	Ζήτησε βοήθεια για να συνεχίσει.
Δ.Χ.	Χρειάστηκε ενίσχυση από τη δασκάλα, και μόλις κατάλαβε πως θα πρέπει να κάνει την άσκηση, την τελείωσε μόνος του.		Ζήτησε βοήθεια χωρίς να σκεφτεί αν του επιτρέπεται να τη ζητήσει.	Ζήτησε βοήθεια για να συνεχίσει.

Χ.Σ.	Έκανε κάποιες ερωτήσεις μέσα στην ομάδα πρώτα, και αργότερα είπε στη δασκάλα «Κυρία, για δείτε τα λίγο.»		Ζήτησε βοήθεια χωρίς να σκεφτεί αν του επιτρέπεται να τη ζητήσει.	Ζήτησε βοήθεια για να συνεχίσει. Ρώτησε τα κορίτσια της ομάδας: «Κορίτσια τι κάνουμε;»
------	--	--	---	--

<b>Μαθητές</b> <b>Υ.Ε./Άξονας 4</b> <b>(υποαξ.4<sup>ος</sup>)</b>	Ποιοι μαθητές σημειώνουν μεγαλύτερη προθυμία να συνεργαστούν με κάποιον άλλο συμμαθητή τους; Με ποιον;			
Μ.Τ.	Στις ομαδικές μπορούσε να συνεργαστεί πολύ καλά με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Με τη Βούλα όμως συνεργαζόταν σε μέτριο βαθμό.			
Γ. Χρ.	Φάνηκε να συνεργάζεται περισσότερο με τον Νικόλα. Αλλά και με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας δεν φάνηκε να έχει κάποιο πρόβλημα συνεργασίας.			

Κ. Ν.	Συνεργάστηκε με προθυμία με όλα τα μέλη της ομάδας.
Δ.Τ.	Συνεργάστηκε με προθυμία με όλα τα μέλη της ομάδας.

<b>Μαθητές</b> <b>Χ.Ε./Άξονας 4</b> <b>(υποαξ.4<sup>ος</sup>)</b>	Ποιοι μαθητές σημειώνουν μεγαλύτερη προθυμία να συνεργαστούν με κάποιον άλλο συμμαθητή τους; Με ποιον;
Κ. Μπ.	Συμμετείχε πάντα στις ομαδικές εργασίες, στο βαθμό φυσικά που μπορούσε.
Ν. Γκ.	Φάνηκε να προτιμά να συνεργάζεται λίγο περισσότερο με τους Γ. Χρ. και Γ. Γ.
Δ.Χ.	Συμμετείχε πάντα στις ομαδικές εργασίες, στο βαθμό φυσικά που μπορούσε.
Χ.Σ.	Συνεργάστηκε με προθυμία με όλα τα μέλη της ομάδας.

<b>Μαθητές</b> <b>Μ.Ε./Άξονας 4</b> <b>(υποαξ.4<sup>ος</sup>)</b>	Ποιοι μαθητές σημειώνουν μεγαλύτερη προθυμία να συνεργαστούν με κάποιον άλλο συμμαθητή τους; Με ποιον;
Ε.Τ.	Συνεργάστηκε με προθυμία με όλα τα μέλη της ομάδας.
Ν.Κ.	Συνεργαζόταν καλύτερα με τη Β.Π. και τη Μ.Τ.
Β.Δ.	Συνεργάστηκε με προθυμία με όλα τα μέλη της ομάδας, κυρίως με την Μ.Τ.

Ε.Σ.	Συνεργάστηκε με προθυμία με όλα τα μέλη της ομάδας.

Β.Π.	Συνεργαζόταν καλύτερα με τη Ν.Κ. και τη Μ.Τ.
Ν. Γ.	Συνεργάστηκε με προθυμία με όλα τα μέλη της ομάδας, κυρίως με τον Π.Π.
Κ. Β.	Συνεργάστηκε με προθυμία με όλα τα μέλη της ομάδας.
Γ. Γ.	Συνεργάστηκε με προθυμία με όλα τα μέλη της ομάδας.
Π.Π.	Συνεργάστηκε με προθυμία με όλα τα μέλη της ομάδας, κυρίως με τον Ν.Γ.

<b>Μαθητές/Άξονας 2</b>	Σε τι βαθμό ανταποκρίνεται ο μαθητής στον ορισμένο στόχο; Αυτό θα συμπληρωθεί μόνο σε ερώτηση/άσκηση στο τέλος κάθε διδακτικού στόχου.	Ο μαθητής ανταποκρίνεται στον ορισμένο στόχο χωρίς καμιά βοήθεια; Με τη βοήθεια του δασκάλου; Με τη βοήθεια συμμαθητών; Εδώ θα καταγράψετε ερωτήσεις των μαθητών προς τους συμμαθητές ή το δάσκαλο και συχνότητα αυτών	Ο μαθητής κάνει προσπάθειες για να ανταποκριθεί ή είναι εύκολη για αυτόν η επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου;
Μ.Τ.	Ανταποκρίθηκε 100% στο στόχο. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι τον ξεπέρασε κιόλας. (εφτιαξε ποιήμα!!!)	Είναι ίδιο νομίζω με την πρώτη στήλη του άξονα 4.	Έκανε μια πολύ καλή προσπάθεια. Φάνηκε να είναι στα μέτρα της η άσκηση.
Γ. Χρ.	Ανταποκρίθηκε 100% στο στόχο.		Έκανε μια πολύ καλή προσπάθεια. Φάνηκε να είναι στα μέτρα του η άσκηση.

Κ. Ν.	Ανταποκρίθηκε 100% στο στόχο.	Έκανε μια πολύ καλή προσπάθεια. Φάνηκε να είναι στα μέτρα του η άσκηση αν και δυσκολεύτηκε λίγο στην αρχή.
Δ.Τ.	Ανταποκρίθηκε 90% στο στόχο.	Έκανε μια πολύ καλή προσπάθεια. Φάνηκε να είναι στα μέτρα της η άσκηση αν και δυσκολεύτηκε λίγο στην αρχή.
Ε.Τ.	Ανταποκρίθηκε 80% στο στόχο.	Έκανε μια πολύ καλή προσπάθεια. Φάνηκε να είναι στα μέτρα της η άσκηση αν και δυσκολεύτηκε λίγο στην αρχή.
Ν.Κ.	Ανταποκρίθηκε 80% στο στόχο.	Έκανε μια πολύ καλή προσπάθεια. Φάνηκε να είναι λίγο δύσκολη η άσκηση γι' αυτή.
Β.Δ.	Ανταποκρίθηκε 70% στο στόχο.	Έκανε μια πολύ καλή προσπάθεια. Φάνηκε να είναι λίγο δύσκολη η άσκηση γι' αυτή.

Έ.Σ.	Ανταποκρίθηκε 90% στο στόχο.	Έκανε μια πολύ καλή προσπάθεια. Φάνηκε να είναι στα μέτρα της η άσκηση αν και δυσκολεύτηκε λίγο στην αρχή.
Β.Π.	Ανταποκρίθηκε 90% στο στόχο.	Έκανε μια πολύ καλή προσπάθεια. Φάνηκε να είναι στα μέτρα της η άσκηση αν και δυσκολεύτηκε λίγο στην αρχή.
Ν. Γ.	Ανταποκρίθηκε 100% στο στόχο.	Έκανε μια πολύ καλή προσπάθεια. Φάνηκε να είναι στα μέτρα του η άσκηση και το αποτέλεσμα ήταν πολύ καλό.
Κ. Β.	Ανταποκρίθηκε 40% στο στόχο.	Έκανε αρκετή προσπάθεια. Φάνηκε όμως να τον δυσκολεύει αρκετά η

			άσκηση.
Γ. Γ.	Ανταποκρίθηκε 100% στο στόχο.		Έκανε μια πολύ καλή προσπάθεια. Φάνηκε να είναι στα μέτρα του η άσκηση.
Π.Π.	Ανταποκρίθηκε 100% στο στόχο.		Έκανε μια πολύ καλή προσπάθεια. Φάνηκε να είναι στα μέτρα του η άσκηση.
Κ. Μπ.	Ανταποκρίθηκε 100% στο στόχο.		Έκανε μια πολύ καλή προσπάθεια. Φάνηκε να είναι στα μέτρα του η άσκηση αν και δυσκολεύτηκε λίγο στην αρχή.
Ν.Γκ.	Ανταποκρίθηκε 100% στο στόχο.		Έκανε μια πολύ καλή προσπάθεια. Φάνηκε να είναι στα μέτρα του η άσκηση.

			Έκανε μια πολύ καλή προσπάθεια. Φάνηκε να είναι στα μέτρα του η άσκηση αν και δυσκολεύτηκε λίγο στην αρχή.
Δ.Χ.	Ανταποκρίθηκε 80% στο στόχο.		Έκανε μια πολύ καλή προσπάθεια. Φάνηκε να είναι στα μέτρα του η άσκηση αν και δυσκολεύτηκε λίγο στην αρχή.
Χ.Σ.	Ανταποκρίθηκε 90% στο στόχο.		Έκανε μια πολύ καλή προσπάθεια.



Ακολουθεί πλάνο διδασκαλίας ως αντιπροσωπευτικό των ημερών διεξαγωγής της έρευνας.

### Πλάνο διδακτικού σχεδιασμού διαφοροποιημένης διώρης διδασκαλίας στη Γλώσσα

Όνοματεπώνυμο: Μπικοράρου Πετρίνα	Τάξη: Γ Μάθημα: Γλώσσα	Θεματική ενότητα: «Γεια σου χαρά σου Βενετιά»	Ημερομηνία: 17/04/2013
Διδακτικοί στόχοι: Οι μαθητές/-τριες θα πρέπει να μπορούν			
<ol style="list-style-type: none"><li>1. να απαντήσουν σε ερωτήσεις κατανόησης, παίρνοντας πληροφορίες από ποίημα</li><li>2. Να δώσουν έναν άλλο τίτλο στο ποίημα</li><li>3. να βρίσκουν τις στροφές και τους στίχους του ποιήματος</li><li>4. να σχηματίζουν στιχάκια με ομοιοκαταληξία</li><li>5. να βρίσκουν στο χάρτη ορισμένα μέρη που αναφέρονται στο ποίημα</li><li>6. να σχηματίζουν τις ονομασίες των κατοίκων για μέρη της Ελλάδας</li></ol>			

Διδακτικές Ενέργειες	Μαθητικές ενέργειες	Υλικά	Διαφοροποίηση/εξαιτομίκευση Ομάδες	Δείκτες αξιολόγησης
<p>Αρχικά, γράφουμε ορθογραφία .</p> <p><b>α Α' Φάση: Εισαγωγή- Προβληματισμός ( Προετοιμασία γνωσιολογική και ψυχολογική) Αφόρμηση:</b> Τους ρωτώ με ποιον άλλο τρόπο θα μπορούσαν να μιλήσουν για ένα τόπο ή για ένα ταξίδι εκτός από το να γράψουν ένα κείμενο ή να φτιάξουν μια διαφήμιση.</p> <p><b>Β' Φάση: Παρουσίαση του νέου : (Επαφή των μαθητών με τα δεδομένα)</b> Διαβάζω στους μαθητές το ποίημα. Κατόπιν, το διαβάζει ο καθένας μόνος του.</p> <p><b>Γ' Φάση: Επεξεργασία των δεδομένων και εξαγωγή συμπερασμάτων</b></p> <p>Κάνω ερωτήσεις στους μαθητές όπως: «Γι' επαγγελμα κάνει αυτός που μας μιλάει μέσω του ποιήματος; Από πού ξεκίνησε το ταξίδι του; Ποια σημεία θα περάσει μέχρι να φτάσει στον προορισμό του; Πού θέλει να φτάσει;</p>	<p>Οι μαθητές λένε τις ιδέες τους και ίσως προκύψει πως μπορούμε να πούμε ένα τραγούδι ή ένα ποίημα.</p> <p>Οι μαθητές απαντούν με βάση το ποίημα.</p>		<p>Ενώ βρισκόμαστε στην ολομέλεια, απευθύνομαι σε κάποιον μαθητή της <b>χαμηλής επίδοσης</b>: «Από πού φεύγει ο ναυτικός; Ποια πόλη αποχαιρετά; Σε ποια λέει 'Γεια χαρά';», ή «στο τρίτο κομματάκι φαίνεται πώς νιώθει</p>	

<p>Πώς νιώθει για το ταξίδι του; Ποιους περιμένει να συναντήσει;» (αξιολόγηση στόχου 1)</p>			<p>ο ναυτικός για το ταξίδι του; Χαίρεται ή λυπάται;» Στους μαθητές <b>υψηλής επίδοσης</b> ρωτώ: «Γιατί λέει ότι περιμένει να δει γαλάζια εκκλησιά;» (είναι χαρακτηριστικό των ελληνικών νησιών), «Από πού κατάγεται πιθανότατα ο ναυτικός;» (Από την Κρήτη, αφού εκεί ζει η οικογένειά του.</p>
<p>Ζητώ από τους μαθητές να δώσουν έναν άλλο τίτλο στο ποίημα. (αξιολόγηση στόχου 2)</p> <p>Στη συνέχεια, ακούμε το ποίημα μελοποιημένο.</p>	<p>Δίνουν έναν άλλο τίτλο στο ποίημα.</p>	<p>H/Y</p>	<p>Δίνω στους μαθητές της <b>μέτριας και υψηλής επίδοσης</b> λέξεις να φτιάξουν στιχάκια που ομοιοκαταληκτούν και τους ζητώ να σκεφτούν και στιχάκια με δικές τους λέξεις που θα ομοιοκαταληκτούν ή να γράψουν ζεύγη λέξεων που</p>
<p>Κατόπιν συζητάμε ορισμένα στοιχεία της δομής του ποιήματος. Εξηγούμε τι είναι στίχος και στροφή και αριθμούμε τις στροφές του ποιήματος. (αξιολόγηση στόχου 3) Επίσης, ρωτώ αν έχει ομοιοκαταληξία; Πώς το καταλαβαίνουμε; Ασχολούμαστε με την ομοιοκαταληξία (αξιολόγηση στόχου 4)</p>	<p>Οι μαθητές λένε τι γνωρίζουν σχετικά με τους στίχους και τις στροφές. Δίνουν παραδείγματα ομοιοκαταληξίας, είτε σε ποιηματάκι (π.χ. φεγγαράκι μου λαμπρό – φέγγε μου να περπατώ) ή σε λέξεις (π.χ. λουλούδια- τραγουδία)</p> <p>(αναλυτικά το τι κάνει κάθε ομάδα φαίνεται στη στήλη «Διαφοροποίηση/Ομάδες»)</p>		

<p>Στη συνέχεια, συζητάμε στην ολομέλεια τις ερωτήσεις 1 και 2 στις σελίδες 23, 24. (αξιολόγηση στόχου 5)</p> <p>Με αφορμή το χάρτη, ζητώ από τους μαθητές να μου πουν μέρη της Ελλάδας που έχουν επισκεφθεί. Τα καταγράφω στον πίνακα και λέμε πώς λέγονται οι άνθρωποι που κατάνονται από αυτά τα μέρη. Συμπληρώνουμε την άσκηση 4, σελ. 25. (αξιολόγηση στόχου 6)</p>	<p>Οι μαθητές απαντούν με βάση το ποίημα και το χάρτη.</p> <p>Οι μαθητές λένε ποια μέρη έχουν επισκεφθεί και συμπληρώνουν την ασκ. 4, σελ. 25.</p>	<p>χάρτης</p>	<p>ομοιοκαταληκτών. Στους μαθητές <b>χαμηλής επίδοσης</b>, αν δυσκολεύονται να ταυριάξουν τις δοσμένες λέξεις, δίνω ποιημάτκια με ομοιοκαταληξία και ποιήματα χωρίς ομοιοκαταληξία ώστε να εντοπίσουν ποιο είναι αυτό που έχει ομοιοκαταληξία και να υπογραμμίσουν τις λέξεις που σχηματίζουν ομοιοκαταληξία στα δεύτερα. Ακόμη, τους δίνω μια λέξη και τρεις άλλες δίπλα της και ζητώ να βρουν με ποια ομοιοκαταληκτεί.</p>	
--	--	---------------	--	--



<p>Κατόπιν, ρωτώ αν έχουν πάει ταξίδι με καράβι. Ζητώ να περιγράψουν ένα καράβι.</p> <p>Κατόπιν, επιλύουμε την ασκ. 5, σελ. 25 στην ολομέλεια.</p> <p><b>Φάση Δ: Αξιολόγηση - Ανακεφαλαίωση</b></p> <p>Πραγματοποιείται επανάληψη του κεφαλαίου στη σελίδα 26.</p>	<p>Οι μαθητές αναφέρουν (αν γνωρίζουν) τις ονομασίες των μερών του καραβιού (πλώρη, κατάρτι, κατάστρωμα, άγκυρα)</p> <p>Η κάθε «αποσκευή» συμπληρώνεται μία μία ατομικά και αφού ολοκληρωθεί τα συζητάμε στην ολομέλεια.</p>	<p>BM</p> <p>BM</p>	<p>Ρωτώ τους μαθητές της <b>χαμηλής επίδοσης</b> πρώτα αν γνωρίζουν κάποιον από τους όρους με ποιο μέρος του πλοίου αντιστοιχούν.</p> <p><u>Ατομικά – Ολομέλεια</u>  Στους μαθητές της <b>χαμηλής επίδοσης</b> δίνω «ιδέες» για τη συμπλήρωση της αποσκευής με τις χώρες και τους κατοίκους. (Εγώ δίνω μόνο το ένα μέρος, δηλαδή μόνο την ονομασία της χώρας ή μόνο των κατοίκων. )  Στους μαθητές <b>υψηλής επίδοσης</b> επιτρέπω να προχωράνε πιο γρήγορα στη συμπλήρωση των «αποσκευών» και αφού τελειώσουν, τους ζητώ να σχηματίσουν προτάσεις συνδυάζοντας λέξεις της «αποσκευής» των μέσων και αυτής των χωρών/ κατοίκων.</p>	
--	--	---------------------	---	--

Για τους μαθητές της μέτριας επίδοσης (υπάρχει ποικιλία για να μην εκλάβουν την ποικιλία ως κατηγοριοποίηση βάση επιπέδων, αλλά ως «ποικιλία στις εργασίες μας».

• Αφού βρείτε ποιες λέξεις ομοιοκαταληκτούν, φτιάξτε στίχους!  
κύματα , βήματα, νερό, αστέρι, χορό, ανεβαίνω , κατεβαίνω , περιστέρι

• Αφού βρείτε ποιες λέξεις ομοιοκαταληκτούν, φτιάξτε στίχους!  
Πόρτα, ματιά , λουλούδια, μένω, χόρτα, δένω , φωτιά , τραγούδια

• Αφού βρείτε ποιες λέξεις ομοιοκαταληκτούν, φτιάξτε στίχους!  
παλιά , ζώνη, μαλλιά, έλα , πόνοι , ιστορία , γέλα, Μαρία

• Αφού βρείτε ποιες λέξεις ομοιοκαταληκτούν, φτιάξτε στίχους!  
κύματα , βήματα, νερό, αστέρι, χορό, ανεβαίνω , κατεβαίνω , περιστέρι

• Αφού βρείτε ποιες λέξεις ομοιοκαταληκτούν, φτιάξτε στίχους!  
Πόρτα, ματιά , λουλούδια, μένω, χόρτα, δένω , φωτιά , τραγούδια

• Αφού βρείτε ποιες λέξεις ομοιοκαταληκτούν, φτιάξτε στίχους!  
παλιά , ζώνη, μαλλιά, έλα , πόνοι , ιστορία , γέλα, Μαρία

Για τους μαθητές της υψηλής επίδοσης

• Αφού βρείτε ποιες λέξεις ομοιοκαταληκτούν, φτιάξτε στίχους!  
Κλειδιά , εδώ, πρωτοδεί , καρδιά, κεράσι , παιδί , να δω , μοιράσει

• Αφού βρείτε ποιες λέξεις ομοιοκαταληκτούν, φτιάξτε στίχους!  
Κέφι, ζωή, μύρο , ντέφι , τρέχω , γύρω , πρωί, έχω

Για τους μαθητές της χαμηλής επίδοσης

- Αφού βρείτε ποιες λέξεις ομοιοκαταληκτούν, φτιάξτε στίχους!

Μαλώνω, θυμώνω, χώρα, δώρα, ρώτα, πρώτα

- Αφού βρείτε ποιες λέξεις ομοιοκαταληκτούν, φτιάξτε στίχους!

Έλα, μήλο, γέλα, τώρα, φίλο, ώρα

Για τους μαθητές της χαμηλής επίδοσης (εφόσον δυσκολευτούν στην παραπάνω άσκηση)

Με ποια από τις επόμενες λέξεις της σειράς ομοιοκαταληκτεί η λέξη με τα κεφαλαία γράμματα;

ΓΡΑΜΜΑΤΑ :	ράμματα,	καλύβι,	πόρτα
ΧΕΡΟΥΛΙ:	δρόμος,	μαρούλι,	σκύλος
ΦΩΣ:	ξημέρωσε,	οδός,	καρδιά
ΧΕΡΙ:	σταθερή,	πόδι,	μαχαίρι





ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000119201