



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας

Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών

Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών

Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Παιδαγωγικό τμήμα



Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

Επιστήμες της Αγωγής μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και

Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας
Εκπαίδευσης για τη συμβολή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας
στη μαθησιακή διαδικασία**

POST GRADUATE THESIS

**The views of primary school teachers of the contribution of
differentiated instruction in educational process**



ΣΩΤΗΡΙΑ ΣΤΑΥΡΑΚΟΥΔΗ / SOTIRIA STAVRAKOUDI

Σωτηρία Σταυρακούδη

Sotiria Stavrakoudi

ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ ΦΩΤΗ / PARASKEVI FOTI

Παρασκευή Φώτη

Paraskevi Foti

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2024



Faculty of Health and Caring Professions
Department of Biomedical Sciences
Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences
Department of Early Childhood Education and Care



Department of Pedagogy



Inter-Institutional Post Graduate Program
Pedagogy through innovative Technologies and Biomedical approaches

POST GRADUATE THESIS

The views of primary school teachers of the contribution of differentiated instruction in educational process.

SOTIRIA STAVRAKOUDI

21893

mscedt21893@uniwa.gr

FIRST SUPERVISOR

PARASKEVI FOTI

SECOND SUPERVISOR

ELENI MOUSENA

Επιτροπή εξέτασης

Ημερομηνία εξέτασης: 16/2/2024

	Ονόματα εξεταστών	Υπογραφή
1 ^{ος} Εξεταστής	Παρασκευή Φώτη	
2 ^{ος} Εξεταστής	Ελένη Μουσένα	

Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας

Η κάτωθι υπογεγραμμένη Σωτηρία Σταυρακούδη του Σταύρου, με αριθμό μητρώου 21893 φοιτήτρια του Διϊδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων των Τμημάτων Βιοϊατρικών Επιστημών/ Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία/Παιδαγωγική τμήμα των Σχολών Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας/Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, δηλώνω ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος. Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

Η Δηλούσα

Ευχαριστίες

«... Κι αν πτωχική την βρεις, η Ιθάκη δεν σε γέλασε. Έτσι σοφός που έγινες, με τόση πείρα, ήδη θα το κατάλαβες οι Ιθάκες τι σημαίνουν.»

Κωνσταντίνος Π. Καβάφης (1863-1933)

Θεωρώντας πως η προσωπική βελτίωση και ωρίμανση θα έρθει μέσα από τη γνώση, ξεκίνησε το δικό μου ταξίδι στον κόσμο της μάθησης το οποίο ολοκληρώνεται και τυπικά με το πέρας αυτής της Διπλωματικής Εργασίας. Πρόκειται για το επιστέγασμα μιας μεγάλης προσωπικής προσπάθειας αλλά συνάμα και μιας αδιάκοπης συμπαράστασης από ανθρώπους τους οποίους σε αυτό το σημείο αισθάνομαι από καρδιάς την ανάγκη να τους ευχαριστήσω για την ηθική και πνευματική τους υποστήριξη.

Πρωτίστως, τις επιβλέπουσες καθηγήτριες μου, κ. Παρασκευή Φώτη και κ. Ελένη Μουσένα, για την εμπιστοσύνη που δείξαν στο πρόσωπο μου αλλά και τη γενική καθοδήγηση στην εκπόνηση της εργασίας.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ ανήκει στους γονείς μου, Σταύρο και Δήμητρα, που με στηρίζουν όλα αυτά τα χρόνια με κάθε τρόπο και μέσο κατά τη διάρκεια της ακαδημαϊκής μου πορείας και όχι μόνο. Τους ευχαριστώ θερμά για την αδιαπραγμάτευτη αγάπη και βαθιά πίστη σε εμένα, βασικά συστατικά, που έχουν δημιουργήσει μέσα μου μεγάλα αποθέματα δύναμης και αντοχής.

Επίσης, θα ήθελα να αναφερθώ στον άνθρωπο που είναι δίπλα μου και με στηρίζει από τα φοιτητικά μου χρόνια έως και σήμερα, τον σύζυγο μου Αντώνη. Τον ευχαριστώ για την διαρκή συμπαράσταση, την κατανόηση και την έμπρακτη πολύτιμη βοήθεια του. Όμως περισσότερο απ' όλα τον ευχαριστώ για την πίστη του σε εμένα, η οποία με ενθαρρύνει ώστε να συνεχίζω.

Τέλος, το πιο γλυκό και τρυφερό ευχαριστώ το οφείλω, στον μικρό μου Μιχαήλ-Άγγελο που όντας ακόμα στην κοιλία μου με συντροφεύει σε αυτό το ταξίδι στη γνώση και το στολίζει με παιδικά γέλια και κλάματα και αφηρημένες μολυβιές πάνω στα χαρτιά.

Αφιερώσεις

Στον Μιχαήλ-Άγγελο μου, στο μονάκριβο γιό μου που πλημμυρίζει με χρώμα και φώς τη ζωή μου.

Περίληψη

Εισαγωγή: Το σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον χαρακτηρίζεται από μεγάλη ετερογένεια, δεδομένου ότι ο μαθητικός πληθυσμός συνίσταται από ξεχωριστές οντότητες με διαφορετικές ικανότητες, δεξιότητες και προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό/ κοινωνικό περιβάλλον. Κάτω από αυτές τις συνθήκες οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της διδασκαλίας λαμβάνοντας υπόψη όλους τους παράγοντες που διαφοροποιούν τους μαθητές. Σε αυτό το πλαίσιο, η συμβολή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας είναι πολύτιμη.

Σκοπός: Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας για την αναβάθμιση της ποιότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, μέσα από την ανάλυση ερευνών οι οποίες πραγματοποιήθηκαν από το 2010 έως και σήμερα στην Ελλάδα και διεθνώς.

Μέθοδος: Τα δεδομένα προσεγγίστηκαν με την μέθοδο της συστηματικής ανασκόπησης. Το δείγμα αποτέλεσαν έρευνες που πραγματοποιήθηκαν και εστίαζαν στον σκοπό της αναβάθμισης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Αποτελέσματα: Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία συμβάλει θετικά στις πεποιθήσεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών, καθώς μέσα από αυτή τη μέθοδο έχουν την δυνατότητα να προσαρμόζουν την διδασκαλία τους σύμφωνα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή. Επίσης έγινε φανερό ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία προσφέρει μια σειρά πλεονεκτημάτων: i) καθώς μέσω της προσαρμογής στις ικανότητες του κάθε μαθητή, ενισχύει την ακαδημαϊκή του επίδοση, ii) βοηθά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως η κριτική σκέψη και η ανεξάρτητη μάθηση. iii) Συμβάλει στην θετική αντιμετώπιση της μάθησης από τον μαθητικό πληθυσμό, καθώς αισθάνονται συμμετοχικοί και σημαντικοί στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο, εκτός από τα πλεονεκτήματα, αναδύθηκαν και εμπόδια κατά την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Αυτά είναι η έλλειψη χρόνου για σχεδιασμό και προετοιμασία, η ανάγκη ύπαρξης πόρων και υποδομών, η προβολή αντίστασης από μερίδα των εκπαιδευτικών και η δυσκολία διαχείρισης της τάξης εξαιτίας της διαφορετικότητας των μαθητών. Επομένως, για την αποτελεσματική εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι σημαντική η κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η εύρεση χρόνου και πόρων για τον σωστό σχεδιασμό και υλοποίηση καθώς και η υποστήριξη από τις σχολικές δομές. Τέλος ζωτικής σημασίας είναι η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων μερών για την επιτυχημένη εφαρμογή της.

Συμπεράσματα: Διαφάνηκε η σπουδαιότητα και τα οφέλη της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην εκπαιδευτική διαδικασία, αναδείχθηκε επίσης η δυσκολία καθολικής εφαρμογής λόγω εμποδίων. Έτσι, προκύπτει η ανάγκη ολιστικής αναδιαμόρφωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και προσαρμογή στα σύγχρονα εκπαιδευτικά δεδομένα.

Λέξεις κλειδιά: Διαφοροποιημένη διδασκαλία, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, εκπαιδευτικοί, διδακτική μέθοδος

Abstract

Introduction: The modern educational environment is characterized by great heterogeneity, given that the student population consists of separate entities with different abilities, skills and come from a different cultural/social environment. Under these conditions, teachers have to cope with the demands of teaching taking into account all the factors that differentiate students. In this context, the contribution of Differentiated Teaching is valuable.

Purpose: The purpose of the study is to investigate the effectiveness of differentiated instruction in primary education through the analysis of surveys of the last fourteen years (2010-2024) in Greece and internationally.

Method: The sample consisted of surveys that were carried out and focused on the purpose of upgrading the quality of the educational project through differentiated teaching. The data were approached using the systematic review method.

Results: The results of the survey showed that differentiated teaching contributes positively to the beliefs and attitudes of teachers, as through this method they have the possibility to adapt their teaching according to the needs of each student. It also became apparent that differentiated instruction offers a number of advantages. However, in addition to the advantages, obstacles also emerged when implementing differentiated instruction. These are the lack of time for planning and preparation, the need for resources and infrastructure, the projection of resistance from some teachers and the difficulty of managing the classroom due to the diversity of the students.

Discussion: In terms of its results, it is briefly stated that teachers recognize the Importance and Benefits of Differentiated Instruction, but it is shown to be unable to apply it universally to the teaching process, due to obstacles such as inadequate training. Thus, there is a need to educate teachers and to overhaul the modern educational data.

Key words: differentiated instruction, primary education, teachers, teaching method.

Πρόλογος

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία συνιστά ένα σύγχρονο αντικείμενο έρευνας τόσο στην Ελλάδα, όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο καθώς το εκπαιδευτικό περιβάλλον χαρακτηρίζεται από ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού. Η ανομοιογένεια αυτή συνιστάται από τα διαφορετικά χαρακτηριστικά, δεξιότητες και ικανότητες που διαθέτουν οι μαθητές. Παράλληλα, όμως παρατηρείται έντονη πολυπολιτισμική σύνθεση της κοινωνίας, έτσι οι μαθητές διαθέτουν διαφορετικές κοινωνικές, βιωματικές και παιδαγωγικές εμπειρίες. Συχνά, η ετερογένεια αυτή λειτουργεί ανασταλτικά για την επιτυχή έκβαση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και οδηγεί στη σχολική αποτυχία (Κανάκης, 2007).

Η διαφοροποίηση αποτελεί μια ευρεία έννοια, η οποία διαμορφώνεται και μεταβάλλεται διαρκώς υπό το πρίσμα κοινωνικών αλλαγών, θεωριών και ερευνητικών δεδομένων (Lewis, 1995). Ουσιαστικά, περιλαμβάνει παράγοντες που βρίσκονται τόσο εντός της σχολικής αίθουσας, όπως οι ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και οι εμπειρίες, όσο και εκτός της σχολικής αίθουσας, όπως το θρήσκευμα, ο τόπος καταγωγής και διαμονής, η γλώσσα (Φύκαρης, 2019). Γίνεται αντιληπτό ότι η διαφοροποίηση περιλαμβάνει μια σειρά παραγόντων άρρηκτα συνδεδεμένων μεταξύ τους που προσανατολίζονται στις διαφορές των μαθητών αναφορικά με τις γνώσεις τις ανάγκες, τα εκπαιδευτικά και μαθησιακά αποτελέσματα που προσδοκούν τόσο οι ίδιοι οι μαθητές όσο και το σχολικό πλαίσιο (Thomsen, 2012).

Σε θεωρητική βάση, η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μια διδακτική πρακτική που απευθύνεται σε μικτές τάξεις, ωστόσο η εφαρμογή της είναι περιορισμένη εξαιτίας δυσκολιών στην υλοποίηση της και αρκετών παρανοήσεων. Ειδικότερα, ο όρος της διαφοροποίησης δεν είναι απόλυτα κατανοητός και ξεκάθαρος από την εκπαιδευτική κοινότητα, με αποτέλεσμα να ταυτίζεται με τον υποβιβασμό των μαθησιακών προσδοκιών, την «διαφορετική» ύλη στους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες ή την ευκαιριακή εφαρμογή της και όχι σε καθημερινή βάση (Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2020).

Σύμφωνα με την Tomlinson (1999) (2001), η διαφοροποιημένη διδασκαλία συνιστά ένα αποτελεσματικό είδος μάθησης με στόχο την κάλυψη των μαθησιακών αναγκών και την παροχή ίσων ευκαιριών σε τάξεις με ετερογενή πληθυσμό (π.χ. παιδιά με ή χωρίς ειδικές ανάγκες, διαφορετικά επίπεδα νοημοσύνης, κοινωνικές και πολιτισμικές διαφορές). Ως εκ τούτου η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί την απάντηση στην σημαντική πρόκληση των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών τους, σεβόμενοι τις ιδιαιτερότητες αυτές και εξασφαλίζοντας την καλύτερη μαθησιακή εμπειρία (Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013). Καθώς σε κάθε περίπτωση είναι αναγκαίο να υποστηρίζεται το δικαίωμα

στην ατομικότητα του κάθε μαθητή σε συνδυασμό με το πολυπολιτισμικό πλαίσιο της τάξης (Χολέβας, Αλεξόπουλος, & Αναστασόπουλος, 2018).

Με βάση αυτά, η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία επιχειρεί να διερευνήσει την αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας για την αναβάθμιση της ποιότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, μέσα από την ανάλυση ερευνών οι οποίες πραγματοποιήθηκαν από το 2010 έως και σήμερα στην Ελλάδα και διεθνώς. Το ερευνητικό αυτό εγχείρημα φιλοδοξεί να φωτίσει περισσότερο την έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, των πλεονεκτημάτων της, των δυσκολιών και προϋποθέσεων εφαρμογής της.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Ευχαριστίες.....	V
Αφιερώσεις.....	VI
Περίληψη.....	VII
Abstract	IX
Πρόλογος.....	X
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ	1
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	3
Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή	3
1.1 Διαφοροποιημένη διδασκαλία	3
1.2 Αποσαφήνιση ορολογίας	6
1.3 Διαφορετικότητα μαθητικού πληθυσμού	8
1.4 Η αναγκαιότητα εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην σύγχρονη τάξη.....	13
1.5 Αρχές και χαρακτηριστικά της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.....	16
1.6 Στρατηγικές και τεχνικές διαφοροποίησης.....	19
1.7 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού	23
Κεφάλαιο 2. Προϋποθέσεις της αποτελεσματικής διαφοροποιημένης διδασκαλίας... ..	26
2.1 Η θέση του μαθητή στην αίθουσα διαφοροποιημένης διδασκαλίας	26
2.2 Το έργο του εκπαιδευτικού κατά την εφαρμογή της διαφοροποίησης.....	29
2.3 Η σημασία και η επίδραση της ομάδας στην διαφοροποίηση	34
2.4 Η αξιολόγηση στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας	37
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	41
Κεφάλαιο 3. Μεθοδολογία	41
Γράφημα 1.1. Flow Chart.....	43
Γράφημα 1. 2. Βασικά βήματα πραγματοποίησης της συστηματικής ανασκόπησης.....	44
3.1 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα.....	45
3.2 Σχεδιασμός της έρευνας.....	45
3.3 Δειγματοληψία.....	46
3.4 Υλικό έρευνας.....	46
3.5 Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας	47
3.6 Περιορισμοί.....	47
3.7 Αξιοπιστία και εγκυρότητα.....	47

Κεφάλαιο 4. Αποτελέσματα	56
4.1 Αποτελέσματα στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα.....	56
4.2 Αποτελέσματα στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα.....	57
4.3 Αποτελέσματα στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα	66
4.4 Αποτελέσματα στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα.....	71
Κεφάλαιο 5. Συζήτηση.....	73

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή

1.1 Διαφοροποιημένη διδασκαλία

Η εκπαίδευση στη σύγχρονη εποχή επιδιώκει να εναρμονίζεται και να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της κοινωνίας και στα πρότυπα που θέτει η πολιτεία. Η προσαρμοστικότητα, η καινοτομία και η δυνατότητα για αλλαγή, αποτελούν για την εκπαίδευση ουσιαστικές απαντήσεις στην προσπάθεια να αντιμετωπιστούν οι προκλήσεις της εποχής. Ένα σημαντικό ζήτημα που προκύπτει σχετικά με την διδασκαλία, είναι η κατεύθυνση των παραδοσιακών πρακτικών προς τον τυπικό μαθητή. Η παραδοσιακή εκπαίδευση είναι προσανατολισμένη προς την διδασκαλία του μαθητή που εμφανίζει χαρακτηριστικά μέσου όρου. Αυτό όμως επιδρά αρνητικά στους μαθητές που παρουσιάζουν αυξημένες ή μειωμένες επιδόσεις σε σχέση με το μέσο όρο (Riley, 2016).

Τα προγράμματα που εστιάζουν στη διαφορετικότητα των μαθητών διερευνώνται και αναπτύσσονται συστηματικά τα τελευταία χρόνια. Ωστόσο δεν αποτελούν τον τυπικό τρόπο της διδασκαλίας. Στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα εφαρμόζεται η παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας, παρά το γεγονός ότι τα εφαρμοσμένα προγράμματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας εμφανίζουν θετικά και υποσχόμενα αποτελέσματα (Tomlinson C.-A. , 2019).

Το ζήτημα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας έχει πάρει παγκόσμιες διαστάσεις και απασχολεί την εκπαιδευτική και την ερευνητική κοινότητα διεθνώς. Η διδασκαλία μαθητών με διαφορές σε μαθησιακές ανάγκες, πολιτισμικό υπόβαθρο, ακαδημαϊκές δυνατότητες, οικογενειακή υποστήριξη, καταγωγή, θρησκεία, κοινωνική και οικονομική κατάσταση αποτελεί μία σημαντική πρόκληση στο πλαίσιο της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Από τη μία πλευρά το πολυπολιτισμικό περιβάλλον της τάξης και από την άλλη πλευρά οι ατομικές ιδιαιτερότητες των μαθητών, καθιστούν εξαιρετικά δύσκολη την προσαρμοσμένη διδασκαλία. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται εξειδικευμένη επιμόρφωση για να μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες της διαφοροποιημένης τάξης (Chataika, Mckenzie, Swart, & Lyner-Cleophas, 2012).

Η αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία συνδέεται με αυξημένα αποτελέσματα και πρόοδο. Αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ακαδημαϊκή ανάπτυξη των μαθητών, την καλλιέργεια δεξιοτήτων και ικανοτήτων, ενώ συνδέεται ουσιαστικά με την εξέλιξή τους ως ενήλικες. Ένα αποτελεσματικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένας βασικός δείκτης ευημερίας του πολίτη (De Jager, 2017).

Υπάρχουν διάφοροι παράγοντες που δυσχεραίνουν την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη. Η δυσκολίες στην εφαρμογή πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας αποτελούν στοιχεία που προκύπτουν τόσο από τις έρευνες όσο

και από τις απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η εφαρμογή της πρακτικής προϋποθέτει γενικότερες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και δεν μπορεί να εφαρμοστεί ουσιαστικά σε ένα παραδοσιακό εκπαιδευτικό σύστημα. Σε πολλές περιοχές, ιδιαίτερα στην επαρχία, η σταδιακή αποχώρηση των κατοίκων για τα μεγάλα αστικά κέντρα, έχει ως αποτέλεσμα συγχωνεύσεις σχολικών μονάδων και την δημιουργία τάξεων με υπεράριθμους μαθητές. Πρόκειται για μία πρακτική λύση για να αντιμετωπίζονται προβλήματα στέγασης και χώρου, η οποία όμως έχει δυσμενείς συνέπειες στην διδασκαλία και την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Ο φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών αυξάνεται σε αυτές τις περιπτώσεις, ενώ η εφαρμογή προσαρμοσμένης διδασκαλίας μεγαλώνει σε βαθμό δυσκολίας εκ των πραγμάτων, όσο μεγαλώνει ο αριθμός των μαθητών σε μία τάξη (Haelermans, Ghysels, & Prince, 2015).

Εξίσου σημαντικός παράγοντας θεωρείται και η διείσδυση της ψηφιακής τεχνολογίας στην εκπαίδευση. Η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών σχετίζεται θετικά με την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων που ανανεώνουν το ενδιαφέρον και τα κίνητρα των μαθητών. Παρατηρείται σημαντικά αυξημένη διάθεση για ενεργό εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ μειώνεται το φαινόμενο της απόσυρσης και της πρόωρης εγκατάλειψης των σπουδών (Cabus, 2015). Τα πλεονεκτήματα της ψηφιακής διδασκαλίας είναι σημαντικά και συμπεριλαμβάνουν την διευκόλυνση της προσαρμοσμένης διδασκαλίας. Ωστόσο, παρά την ευρεία συναίνεση για την ανάγκη εισαγωγής της ψηφιακής τεχνολογίας στην εκπαίδευση, πολλά εκπαιδευτικά ιδρύματα στερούνται τόσο επιμόρφωσης όσο και υλικοτεχνικής υποδομής, αξιοποιώντας αναγκαστικά παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας. Η πεποίθηση ότι οι μαθητές ανταποκρίνονται με διαφορετικό τρόπο στη διδασκαλία, αποτελεί μία κοινή παραδοχή στην έρευνα και στην εκπαίδευση. Στα εκπαιδευτικά συστήματα κυριαρχούν όμως πρακτικές που βασίζονται στην ομαδοποίηση των μαθητών με βάση την ηλικία. Το μοντέλο μαζικής προσφοράς γνώσης και πληροφοριών κυριαρχεί στην εκπαίδευση (Haelermans, Ghysels, & Prince, 2015).

Ακόμα και σε ένα παραδοσιακό εκπαιδευτικό σύστημα, δεν χρειάζεται μεγάλη προσπάθεια για να γίνουν αντιληπτές οι σημαντικές διαφορές που παρουσιάζουν οι μαθητές σε σχέση με τα ατομικά τους χαρακτηριστικά. Εκτός από τις ικανότητες που απαιτούν μία εξοικείωση με τον μαθητή για να γίνουν αντιληπτές, οι προτιμήσεις των μαθητών είναι εμφανείς και παρουσιάζουν μεγάλες αποκλίσεις. Η υποστήριξη που απολαμβάνει ένας μαθητής από το οικογενειακό του περιβάλλον είναι εξαιρετικά σημαντική και διαφοροποιεί σε μεγάλο βαθμό την πρόθεση και τις στάσεις του απέναντι στην διδασκαλία. Όχι μόνο οι ικανότητες, αλλά και η υπευθυνότητα και η ωριμότητα των παιδιών παρουσιάζει μεγάλες αποκλίσεις σε παιδιά ίδιας ηλικίας. Πρόκειται για στοιχεία που εντοπίζει με ευκολία ο εκπαιδευτικός της τάξης, ενώ αποτελούν ένα χαρακτηριστικό της τάξης το οποίο αναγνωρίζει το σύνολο των εκπαιδευτικών. Η

παραδοχή της ύπαρξης της ποικιλομορφίας των ατομικών χαρακτηριστικών των μαθητών, έρχεται σε χτυπητή αντίθεση με την εφαρμογή ενός μοντέλου διδασκαλίας που αγνοεί το φαινόμενο (Alavinia & Farhady, 2012).

Τα διαφοροποιημένα χαρακτηριστικά αφορούν τη μαθησιακή ετοιμότητα, το στυλ μάθησης που προτιμά ο κάθε μαθητής, την εμπειρία που διαθέτει, το άμεσο κοινωνικό του περιβάλλον και τις ατομικές του ικανότητες. Τα στοιχεία αυτά κατηγοριοποιούνται σε δύο βασικές ομάδες, τις δημογραφικές διαφορές και τις μαθησιακές διαφορές που θεωρούνται ιδιαίτερα ατομικά χαρακτηριστικά (Alavinia & Farhady, 2012). Τα χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν τους μαθητές έχουν υπάρξει αντικείμενο εκτεταμένης μελέτης. Σκοπός είναι η ενσωμάτωσή τους σε ένα εκπαιδευτικό μοντέλο που μπορεί να τα αξιοποιήσει. Από τις διαπιστώσεις σχετικά με την φύση των διαφορών και την ανάγκη της συμπερίληψης αυτών των διαπιστώσεων στο εκπαιδευτικό σύστημα, προέκυψε η θεωρία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Σκοπός της θεωρίας είναι να παρουσιάσει μία ολοκληρωμένη απάντηση στο ερώτημα σχετικά με το πώς πρέπει να διδάσκονται οι μαθητές που εμφανίζουν διαφοροποιημένα χαρακτηριστικά μάθησης (Tomlinson C.-A. , 2010).

Συνεπώς, οι παρατηρήσεις σχετικά με την ετερογένεια του περιβάλλοντος της τάξης, αλλά και των διαφοροποιημένων χαρακτηριστικών των μαθητών, αποτέλεσαν την αφορμή για την εξέλιξη της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η οποία αποτελεί μία εκπαιδευτική προσέγγιση που επιδιώκει να προσφέρει λύσεις στο πρόβλημα της ακαμψίας των παραδοσιακών διδακτικών πρακτικών. Αποτελεί ταυτόχρονα μία θεωρητική προσέγγιση και μία φιλοσοφία σχετικά με το πώς θα πρέπει να διεξάγεται ή διδασκαλία. Σε αντίθεση με το παραδοσιακό σύστημα όπου ο μαθητής προσαρμόζεται στις ανάγκες του διδακτικού σχεδιασμού, το εκπαιδευτικό σύστημα προσαρμόζεται στις ανάγκες του μαθητή. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να λειτουργεί με ευέλικτο τρόπο, που επιτρέπει την παρουσίαση του μαθήματος κατά τρόπο εύπλαστο και προσαρμοστικό, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες και την ετοιμότητα των μαθητών. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί κυρίως μία διαδικασία, που χαρακτηρίζεται από αναστοχασμό, προβληματισμό, καινοτομία και πρωτοβουλία. Είναι γεγονός ότι δεν μπορεί να εφαρμοστεί στα πλαίσια μιας άκαμπτης εκπαιδευτικής στρατηγικής διδασκαλίας. Η εφαρμογή πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας, μπορεί να εφαρμοστεί όταν η διδακτική πράξη χαρακτηρίζεται από αυτονομία, με σκοπό την καλύτερη δυνατή επιλογή των πρακτικών που ανταποκρίνονται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μαθητή (Valiandes, Koutselini, & Kyriakides, 2011).

1.2 Αποσαφήνιση ορολογίας

Ένα σημαντικό σημείο που πρέπει να διευκρινιστεί, αφορά τις διαφορές μεταξύ προσαρμοστικής και διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Πρόκειται για δύο όρους που εμφανίζουν σημαντικές ομοιότητες και συχνά αξιοποιούνται εναλλακτικά. Ωστόσο, η προσαρμοστική διδασκαλία είναι ένας ευρύτερος όρος που αναφέρεται στην διαρρύθμιση των περιβαλλοντικών συνθηκών με τέτοιο τρόπο ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες του μαθητή (Smit & Humpert, 2012).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μία έννοια που εστιάζει περισσότερο στο στρατηγικό σχεδιασμό, ενώ προσεγγίζει με μεγαλύτερη λεπτομέρεια το θέμα της ποικιλομορφίας. Βασική παραδοχή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι η αναγκαιότητα της προσαρμογής της διδασκαλίας στην αναμενόμενη διαφοροποίηση των χαρακτηριστικών των μαθητών. Πρόκειται για μία προσέγγιση που σχεδιάστηκε αρχικά με στόχο τους χαρισματικούς μαθητές, ενώ στη συνέχεια οι πρακτικές αυτές θεωρήθηκαν ιδανικές για να εφαρμοστούν στο σύνολο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Τα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με την διαχείριση μαθητών με ειδικές ανάγκες, αλλά και τα στοιχεία που προκύπτουν από την ποικιλομορφία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, αναβάθμισαν την έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας που συμπεριλαμβάνει πλέον κάθε στοιχείο διαφοροποίησης σε μία τάξη μικτών ικανοτήτων (Smit & Humpert, 2012).

Σημαντικό σημείο προς την ανάπτυξη των θεωριών και των πρακτικών που μετατόπισαν το εκπαιδευτικό βάρος στην ανάπτυξη της γνώσης, υπήρξε η ανεπάρκεια του τεχνοκρατικού μοντέλου εκπαίδευσης να εκπληρώσει τις κοινωνικές προσδοκίες. Αναδείχτηκε συνεπώς η ανάγκη για τη διερεύνηση νέων εκπαιδευτικών μοντέλων και νέων θεωριών για την εξέταση της εκπαιδευτικής πρακτικής. Από αυτούς τους προβληματισμούς προέκυψαν θεωρητικά πλαίσια που τοποθετούν τον μαθητή στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας. Ο μαθητής δεν μαθαίνει απλώς σε ένα μαθητοκεντρικό σύστημα, αλλά ορίζει ο ίδιος τους όρους της αλληλεπίδρασής του με την εκπαίδευση, ενώ διαμορφώνει καθοριστικά την ακαδημαϊκή του πορεία. Πρόκειται για μία προσέγγιση που καταργεί το εργοστασιακό εκπαιδευτικό μοντέλο που παράγει τυποποιημένους μαθητές. Μία από τις πιο πρωτοποριακές θεωρίες που κινήθηκαν σε αυτό το πλαίσιο είναι η θεωρία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Valiandes, Koutselini, & Kyriakides, 2011). Οι ρίζες της διαφοροποιημένης διδασκαλίας θα πρέπει να αναζητηθούν στον κονστρουκτιβισμό και στη θεωρία της κοινωνικής κατασκευής της γνώσης. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία ο μαθητής κατασκευάζει τη γνώση κινούμενος στην ζώνη επικείμενης ανάπτυξης, αλληλεπιδρώντας με το περιβάλλον της τάξης (Vygotsky, Cole, Jolm-Steiner, Scribner, & Souberman, 1978).

Ο στόχος της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι ο εντοπισμός, η αναγνώριση και η υποστήριξη των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του μαθητή, συμπεριλαμβανομένων των

προτιμήσεων, του διαφορετικού επιπέδου ανάπτυξης και του επιπέδου της ικανότητας και της ετοιμότητας, προκειμένου να οδηγηθεί ο μαθητής στην μέγιστη δυνατή ανάπτυξη. Προϋποθέτει ευελιξία στην πρακτική εφαρμογή και προνοητικότητα στο στρατηγικό σχεδιασμό. Ο σχεδιασμός της απαιτεί προσεκτική και στοχευμένη προετοιμασία. Ο στρατηγικός σχεδιασμός της διαφοροποιημένης διδασκαλίας απευθύνεται όχι μόνο στα δυνατά σημεία του μαθητή αλλά και στις αδυναμίες του, επιδιώκοντας την καλλιέργεια και την ανάπτυξη όλων των πτυχών της γνώσης και της προσωπικότητάς του (Tomlinson C.-A. , 2014).

Ενώ η θεωρία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας προσεγγίζει και αντιμετωπίζει τα αρνητικά σημεία του τεχνοκρατικού μοντέλου διδασκαλίας, υπάρχουν στοιχεία που καθιστούν την εφαρμογή της προβληματική, γιατί υπάρχει μεγάλη ποικιλία χαρακτηριστικών που διαφοροποιούν τον μαθητή, που οφείλονται σε παράγοντες εκτός του σχολείου και σχετίζονται για παράδειγμα με την κατάσταση της οικογένειας. Πρόκειται για στοιχεία που προβλέπονται και υπολογίζονται με δυσκολία, ενώ παράλληλα θεωρούνται σημαντικά (Valiandes, Koutselini, & Kyriakides, 2011).

Επιπλέον, η διαφοροποιημένη διδασκαλία λειτουργεί ως συντελεστής ισοτιμίας, αναβαθμίζοντας το ρόλο της διαφορετικότητας σε ένα σύστημα στο οποίο κυριαρχούν τα πρότυπα. Η εκπαίδευση, αντανακλώνοντας τις κοινωνικές προσδοκίες, διαμορφώνει τυποποιημένα πρότυπα αξιολόγησης της μαθητικής προσπάθειας, τα οποία λαμβάνουν και διεθνή χαρακτήρα. Αυτού του είδους οι μετρήσεις δεν αντιπροσωπεύουν την λογική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και συντελούν στην διατήρηση του παραδοσιακού μοντέλου διδασκαλίας και την αναπαραγωγή της ανισότητας (Apple, 2006).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία έχει γίνει αντικείμενο εκτεταμένης διερεύνησης με ποικιλία διαφορετικών προσεγγίσεων. Πέρα από την ατομική διαφοροποίηση, έχει διερευνηθεί και ο βαθμός στον οποίο τα διαφορετικά χαρακτηριστικά μπορούν να κατηγοριοποιηθούν με στόχο την δημιουργία ομογενών μαθητικών ομάδων που παρουσιάζουν κοινά μαθησιακά στοιχεία. Η διερεύνηση των επιδόσεων τέτοιων ομάδων προκρίνει το γεγονός ότι η πρακτική είναι αποτελεσματική εφόσον η ομάδα αποτελείται από μαθητές υψηλών επιδόσεων. Παρόλα αυτά, οι μικτές ομάδες και όχι οι ομοιογενείς, σχετίζονται με καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα για τους μαθητές τυπικής ή χαμηλότερης επίδοσης. Ωστόσο, προέκυψε επίσης ότι η παρουσία ενός μαθητή σε μία συγκεκριμένη ομάδα επίδοσης, δεν αποτελεί δείκτη απαραίτητης ανάπτυξης εφόσον συμμετάσχει σε αντίστοιχη ομοιογενή ομάδα (Schofield, 2010).

Η κατηγοριοποίηση και η παρακολούθηση των ικανοτήτων των μαθητών αποτελεί ένα επόμενο σημαντικό ζήτημα. Ενώ έχει συσχετιστεί θετικά με την μείωση του αρνητικού αντίκτυπου του οικογενειακού περιβάλλοντος, θεωρείται δομικός παράγοντας ανισότητας. Εκτός όμως από το ζήτημα της ισότητας, η παρακολούθηση των ικανοτήτων ενδέχεται να σχετίζεται με

την ανάπτυξη συγκεκριμένων προσδοκιών, γιατί συνδέεται με μείωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων (Schindler, et al., 2023).

Η θεωρία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας βασίζεται σε κάποια βασικά σημεία που ανταποκρίνονται στις ανάγκες μιας τάξης που παρουσιάζει ποικιλομορφία χαρακτηριστικών. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι εξοικειωμένος με τις ατομικές διαφοροποιήσεις που εμφανίζονται στην τάξη. Επομένως η αξιολόγηση των ικανοτήτων των μαθητών είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματική εφαρμογή της διαδικασίας. Εφόσον ο εκπαιδευτικός είναι εξοικειωμένος με τα χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν τους μαθητές, μπορεί να τροποποιήσει την μέθοδο, τη διαδικασία και το περιεχόμενο της διδασκαλίας, προσαρμόζοντας τη διδασκαλία στις ανάγκες των μαθητών. Ο πρακτικός προσανατολισμός της προσέγγισης συμπεριλαμβάνει τη συνεργασία του εκπαιδευτικού και των μαθητών (Smit & Humpert, 2012).

Το περιβάλλον πρέπει να παρέχει πρόκληση μεσαίας έντασης και μετρίου επιπέδου προκειμένου να ενισχύσει τη διαδικασία της μάθησης. Ο Vygotskij (1978) περιγράφει το συγκεκριμένο φαινόμενο της μάθησης, αναφέροντας ότι το άτομο μαθαίνει ιδανικά όταν βρίσκεται στο περιβάλλον που ονομάζεται ζώνη επικείμενης ανάπτυξης. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αξιοποιεί την παραπάνω προσέγγιση, επιδιώκοντας να δημιουργήσει μία ζώνη επικείμενης ανάπτυξης με κατάλληλο και προσαρμοσμένο βαθμό δυσκολίας για τον κάθε μαθητή.

Προς την συγκεκριμένη κατεύθυνση, προτείνεται η αξιοποίηση διαφόρων μοντέλων αξιολόγησης, τα οποία παράλληλα μπορούν να παρέχουν στοιχεία για την μαθησιακή πρόοδο. Ωστόσο, στο περιβάλλον της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η αξιολόγηση είναι κυρίως ένα εργαλείο για την ανάπτυξη της μάθησης και δευτερευόντως ένα όργανο μέτρησης της επίτευξης στόχων. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαθέτουν δυνατότητες για αξιολόγηση υψηλού επιπέδου. Η δυνατότητα αποτελεσματικής αξιολόγησης των ικανοτήτων των μαθητών αποτελεί θεμελιώδη παράγοντα της εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Smit & Humpert, 2012).

1.3 Διαφορετικότητα μαθητικού πληθυσμού

Η σχολική εκπαίδευση ανταποκρίνεται στο γεγονός ότι ορισμένες πτυχές της ανάπτυξης ενός ατόμου, που συνδέονται θεμελιωδώς με τον πολιτισμό, διασφαλίζονται μόνο εάν μια προγραμματισμένη παρέμβαση πραγματοποιηθεί στο σχολείο. Η πολιτιστική ανάπτυξη που έχει σημειωθεί στην εξέλιξη των κοινωνικών ομάδων, δεν αντικατοπτρίζεται στις προοπτικές του κάθε ατόμου, ούτε διασφαλίζεται από την απλή αλληλεπίδραση του ατόμου με το φυσικό του περιβάλλον. Το σχολείο, ως θεσμός που δημιουργήθηκε από την κοινωνία με σκοπό να παρέμβει

στην εκπαίδευση των ανθρώπων με συστηματικό τρόπο και ανάλογα με τον τύπο του ανθρώπου που επιδιώκεται να διαμορφωθεί, προσανατολίζεται από τον επίσημο εκπαιδευτικό πολιτικό λόγο, ο οποίος δίνει τη γενική γραμμή σε σχέση με τα προγράμματα σπουδών και τους κανονισμούς του εκπαιδευτικού συστήματος. Το σχολείο, στο έργο του για τη μετάδοση του πολιτισμού στις νέες γενιές, επιλέγει πολιτιστικά στοιχεία και περιεχόμενο, κατανοώντας ότι αυτά αποτελούν τμήμα δημιουργίας νοημάτων σχετικά με το περιβάλλον, τη δράση και τις προσδοκίες και ως εκ τούτου, επηρεάζει επίσης τις κοινωνικές σχέσεις. Διαμορφώνει τον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τους άλλους, τους ερμηνεύει, ενεργεί, επικοινωνεί και αντιδρά. Διαπλάθει συνεπώς, τόσο την αντίληψη όσο και την προσωπικότητα του ατόμου (Trevarthen, Gratier, & Nigel, 2014).

Οι άνθρωποι είναι δημιουργοί μιας γενικής και μιας κοινωνικής κουλτούρας. Οι δύο παράλληλες αυτές αντιλήψεις διακρίνονται. Η μία αφορά την δημιουργία νοημάτων, αφού ο άνθρωπος πρέπει να νοηματοδοτεί το περιβάλλον του και τον εαυτό του (γενική κουλτούρα) και η άλλη είναι μια κουλτούρα που δημιουργεί σχέσεις που συνδέουν το άτομο με τους άλλους, γιατί η κοινωνία αποτελεί το περιβάλλον του ατόμου (κοινωνική κουλτούρα). Ο πολιτισμός είναι η βάση του κοινωνικού δεσμού, που απαιτεί από μια ομάδα να τον μοιράζεται διυποκειμενικά. Η αλήθεια είναι ότι κάθε κοινωνία έχει τη δική της κουλτούρα, αλλά υπάρχει η δυνατότητα αναγνώρισης παγκοσμιοποιημένων κοινωνικοπολιτισμικών αντιλήψεων που τείνουν να δημιουργούν τις δικές τους επιδράσεις, κάτι που μπορεί να διαφοροποιείται ως προς τον ιστορικό χρόνο και τη γεωγραφική θέση. Επί του παρόντος, το άτομο συμμετέχει σε μια κοινωνία, που προσδιορίζεται ως κοινωνία της γνώσης, η οποία χαρακτηρίζεται από ορισμένα πρότυπα κοινωνικών, οικονομικών, πολιτικών και πολιτιστικών σχέσεων, με ισχυρές επιρροές στις ταυτότητες των εθνών παγκοσμίως (Trevarthen, Gratier, & Nigel, 2014).

Σε αυτή τη νέα κοινωνική και πολιτιστική πραγματικότητα, το ζήτημα της διαφορετικότητας έχει γίνει ένας από τους κεντρικούς άξονες για τις ανθρώπινες κοινωνίες. Η πολιτιστική, οικονομική και κοινωνική παγκοσμιοποίηση, η αυξανόμενη μετανάστευση εντός της ίδιας χώρας και στο επίπεδο εισόδου αλλοδαπών, η δημιουργία παγκόσμιων συλλογικών πολιτισμών μέσω των μέσων μαζικής ενημέρωσης και του διαδικτύου, συνδυάζει, ίσως όπως ποτέ άλλοτε στην ανθρώπινη ιστορία, τη συνύπαρξη διαφορετικών ομάδων. Στο πλαίσιο αυτό, και όπως δείχνουν οι πρόσφατες εξελίξεις σε σχέση με την αύξηση των μεταναστευτικών ρευμάτων, το ζήτημα της ανεκτικότητας και του σεβασμού της διαφορετικότητας, αναδεικνύονται ως κεντρικά στοιχεία για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής στις σύγχρονες κοινωνίες (Starkey, 2011).

Υπό αυτή την έννοια, το σύγχρονο κοινωνικό πλαίσιο υπογραμμίζει ακόμα περισσότερο την ανάγκη ανάπτυξης νέων τρόπων για την καλλιέργεια και την ανάπτυξη των κοινωνικών

σχέσεων, βασισμένες σε νοοτροπίες που ξεπερνούν την αδιαφορία ή την απόρριψη και που εγείρουν την ανάγκη για πιο περιεκτικές και ανεκτικές συνθήκες αντίληψης. Στον εκπαιδευτικό τομέα, το ζήτημα του τρόπου διδασκαλίας των μαθητών σε αυτό το κρίσιμο πλαίσιο έχει δημιουργήσει σημαντικά ερωτηματικά αλλά και προβληματισμό. Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί έχουν βρεθεί σε μια ένταση ανάμεσα σε δύο διαφορετικές αντιλήψεις που αφορούν τη διδασκαλία των αξιών και τη διδασκαλία των διαδικασιών και του περιεχομένου. Κάποιοι υποστηρίζουν ότι ο μόνος τρόπος για να συνεχίσει να αναπτύσσεται το εκπαιδευτικό έργο με αποτελεσματικό τρόπο, είναι μέσω μιας εκπαίδευσης εστιασμένης στις αρχαίες αξίες του σεβασμού, της εργασίας και της φιλανθρωπίας. Σε αυτή την περίπτωση, υπάρχει μια υποκείμενη αποποίηση της ισότητας και της αποδοχής ως μελλοντικού ορίζοντα για τους μαθητές, ιδιαίτερα για αυτούς που ανήκουν στις πιο ευάλωτες ομάδες. Το πρόβλημα φαίνεται να παρουσιάζεται όταν αυτές οι ομάδες περιορίζονται ή και καταπιέζονται, ώστε να αποδεχτούν την κατάστασή τους και να συμβιβαστούν με τον αποκλεισμό τους από τα δικαιώματα και τα αγαθά, στα οποία υποτίθεται ότι πρέπει να έχουν ισότιμη πρόσβαση τα μέλη μιας δημοκρατικής κοινωνίας (Starkey, 2011).

Η εκπαίδευση αποκτά ένα ιδιαίτερο νόημα σε σχέση με την ισοτιμία και την αντιμετώπιση της διαφορετικότητας στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον που αντικατοπτρίζει τις σημαντικές αλλαγές στην κοινωνία. Ο αριθμός των μαθητών που παρουσιάζουν διαφοροποιημένα χαρακτηριστικά λόγω καταγωγής, θρησκείας και πολιτισμικού υπόβαθρου αυξάνεται συνεχώς, ενώ η παρουσία μαθητών διαφορετικού επιπέδου ετοιμότητας συμπεριλαμβάνει μαθητές με ειδικές ανάγκες, ιδιαίτερες ατομικές ικανότητες και διαφορετικό ρυθμό προσαρμογής. Όλα αυτά σχηματίζουν μία τάξη με πιο μικτά χαρακτηριστικά από ποτέ, τονίζοντας την ανάγκη να υποστηριχτούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο όλοι οι μαθητές. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποκτά ιδιαίτερη αξία στο πλαίσιο της ισοτιμίας που αποτελεί κοινή απαίτηση στις σύγχρονες κοινωνίες (Alcott, Rose, Sabates, & Torres, 2019).

Σε αυτό το πλαίσιο και με στόχο μια πιο συμμετοχική και πλουραλιστική στάση, είναι σημαντικό να γίνει κατανοητό ότι η εκπαίδευση πρέπει να προωθεί μια συμπεριληπτική και ισότιμη στάση και πρακτική, αξιοποιώντας την ιδιαιτερότητά της ως προνομιούχου φορέα πολιτισμικής μετάδοσης. Η εκπαίδευση μπορεί να διαχειριστεί αποτελεσματικά και δημιουργικά τη διαφορά, αποφεύγοντας τις συζητήσεις που αμφισβητούν την ισοτιμία. Μπορεί αντίθετα να προωθήσει νέες προσεγγίσεις με βάση τη διαφορετικότητα, εμπλουτίζοντας τις εμπειρίες των σχέσεων με τους άλλους. Ο σεβασμός για τη διαφορετικότητα σημαίνει αποτίμηση του μοναδικού, πολύτιμου και πρωτότυπου στοιχείου που διαθέτει το κάθε άτομο, μόνο του ή σε ομάδα, καθώς και της πορείας που ακολουθεί στη ζωή του. Κάθε άτομο έχει έναν μοναδικό τρόπο να είναι ξεχωριστό. Η προσωπικότητα αποτελεί μία ιδιαίτερη και σπάνια σύνθεση

βιωμάτων και προσωπικής εμπειρίας, στοιχεία από την καθιστούν εξ ορισμού ανεπανάληπτη. Η ετερογένεια της διαφορετικότητας είναι ένα στοιχείο δυναμικό, που σε κάθε δεδομένη χρονική στιγμή συνεχίζει να εξελίσσεται μέσω της αλληλεπίδρασης και της ανάπτυξης. Το άτομο που αρνείται την διαφορετικότητα των άλλων, ακυρώνει υπό αυτή την έννοια και την δική του ύπαρξη, που έχει διαμορφωθεί ως προσωπική και ανεπανάληπτη ταυτότητα, που σχηματίζεται ιστορικά και συλλογικά από την εμπειρία και τη σχέση γενετικών, περιβαλλοντικών και πολιτισμικών στοιχείων (Chun & Feagin, 2020).

Ενώ σε παγκόσμιο επίπεδο η τάξη μικτής ικανότητας θεωρείται ένα ουσιαστικό στοιχείο στην προώθηση της ισοτιμίας, τα μέσα που διατίθενται για την προώθηση της ισοτιμίας δημιουργούν σύγχυση και δεν εξυπηρετούν τον στόχο. Σημαντικό τμήμα της ερευνητικής προσπάθειας έχει κατευθυνθεί στον εντοπισμό των μεθόδων που μπορούν να ευνοήσουν την διδασκαλία μικτών τάξεων. Διαπιστώνεται ωστόσο ότι στην πρακτική, η ισοτιμία στην εκπαίδευση συχνά ταυτίζεται με την πρόσβαση στους πόρους, γεγονός το οποίο αποτελεί παράγοντα δικαιοσύνης, αλλά δεν επαρκεί. Η πρόσβαση των εκπαιδευτικών οργανισμών και των μαθητών σε μία πιο δίκαιη κατανομή των πόρων δεν μπορεί να αντιμετωπίσει τις διακρίσεις και τους αποκλεισμούς. Η ισοτιμία πρέπει να συμπεριλαμβάνει την ισότιμη μεταχείριση των μαθητών από το εκπαιδευτικό σύστημα με έναν πιο ολοκληρωμένο τρόπο, εξετάζοντας τόσο τα μέσα όσο και τα αποτελέσματα, με την ταυτόχρονη συμπερίληψη της πρόσβασης, της ευκαιρίας αλλά και της μεταχείρισης (Valiandes, Koutselini, & Kyriakides, 2011).

Η εφαρμογή μιας ισότιμης εκπαιδευτικής πρακτικής για όλους, θεμελιωμένη στην αξιοποίηση του πλουραλισμού, είναι ένα ζήτημα που προκύπτει καθημερινά στην τάξη. Οι μαθητές είναι διαφορετικοί μεταξύ τους, είτε πολιτιστικά, είτε λόγω της παρουσίας μειονοτικών ή εθνοτικών χαρακτηριστικών, είτε λόγω κοινωνικοοικονομικής κατάστασης, ενώ σε ατομικό επίπεδο παρουσιάζονται διαφορές στο φύλο, στα ενδιαφέροντα και στους τρόπους αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας. Αυτές οι ατομικές διαφορές μπορούν επίσης να εκφραστούν και στο εκπαιδευτικό συγκείμενο, με διαφορετικούς ρυθμούς, τρόπους και προτιμήσεις σχετικά με τη μάθηση. Η ανάγκη για μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων και της πρακτικής στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, είναι ένα σημαντικό ζήτημα για να ανταποκριθεί η παιδεία στη διαφορετικότητα των μαθητών που είναι παρόντες στην τάξη. Για το σκοπό αυτό, το μέλημα της συνεκπαίδευσης είναι να γίνουν ευέλικτες και να μεταμορφωθούν οι παιδαγωγικές πρακτικές και η οργάνωση των σχολείων, ώστε να ανταποκρίνονται στις ποικίλες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, οι οποίες είναι συνέπεια της κοινωνικής και πολιτιστικής τους καταγωγής και των προσωπικών τους χαρακτηριστικών (Iniesto & Bossu, 2023).

Η συμπερίληψη της διαφορετικότητας απαιτεί μια συνολική πολιτιστική αλλαγή, καθώς οι πολιτικές και οι θεσμικές παρεμβάσεις από μόνες τους δεν μπορούν να επιφέρουν τις

απαραίτητες αλλαγές όσον αφορά τη στάση, τη βούληση και την προθυμία να αποδεχτεί κανείς και να συνεργαστεί με τη διαφορετικότητα. Πρέπει να γίνει κατανοητό ότι η διαφορετικότητα είναι ένας παράγοντας που υπάρχει στην κοινωνία και ότι αυτές οι διαφορές δεν αποτελούν απειλή αλλά συμβολή. Επιπλέον, ανεξάρτητα από το επίπεδο δεξιοτήτων που έχει το κάθε άτομο, μπορεί πάντα να προσφέρει κάτι ιδιαίτερο στην κοινωνία. Στο πλαίσιο της συμπερίληψης της διαφορετικότητας, απαιτείται προσοχή στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αφού όλοι οι μαθητές, και ειδικά οι ευάλωτες ομάδες, έχουν διαφορετικές ικανότητες και εκπαιδευτικές ανάγκες (Wolbring & Lillywhite, 2021).

Η έννοια των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και η ανάπτυξη των θεωριών στη γνωστική ψυχολογία και των εμπειρικών ευρημάτων σε σχέση με την αποτελεσματική διδασκαλία οδήγησαν σε εννοιολογικές αλλαγές που επέτρεψαν να δοθεί έμφαση στις ατομικές διαφορές των μαθητών, ως εκπαιδευτικές ανάγκες. Η έννοια των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών συνεπάγεται κάποιο μαθησιακό πρόβλημα, καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής φοίτησης, που απαιτεί περισσότερη ειδική προσοχή και μεγαλύτερους εκπαιδευτικούς πόρους. Πρόκειται για ιδιαίτερες περιπτώσεις που μπορούν να παρουσιαστούν σε κάθε τάξη. Η διαχείριση τους εξαρτάται περισσότερο από τις αποφάσεις του εκπαιδευτικού σχετικά με τις μεθοδολογία που χρησιμοποιεί στην τάξη (Garrote, Dessementet, & Moser Opitz, 2017).

Επί του παρόντος, υπάρχουν ενδείξεις ότι οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προκύπτουν από την αλληλεπίδραση διαφορετικών παραγόντων, ορισμένοι εγγενείς στον ίδιο τον μαθητή, όπως αναπηρίες, ενώ άλλοι σχετίζονται με τις κοινωνικο-περιβαλλοντικές και πολιτισμικές συνθήκες. Τέλος υπάρχουν κάποιοι παράγοντες που σχετίζονται με την ανταπόκριση και τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες που προσφέρονται στον μαθητή. Υπό αυτή την έννοια προκύπτει ότι οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν διαδραστικό χαρακτήρα, δηλαδή εξαρτώνται από τα χαρακτηριστικά του ίδιου του μαθητή, καθώς και από τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού πλαισίου στο οποίο εντάσσεται (Garrote, Dessementet, & Moser Opitz, 2017).

Επίσης, υπάρχει σημαντικός αριθμός μαθητών που δεν εμφανίζονται στα στατιστικά στοιχεία. Έχουν κάποια ειδική εκπαιδευτική ανάγκη κυρίως ως αποτέλεσμα πολιτισμικής στέρησης. Πρόκειται για μαθητές που παρά τη χαμηλή επίδοση, τη χαμηλή αυτοεκτίμηση, τα συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν, αφού αποτύχουν σε ένα μάθημα και μάλιστα σε επανειλημμένες περιπτώσεις, δεν λαμβάνουν συστηματική υποστήριξη, γιατί δεν αντιστοιχούν στις κατονομαζόμενες αναπηρίες και ως εκ τούτου, δεν είναι δυνατό να ωφεληθούν από την παιδαγωγική υποστήριξη ειδικών (Wolbring & Lillywhite, 2021).

Σε αυτό το σενάριο, ο εκπαιδευτικός πρέπει να αντιμετωπίσει μια ποικιλόμορφη παιδαγωγική πραγματικότητα, αλλά υπάρχει μια τάση προς ομογενοποίηση. Επιπλέον, δεν πραγματοποιούνται συστηματικά παιδαγωγικές καινοτομίες στην τάξη που ικανοποιούν τις

αυξανόμενες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, με σεβασμό στην ποικιλομορφία των μορφών μάθησης και στο επίπεδο των ανεπτυγμένων γνωστικών δεξιοτήτων. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές έχουν σημαντική παιδαγωγική καθυστέρηση που δεν τους επιτρέπει να έχουν πρόσβαση σε νέα μάθηση με έναν αριθμό ταιριαστό στις δυνατότητες τους. Χρειάζονται υποστήριξη και διαμεσολάβηση για να εξομαλυνθούν οι καθυστερήσεις και να επιτευχθεί σημαντική παιδαγωγική πρόοδος. Με άλλα λόγια, το εκπαιδευτικό σύστημα ρυθμίζεται, μέσω κάποιων κεντρικών αποφάσεων, οι οποίες δεν το καθιστούν πιο ευέλικτο σχετικά με την ορθότερη χρήση των επαγγελματικών πόρων. Διατηρείται έτσι μια διαχείριση που δεν παρουσιάζει δυναμικά και προσαρμοστικά χαρακτηριστικά και που μειώνει την προβολή των κύριων παραγόντων της αλληλεπίδρασης του εκπαιδευτικού, του μαθητή και της διαδικασίας (Civitillo & Juang, 2020). Οι εκπαιδευτικοί συχνά εκφράζουν την άποψη ότι χρειάζονται υποστήριξη και επιμόρφωση για να μπορέσουν να διαχειριστούν αποτελεσματικά τη διαφορετικότητα στο περιβάλλον της τάξης. Θεωρούν ότι οι γνώσεις τους δεν επαρκούν για να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες που παρουσιάζει το διαφοροποιημένο περιβάλλον και αισθάνονται ότι έχουν λίγα τεχνικά εργαλεία για να πραγματοποιήσουν την προσπάθεια. Επιπλέον, τα περισσότερα εκπαιδευτικά ιδρύματα δεν διαθέτουν πάντα ανθρώπινο δυναμικό από πλευράς ειδικών για να υποστηρίξουν το παιδαγωγικό τους έργο (Severiens, Wolff, & Van Herpen, 2014).

1.4 Η αναγκαιότητα εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην σύγχρονη τάξη Ένας από τους όρους που αποτελούν στοιχείο έντονου προβληματισμού στον εκπαιδευτικό χώρο, είναι η έννοια της αποτελεσματικότητας, η οποία εξετάζεται με ποικιλία προσεγγίσεων. Η ποιότητα της εκπαίδευσης τα τελευταία χρόνια, έχει συνδεθεί με την έννοια της ισότιμης πρόσβασης στην ευκαιρία. Υπό αυτή την έννοια, θεωρείται ότι η επίδοση των εκπαιδευτικών συστημάτων αντιμετωπίζει σοβαρά ζητήματα που προκύπτουν από την παρουσία του χάσματος επιδόσεων των μαθητών. Το συγκεκριμένο ζήτημα φανερώνει ότι ο διαμεσολαβητικός ρόλος της εκπαίδευσης δεν εκπληρώνεται ικανοποιητικά, αφού το εκπαιδευτικό σύστημα δεν πετυχαίνει την αποτελεσματική εκπλήρωση των στόχων με τον ίδιο τρόπο για όλους τους μαθητές. Επιπλέον, ένα εξίσου ανησυχητικό φαινόμενο είναι η αύξηση του χάσματος των επιδόσεων που παρατηρείται στο συνεχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Legewie & DiPrete, 2012).

Ένας από τους σημαντικούς παράγοντες που δημιουργούν το συγκεκριμένο πρόβλημα είναι η εφαρμογή των παραδοσιακών διδακτικών μεθόδων. Παρουσιάζουν αδιαφοροποίητα χαρακτηριστικά που δεν επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να διαχειριστεί αποτελεσματικά την ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων σε ένα περιβάλλον διαφοροποιημένο. Από την άλλη

πλευρά, η σημασία της αντιμετώπισης του χάσματος των επιδόσεων, τονίζεται από το σύνολο των εκπαιδευτικών συστημάτων που τοποθετούν τον μαθητή στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος και στη βάση του κοινωνικού προβληματισμού. Η ποιότητα της εκπαίδευσης συνδέεται αναγκαστικά με την προώθηση των αρχών της ισότιμης πρόσβασης στη μάθηση και στις ευκαιρίες. Η προσπάθειες αναβάθμισης της ποιότητας στην εκπαίδευση με όρους τεχνικούς ή όρους αγοράς, δεν εμφάνισαν ελπιδοφόρα αποτελέσματα, παρά το γεγονός ότι πραγματοποιήθηκαν προσπάθειες και μεταρρυθμίσεις. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μία ουσιαστική πρόταση για την αντιμετώπιση του συγκεκριμένου προβλήματος, ενώ για κάποιους αποτελεί τη μοναδική ίσως προσέγγιση που μπορεί να αντιμετωπίσει με αποτελεσματικό τρόπο τις προκλήσεις της μικτής τάξης (Valiandes, Koutselini, & Kyriakides, 2011).

Η θεωρία της διαφοροποιημένης εκπαίδευσης, επέδρασε καταλυτικά στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής αντίληψης τις τελευταίες δεκαετίες. Επηρέασε την διαμόρφωση εκπαιδευτικών πολιτικών σε στρατηγικό επίπεδο, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν και εφαρμόζουν την διδασκαλία, διευρύνοντας τις διδακτικές προσεγγίσεις και τους εκπαιδευτικούς ορίζοντες. Η σημασία της θεωρίας αμφισβητήθηκε ωστόσο, εξαιτίας του γεγονότος ότι η θεωρία αναπτύχθηκε χωρίς την παράλληλη διερεύνηση εμπειρικών δεδομένων που θα μπορούσαν να την υποστηρίξουν (Valiandes, Koutselini, & Kyriakides, 2011).

Παρά το γεγονός ότι η σημασία της διαφοροποιημένης εκπαίδευσης αρχικά θεμελιώθηκε σε μεμονωμένες θεωρητικές προσεγγίσεις και μικρή ερευνητική υποστήριξη, αναπτύχθηκε ενδιαφέρον για την επιβεβαίωση της προσέγγισης εμπειρικά, με αποτέλεσμα οι πρώτες ερευνητικές προσπάθειες να παρουσιάσουν μικρής κλίμακας δεδομένα, που έδειξαν ωστόσο ελπιδοφόρα αποτελέσματα. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία συνδέθηκε θετικά με την ενίσχυση των μαθητικών επιτευγμάτων και την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα αποτελέσματα αυτά οδήγησαν στην ανάπτυξη έντονου ερευνητικού ενδιαφέροντος για την προοπτική, τις δυνατότητες και τη σημασία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Η ερευνητική προσπάθεια κατευθύνθηκε προς την κατεύθυνση της αξιολόγησης της θεωρίας σε συγκεκριμένους μαθητικούς πληθυσμούς, όπως ομάδες χαρισματικών μαθητών ή μαθητές που αντιμετώπιζαν ειδικά μαθησιακά προβλήματα. Επιπλέον, η σημασία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας προσεγγίστηκε ερευνητικά σε σχέση με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, αλλά και τις δυνατότητες εφαρμογής της στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Valiandes, Koutselini, & Kyriakides, 2011).

Παρόλα αυτά, οι προοπτικές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας διερευνήθηκαν σε μικρό βαθμό συνολικά, σε σχέση δηλαδή με την καθολική εφαρμογή του μοντέλου στο

εκπαιδευτικό περιβάλλον. Από τις πρώτες ωστόσο προσπάθειες, διαπιστώθηκε η θετική επίδραση του μοντέλου διδασκαλίας στις επιδόσεις των μαθητών, ενισχύοντας την περαιτέρω διερεύνηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας συνολικά ως προτεραιότητα (De Jager, 2017). Νεότερες έρευνες που εστίασαν στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας συνολικά ως μοντέλο, σε εξειδικευμένο ή γενικό αντικείμενο διδασκαλίας, θεμελίωσαν την αξία και την σημασία της εφαρμογής της στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Haelermans, Ghysels, & Prince, 2015).

Η διαφοροποιημένη εκπαίδευση προσφέρει μία ανανεωμένη προοπτική σχετικά με την αντίληψη της ισοτιμίας στον εκπαιδευτικό χώρο. Η δυνατότητα των εκπαιδευτικών να ανταποκρίνονται στην ποικιλομορφία των χαρακτηριστικών του μαθητή, αντιμετωπίζεται ως ευκαιρία για να αξιοποιηθούν οι κλίσεις, τα ενδιαφέροντα αλλά και το προσωπικό στυλ μάθησης. Είναι μία διαδικασία που αυξάνει την πρόσβαση στη μάθηση, γιατί μεγιστοποιεί την δυνατότητα προσωπικής ανάπτυξης και καλλιέργειας. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία επιδιώκει να μεγιστοποιήσει την απόδοση του μαθητή, αξιοποιώντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του. Το κριτήριο της ισοτιμίας δεν αναφέρεται στην εκπλήρωση των προγραμμάτων στοχοκεντρικά, αλλά στην προσφορά της δυνατότητας στο μαθητή να πετύχει το μέγιστο δυνατό αποτέλεσμα με βάση τις ικανότητές του (Valiandes, Koutselini, & Kyriakides, 2011).

Τα διαφοροποιημένα χαρακτηριστικά στην διδασκαλία, έχουν συνδεθεί με διαφορετικό βαθμό αποτελεσματικότητας στις μαθητικές ομάδες. Αυτό σημαίνει ότι συγκεκριμένες ομάδες μαθητών ανταποκρίνονται με διαφορετικό τρόπο στις συνθήκες και τα ερεθίσματα που προκύπτουν από τη διδασκαλία. Δύο σημαντικά ζητήματα προκύπτουν από την παραπάνω διαπίστωση. Το ένα αφορά την αξιοποίηση της διαπίστωσης ώστε να διερευνηθεί η πιθανότητα δημιουργίας ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού μοντέλου που θα βασίζεται σε μία γενική προσέγγιση που θα προάγει την αποτελεσματικότητα. Πρόκειται για ένα υποθετικό μοντέλο που θα αξιοποιεί μία μέθοδο για τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα σε όλους. Ωστόσο, σημαντικά ζητήματα που σχετίζονται με την πολυπλοκότητα της διαδικασίας, την αποδοχή της και τις προσδοκίες των ενδιαφερομένων δυσχεραίνουν την προσέγγιση (Campbell, Kyriakides, Muijs, & Robinson, 2012).

Ενώ λοιπόν η ισοτιμία υπήρξε ένας από τους κύριους στόχους της έρευνας σχετικά με την ανάπτυξη της αποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση, ο εντοπισμός των γενικών χαρακτηριστικών που προσδιορίζουν την αποτελεσματική διδασκαλία, με έμφαση στην παροχή ίσων ευκαιριών, δεν έχει παρουσιάσει ενθαρρυντικά αποτελέσματα. Το δεύτερο συνεπώς ζήτημα παραμένει ότι, παρά το γεγονός ότι η υποθετική εφαρμογή ενός μοντέλου ταιριαστού σε όλους θα ήταν μία ιδανική λύση, κάτι τέτοιο φαίνεται ανέφικτο σε πρακτικό επίπεδο.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία επιδιώκει να αντιμετωπίσει τις ειδικές συνθήκες που δημιουργούν το πολιτισμικό υπόβαθρο, το κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον και τα στοιχεία της προσωπικότητας. Η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας έχει καταστήσει σαφές ότι, ποικίλες διδακτικές προσεγγίσεις επηρεάζουν με διαφορετικό τρόπο τις ομάδες των μαθητών. Συνεπώς, η διδασκαλία με τρόπο ώστε οι ατομικές ή ομαδικές διαφορές να μην συνεπάγονται διαφορά στις επιδόσεις, παραμένει ένα ζητούμενο. Προκύπτει ότι η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αποτελεί μία ουσιαστική πρόταση για να επιτευχθεί ένα ισότιμο αποτέλεσμα σε μία ποικιλόμορφη ομάδα. Αυτό συμβαίνει διότι ο στόχος της διαφοροποιημένης διδασκαλίας προσανατολίζεται σταθερά προς την ποιότητα, ενώ αποφεύγει την διαφοροποιημένη αποτελεσματικότητα. Η διάσταση της ισοτιμίας συμπεριλαμβάνεται με την μεγιστοποίηση των επιδόσεων και συνεπώς της αποτελεσματικότητας για όλους. Η σημασία της διαφοροποιημένης εκπαίδευσης προκύπτει παράλληλα και από τον κοινωνικό προσανατολισμό των επιπτώσεων της εφαρμογής της. Ενώ το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών σχετίζεται με επιδράσεις στην αρχική επίδοση, εφόσον εφαρμοστεί η διαφοροποιημένη διδασκαλία, οι διαφορές αυτές αμβλύνονται, παρέχοντας σε όλους τους μαθητές τη δυνατότητα να αυξήσουν τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις, ανεξάρτητα από το κοινωνικό και οικονομικό τους υπόβαθρο (Valiandes, Koutselini, & Kyriakides, 2011).

1.5 Αρχές και χαρακτηριστικά της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Το πιο ουσιαστικό χαρακτηριστικό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας εντοπίζεται στη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή. Ο εκπαιδευτικός που υπερβαίνει το ρόλο του παρόχου γνώσης κατά το τυπικό μοντέλο διδασκαλίας, αποκτά το ρόλο του συντονιστή της εκπαιδευτικής ευκαιρίας. Η διαφοροποίηση στη διδασκαλία παρουσιάζεται ως αντίθεση στην παραδοσιακή λογική ότι μία κατεύθυνση ή ένας τρόπος εξυπηρετούν το σύνολο. Από αυτές τις βασικές διαπιστώσεις προκύπτουν οι βασικές διαστάσεις της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Alavinia & Farhady, 2012).

Ξεκινώντας από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, οι στρατηγικές επιλογές του είναι κρίσιμες για τη διαμόρφωση του τελικού αποτελέσματος. Ο εκπαιδευτικός θα χρειαστεί να αποφασίσει με ξεκάθαρο τρόπο πώς θα διαχειριστεί το πρόγραμμα σπουδών και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών. Επιπλέον, η διαδικασία προϋποθέτει από τον εκπαιδευτικό την παραδοχή ότι η διδασκαλία πρέπει να βασίζεται στην πρωτοτυπία, την προσαρμοστικότητα και την δημιουργικότητα, προκειμένου να μπορεί να γίνει με βάση το διαφοροποιημένο μοντέλο, παρά το γεγονός ότι η διαφοροποίηση δεν είναι μία εύκολη διαδικασία και δεν μπορεί ρεαλιστικά να συμβαίνει κάθε στιγμή στην τάξη (Renzulli & Reis, 2014).

Η δυνατότητα του μαθητή να ανταπεξέλθει στη διδασκαλία εξαρτάται σε κάποιο βαθμό από τις εγγενείς ικανότητες και την προϋπάρχουσα γνώση, ενώ σημαντικό ρόλο αποκτά το στυλ διδασκαλίας του εκπαιδευτικού και ο βαθμός συμβατότητας με τις προτιμήσεις μάθησης. Η αναντιστοιχία που μπορεί να προκύψει ανάμεσα στα δύο είναι σημαντική γιατί σχετίζεται με μειωμένα κίνητρα, έλλειψη ενδιαφέροντος και τελικά παραίτηση που μπορεί να οδηγήσει τον μαθητή ακόμα και σε εγκατάλειψη των σπουδών. Όταν το στυλ διδασκαλίας ταιριάζει με τις προτιμήσεις του μαθητή, η διαδικασία αποκτά ενδιαφέρον, η γνώση διατηρείται μακροπρόθεσμα και οι μαθητές αισθάνονται μεγαλύτερη ικανοποίηση. Οι στρατηγικές που αξιοποιεί ο εκπαιδευτικός πρέπει να οργανώνονται με μεθοδικότητα και να βασίζονται στις ανάγκες των μαθητών. Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να αντιλαμβάνεται το στυλ μάθησης που προτιμούν οι μαθητές, ώστε να μπορέσει να το εκμεταλλευτεί για να πετύχει τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα (Renzulli & Reis, 2014).

Το ίδιο το περιβάλλον της τάξης μπορεί να διαφοροποιηθεί. Αυτό μπορεί να σχετίζεται με την αξιοποίηση υλικότεχνικού υλικού, αλλά και την διαμόρφωση ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων ή την αξιοποίηση ενός εντελώς διαφορετικού περιβάλλοντος ως εκπαιδευτική αφορμή. Οι εκδρομές σε έναν ιστορικό χώρο, η επίσκεψη σε ένα εργαστήριο, η παρατήρηση ενός ειδικού στο χώρο εργασίας του και διάφορες άλλες περιπτώσεις μπορούν να αξιοποιηθούν ως παράγοντες που διαφοροποιούν το περιβάλλον, δημιουργώντας κίνητρα και ευκαιρίες εμπλοκής των μαθητών στη διαδικασία, με άξονα το ενδιαφέρον και τις προτιμήσεις τους (Renzulli & Reis, 2014).

Σημαντικός παράγοντας διαφοροποίησης μπορεί να είναι η μέθοδος με την οποία οι μαθητές θα εκφραστούν ή θα παρουσιάσουν τις γνώσεις τους. Μπορεί να αξιοποιηθεί για αυτό ποικιλία τεχνικών μέσων, ώστε ο μαθητής να μην είναι αναγκασμένος κάθε φορά να παραδίδει ένα γραπτό κείμενο. Ιδανικά, ο μαθητής μπορεί να επιλέξει τον τρόπο με τον οποίο για παράδειγμα θα παρουσιάσει μία εργασία, επιλέγοντας με βάση τις προτιμήσεις του ένα διαφορετικό μέσο από ότι οι συμμαθητές του (Renzulli & Reis, 2014).

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαχειριστεί και το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών, επεκτείνοντας ή συμπύσσοντας, αλλά και μεταβάλλοντας το αντικείμενο, με βάση τις προτιμήσεις, τις ευαισθησίες ή και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Το περιεχόμενο είναι ιδιαίτερα εύπλαστο και μπορεί να αποτελέσει αφορμή για την εισαγωγή βάθους, αλλά και την οριζόντια και κάθετη διασύνδεση της γνώσης διαθεματικά, με στόχο την αξιοποίηση της καλλιέργειας του ιδιαίτερου ενδιαφέροντος που επιδεικνύουν οι μαθητές ανάλογα με τις προτιμήσεις τους. Οι μαθητές υψηλών επιδόσεων, ανάλογα με τις δυνατότητές τους, μπορούν να επιλέξουν μόνοι τους εργασίες ή θέματα με υψηλό βαθμό δυσκολίας, ενώ εξίσου

ενδιαφέροντα θέματα, αλλά με χαμηλότερο βαθμό δυσκολίας μπορούν να επιλεχθούν από μαθητές μετρίων επιδόσεων (Reis, Mcccoach, Little, & Muller, 2011).

Ένα άλλο ουσιαστικό χαρακτηριστικό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι η ευελιξία στην ομαδοποίηση και στην ανάθεση εργασιών. Δεν αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση, γιατί σε κάποιες περιπτώσεις η γνώση πρέπει να μεταδοθεί στο σύνολο της τάξης, ωστόσο η αξιοποίηση μικρών ή μεγαλύτερων ομάδων, μπορεί να χρησιμοποιήσει ουσιαστικά στοιχεία διαφοροποίησης, εφόσον οι ομάδες έχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά και μπορούν να εργαστούν σε εργασίες που προωθούν διαφορετική ικανότητα ή ενδιαφέρον. Η συγκεκριμένη τεχνική διαφοροποίησης, βασίζεται στην κλιμάκωση του βαθμού δυσκολίας των δράσεων, με στόχο την παραγωγή αποτελεσμάτων που βασίζονται στις διαφορετικές ικανότητες. Πρόκειται για ένα χαρακτηριστικό που ευνοεί, εκτός από την πρόοδο των μαθητών, την ανάπτυξη των ικανοτήτων των ίδιων των εκπαιδευτικών. Τα σημαντικά οφέλη της πρακτικής έχουν διαπιστωθεί εμπειρικά. Η ευέλικτη ομαδοποίηση προϋποθέτει αυξημένες δεξιότητες διαφοροποίησης από τον εκπαιδευτικό, οι οποίες πρέπει να υποστηρίζονται από συνεχείς τυπικές και άτυπες αξιολογήσεις, ώστε ο εκπαιδευτικός να έχει μία ξεκάθαρη εικόνα για το επίπεδο των μαθητών κάθε συγκεκριμένη χρονική στιγμή και να μπορεί να επιλέγει τις κατάλληλες στρατηγικές αλλά και στόχους που ανταποκρίνονται στο επίπεδο και τις ανάγκες των μαθητών (Smit & Humpert, 2012).

Ένα άλλο στοιχείο που χαρακτηρίζει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, είναι η δυνατότητα συμπίεσης του εκπαιδευτικού προγράμματος. Πρόκειται για μία βασική στρατηγική που αφορά τη διαχείριση του προγράμματος σπουδών. Σε αντίθεση με τις παραδοσιακές προσεγγίσεις, εφόσον οι μαθητές έχουν κατακτήσει συγκεκριμένα θέματα, ο εκπαιδευτικός μπορεί κατά την κρίση του να συντομεύσει, να τροποποιήσει ή και να παραλείψει εντελώς τμήματα του προγράμματος σπουδών, ασκήσεις ή δραστηριότητες, με σκοπό την εξοικονόμηση χρόνου και την κατεύθυνση προς τη νέα γνώση (Reis, Mcccoach, Little, & Muller, 2011).

Η αποτελεσματική εφαρμογή της διαδικασίας προϋποθέτει την στρατηγική επιλογή του εκπαιδευτικού σχετικά με τους επιδιωκόμενους στόχους σε σχέση με το αντίστοιχο επίπεδο των μαθητών. Πρόκειται για μία δυναμική διαδικασία, επομένως ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει μία ξεκάθαρη εικόνα σχετικά με το ποιοι μαθητές έχουν κατακτήσει ποιους στόχους και σε ποιο ποσοστό, κάθε δεδομένη χρονική στιγμή. Εφόσον ικανοποιούνται αυτές οι προϋποθέσεις, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει τη διδασκαλία προσαρμόζοντας το μάθημα παραγωγικά, χωρίς να χρειάζεται να ασχοληθεί ο μαθητής με δραστηριότητες ή ασκήσεις που έχει ήδη κατακτήσει. Παρά το γεγονός ότι η πρακτική φαίνεται αυτονόητη, σε βαθμό που η εφαρμογή της να αποτελεί κοινή λογική, συνιστά χαρακτηριστικό που απαντάται τυπικά μόνο στο περιβάλλον της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Η παράλειψη διδακτικού υλικού που προκύπτει από την

πρακτική δεν έχει συνδεθεί με χαμηλότερες βαθμολογίες. Η συμπίεση του προγράμματος σπουδών αποτελεί μία από τις πιο θεμελιώδεις πρακτικές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Reis, McCoach, Little, & Muller, 2011).

Ένα ιδιαίτερο στοιχείο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, είναι η δυνατότητα του εκπαιδευτικού να προχωρήσει πέρα από το πρόγραμμα σπουδών. Η διαδικασία του εμπλουτισμού του μαθήματος, προσφέρει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να δημιουργήσει εξατομικευμένες προκλήσεις, προσφέροντας στα παιδιά προσαρμοσμένες ευκαιρίες για μάθηση και ανάπτυξη. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει την έρευνα, την παρουσίαση πληροφοριών ή ιδεών, την αναζήτηση δημιουργικών και πρωτότυπων σκέψεων και προσεγγίσεων, αλλά και την ιδιαίτερη κλίση του μαθητή ο οποίος μπορεί να επιλέξει μία δραστηριότητα ή μία εργασία που εκτείνεται έξω από τα όρια του προγράμματος. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός γιατί θα καθοδηγήσει τον μαθητή, καθορίζοντας τις δυνατότητες και τους τύπους των μεθόδων που θα αξιοποιηθούν για τον εμπλουτισμό του μαθήματος. Ο εκπαιδευτικός έχει την επιλογή να αξιοποιήσει τον εμπλουτισμό συμπιέζοντας ταυτόχρονα το μάθημα, γεγονός που του επιτρέπει σε αυτή την περίπτωση να επεκτείνει τον εμπλουτισμό εξατομικευμένα, ή να επιλέξει να εμπλουτίσει το μάθημα εφαρμόζοντας την επιλογή του προηγμένου περιεχομένου, δηλαδή την εισαγωγή γνωστικών αντικειμένων για όλη την τάξη που δεν συμπεριλαμβάνονται στην διδακτέα ύλη (Reis, McCoach, Little, & Muller, 2011).

1.6 Στρατηγικές και τεχνικές διαφοροποίησης

Η παραδοσιακή εκπαίδευση λειτουργεί δασκαλοκεντρικά, δηλαδή βασίζεται στον ρόλο του εκπαιδευτικού και του εγχειριδίου. Η ουσιαστική στρατηγική που υπερβαίνει την παραδοσιακή εκπαίδευση σχετίζεται με την μαθητοκεντρική προσέγγιση. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία τοποθετεί των μαθητή στο επίκεντρο της δραστηριότητας, ενώ η γνώση αποτελεί το αποτέλεσμα συμπαραγωγής, στο οποίο έχουν ρόλο τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και ο μαθητής. Οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στην διαδικασία βελτίωσης των δεξιοτήτων και των γνώσεων των ίδιων αλλά και των συμμαθητών τους, γεγονός που καταργεί τον παραδοσιακό ρόλο του εκπαιδευτικού ως αποκλειστικού υπεύθυνου για την επίλυση των προβλημάτων. Με βάση αυτήν την στρατηγική, ο εκπαιδευτικός συντονίζει και διευκολύνει την διαδικασία και παύει να αποτελεί το μέσο με το οποίο μεταφέρεται μηχανικά η γνώση (De Jager, 2017).

Το ευέλικτο περιεχόμενο, η προσαρμοστική διαδικασία και η επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων στηρίζονται στην κατανόηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του μαθητή. Τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά θεωρούνται ο πυρήνας στην εφαρμογή πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Το περιεχόμενο της διδασκαλίας εστιάζει στο υλικό το οποίο οι

μαθητές πρέπει να κατακτήσουν, προσεγγίζοντας με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τους στόχους. Παρά το γεγονός ότι ο στόχος είναι κοινός για όλους τους μαθητές, ο εκπαιδευτικός μπορεί να μεταβάλλει τα ποιοτικά και τα ποσοτικά χαρακτηριστικά της διαδικασίας, παρέχοντας την γνώση με εξατομικευμένο τρόπο. Η μέθοδος διδασκαλίας του εκπαιδευτικού και οι προτιμήσεις του μαθητή, πρέπει να συντονίζονται για να επιτυγχάνονται τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να θεμελιώνουν τις πρακτικές τους στην αντίληψη τους για τις προτιμήσεις των μαθητών, αλλά και την κατανόηση σχετικά με την εμπειρία του μαθητή και τις γνώσεις που έχει ήδη κατακτήσει (Tomlinson C.-A. , 2010).

Το προϊόν περιγράφει το τελικό αποτέλεσμα σε σχέση με τις επιδόσεις του μαθητή. Το επίπεδο του μαθητή σε σχέση με τους επιδιωκόμενους στόχους είναι ταυτόχρονα μία διαδικασία και ένα αποτέλεσμα, το οποίο παρατηρείται και ερμηνεύεται κατά τη διάρκεια της μάθησης, ενώ αποδεικνύει την τελική θέση του μαθητή σε σχέση με τις επιδιώξεις του εκπαιδευτικού. Αντικατοπτρίζει σε μεγάλο βαθμό την ποιότητα του συντονισμού του στυλ διδασκαλίας και του στυλ μάθησης. Η διαφοροποίηση συντελείται τόσο σε σχέση με τη μάθηση όσο και σε σχέση με το προϊόν, μέσω της κατανόησης των ιδιαίτερων τρόπων με τους οποίους οι μαθητές ανταποκρίνονται στην διαδικασία, στις δραστηριότητες αλλά και στην αξιολόγηση. Η ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού αποτελεί μία ουσιαστική παράμετρο που ευνοεί το σύνολο της πρακτικής, η οποία με βάση τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δεν θα πρέπει να περιορίζεται αποκλειστικά ή κυρίως σε γραπτές εξετάσεις (Tomlinson C.-A. , 2010).

Η σύνθεση των ερευνών σχετικά με τα μαθησιακά στυλ, αναδεικνύουν συγκεκριμένες πρακτικές που ευνοούν την ανάπτυξη της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Η αποτελεσματική εφαρμογή των πρακτικών αυτών εξαρτάται άμεσα από τον βαθμό στον οποίο ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται την προτίμηση του μαθητή. Το στυλ μάθησης συνίσταται σε κάποια συγκεκριμένα στοιχεία. Ο μαθητής εμφανίζει μία συγκεκριμένη προτίμηση σε σχέση με το είδος των πληροφοριών το οποίο επεξεργάζεται πιο εύκολα ή πιο γρήγορα. Η προτίμηση αυτή μπορεί να αφορά τις αισθήσεις, δηλαδή πληροφορίες που λαμβάνονται με την όραση ή την ακοή, ή την διαίσθηση, δηλαδή πληροφορίες που γίνονται αντικείμενο επεξεργασίας ως ιδέες, σκέψεις και μνήμη. Μάλιστα, η θεωρία του Gardner υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι διακατέχονται από διαφορετικά είδη νοημοσύνης, με βάση τα οποία ο κάθε άνθρωπος μαθαίνει με διαφορετικό στυλ (Foti, Sidiropoulou, & Sidiropoulou, 2022). Η αισθητηριακή προτίμηση, μπορεί με τη σειρά της να γίνεται αντιληπτή με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα μέσω της οπτικής προσέγγισης, με τον εκπαιδευτικό να χρησιμοποιεί γραφήματα, πίνακες, καταλόγους και διαγράμματα. Μπορεί ο μαθητής να προτιμά την λεκτική προσέγγιση, επομένως ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τον ήχο και την προφορική επικοινωνία. Η οργάνωση των πληροφοριών του μαθήματος μπορεί να κατευθύνεται επαγωγικά ή απαγωγικά. Στην πρώτη περίπτωση ο μαθητής κατευθύνεται από το

ειδικό στο γενικό, με τα φαινόμενα και τις παρατηρήσεις να αποτελούν το μέσο για να εξαχθούν τα συμπεράσματα για τις γενικές αρχές. Στη δεύτερη περίπτωση, ξεκινώντας από τις γενικές αρχές, ο μαθητής προχωρά στις ειδικές έννοιες όπως η εφαρμογή των αρχών και οι συνέπειες τους (Gentry, Sallie, & Sanders, 2013).

Οι μαθητές εκδηλώνουν συγκεκριμένες προτιμήσεις σχετικά με την επεξεργασία των πληροφοριών. Κάποιοι επιδιώκουν την ενεργητική ενασχόληση, συνδέοντας την πληροφορία ιδανικά με κάποια σχετική δραστηριότητα, αλλά και με την ενεργή εμπλοκή σε παρατήρηση και συζήτηση. Για άλλους μαθητές, οι πληροφορίες γίνονται καλύτερα αντιληπτές μέσω εσωτερικών διαδικασιών όπως ο συλλογισμός, η ενδοσκόπηση και ο αναστοχασμός. Η κατανόηση της διδασκαλίας είναι μία διαδικασία που προκύπτει με διαδοχικό ή σφαιρικό τρόπο. Ο μαθητής μπορεί να εκδηλώνει προτίμηση σταδιακής αντίληψης, που επιτυγχάνεται με μικρά κλιμακωτά βήματα, τα οποία θεμελιώνονται στο προηγούμενο και αποτελούν τη βάση για το επόμενο. Μπορεί αντίθετα να αντιλαμβάνεται τη γνώση σφαιρικά, κατανοώντας πιο εύκολα μεγάλες εννοιολογικές μονάδες. Οι προτιμήσεις των μαθητών επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να αξιοποιεί τις συγκεκριμένες πρακτικές για να γίνει πιο αποτελεσματική ή διδασκαλία. Τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά παρουσιάζουν διαφοροποιημένη προτίμηση από τους μαθητές, ενώ οι προτιμήσεις τείνουν να μεταβάλλονται. Η ισχυρή προτίμηση ενός μαθητή για μία συγκεκριμένη πρακτική σε ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, δεν αποτελεί εγγύηση ότι η συγκεκριμένη πρακτική αποτελεί προτίμηση σε κάποιο άλλο μαθησιακό περιβάλλον ή μάθημα, ενώ μπορεί να αλλάξει ένταση με την πάροδο του χρόνου (Gentry, Sallie, & Sanders, 2013).

Σύμφωνα με έρευνες, το στυλ μάθησης θεωρείται μία προσωπική ιδιότητα. Πρόκειται για ένα χαρακτηριστικό του μαθητή που επιδρά στη διαδικασία της μάθησης, αλλά και στον τρόπο με τον οποίο ο μαθητής αλληλεπιδρά με τον εκπαιδευτικό, το εκπαιδευτικό περιβάλλον και τους συνομηλίκους. Οι μαθητές που χαρακτηρίζονται από την ιδιότητα της αίσθησης, εμφανίζουν στοιχεία πρακτικά και συγκεκριμένα, ενώ προσανατολίζονται στο διαδικαστικό τμήμα των δραστηριοτήτων και της γνώσης. Οι διαισθητικοί μαθητές προσανατολίζονται περισσότερο προς τις έννοιες και τις θεωρίες, ενώ προτιμούν να επεξεργάζονται τα νοήματα περισσότερο από την πρακτική εφαρμογή. Οι ενεργοί μαθητές εμφανίζουν μία σαφή προτίμηση προς τη δράση. Επιδιώκουν την αλληλεπίδραση, την συνεργασία και την πρακτική ενασχόληση. Οι μαθητές που προτιμούν τον στοχασμό, προσανατολίζονται περισσότερο προς την ατομική εργασία, ενώ προτιμούν την θεωρητική προσέγγιση και την σκέψη. Οι συγκεκριμένες ατομικές ιδιότητες, μπορούν να αξιοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό με την εφαρμογή των κατάλληλων και εξατομικευμένων πρακτικών (Katsioloudis & Fantz, 2012).

Οι στρατηγικές και οι πρακτικές που μπορούν να αξιοποιηθούν παρουσιάζουν μεγάλη ποικιλία και προσαρμοστικότητα, ενώ μπορούν να στοχεύουν σε συγκεκριμένα αποτελέσματα. Η

διεξαγωγή διασκέψεων στην τάξη, είναι μία διαφοροποιημένη στρατηγική που επιτρέπει την ανάπτυξη της αυτονομίας, των επικοινωνιακών δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων γραφής των μαθητών. Εξαιρετικά αποτελεσματική στρατηγική θεωρείται η ανάθεση εργασίας ή έργου σε μία μικρή ομάδα μαθητών. Όταν ο εκπαιδευτικός επιβλέπει μία μικρή ομάδα, μπορεί να διακρίνει με ευκολία και με λεπτομέρειες την πορεία της δραστηριότητας, παρεμβαίνοντας για να βοηθήσει, να διευκρινίσει και να εμπλουτίσει τη διαδικασία, ανάλογα με την εξέλιξη (Wu, 2013).

Οι δραστηριότητες μπορούν να διαφοροποιηθούν εφαρμόζοντας στρατηγικές κλιμάκωσης. Σε αυτή την περίπτωση, η δραστηριότητα παρουσιάζει το ίδιο περιεχόμενο και τους ίδιους στόχους για όλους τους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαφοροποιήσει την δραστηριότητα εισάγοντας εξατομικευμένα στοιχεία που σχετίζονται με τον τρόπο πρόσβασης του μαθητή στα δεδομένα, τον συγκεκριμένο ή αφηρημένο τρόπο με τον οποίο καλείται να παρουσιάσει τα αποτελέσματα, αλλά και το βάθος και την πολυπλοκότητα στην οποία θα κινηθεί ο μαθητής. Οι δραστηριότητες μπορούν να διαφοροποιηθούν παράλληλα με την αξιοποίηση από πλευράς εκπαιδευτικού συγκεκριμένων σημείων ενδιαφέροντος, που ταιριάζουν με τις προτιμήσεις των μαθητών και είναι διαφορετικά ανά άτομο, ενώ μπορεί να αναφέρονται σε ένα κοινό θέμα εργασίας (Chamberlin & Powers, 2010).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία ευνοείται από την ανάπτυξη συγκεκριμένων χώρων στην αίθουσα που χρησιμοποιούνται για κάποιους τύπους εργασιών. Οι σταθμοί εργασίας παρέχουν στους μαθητές τα υλικά που χρειάζονται, και δημιουργούν ένα σημείο στην τάξη που αναπτύσσεται το κατάλληλο περιβάλλον και το κατάλληλο κλίμα για να διεξάγονται συγκεκριμένες εργασίες. Ο σταθμός εργασίας μπορεί να προσφέρει συγκεκριμένες οδηγίες στους μαθητές σχετικά με την εκπλήρωση των υποχρεώσεών τους. Η στρατηγική των συμβολαίων μάθησης, περιλαμβάνει την ανάθεση εργασιών με τους οποίες ο εκπαιδευτικός επιδιώκει να ενισχύσει συγκεκριμένα σημεία στον κάθε μαθητή. Το αντικείμενο των εργασιών μπορεί να είναι κοινό για μία ομάδα ή για όλη την τάξη. Η διαφοροποίηση έγκειται στους συγκεκριμένους στόχους, βήματα ή μέθοδο που μπορεί να ζητήσει ο εκπαιδευτικός, προσαρμόζοντας την εργασία στον κάθε μαθητή ξεχωριστά (Wu, 2013).

Η ευέλικτη ομαδοποίηση των μαθητών είναι μία αποτελεσματική στρατηγική διαφοροποίησης που έχει συνδεθεί με σημαντικές βελτιώσεις στην ανάγνωση, στη γραφή και στα μαθηματικά. Σε έρευνα που έγινε σε δημοτικό σχολείο, διαπιστώθηκε ότι η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας με έμφαση στην ρευστή και ευέλικτη ομαδοποίηση των μαθητών οδήγησε σε αύξηση των βαθμολογιών, σε ελαχιστοποίηση των πειθαρχικών περιστατικών, αλλά και στην αύξηση του ηθικού των εκπαιδευτών. Τα αποτελέσματα υπήρξαν ενθαρρυντικά γιατί η διαφοροποίηση της διδασκαλίας επέδρασε ουσιαστικά στην ανάπτυξη μαθητών που παρουσίαζαν μέτριες επιδόσεις (Chamberlin & Powers, 2010).

Σημαντικές βελτιώσεις παρατηρήθηκαν στις επιδόσεις μαθητών, ύστερα από το σχεδιασμό διαφοροποιημένης διδασκαλίας που εστίασε στη μαθησιακή ετοιμότητα, το ατομικό ενδιαφέρον και το μαθησιακό προφίλ. Οι μαθητές εμφάνισαν αυξημένα κίνητρα και ισχυρή δέσμευση. Παρουσιάστηκε θετική αλλαγή στάσης σε σχέση με την κοινωνική αλληλεπίδραση στο σχολείο, την πρόθεση για συνεργασία, την γενικότερη στάση απέναντι στην μάθηση, ενώ οι μαθητές καλλιέργησαν και ανέπτυξαν αποτελεσματικές πρακτικές μελέτης. Τα χαρακτηριστικά αυτά συμπληρώθηκαν από την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των μαθητών (Chamberlin & Powers, 2010).

Η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δυσκολεύει στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Πρόκειται για τον χώρο στον οποίο παρουσιάζεται η μεγαλύτερη διαφοροποίηση των μαθητών, ενώ παράλληλα αποτελεί τον χώρο στον οποίο η έννοια της κοινής μεθόδου εμφανίζει την μικρότερη αποτελεσματικότητα. Ωστόσο, ο ρόλος της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο συγκεκριμένο χώρο αποκτά ξεχωριστή σημασία, εξαιτίας της δυνατότητας διασύνδεσης της διαφοροποίησης με το θεσμικό πλαίσιο. Αυτό σημαίνει την αξιοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας για τον εμπλουτισμό της εμπειρίας των μαθητών με στοιχεία που καλλιεργούν την ανταπόκρισή τους στα προβλήματα και τις ανάγκες που παρουσιάζονται στην κοινωνική και πολιτική ζωή (Pham, 2012).

Οι στρατηγικές διαφοροποιημένες διδασκαλίας συνεισφέρουν τόσο στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου, όσο και στην ολοκλήρωση της ανάπτυξης των δυνατοτήτων των μαθητών. Παρόλα αυτά δεν εφαρμόζονται σε ευρεία κλίμακα στην εκπαίδευση. Σε μεγάλο ποσοστό, παρατηρείται ότι στα εκπαιδευτικά συστήματα εφαρμόζονται κυρίως παραδοσιακές πρακτικές που χαρακτηρίζονται από την τυποποιημένη διδασκαλία στο σύνολο της τάξης (Chamberlin & Powers, 2010).

1.7 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας συμβάλλει τόσο στη διδασκαλία όσο και τη μάθηση. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην προσπάθεια να εφαρμόσουν διαφοροποιημένες πρακτικές. Ένα σημαντικό εμπόδιο αφορά την εμπειρία των ίδιων των εκπαιδευτικών, που συχνά αναφέρουν ότι δεν διαθέτουν την κατάλληλη εκπαίδευση ώστε να εντοπίσουν αποτελεσματικά τις ιδιαιτερότητες των μαθητών, αλλά και να προσαρμόσουν με το σωστό τρόπο το πρόγραμμα σπουδών και τη διδασκαλία τους. Είναι γεγονός ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο θέμα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δεν έχει αναπτυχθεί επαρκώς. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί στερούνται τόσο την γνώση όσο και την δυνατότητα επιμόρφωσης. Σημαντικοί παράγοντες που σχετίζονται με την υλικοτεχνική υποδομή και τους διαθέσιμους

πόρους ενός εκπαιδευτικού οργανισμού δυσχεραίνουν το έργο των εκπαιδευτικών γενικότερα και πιο ειδικά την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Το συγκεκριμένο πρόβλημα παρουσιάζεται εντονότερο στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς που βρίσκονται σε απομακρυσμένες περιοχές ή περιοχές χαμηλότερων εισοδημάτων (De Jager, 2017).

Από έρευνες που έχουν διεξαχθεί με στόχο τη διερεύνηση της ανταπόκρισης των εκπαιδευτικών στην ποικιλομορφία των μαθητών, προκύπτει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Ο μέσος εκπαιδευτικός δεν μπορεί να διαχειριστεί την ποικιλομορφία των πολιτισμικών χαρακτηριστικών και το διαφορετικό μαθησιακό προφίλ στο σχεδιασμό του μαθήματος. Παρά το γεγονός ότι κάποιοι πετυχαίνουν να ενσωματώσουν, έστω και σε μικρό βαθμό, στρατηγικές διαφοροποίησης, οι περισσότεροι απογοητεύονται από το βαθμό δυσκολίας της διαχείρισης της διακύμανσης των προτιμήσεων των μαθητών. Σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι εφαρμόζει στρατηγικές διαφοροποίησης, ενώ στην πραγματικότητα ακολουθεί την παραδοσιακή προσέγγιση στην προετοιμασία και την εφαρμογή του μαθήματος, παρά το γεγονός ότι μπορεί να εφαρμόζει κάποιες τεχνικές και κάποιες στρατηγικές διαφοροποίησης στην τάξη. Προκύπτει συνεπώς το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται επιμόρφωση σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, αλλά και συνεχή υποστήριξη με στόχο την ανάπτυξη των ικανοτήτων τους συγκεκριμένο τομέα (Alavinia & Farhady, 2012). Η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναβαθμίζει σημαντικά τις ικανότητες τους στην εφαρμογή των διαφοροποιημένων πρακτικών, ενώ μπορεί να κάμψει την αρνητική στάση κάποιων εκπαιδευτικών σε σχέση με την εφαρμογή της διαφοροποίησης (De Jager, 2017).

Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την μαθητική διακύμανση και την διαφοροποίηση που υπάρχει ανάμεσα στις δυνατότητες των μαθητών. Ο τυπικός εκπαιδευτικός ωστόσο, αξιοποιεί τα συγκεκριμένα δεδομένα κυρίως για να ενισχύσει τους μαθητές που παρουσιάζουν χαμηλότερες επιδόσεις και όχι για να εφαρμόσει διαφοροποιημένη διδασκαλία στο σύνολο της τάξης. Η συνολική εφαρμογή του μοντέλου αντιμετωπίζεται από το μέσο εκπαιδευτικό ως μία πρόκληση που θα κοστίσει σε χρόνο και προσπάθεια, χωρίς ενδεχομένως να φέρει τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Επομένως, οι διαδικασίες εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πρέπει να συμπεριλάβουν τα κίνητρα των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό των σχετικών προγραμμάτων (Smit & Humpert, 2012).

Οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους εμφανίζουν συγκεκριμένες προτιμήσεις που εκφράζονται σε στυλ διδασκαλίας. Το στυλ διδασκαλίας του εκπαιδευτικού μπορεί να εκφράζει την θέση του ως επίσημη εξουσία του εκπαιδευτικού οργανισμού. Αυτή η προσέγγιση συνεπάγεται και ένα συγκεκριμένο μοντέλο διδασκαλίας στο οποίο ο εκπαιδευτικός έχει κεντρικό ρόλο και είναι ο κύριος μεταβιβαστής της γνώσης. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να

λειτουργεί ως πρότυπο. Σε αυτή την περίπτωση, αναδεικνύει τις δεξιότητες του, τις οποίες καλούνται να μιμηθούν οι μαθητές με την καθοδήγησή του, ενώ ο ίδιος επιδιώκει να αποτελέσει πηγή έμπνευσης για την τάξη. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει έναν μεσολαβητικό ρόλο, που τον τοποθετεί ανάμεσα στο εκπαιδευτικό υλικό και τους μαθητές. Σε αυτή την περίπτωση ο εκπαιδευτικός υποστηρίζει και καθοδηγεί την διαδικασία, η οποία αποκτά μαθητοκεντρικά χαρακτηριστικά. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει και το αντιπροσωπευτικό στυλ, δηλαδή την ανάθεση στους μαθητές των επιλογών σχετικά με τις εργασίες και τις ομαδοποιήσεις. Οι μαθητές αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στην διαδικασία του σχεδιασμού της μάθησης, ενώ ο εκπαιδευτικός λειτουργεί κυρίως ως σύμβουλος και καθοδηγητής (Gentry, Sallie, & Sanders, 2013).

Οι εκπαιδευτικοί συνήθως δεν χρησιμοποιούν αμιγώς κάποιο από τα παραπάνω στυλ. Επιπλέον, διαθέτουν σε κάποιο βαθμό τις ικανότητες όλων των διαφορετικών στυλ διδασκαλίας. Εμφανίζουν κάποιες συγκεκριμένες προτιμήσεις οι οποίες είναι ένα μείγμα διδακτικών στυλ. Για κάθε συγκεκριμένο εκπαιδευτικό, κάποια στυλ ή κάποιοι συνδυασμοί τους, αποτελούν προτεραιότητα ενώ τα υπόλοιπα είναι δευτερεύοντα και αξιοποιούνται σε συγκεκριμένες περιπτώσεις. Η χρήση ενός συγκεκριμένου στυλ διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό σχετίζεται με την καλλιέργεια ενός κλίματος που επηρεάζει συναισθηματικά τους μαθητές, ενώ προωθεί και ένα συγκεκριμένο μήνυμα από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Για παράδειγμα ο εκπαιδευτικός που αξιοποιεί τα στυλ του μοντέλου και του μεσολαβητικού ρόλου, δημιουργεί ένα ευχάριστο κλίμα στην τάξη που προωθεί την αίσθηση ότι οι μαθητές έχουν την πρωτοβουλία, αλλά έχουν και ένα πρότυπο προς το οποίο πρέπει να κινηθούν, ενώ ο ίδιος παρουσιάζει τον εαυτό του ως άτομο αξιόπιστο, που εφαρμόζει τις αρχές που διδάσκει (Gentry, Sallie, & Sanders, 2013).

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει τα συγκεκριμένα στυλ για να αναπτύξει το μάθημα ανάλογα με τις ειδικές ανάγκες της τάξης και των μαθητών. Οι μαθητές θα πρέπει να γνωρίζουν τους στόχους και τις επιδιώξεις του εκπαιδευτικού σχετικά με τις επιδόσεις τους στο τέλος του μαθήματος. Παράλληλα με το διδακτικό στυλ, ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαφοροποιήσει το περιεχόμενο, την διαδικασία, το προϊόν, αλλά και το ίδιο το περιβάλλον της τάξης. Οι επιλογές του αποτελούν ουσιαστικά παράγοντα στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που εμπνέει εμπιστοσύνη και ασφάλεια, επιτρέποντας στους μαθητές να αναπτύξουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο της επιδόσεις τους ανάλογα με την μαθησιακή τους ετοιμότητα (Tomlinson C.-A. , 2014).

Οι αντιλήψεις του εκπαιδευτικού επιδρούν καθοριστικά στη διαμόρφωση του μαθήματος. Πρέπει να θεωρεί τον μαθητή μοναδικό, ενώ παράλληλα πρέπει να καλλιεργεί την αίσθηση ότι η ευθύνη της μάθησης είναι κοινή. Εφόσον επιδιώκει την ουσιαστική ανάπτυξη διαφοροποιημένης διδασκαλίας, οφείλει να είναι εξοικειωμένος με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά

αλλά και το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών. Το στοιχείο αυτό αποτελεί την βάση για την εφαρμογή της διαφοροποίησης, ιδιαίτερα σε επιδιώξεις που σχετίζονται με βραχυπρόθεσμους στόχους, οι οποίοι πρέπει να συνδέονται με την προϋπάρχουσα γνώση του μαθητή αλλά και το μαθησιακό του προφίλ. Η ανάθεση εργασιών θα πρέπει να αξιοποιείται ώστε να ευθυγραμμίζονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων. Οι εργασίες ωστόσο πρέπει να επιτρέπουν την ελευθερία και την πρωτοβουλία του μαθητή, ώστε ο μαθητής να επιλέγει τόσο την κατεύθυνση όσο και το ρυθμό με τον οποίο θα δράσει (Smit & Humpert, 2012).

Παράλληλα ο εκπαιδευτικός πρέπει να εισάγει στοιχεία ποικιλίας που προσαρμόζονται στις ανάγκες των μαθητών ή επιλέγονται με βάση την επιθυμία τους. Οι εργασίες μπορούν να είναι ομαδικές ή ατομικές, θεωρητικές ή πρακτικές και να παρέχουν ποικίλες μεθόδους ασχολίας με το εκπαιδευτικό περιεχόμενο. Η ανατροφοδότηση των μαθητών κατά τη διάρκεια της διαδικασίας είναι βασικό καθήκον του εκπαιδευτικού. Η αξιολόγηση της προσπάθειας των μαθητών και η παροχή ανατροφοδότησης, αναβαθμίζει την προσπάθεια των μαθητών, ειδικά όταν συνοδεύεται από προτάσεις και ιδέες, ενώ επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να αναστοχάζεται και να παρεμβαίνει με αποτελεσματικό τρόπο στη διαδικασία. Η αξιολόγηση παρέχει και το απαραίτητο εργαλείο ώστε ο εκπαιδευτικός να αναπροσαρμόζει τις μεθόδους και να προχωρά τον σχεδιασμό των επόμενων βημάτων της διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να αναπτύξει ένα εύπλαστο περιβάλλον που επιτρέπει στο μαθητή να κατευθύνει τον εαυτό του, αναπτύσσοντας δεξιότητες αυτοδιαχείρισης. Το χαρακτηριστικό της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης και οι ομαδοσυνεργατικές πρακτικές αποτελούν θεμελιώδη συστατικά της εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ιδιαίτερα στους μαθητές μέσων και χαμηλών επιδόσεων (Smit & Humpert, 2012).

Κεφάλαιο 2. Προϋποθέσεις της αποτελεσματικής διαφοροποιημένης διδασκαλίας

2.1 Η θέση του μαθητή στην αίθουσα διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να μάθουν με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους. Αυτή η συγκεκριμένη διαφοροποίηση θεμελιώνει τη σημασία του ζητήματος της μάθησης ως κεντρική στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η διαφοροποίηση των μαθητών αποτελεί ένα από τα ζητήματα που θεωρούνται κεντρικά στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, με την οποία επιδιώκεται η αξιοποίηση του φαινομένου, ώστε οι μαθητές να επιτυγχάνουν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα. Παρά το γεγονός ότι ο τομέας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας έχει διερευνηθεί εκτενώς, το σύνολο των ερευνών προσανατολίζεται στη διερεύνηση της θεωρίας, των πρακτικών και των στρατηγικών ή τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (De Jager, 2017;

Katsioloudis & Fantz, 2012). Οι αντιλήψεις των μαθητών για την διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελούν ένα σημαντικό κενό στην έρευνα, ενώ προκύπτει ότι δεν υπάρχουν σημαντικά στοιχεία από την οπτική των μαθητών και την εμπειρία τους σχετικά με την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Μία τυπική αντιμετώπιση των μαθητών από το εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάζει δύο βασικές διαφοροποιήσεις. Υπάρχουν από τη μία πλευρά οι μαθητές που παρουσιάζουν μέτριες επιδόσεις και από την άλλη οι χαρισματικοί μαθητές. Σε ένα τυπικό εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι πολύ πιθανό να δημιουργηθεί μία τάξη για την πρώτη ομάδα ενώ συχνά δημιουργούνται και τμήματα για τους προχωρημένους μαθητές. Ωστόσο, ενώ τα τμήματα για τους προχωρημένους μαθητές αποδεικνύονται αποτελεσματικά, το ομογενοποιημένο περιβάλλον στις τάξεις χαμηλών επιδόσεων, δημιουργεί χαμηλές προσδοκίες στους εκπαιδευτικούς διαιωνίζοντας την κατάσταση, με αποτέλεσμα ελάχιστοι μαθητές να αξιοποιούν αυτά τα τμήματα για να πετύχουν κάποια σημαντική πρόοδο (Tomlinson C.-A. , 2014).

Η δημιουργία ετερογενών μαθητικών ομάδων φαίνεται να αποτελεί μία λύση στο πρόβλημα, ωστόσο δεν αρκεί από μόνη της για την ιδανική μαθητική ανάπτυξη, ειδικά μέσω της εφαρμογής του παραδοσιακού μοντέλου διδασκαλίας. Οι μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα με τις επιδόσεις τους, δεν πρόκειται να παρουσιάσουν κάποια ιδιαίτερη πρόοδο, εφόσον οι ιδιαίτερες ανάγκες τους δεν γίνουν αντικείμενο εστιασμένης παρέμβασης. Το ετερογενές περιβάλλον δεν αποτελεί από μόνο του πηγή έμπνευσης και μαθητικής ανάπτυξης, ιδιαίτερα για τους μαθητές που χρειάζονται βοήθεια και δεν μπορούν από μόνοι τους να καλύψουν τη διαφορά και να ανταποκριθούν στις προσδοκίες. Ένα αντίστοιχο πρόβλημα παρουσιάζεται και με τους προχωρημένους μαθητές, οι οποίοι αναγκάζονται να εργαστούν σε χαμηλότερους ρυθμούς, περιμένοντας τους συμμαθητές τους ή αναλαμβάνοντας βοηθητικούς ρόλους ως συνομήλικοι εκπαιδευτές. Ειδικά για τους χαρισματικούς μαθητές, η διαπίστωση ότι ανταποκρίνονται στα πρότυπα του μέσου όρου, μπορεί να αποτελέσει την αφορμή να μείνουν ανεκμετάλλετες οι ικανότητές τους. Η πεποίθηση ότι η κατάσταση που διαμορφώνεται στο τυπικό περιβάλλον της τάξης είναι αυτό που πρέπει να συμβαίνει, αγνοεί τα παραπάνω προβλήματα (Tomlinson C.-A. , 2010; 2014).

Παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτική θεωρία έχει εξελιχθεί σε σημαντικό βαθμό, η εξέλιξη αυτή έρχεται σε χτυπητή αντίθεση με την εκπαιδευτική πρακτική η οποία έχει μείνει στάσιμη για δεκαετίες. Ωστόσο, στην περίπτωση των μαθητών ισχύουν κάποια βασικά σημεία που πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στην συζήτηση σχετικά με το πώς μπορεί να βελτιωθεί η διδασκαλία. Οι μαθητές παρουσιάζουν ποικιλία χαρακτηριστικών που σχετίζονται με την εμπειρία, την ευφυΐα, την κουλτούρα, τα ενδιαφέροντα και τον τρόπο μάθησης. Με βάση αυτή την αρχή, ο εκπαιδευτικός πρέπει να αξιοποιήσει ως αφετηρία τα σημεία αυτά για να βελτιώσει

τις επιδόσεις του μαθητή. Οι προοπτικές του μαθητή δεν μπορούν να αναδειχθούν σε μία τάξη που αγνοεί τις διαφορές του με τους υπόλοιπους, ιδιαίτερα εφόσον οι διαφορές του τον απομακρύνουν από τον τυπικό μέσο όρο. Η εκπαίδευση πρέπει να προσαρμοστεί στις ανάγκες του μαθητή αντί για το αντίστροφο (Tomlinson C.-A. , 2014).

Ο κάθε μαθητής παρουσιάζει σημαντικές ομοιότητες και διαφορές με τους υπόλοιπους μαθητές, ενώ όλοι οι μαθητές χρειάζονται αποδοχή. Είναι σημαντικό να αντιλαμβάνονται ότι μπορούν να βελτιωθούν και ότι ο εκπαιδευτικός πιστεύει σε αυτό. Οι μαθητές έχουν την ανάγκη να εξάγουν τα δικά τους συμπεράσματα και να αντιληφθούν τον κόσμο με το δικό τους τρόπο και αυτά μπορούν να γίνουν πιο αποτελεσματικά με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού. Η αίσθηση του ελέγχου είναι σημαντική για τους μαθητές, αλλά χρειάζονται καθοδήγηση, ενώ ο εκπαιδευτικός πρέπει να φροντίζει να αισθάνονται ασφαλείς (Tomlinson C.-A. , 2014).

Το ίδιο το περιεχόμενο πρέπει να προσανατολίζεται προς τους μαθητές και να μην αποτελεί κάτι απόμακρο και απρόσωπο που πρέπει να απομνημονεύσουν. Το αντικείμενο της διδασκαλίας πρέπει να παρουσιάζεται με τρόπο που το καθιστά σχετικό με τη ζωή των μαθητών, προσωπικό και συνυφασμένο με τον κόσμο τους. Οι μαθητές θα ενδιαφερθούν εφόσον το αντικείμενο τους βοηθά να καταλάβουν τον εαυτό τους και τον κόσμο καλύτερα. Επομένως το αντικείμενο πρέπει να είναι αυθεντικό, να συνδέεται με την εμπειρία και να μην βασίζεται σε απλές ασκήσεις για την κατανόηση της ύλης. Όσο πιο εύκολα μπορούν οι μαθητές να συνδέσουν το αντικείμενο με την προσωπική τους εμπειρία, τόσο μεγαλύτερο ενδιαφέρον αναπτύσσουν για την διδασκαλία. Ο στόχος θα πρέπει να είναι ξεκάθαρος. Αξιοποιώντας τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, οι μαθητές μπορούν να φτάσουν στον επιθυμητό στόχο με διαφορετικό τρόπο, ωστόσο πρέπει όλοι να κατανοήσουν τις ίδιες βασικές αρχές (Tomlinson C.-A. , 2014).

Το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα συνδέεται σε πολλές έρευνες θετικά με την ανάπτυξη της συμμετοχής, αλλά και την δημιουργία κινήτρων. Το ενδιαφέρον και τα κίνητρα έχουν αντίκτυπο στην αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση των μαθητών. Οι μαθητές επιδιώκουν την καλή επίδοση, ενώ οι συμπεριφορές που σχετίζονται με διστακτικότητα, αποφυγή και παραίτηση από το μάθημα, δεν υποδηλώνουν απαραίτητα έλλειψη ενδιαφέροντος αλλά φόβο αποτυχίας. Το αυξημένο ενδιαφέρον του μαθητή αναβαθμίζει την αίσθηση του μαθητή για την σημασία του μαθήματος. Αυτό που ο μαθητής θεωρεί σημαντικό, αποκτά μακροπρόθεσμα χαρακτηριστικά και αποτελεί γνώση την οποία ο μαθητής μπορεί να ανακαλέσει αποτελεσματικά στο μέλλον (Sousa & Tomlinson, 2011).

Για την αποτελεσματική εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, το ενδιαφέρον του μαθητή είναι απαραίτητο, ενώ στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αντιλαμβάνεται σε ποιο βαθμό οι μαθητές κατανοούν το αντικείμενο. Ο μαθητής που έχει κατανοήσει το αντικείμενο είναι σε θέση να το εξηγήσει και να χρησιμοποιήσει παραδείγματα. Μπορεί να το

περιγράψει, να το χρησιμοποιήσει και να κάνει συγκρίσεις με άλλα παρόμοια θέματα. Μπορεί επίσης να το συσχετίσει με παρόμοια γνωστικά αντικείμενα και να το συζητήσει με σημείο αναφοράς την προσωπική του εμπειρία. Μπορεί να συνδέσει το θέμα με διάφορα προβλήματα, να δημιουργεί αναλογίες και να μεταφέρει την νεοαποκτηθείσα γνώση σε άλλους τομείς. Εφόσον έχει αντιληφθεί το αντικείμενο σε βάθος, μπορεί να συνθέσει γενικές εκτιμήσεις από τις ειδικές λεπτομέρειες και να κάνει υποθέσεις και εκτιμήσεις που οδηγούν στην ανάπτυξη ερωτήσεων και νέας γνώσης (Tomlinson C.-A. , 2010).

Οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι με τις προτιμήσεις τους και τα στυλ διδασκαλίας. Θεωρούν τον τρόπο της παρουσίασης του μαθήματος ιδιαίτερα σημαντικό. Εκφράζουν μία σαφή προτίμηση για αλληλεπίδραση με το υλικό της διδασκαλίας έναντι της απομνημόνευσης. Το μάθημα αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον όταν οι μαθητές μπορούν να ασχοληθούν με το υλικό, να το επεξεργαστούν και να το σχολιάσουν με τους συμμαθητές. Εκτιμούν τις ευκαιρίες για ενεργή συμμετοχή, καθώς και τις δραστηριότητες που σχετίζονται με τη μάθηση. Οι μαθησιακή ανάπτυξη έχει συνδεθεί θετικά με το διαφοροποιημένο περιβάλλον διδασκαλίας, όταν συνοδεύεται από πρωτοβουλία και ανάληψη ηγετικών καθηκόντων από τους μαθητές (Tomlinson C.-A. , 2014).

Οι μαθητές εκδηλώνουν ενδιαφέρον για ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, ειδικά για μικρές ομάδες. Πρόκειται για μία δραστηριότητα που μπορεί να αξιοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς για την δημιουργία διαφοροποιημένης εμπειρίας και δραστηριοτήτων που υποστηρίζουν ποικιλία μαθησιακών προτιμήσεων. Οι μαθητές θεωρούν ότι μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά όταν ασχολούνται με εργασίες σε μικρές ομάδες. Σημαντικό χαρακτηριστικό των δραστηριοτήτων αυτών είναι η συζητήσεις και η αλληλεπίδραση των μαθητών, στοιχεία που δίνουν νόημα στις εργασίες και τις συνδέουν με την εμπειρία τους και την κοινωνική αλληλεπίδραση. Οι μικρές ομάδες επιτρέπουν ακόμα και σε μαθητές μεσαίων επιδόσεων να εμπλακούν με ενδιαφέρον, να εκφέρουν άποψη και να αισθανθούν ενεργό κομμάτι της διαδικασίας (De Jager, 2017; Chamberlin & Powers, 2010).

2.2 Το έργο του εκπαιδευτικού κατά την εφαρμογή της διαφοροποίησης

Ο εκπαιδευτικός που επιδιώκει την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, διαμορφώνει το περιεχόμενο, τη διαδικασία και το προϊόν της διδασκαλίας, με τρόπο ώστε να ταιριάζει στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του μαθητή. Οι συγκεκριμένες προσαρμογές έχουν στόχο την αποτελεσματικότητα, δηλαδή την αξιοποίηση του χρόνου του μαθητή με τον πιο αποδοτικό τρόπο. Πρόκειται για μία πολύπλοκη διαδικασία που απαιτεί σημαντικές δεξιότητες από τον εκπαιδευτικό. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να κατανοεί τα ιδιαίτερα μαθησιακά χαρακτηριστικά,

αλλά και πώς μπορεί να τα αξιοποιήσει προσαρμόζοντας την διδασκαλία. Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν μία σημαντική πρόκληση στην προσπάθεια τους να εντοπίζουν το επίπεδο ετοιμότητας των μαθητών και στη συνέχεια να προσαρμόζουν τη διαδικασία. Όταν ο εκπαιδευτικός έχει ελλιπείς γνώσεις ή αισθάνεται ανεπαρκής, δυσκολεύεται να εφαρμόσει διαφοροποιημένη διδασκαλία. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία, σε αντίθεση με τα παραδοσιακά προγράμματα σπουδών, απαιτεί ευελιξία και προσαρμοστικότητα από τον εκπαιδευτικό. Από την ίδια την φύση της διαφοροποίησης, προκύπτει και η δυσκολία της προσαρμογής της διδασκαλίας στους μαθητές, σε αντίθεση με την παραδοσιακή διδασκαλία όπου οι μαθητές πρέπει να προσαρμόζονται στα πρότυπα της εκπαίδευσης. Ο βαθμός δυσκολίας είναι υψηλός γιατί ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να διαθέτει δημιουργικές ικανότητες (Hartwig & Schwabe, 2018).

Ο στόχος του εκπαιδευτικού είναι να διαπιστώσει με ακρίβεια το σημείο στο οποίο βρίσκεται ο μαθητής, δηλαδή τις γνώσεις του, τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία του. Αυτό αποτελεί και το σημείο εκκίνησης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός σκοπεύει να βοηθήσει τον μαθητή να εξελιχθεί, παρέχοντας την διδασκαλία που προσαρμόζεται στις ανάγκες του μαθητή την δεδομένη χρονική στιγμή. Η παροχή ενός ενιαίου μοντέλου διδασκαλίας προϋποθέτει την άρνηση των ατομικών διαφορών καθώς και τη σημασία τους στην ανάπτυξη του μαθητή. Επιπλέον, όταν ο μαθητής κινείται εκτός της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης, δηλαδή καλείται να διαχειριστεί γνώση που είναι πολύ εύκολη ή πολύ δύσκολη γι' αυτόν, τότε απαιτείται η εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Tomlinson C.-A. , 2014).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν προκύπτει με φυσικό τρόπο στην σχολική αίθουσα, ενώ παράλληλα οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, έχουν αναπτύξει δεξιότητες που ταιριάζουν περισσότερο στο παραδοσιακό μοντέλο. Συνεπώς, η παρακολούθηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων με στόχο την ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων είναι επιβεβλημένη. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εκπαιδευτούν με τον κατάλληλο τρόπο ώστε να μπορούν αρχικά να εντοπίσουν τη διαφορετικότητα στο μαθητή και στη συνέχεια να εφαρμόσουν διαδικασίες και πρακτικές προσαρμοσμένες στις ανάγκες του (Hartwig & Schwabe, 2018).

Πρόκειται για μία διαδικασία δύσκολη και απαιτητική ιδιαίτερα για τους νέους εκπαιδευτικούς. Αφορά όχι μόνο την κατανόηση της ποικιλομορφίας των μαθητών, αλλά και των μεθόδων, γεγονός που απαιτεί εντατική και εξειδικευμένη άσκηση και καθοδήγηση. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να αναπτύξει ολοκληρωμένες δεξιότητες που επιτρέπουν την ανάλυση και εκτίμηση των εκπαιδευτικών στόχων, την συνεχή αξιολόγηση των μαθητών ώστε να υπάρχει ξεκάθαρη εικόνα για τη μαθησιακή τους ετοιμότητα και τις μεταβολές της και διευρυμένη γνώση σχετικά με τις στρατηγικές και τις μεθόδους διαφοροποίησης της διδασκαλίας, ως ανταπόκριση στην ετοιμότητα, το ενδιαφέρον και το μαθησιακό προφίλ του μαθητή (Tomlinson C.-A. , 2014).

Ένα επόμενο σημαντικό στοιχείο συνεπώς είναι η ποιότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Τα προγράμματα αυτά αποτελούν μία απαραίτητη προϋπόθεση για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Έχει παρατηρηθεί ωστόσο, ότι τα περισσότερα προγράμματα εκπαίδευσης σχετικά με τη διαφοροποίηση είναι μάλλον ανεπαρκή. Στις περισσότερες περιπτώσεις, αποτελούν εισαγωγικά μαθήματα στη θεωρία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, χωρίς να παρέχουν λεπτομέρειες και κυρίως πρακτική που θα μπορούσε να διευκολύνει την εφαρμογή της διαφοροποίησης. Για αυτό το λόγο, χρειάζεται να αναπτυχθούν ολοκληρωμένα προγράμματα που προσφέρουν την ευκαιρία εμβάθυνσης στην πρακτική, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν μία ολοκληρωμένη αντίληψη σχετικά με το θεωρητικό κομμάτι και την εφαρμογή του στην τάξη. Είναι εξίσου σημαντικό να γίνει αντιληπτό ότι η ουσιαστική κατανόηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας απαιτεί χρόνο και δεν μπορεί να επιτευχθεί με σύντομα σεμινάρια. Επιπλέον, η επαναλαμβανόμενη επιμόρφωση διευρύνει τις δεξιότητες και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών (Dixon & Moon, 2015).

Ο εκπαιδευτικός είναι ο φυσικός ηγέτης της τάξης και η απόδοσή του σχετίζεται άμεσα με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Η συμμετοχικότητα των μαθητών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, αλλά και στην συμπαραγωγή της γνώσης, δεν αναιρεί το γεγονός ότι η εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί ευθύνη του εκπαιδευτικού. Ένα σημαντικό ζήτημα που προκύπτει σχετικά με την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι η αυτοπεποίθηση του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να αισθάνεται αβεβαιότητα για πολλούς παράγοντες, ενώ διάφορα διλήμματα μπορεί να προκύψουν τα οποία μπορεί να τον κάνουν να αμφιβάλλει για τις επιλογές του (Tomlinson C.-A. , 2014).

Ο εκπαιδευτικός,, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, αντιμετωπίζει έναν τεράστιο αριθμό μεταβλητών που αλληλεπιδρούν συχνά με απροσδόκητο τρόπο. Η αμφιβολία, ο προβληματισμός και η ενδοσκόπηση είναι επιθυμητά στοιχεία, φτάνει να μην υπάρχει ο παράγοντας της ανασφάλειας. Είναι αδύνατο για έναν εκπαιδευτικό που αισθάνεται ανασφάλεια να δημιουργήσει ατμόσφαιρα αποδοχής του μαθήματος. Επομένως, ο εκπαιδευτικός πρέπει να αισθάνεται ήρεμος και ασφαλής και να μεταδίδει αυτή την αίσθηση ακόμα και σε ένα περιβάλλον αβεβαιότητας. Η διάθεση του εκπαιδευτικού να βελτιώνει τον εαυτό του, να κάνει λάθη και να μαθαίνει από αυτά, αποτελούν προϋπόθεση για την επαγγελματική εξέλιξη. Ο προβληματισμός και ο αναστοχασμός θεωρούνται σημαντικά πλεονεκτήματα για τον επαγγελματία που μπορεί να αντιμετωπίσει την πρόκληση και να ανταπεξέλθει στις δυσκολίες. Υπό αυτές τις προϋποθέσεις, ο εκπαιδευτικός παρέχει και στην τάξη μία αίσθηση ασφάλειας και σιγουριάς, ασκώντας με αυτό τον τρόπο έλεγχο. Αυτά τα χαρακτηριστικά μπορούν να κερδίσουν το σεβασμό και το ενδιαφέρον των μαθητών,

ενισχύοντας τις προσπάθειες του εκπαιδευτικού να εφαρμόσει διαφοροποίηση (Tomlinson C.-A. , 2014).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αξιοποιεί κάποια πρότυπα ως αφετηρία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει μία ξεκάθαρη εικόνα σχετικά με το τι ξέρουν οι μαθητές, τι καταλαβαίνουν και τι μπορούν να κάνουν. Η γνώση, η κατανόηση και η δυνατότητα των μαθητών αποτελούν το σημείο εκκίνησης ώστε τα θέματα της διδασκαλίας να μετατραπούν σε μάθημα και να μπορούν στη συνέχεια να διδαχθούν, να διαφοροποιηθούν και να αξιολογηθούν. Η γνώση των μαθητών αναφέρεται στο συγκεκριμένο στόχο του τι πρέπει να γνωρίζουν με τη λήξη ενός μαθήματος. Μπορεί να είναι κάτι πολύ συγκεκριμένο όπως ημερομηνία ή γεγονός. Μπορεί να είναι κάτι αρκετά γενικό όπως έννοιες ή ορισμοί και να απαιτεί ή όχι απομνημόνευση. Οι συγκεκριμένες πληροφορίες που πρέπει να γνωρίζουν οι μαθητές, δεν μπορούν να διατηρηθούν ως γνώση εφόσον δεν σχετίζονται με ευρύτερες και σημαντικές έννοιες. Η κατανόηση αναφέρεται στην αντίληψη και τη διορατικότητα του μαθητή και σχετίζεται με την ανάπτυξη δεξιοτήτων σε συγκεκριμένο περιεχόμενο. Η κατανόηση συνδέει τις έννοιες και έχει μακροπρόθεσμες επιπτώσεις. Η ιδέα που σχετίζεται με την κατανόηση παραμένει και επιδρά εξακολουθητικά. Η κατανόηση σχετίζεται με αφηρημένες έννοιες και ιδέες, που έχουν είτε γενικό περιεχόμενο, είτε περιεχόμενο που σχετίζεται άμεσα με κάποιο γνωστικό τομέα. Η κατανόηση διαφοροποιείται από την γνώση. Ο μαθητής μπορεί να επιβεβαιώσει την γνώση περιγράφοντας ή μιλώντας για αυτήν, αλλά όχι την κατανόηση. Η κατανόηση προκύπτει από την χρήση της γνώσης σε συνδυασμό με την πράξη. Το σύνολο του τι γνωρίζει και του τι μπορεί να κάνει ο μαθητής, αποκαλύπτει τι καταλαβαίνει για το αντικείμενο. Αυτά που μπορεί να κάνει ο μαθητής σχετίζονται με δεξιότητες σκέψης, οργάνωσης, αλλά και δεξιότητες που είναι χρήσιμες σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο. Δεν πρέπει να συγχέονται με τις δραστηριότητες γιατί αυτό που μπορεί να κάνει ο μαθητής εστιάζει σε μία δράση που αποκτά ολοκληρωμένη μορφή πρώτα στη σκέψη του μαθητή και μετά στο περιβάλλον (Tomlinson & Imbeau, 2023).

Εξαιτίας του γεγονότος ότι η υλοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας υστερεί σημαντικά σε σχέση με τα αποδεδειγμένα οφέλη της, σημαντικοί παράγοντες αναδεικνύονται οι μεταβλητές που σχετίζονται με την συμπεριφορά και την αντίληψη των εκπαιδευτικών. Ο παράγοντας αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας, θεωρείται εξαιρετικά σημαντικός. Η αυτοαποτελεσματικότητα θεωρείται η πεποίθηση του ατόμου ότι μπορεί να αντιμετωπίσει δυσκολίες ή προβλήματα με επάρκεια. Πρόκειται για ένα στοιχείο που προσδίδει αυτοπεποίθηση και σιγουριά στο άτομο. Εξαιτίας του γεγονότος ότι ο εκπαιδευτικός είναι ο καθοριστικός παράγοντας της εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η θετική στάση

και η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας συνδέονται με την αποτελεσματική εφαρμογή διαφοροποίησης (Pozas, Letzel, Bost, & Reichertz, 2022).

Η πεποίθηση του εκπαιδευτικού στις δυνατότητες του, συγκεκριμένα για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, σχετίζεται θετικά με την πιθανότητα να εφαρμοστεί το μοντέλο, εξαιτίας του γεγονότος ότι η αυτοαποτελεσματικότητα σχετίζεται με τα χαρακτηριστικά της επιμονής, της θέλησης για ενεργητική αντιμετώπιση των προβλημάτων και των δύσκολων καταστάσεων, αλλά και υψηλές ατομικές προσδοκίες για την ικανότητα διαχείρισης μιας κατάστασης που θεωρείται πρόκληση. Οι εκπαιδευτικοί που αισθάνονται σιγουριά για τον εαυτό τους, δεν φοβούνται να επενδύσουν χρόνο και προσπάθεια, να θέσουν δύσκολους στόχους και να επιμένουν όταν παρουσιάζονται δυσκολίες. Εμφανίζουν επίσης υψηλά χαρακτηριστικά ανθεκτικότητας απέναντι στην αποτυχία (Suprayogi, Valcke, & Godwin, 2017).

Η αυτοαποτελεσματικότητα επηρεάζει το σύνολο της δραστηριότητας του εκπαιδευτικού. Η παρουσία της συνδέεται θετικά με την ικανότητα του εκπαιδευτικού να εφαρμόζει προσαρμοσμένη διδασκαλία σε υψηλό επίπεδο, αλλά και προδιάθεση για πειραματισμό. Συνδέεται επίσης με θετική άποψη για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό επιδρά ευνοϊκά στην πρόθεση των νέων εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν διαφοροποιημένη διδασκαλία, ενώ προβλέπει την ικανότητα των νέων εκπαιδευτικών να προσαρμόζονται με ταχύτητα στο διαφοροποιημένο περιβάλλον (Suprayogi, Valcke, & Godwin, 2017).

Μία εξίσου σημαντική μεταβλητή που σχετίζεται με τον ρόλο του εκπαιδευτικού είναι το ενδιαφέρον του για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών αποτελεί έναν ουσιαστικό παράγοντα που διαμορφώνει τη συμπεριφορά τους, αλλά έχει διερευνηθεί ελάχιστα. Πρόκειται για ένα χαρακτηριστικό που έχει διερευνηθεί κυρίως σε σχέση με την συμπεριφορά των μαθητών, ενώ απουσιάζουν θεωρητικά μοντέλα που αναλύουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών. Η έλλειψη σχετικής έρευνας συνεπάγεται την απουσία έγκυρων οργάνων αξιολόγησης του συγκεκριμένου χαρακτηριστικού, αλλά και έλλειψη δεδομένων σχετικά με το θεωρητικό πλαίσιο. Ωστόσο, οι ελάχιστες έρευνες που έχουν επικεντρωθεί στο ζήτημα, παρουσιάζουν τη σύνδεση του ενδιαφέροντος με ανεπτυγμένες ικανότητες στη δόμηση του μαθήματος, στο σχεδιασμό και την εφαρμογή στρατηγικών, αλλά και ανεπτυγμένη αίσθηση επάρκειας. Σε σχέση με την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, το ενδιαφέρον είναι ένας από τους πιο σταθερούς προγνωστικούς παράγοντες που σχετίζονται με πιο συχνή εφαρμογή της πρακτικής της διαφοροποίησης (Pozas, Letzel, Bost, & Reichertz, 2022).

2.3 Η σημασία και η επίδραση της ομάδας στην διαφοροποίηση

Η πρακτική της αξιοποίησης των ομάδων στην εκπαίδευση έχει γίνει αντικείμενο εκτεταμένων συζητήσεων και διερεύνησης. Μία βασική πρόταση που κυριάρχησε ως υπόθεση στις έρευνες και επιχείρημα στις συζητήσεις, είναι η αποτελεσματικότητα που μπορεί να προκύψει στη διδασκαλία, για το σύνολο των μαθητών, εφόσον δημιουργηθούν ομάδες που βασίζονται στην αξιολόγηση των ικανοτήτων. Στον αντίποδα, υποστηρίχθηκε ότι η ομαδοποίηση με βάση τις ικανότητες, έχει ως σημείο αναφοράς τον μέσο όρο επίδοσης μιας τάξης, επομένως στηρίζεται σε μία γενικότερη αντίληψη για την επίδοση των συνομηλίκων, χωρίς να αναφέρεται στην ικανότητα του μαθητή ως ατομικό σημείο αφετηρίας. Οι υποστηρικτές της δεύτερης άποψης, παρουσιάζουν το επιχείρημα ότι η ομαδοποίηση με βάση την ικανότητα παρουσιάζει συγκεκριμένα θετικά χαρακτηριστικά, όχι όμως για όλους τους μαθητές. Πρόκειται για μία πρακτική που ευνοεί τους μαθητές υψηλών επιδόσεων, ενώ δεν παρουσιάζει αντίστοιχα αποτελέσματα στους μαθητές μέσων και χαμηλών επιδόσεων, κυρίως εξαιτίας της χαμηλής προσδοκίας που υπάρχει για τις συγκεκριμένες ομάδες στους εκπαιδευτικούς. Η δημιουργία ομάδων με βάση την ικανότητα διερευνήθηκε με άξονες ποικίλα χαρακτηριστικά, όπως η κατεύθυνση που έχουν επιλέξει οι μαθητές ή η απόδοση των ομάδων σε σχέση με την απόδοση μαθητών που δεν έχουν εργαστεί σε ομάδες. Μία πιο πρόσφατη προσέγγιση στο ζήτημα της ομαδοποίησης των μαθητών, αφορά την προσέγγιση μιας ετερογενούς ομάδας και της επιδόσεις της σε σχέση με μαθητές που τοποθετούνται σε ομάδες με βάση την ικανότητα (Schofield, 2010).

Η αξιοποίηση της δημιουργίας ομάδων είναι μία προσέγγιση που έχει χρησιμοποιηθεί με πολλούς τρόπους στην εκπαίδευση διαχρονικά. Αυτό που κάνει τη διαφορά στην αξιοποίηση της πρακτικής, είναι οι υποκείμενες παραδοχές της θεωρητικής προσέγγισης που αξιοποιεί ο εκπαιδευτικός. Η παραδοσιακή θεωρία ότι ένας τύπος εργασίας, μία συγκεκριμένη μεθοδολογία, μία δομή ομαδοποίησης ή μία εκπαιδευτική στρατηγική αρκούν για να καλύψουν το σύνολο των αναγκών των μαθητών, έχει αποδειχθεί ανεπαρκής. Η αδυναμία μιας συγκεκριμένης προσέγγισης να καλύψει συνολικά τις διαφορετικές ανάγκες, έχει προκύψει από το ερευνητικό πεδίο, ωστόσο αποτελεί και μία διαπίστωση κοινής λογικής. Μία συγκεκριμένη στρατηγική διδασκαλίας που εφαρμόζεται στο σύνολο της τάξης, είναι βέβαιο ότι θα ανταποκριθεί στις ανάγκες συγκεκριμένων μαθητών, αλλά όχι όλων. Εφόσον μία συγκεκριμένη στρατηγική εφαρμόζεται σε βάθος χρόνου, το πρόβλημα που δημιουργεί σε κάποιους μαθητές που δεν μπορούν να ανταποκριθούν σε αυτήν, σταδιακά μεγεθύνεται. Επομένως, η αξιοποίηση συγκεκριμένων προτύπων για την δημιουργία ομάδων, δεν παρουσιάζει εγγενώς αρνητικά χαρακτηριστικά, αλλά πρέπει να εξετάζεται στο συγκεκριμένο και να μην αποτελεί αποκλειστική προσέγγιση, προκειμένου να μη δημιουργεί χάσμα στις επιδόσεις των μαθητών το οποίο μάλιστα μεγαλώνει με την πάροδο του χρόνου (Brulles & Brown, 2018).

Η αξιοποίηση των ομοιογενών ομάδων στην εκπαίδευση, συνδέεται υπό προϋποθέσεις με θετικά αποτελέσματα, αλλά η συστηματική αξιοποίηση της μεθόδου, συνδέεται και με προφανή μειονεκτήματα. Η δημιουργία ομάδων με βάση την ικανότητα, εφόσον αποτελεί αποκλειστική μέθοδο, συνιστά μακροπρόθεσμα παράγοντα ανισότητας και αποκλεισμού. Αυτό συμβαίνει γιατί η ομαδοποίηση με βάση την ικανότητα αποκλείει συγκεκριμένες ομάδες μαθητών από την πρόσβαση τους σε ποιοτικό υλικό, στο οποίο έχουν πρόσβαση μόνο οι ομάδες αυξημένων ικανοτήτων. Από την άλλη πλευρά, η παρουσία ενός μαθητή σε μία ομάδα με βάση την χαμηλή ικανότητα, μπορεί να αποτελέσει αφορμή για στιγματισμό. Πρόκειται για ένα χαρακτηριστικό του παραμένει, ακόμα και στην περίπτωση που η ομάδα σημειώσει επιδόσεις και αξιοποιήσει αναβαθμισμένο υλικό. Επιδρά με αυτό τον τρόπο καταλυτικά στην ψυχολογία του μαθητή, δημιουργώντας το παράδοξο ότι οι μαθητές που έχουν τη μεγαλύτερη ανάγκη για βοήθεια, απογοητεύονται περισσότερο όταν την λαμβάνουν και χάνουν τα κίνητρα για προσπάθεια και συμμετοχή (Alam & Mohanty, 2023).

Τα παραπάνω ζητήματα, θέτουν το βασικό ερώτημα σχετικά με την πρόταση μιας μεθόδου ομαδοποίησης που θα ανταποκρίνεται στους προβληματισμούς. Η πρακτική της ευέλικτης ομαδοποίησης προτείνει την αντιμετώπιση των προβλημάτων που εμφανίζουν τα σχήματα ομαδοποίησης στη βάση της διαφοροποιημένης εκπαίδευσης. Με βάση την προσέγγιση της ευέλικτης ομαδοποίησης, κάθε τύπος ομάδας έχει πλεονεκτήματα και μπορεί να αξιοποιηθεί αποτελεσματικά, ιδιαίτερα εφόσον χρησιμοποιούνται συστηματικά ποικίλες προσεγγίσεις. Η δυναμική των ευέλικτων ομάδων προσφέρει ένα διαφοροποιημένο περιβάλλον, μία καινούργια εμπειρία, καθώς και ένα διαφορετικό τελικό αποτέλεσμα (Brulles & Brown, 2018).

Αξιοποιώντας αυτή τη διαπίστωση, η ευέλικτη ομαδοποίηση βασίζεται σε ένα δυναμικό μοντέλο και στην συχνή εναλλαγή των μελών. Ο αριθμός των μελών δεν είναι στατικός και μπορεί να ποικίλει από δύο άτομα μέχρι ολόκληρη την τάξη, ενώ το βασικό χαρακτηριστικό της ομαδοποίησης δεν περιορίζεται αποκλειστικά στην ικανότητα, αλλά συμπεριλαμβάνει και τα ενδιαφέροντα, τις προτιμήσεις, την επιλογή ή τις ανάγκες του μαθητή. Αποτελεί μία ολοκληρωμένη προσέγγιση σε σχέση με την αξιοποίηση της ομάδας, αφού αξιοποιεί το αντικείμενο, τις συνθήκες που διαμορφώνονται στην ομάδα και τα μαθησιακά χαρακτηριστικά των μελών. Η ευέλικτη ομαδοποίηση συμπεριλαμβάνει όλα τα μοντέλα ομαδοποίησης και εκμεταλλεύεται κατά περίπτωση τα ιδανικά σημεία τους (Alam & Mohanty, 2023). Στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός εξετάζει τις ανάγκες που προκύπτουν τη δεδομένη χρονική στιγμή, δημιουργώντας ομάδες με διαφορετικό σκεπτικό και αλλάζοντας τη σύνθεσή τους, καθώς μεταβάλλονται οι ανάγκες των μαθητών. Η ευελιξία της

προσέγγισης έχει ως αποτέλεσμα να αποφεύγεται ο στατικός χαρακτήρας της αξιοποίησης των παραδοσιακών προτύπων δημιουργίας ομάδων (Brulles & Brown, 2018).

Η ευέλικτη ομαδοποίηση μπορεί να οριστεί ως η δημιουργία ομάδων με βάση την επίδοση, την κλιμάκωση της εμπειρίας και την αξιοποίηση της συνεχούς αξιολόγησης, ώστε να υπάρχει η καλύτερη δυνατή εικόνα για τις ικανότητες του μαθητή (Alam & Mohanty, 2023). Τα χαρακτηριστικά της προσανατολίζονται στην κάλυψη των ατομικών μαθησιακών αναγκών και στην προσαρμοσμένη παροχή ερεθισμάτων και ευκαιριών για μάθηση. Πρόκειται για μία μέθοδο που υποστηρίζει ουσιαστικά το έργο του εκπαιδευτικού στη διαφοροποιημένη εκπαίδευση και επιτρέπει την ανάπτυξη της επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή. Η ποικιλία της ομαδοποίησης δημιουργεί διαφοροποιημένα περιβάλλοντα αλληλεπίδρασης των μαθητών μεταξύ τους, αλλά και με τον εκπαιδευτικό, προσφέροντας τη δυνατότητα για μοναδικές εμπειρίες μάθησης και επικοινωνίας. Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά ενισχύονται από την δυνατότητα του εκπαιδευτικού να παρεμβαίνει καθοριστικά, αξιοποιώντας τα δεδομένα της συνεχούς αξιολόγησης των ικανοτήτων των μαθητών. Οι μαθητές μπορούν να εργαστούν σε ποικιλία περιβάλλοντος, με βάση τις προτιμήσεις, τα ενδιαφέροντα και τις επιλογές τους, γεγονός που αναβαθμίζει τα κίνητρα τους και επιτρέπει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους ποικιλόμορφα (Deed, Lesko, & Lovejoy, 2014).

Παρά το γεγονός ότι η ευέλικτη ομαδοποίηση αποτελεί ένα από τα πιο ουσιαστικά εργαλεία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η δυσκολίες στην εφαρμογή της, καθιστούν την πρακτική δύσκολη για τον εκπαιδευτικό. Πρόκειται για μία προσέγγιση που δεν αξιοποιούν με συχνότητα οι εκπαιδευτικοί, ακόμα και στην περίπτωση που εφαρμόζουν συστηματικά τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν πιο συστηματικά παραδοσιακές μεθόδους δημιουργίας ομάδων. Εντούτοις, η χρήση των συγκεκριμένων μεθόδων και η επαφή των μαθητών με ομάδες που παρουσιάζουν ομογενοποιημένα χαρακτηριστικά, δεν επαρκεί για να υποκαταστήσει την ολοκληρωμένη εμπειρία που συνδέεται με την ευέλικτη ομαδοποίηση. Οι ομάδες πρέπει να αλλάζουν σύνθεση και σύσταση με βάση τα δυναμικά χαρακτηριστικά των μαθητών, τα οποία εξελίσσονται συνεχώς, δημιουργώντας νέες ανάγκες και νέες ευκαιρίες μάθησης (Smets, 2017).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία επηρεάζεται από κοινωνικούς παράγοντες που σχετίζονται με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και την αναπόφευκτη υποκειμενικότητα που χαρακτηρίζει τη σκέψη του κάθε ατόμου. Η αξιοποίηση της ευέλικτης ομαδοποίησης αναδεικνύει ζητήματα διαπολιτισμικότητας και στερεοτύπων, που μπορεί να βασίζονται σε ασυνείδητες αντιλήψεις μεταξύ άλλων για την καταγωγή, τη θρησκεία, το φύλο και την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση. Υπάρχει πάντα ο κίνδυνος της επίδρασης των συγκεκριμένων παραγόντων στη διαδικασία του σχηματισμού των ομάδων, με αποτέλεσμα συγκεκριμένοι

μαθητές να καταλήξουν σε ομάδες, με βάση όχι τα ιδιαίτερα ατομικά τους χαρακτηριστικά, αλλά παράγοντες που επηρεάζουν ακούσια την αντίληψη του εκπαιδευτικού για τις δυνατότητές τους. Η αντίληψη του εκπαιδευτικού για την εξέλιξη των παιδιών είναι εξίσου σημαντική. Ο ρυθμός της εξέλιξης δεν είναι ίδιος για όλους τους μαθητές, ενώ υπάρχουν μαθητές που επιδεικνύουν απότομη ανάπτυξη ενώ αρχικά δείχνουν ότι υστερούν. Υπό αυτή την έννοια, ο εκπαιδευτικός οφείλει να θεωρεί τα αποτελέσματα της αξιολόγησης δυναμικά και εξελισσόμενα, καθώς κάθε εκτίμηση μπορεί να αποδειχθεί πρώιμη με βάση την εξέλιξη του μαθητή. Το ίδιο συμβαίνει με τις ικανότητες και την νοημοσύνη. Η κυρίαρχη αντίληψη προτείνει ότι πρόκειται για σταθερά χαρακτηριστικά, γεγονός που οδηγεί συχνά στην υποτίμηση της προοπτικής ανάπτυξης του μαθητή. Ωστόσο, οι ικανότητες και η νοημοσύνη έχουν πολλαπλές μορφές και καλλιεργούνται. Η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας μπορεί, αξιοποιώντας αυτά τα χαρακτηριστικά, να οδηγήσει σε εντυπωσιακή ανάπτυξη τον μαθητή (Alam & Mohanty, 2023).

Από την άλλη πλευρά, ο εκπαιδευτικός πρέπει να διαχειρίζεται με ιδιαίτερη φροντίδα την τοποθέτηση των μαθητών σε συγκεκριμένες ομάδες. Η τοποθέτηση ενός μαθητή σε μία ομάδα με λάθος κριτήρια, μπορεί να αποδειχθεί επιζήμια για την πρόοδο του μαθητή. Όταν ο μαθητής δεν αισθάνεται πρόκληση, χάνει το ενδιαφέρον του για τη συμμετοχή στην ομάδα. Στην περίπτωση αντίθετα που αισθάνεται ότι η πρόκληση υπερβαίνει τις δυνατότητές του, υπάρχει κίνδυνος να αναπτύξει έντονα συναισθήματα απογοήτευσης και μειωμένης αυτοπεποίθησης. Πρόκειται για εμπειρίες που επιδρούν βαθιά και με αρνητικό τρόπο στην εξέλιξη του μαθητή (Alam & Mohanty, 2023).

2.4 Η αξιολόγηση στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Η αξιολόγηση αποτελεί το εργαλείο για την εκτίμηση της προόδου των μαθητών. Το χαρακτηριστικό αυτό παραμένει ίδιο στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Η αξιολόγηση ωστόσο, χρησιμοποιείται με διευρυμένο τρόπο στο περιβάλλον της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί τις συνεχείς τυπικές και άτυπες αξιολογήσεις ως εργαλείο για να γνωρίζει κάθε στιγμή το επίπεδο στο οποίο βρίσκονται οι μαθητές. Η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας προϋποθέτει την προσαρμογή των μεθόδων, των υλικών και του περιβάλλοντος στις προτιμήσεις και τις ικανότητες των μαθητών. Η μαθησιακή ετοιμότητα, οι γνώσεις και οι δεξιότητες μεταβάλλονται συνεχώς και ο εκπαιδευτικός μπορεί να γνωρίζει την κατάσταση του κάθε μαθητή μέσω συνεχούς αξιολόγησης (Smit & Humpert, 2012).

Το πρώτο βασικό σημείο της αξιολόγησης στα πλαίσια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, είναι η αρχική εκτίμηση του εκπαιδευτικού για τη μαθησιακή ετοιμότητα και τα

ενδιαφέροντα του μαθητή. Πρόκειται για μία εκτίμηση που συμβαίνει στην αρχή της χρονιάς, ή με την έναρξη της μελέτης ενός συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τα δεδομένα της αξιολόγησης για να προσαρμόσει τη διδασκαλία και να την διαφοροποιήσει σύμφωνα με τις ανάγκες που παρουσιάζονται στην τάξη. Η αρχική αξιολόγηση ή προαξιολόγηση, παρέχει μία γενική αλλά ουσιαστική εικόνα για την γνώση και τις ικανότητες των μαθητών σχετικά με τους στόχους, αλλά και δεδομένα που αφορούν τις προτιμήσεις και τις ικανότητες των μαθητών. Αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο που επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να ανακαλύψει δυνατά σημεία, αλλά και κενά που υπάρχουν στους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαπιστώσει κοινά σημεία αναφοράς σε επίπεδο γνώσης ή ενδιαφέροντος, τα οποία μπορούν να αποτελέσουν την αφετηρία για την εισαγωγή του μαθήματος. Στη συνέχεια τα δεδομένα αποκαλύπτουν λεπτομέρειες για τα σημεία στα οποία πρέπει να διαφοροποιηθεί το μάθημα. Η αξιολόγηση ωστόσο θα πρέπει να επαναλαμβάνεται κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ώστε η διαφοροποιημένη προσέγγιση να είναι ενημερωμένη σε σχέση με την εξέλιξη των μαθητών (Hockett, 2018).

Η έννοια της ετοιμότητας χρησιμοποιείται συχνά στην διαφοροποιημένη διδασκαλία. Περιγράφει πόσο κοντά βρίσκεται ένας μαθητής στους μαθησιακούς στόχους μία συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η έννοια χρησιμοποιείται με δυναμικό τρόπο και θεωρείται μεταβαλλόμενη. Πρόκειται για μία έννοια που συχνά σχετίζεται με την ικανότητα, χωρίς ωστόσο οι έννοιες να συνδέονται άμεσα. Ενώ η ικανότητα περιγράφει ένα χαρακτηριστικό που έχει μόνιμο ή διαρκή χαρακτήρα, η ετοιμότητα είναι μία έννοια που μεταβάλλεται συνέχεια και σχετίζεται με την γνώση, αλλά και το κίνητρο και τις πεποιθήσεις του ατόμου σχετικά με τη μάθηση, τις προκλήσεις και την επιμονή. Είναι μία έννοια με αναπτυξιακά χαρακτηριστικά και δεν είναι ένα συνολικό φαινόμενο, δηλαδή μπορεί να διαφέρει ανά χρονική στιγμή, αντικείμενο διδασκαλίας και δεξιότητα (Tomlinson C.-A. , 2014).

Η αξιολόγηση για την διερεύνηση της ετοιμότητας, είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική όταν χρησιμοποιείται για να διαμορφωθεί ο σχεδιασμός στην αρχή μιας θεματικής ενότητας, αλλά και στην περίπτωση που αξιοποιηθεί στο τέλος ενός μαθησιακού κύκλου με σκοπό να συνδεθεί το τέλος μιας ενότητας με την επόμενη. Υπό αυτή την έννοια, μία τελική αξιολόγηση μιας συγκεκριμένης ενότητας μπορεί να αποτελέσει την αρχική αξιολόγηση για την επόμενη. Ο εκπαιδευτικός ενημερώνει τους μαθητές για την αξιολόγηση, ενώ μπορεί να χρησιμοποιήσει συγκεκριμένα παραδείγματα για να αντιληφθούν οι μαθητές το νόημά της. Μπορεί για παράδειγμα να την παρομοιάσει με τον ιατρικό έλεγχο πριν την άθληση, ώστε να διαπιστωθεί η κατάσταση υγείας του ατόμου και πώς ακριβώς πρέπει να διαμορφωθεί το αθλητικό του πρόγραμμα. Το ίδιο το περιεχόμενο της αξιολόγησης μπορεί να πλαισιώσει τη διδασκαλία και να αξιοποιηθεί ως διδακτικό αντικείμενο. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρουσιάσει ιδιαίτερα

σημεία, αλλά και επαναλαμβανόμενα μοτίβα τα οποία θα συζητηθούν από τους μαθητές. Σε αυτή την αξιολόγηση, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αναζητήσει αρχικά τι γνωρίζουν καλά ή καθόλου οι μαθητές, ενώ στη συνέχεια μπορεί να εστιάσει σε συγκεκριμένα θέματα, εντοπίζοντας κενά, γνώσεις, εσφαλμένες αντιλήψεις και πρωτότυπες ιδέες. Η πληροφορία που συλλέγονται αξιοποιούνται για να σχεδιαστεί το μάθημα ή να ενημερωθεί ο σχεδιασμός με βάση τα ιδιαίτερα ευρήματα. Ιδιαίτερα στοιχεία που μπορεί να προκύψουν, ενδέχεται να χρησιμοποιηθούν ως αφορμή για τον εμπλουτισμό του μαθήματος (Hockett, 2018).

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει αρχικές, διαμορφωτικές ή τελικές αξιολογήσεις για να ενημερωθεί για την ετοιμότητα των μαθητών. Η αρχική αξιολόγηση είναι το μέσο για την πρώτη εκτίμηση της ετοιμότητας των μαθητών, όταν ξεκινάει μία θεματική ενότητα. Η διαμορφωτική αξιολόγηση εναρμονίζεται με τους τρέχοντες και τους τελικούς στόχους της διαδικασίας, ενώ ο κύριος σκοπός της είναι η ενημέρωση του εκπαιδευτικού για τις μεταβολές στη μαθησιακή ετοιμότητα. Η τελική αξιολόγηση που πραγματοποιείται αφού ολοκληρωθεί μία θεματική ενότητα, εντοπίζει την θέση του μαθητή σε σχέση με τους τελικούς στόχους, πιστοποιεί το επίπεδο γνώσης και μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως αρχική αξιολόγηση για επόμενη θεματική ενότητα. Η αξιολόγηση μπορεί να προέρχεται από το πρόγραμμα σπουδών ή να σχεδιαστεί από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, ώστε να διερευνήσει ιδιαίτερα σημεία ενδιαφέροντος. Μπορεί να έχει τη μορφή γραπτής ή προφορικής αναφοράς, συνέντευξης, ερωτήσεων ή οτιδήποτε άλλο κρίνει αποτελεσματικό ο εκπαιδευτικός (Tomlinson C.-A. , 2014).

Τα τυποποιημένα αξιολογικά εργαλεία, όπως οι εξετάσεις και τα τεστ που αξιοποιούνται τυπικά σε ένα πρόγραμμα σπουδών, μπορούν να παρέχουν σημαντικές πληροφορίες για την μαθησιακή ετοιμότητα. Σε αυτές τις αξιολογήσεις περιγράφονται οι επιδόσεις των μαθητών και το επίπεδο γνώσης σε σχέση με τις προσδοκίες στόχους. Συχνά συνοδεύονται από στοιχεία που περιγράφουν την απόδοση με βάση τυποποιημένα πρότυπα. Αποτελούν ένα χρήσιμο εργαλείο στην προσπάθεια του εκπαιδευτικού να εκτιμήσει την ετοιμότητα, αλλά και να επιδιώξει την περαιτέρω διερεύνηση των στοιχείων που προέκυψαν σε ατομικό επίπεδο και σε επίπεδο τάξης (Hockett, 2018).

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να αντλήσει σημαντικά στοιχεία και από προηγούμενες αξιολογήσεις, αρχικού διαμορφωτικού ή τελικού χαρακτήρα, τελικές εξετάσεις ή και αξιολόγηση από προηγούμενη τάξη. Αυτά τα δεδομένα μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να παρέχουν στοιχεία για την ετοιμότητα του μαθητή, αλλά και για να ενημερώσουν τον εκπαιδευτικό σχετικά με το πώς να κινηθεί, σχεδιάζοντας αρχικές ή διαμορφωτικές αξιολογήσεις, εστιάζοντας σε σημεία που δεν γνωρίζει ή χρειάζεται περαιτέρω λεπτομέρειες. Εξαιτίας της αστάθειας της μαθησιακής ετοιμότητας, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αντιμετωπίζει με επιφύλαξη τα

δεδομένα των προηγούμενων αξιολογήσεων σε σχέση με την τρέχουσα μαθησιακή ετοιμότητα (Hockett, 2018).

Οι προτιμήσεις του μαθητή μπορούν να γίνουν αντικείμενο εκτίμησης, αλλά όχι αξιολόγησης με την αυστηρή έννοια του όρου (Hockett, 2018). Οι προτιμήσεις σχετίζονται με τον τρόπο με τον οποίο ο μαθητής μαθαίνει καλύτερα. Παρά το γεγονός ότι οποιοδήποτε άτομο μπορεί να μάθει με ποικιλία διαφορετικών τρόπων, το κάθε άτομο μπορεί να μάθει πιο αποτελεσματικά με κάποιες συγκεκριμένες μεθόδους, ανάλογα με το αντικείμενο της μάθησης. Διάφορα πολιτισμικά και ατομικά στοιχεία μπορεί να επηρεάζουν τις προτιμήσεις του ατόμου σε τομείς όπως η ομαδική ή η ατομική εργασία, η προτίμηση στην άμεση ή στην έμμεση επικοινωνία, ο τρόπος αντίληψης της ανατροφοδότησης, η προτεραιότητα στη λογική ή το συναίσθημα και η αντίληψη για την ευελιξία ή την αυστηρότητα των προθεσμιών. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να αναγνωρίζει τον τρόπο με τον οποίο το δικό του πολιτισμικό υπόβαθρο, αλλά και τα ατομικά του χαρακτηριστικά επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται τα παραπάνω, καθώς και το πώς να αλληλεπιδράσει σωστά με τις διαφορετικές αντιλήψεις των μαθητών (Tomlinson C.-A. , 2014). Η αξιολόγηση των προτιμήσεων των μαθητών έχει το χαρακτήρα μιας εκτίμησης που δεν στηρίζεται σε κάποια θεωρητική βάση και δεν προϋποθέτει την χρήση αξιολογικών εργαλείων. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να αξιοποιήσει την προσωπική επικοινωνία αλλά και να παρατηρήσει την συμπεριφορά των μαθητών για να διαπιστώσει τις επιλογές και τις προτιμήσεις τους (Hockett, 2018).

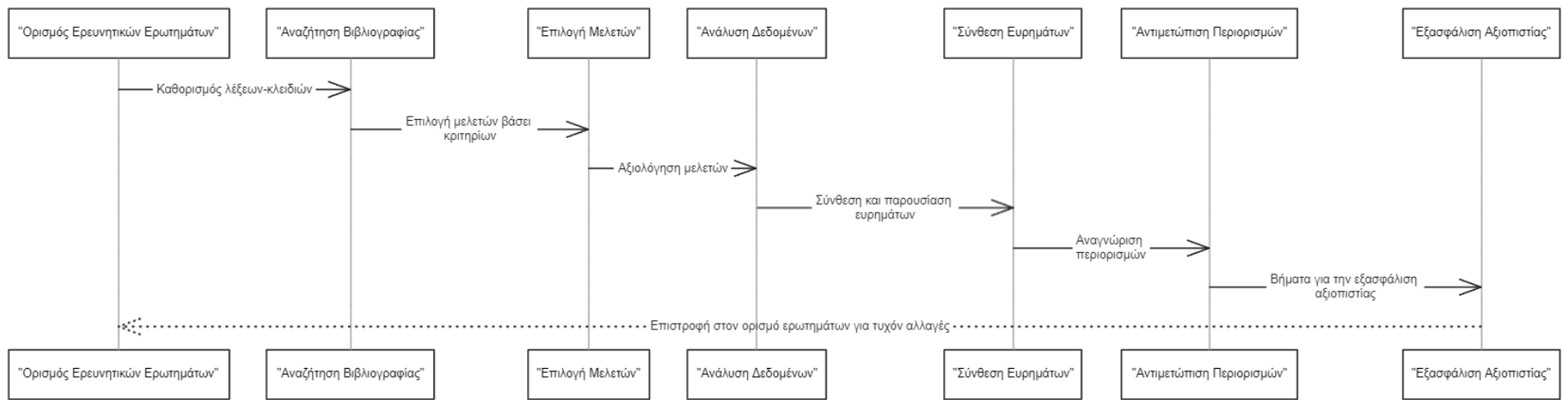
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 3. Μεθοδολογία

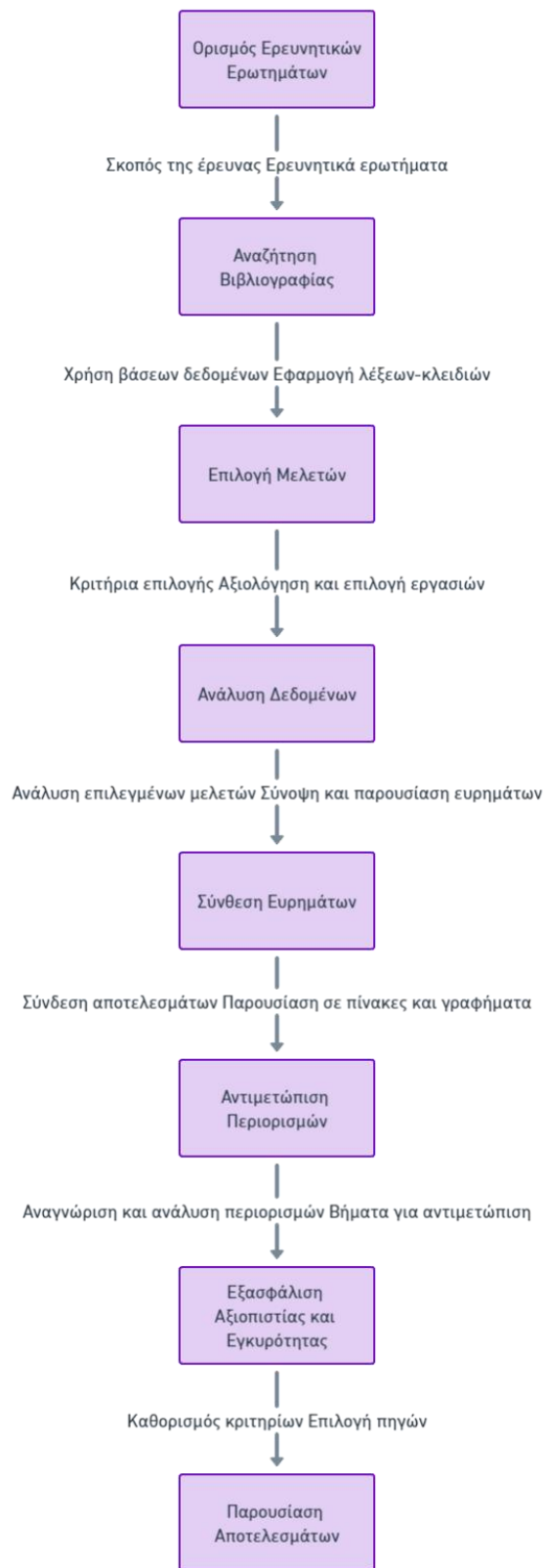
Για την πραγματοποίηση της παρούσας εργασίας, κρίθηκε αναγκαία η επιλογή και η εφαρμογή της μεθόδου της συστηματικής ανασκόπησης (Systematic Literature Review-SLR). Με τον όρο, συστηματική ανασκόπηση, νοείται η εύρεση των κατάλληλων επιστημονικών ερευνών μέσα από βάσεις δεδομένων και βιβλιογραφικών πηγών. Βασικό σημείο αυτής της αναζήτησης είναι ο ορισμός ενός αυστηρού και συγκεκριμένου πρωτόκολλου μελέτης. Απαιτείται δηλαδή η υιοθέτηση και ο προσδιορισμός της ερευνητικής μεθόδου που θα ακολουθηθεί για να προκύψουν έπειτα οι απαντήσεις σε συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν καθοριστεί (Uman, 2011). Ουσιαστικά η έρευνα πραγματοποιείται βάση μιας συγκεκριμένης μεθοδολογίας (Πατελάρου & Μπροκαλάκη, 2010).

Η συστηματική ανασκόπηση, ως μέθοδος βιβλιογραφικής ανασκόπησης, έχει πληθώρα πλεονεκτημάτων συγκριτικά με την παραδοσιακή ανασκόπηση. Ενδεικτικά, αποσκοπεί στην αναγνώριση και την επιλογή των καλύτερων από άποψη μεθοδολογικού σχεδιασμού μελετών (Γαλάνης, 2008). Συμβάλλει στην κάλυψη θεμάτων που υπάρχει αβεβαιότητα και η έρευνα δεν είναι ολοκληρωμένη (Καράσσα, 2006). Επίσης, χαρακτηρίζεται από το υψηλό επίπεδο και την ποιότητα στην διαδικασία αναζήτησης και παράθεσης των αποτελεσμάτων. Περιορίζει σε σημαντικό βαθμό την μεροληψία και τα πιθανά λάθη στην αναζήτηση των κατάλληλων ερευνητικών αναφορών που σχετίζονται με το υπό μελέτη πεδίο (Vrontis & Christofi, 2019). Ακρογωνιαίος λίθος της μεθόδου αυτής είναι η διατύπωση συγκεκριμένων ερευνητικών ερωτημάτων, ο καθορισμός κριτηρίων αποκλεισμού ή συμμετοχής, η αναζήτηση βιβλιογραφίας και η αξιολόγηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων (Πατελάρου & Μπροκαλάκη, 2010).

Στα γραφήματα 1.1 και 1.2 παραθέτονται τα βασικά βήματα υλοποίησης της συστηματικής ανασκόπησης. Εν ολίγοις, η συγκεκριμένη μέθοδος εξετάζεται υπό το πρίσμα της διαδικασίας πραγματοποίησής της και στη συνέχεια, υπό το πρίσμα της έκθεσης/παρουσίασης των αποτελεσμάτων που θα προκύψουν. Δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στη δομή και στα συστατικά μέρη της δημοσιοποιούμενης τελικής αναφοράς/παρουσίασης των αποτελεσμάτων της έρευνας.



Γράφημα 1.1. Flow Chart



Made with Whimsical

Γράφημα 1. 2. Βασικά βήματα πραγματοποίησης της συστηματικής ανασκόπησης

3.1 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός

Σκοπός της μελέτης είναι η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας για την αναβάθμιση της ποιότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, μέσα από την ανάλυση ερευνών οι οποίες πραγματοποιήθηκαν από το 2010 έως και σήμερα στην Ελλάδα και διεθνώς. Πιο αναλυτικά εξετάζονται οι στάσεις και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία μέσω της μεθόδου της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Επίσης στοχεύει να σκιαγραφήσει τα πλεονεκτήματα, τις δυσχέρειες και τις προϋποθέσεις για την αποτελεσματική εφαρμογή της. Με βάση την παραπάνω στοχοθεσία, τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία καλείται να απαντήσει η παρούσα αναφορά διαμορφώθηκαν ως εξής:

Ερευνητικά ερωτήματα:

1. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία συμβάλει στη διαμόρφωση θετικών πεποιθήσεων και στάσεων των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία;
2. Ποια είναι τα πλεονεκτήματα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας;
3. Ποιες είναι οι δυσκολίες που προκύπτουν από την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και αποτρέπουν τους εκπαιδευτικούς από την υλοποίησή της;
4. Ποιες είναι οι προϋποθέσεις για την αποτελεσματική εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας;

3.2 Σχεδιασμός της έρευνας

Ο σχεδιασμός μιας έρευνας για μια συστηματική ανασκόπηση απαιτεί συγκεκριμένα βήματα και διαδικασίες για τη συλλογή και ανάλυση δεδομένων από υπάρχουσες επιστημονικές εργασίες.

Καθορίστηκαν με σαφήνεια και ακρίβεια τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν ως στόχο την ανάλυση της συγκεκριμένης θεματικής. Πραγματοποιήθηκε εκτενής αναζήτηση σε επιστημονικές βάσεις δεδομένων και πηγές βιβλιογραφίας για την εύρεση και τη συλλογή των σχετικών ερευνητικών εργασιών. Η αναζήτηση έγινε με βάση μια σειρά προκαθορισμένες λέξεις κλειδιά, ενώ αναζητήθηκε βιβλιογραφία η οποία θα είναι πρόσφατη και δημοσιευμένη σε έγκριτα επιστημονικά περιοδικά.

Οι επιλεγμένες έρευνες αξιολογήθηκαν και επιλέχθηκαν βάσει της ποιότητας και της σημασίας τους για το θέμα της ανασκόπησης. Τα κύρια ευρήματα από τις επιλεγμένες εργασίες συνοψίστηκαν και παρουσιάστηκαν σε μια ενιαία μορφή, χρησιμοποιώντας γραφήματα και πίνακες.

Οι αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν επέτρεψαν την εξήγηση των τάσεων και των παρατηρήσεων που προέκυψαν από τη βιβλιογραφία. Το κείμενο της συστηματικής ανασκόπησης συντάχθηκε σύμφωνα με την δομή που είχε προκαθοριστεί, συμπεριλαμβάνοντας την εισαγωγή, τη μεθοδολογία, τα αποτελέσματα και τις συζητήσεις.

Διασφαλίστηκε ότι η ανασκόπηση παρέχει αξιόπιστα και συνεκτικά αποτελέσματα και συμπεράσματα. Το αποτέλεσμα αυτής της συστηματικής ανασκόπησης αποτελείται από μια ολοκληρωμένη και εμπειριστατωμένη ανάλυση του ερευνητικού πεδίου και συνεισφέρει στην επιστημονική κοινότητα με σημαντικές ερευνητικές πληροφορίες.

3.3 Δειγματοληψία

Η δειγματοληψία για αυτήν την έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσω αναλύσεων ερευνών που πραγματοποιήθηκαν μετά το 2010, τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς και εστιάζει στον σκοπό της αναβάθμισης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Χρησιμοποιήθηκαν συνδυασμοί από τις παρακάτω λέξεις κλειδιά:

1. Differentiated instruction
2. Quality of educational work
3. Educators' beliefs
4. Advantages of differentiated instruction
5. Challenges of implementing differentiated instruction
6. Conditions for effective implementation of differentiated instruction
7. Primary education
8. Educational practices
9. Analysis of educational research
10. Educators' attitudes
11. Educational quality
12. Educational personnel
13. Educational development
14. Educational outcomes
15. Enhancement of educational practices

3.4 Υλικό έρευνας

Επιλεγμένες επιστημονικές εργασίες: Αυτές είναι οι ερευνητικές εργασίες που εξετάζονται και αξιολογούνται στη συστηματική ανασκόπηση. Πρέπει να περιλαμβάνουν τίτλο, συγγραφείς, περίληψη, μεθοδολογία, αποτελέσματα και συμπεράσματα.

Βάσεις δεδομένων και πηγές αναζήτησης: Οι βάσεις δεδομένων και οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν για την εύρεση των επιστημονικών εργασιών. Χρησιμοποιήθηκε το Google Scholar, Scopus, Taylor & Francis.

3.5 Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας

Η πρώτη φάση της έρευνας ξεκίνησε με τη σαφή καθορισμό των ερευνητικών ερωτημάτων που θέλαμε να εξετάσουμε. Το ερώτημα αυτό αποτέλεσε την κατευθυντήρια αρχή για την συγκέντρωση των ερευνητικών εργασιών και των πληροφοριών που απαιτούνταν για την απάντησή του.

Για την αναζήτηση των επιστημονικών εργασιών, χρησιμοποιήθηκαν διάφορες επιστημονικές βάσεις δεδομένων και πηγές βιβλιογραφίας, όπως το Google Scholar, το Scopus και το Taylor & Francis. Χρησιμοποιήθηκαν συνδυασμοί από λέξεις κλειδιά που αντιστοιχούν στο ερευνητικό ερώτημα. Οι εργασίες που εντοπίστηκαν στη συνέχεια αξιολογήθηκαν βάσει προκαθορισμένων κριτηρίων ποιότητας και σημασίας. Επιλέχθηκαν μόνο αυτές που παρείχαν σημαντικές συνεισφορές στο θέμα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Οι επιλεγμένες εργασίες αναλύθηκαν προσεκτικά, και τα κύρια ευρήματα και αποτελέσματά τους συνοψίστηκαν σε ένα ενιαίο σχήμα. Κατά την ανάλυση, τα δεδομένα από τις εργασίες εξετάστηκαν όσον αφορά τα ερευνητικά ερωτήματα που καθορίστηκαν. Τα αποτελέσματα από τις επιστημονικές εργασίες συνδέθηκαν και παρουσιάστηκαν σε μορφή πινάκων και γραφημάτων για να διευκολυνθεί η κατανόηση και η ανάλυση τους.

3.6 Περιορισμοί

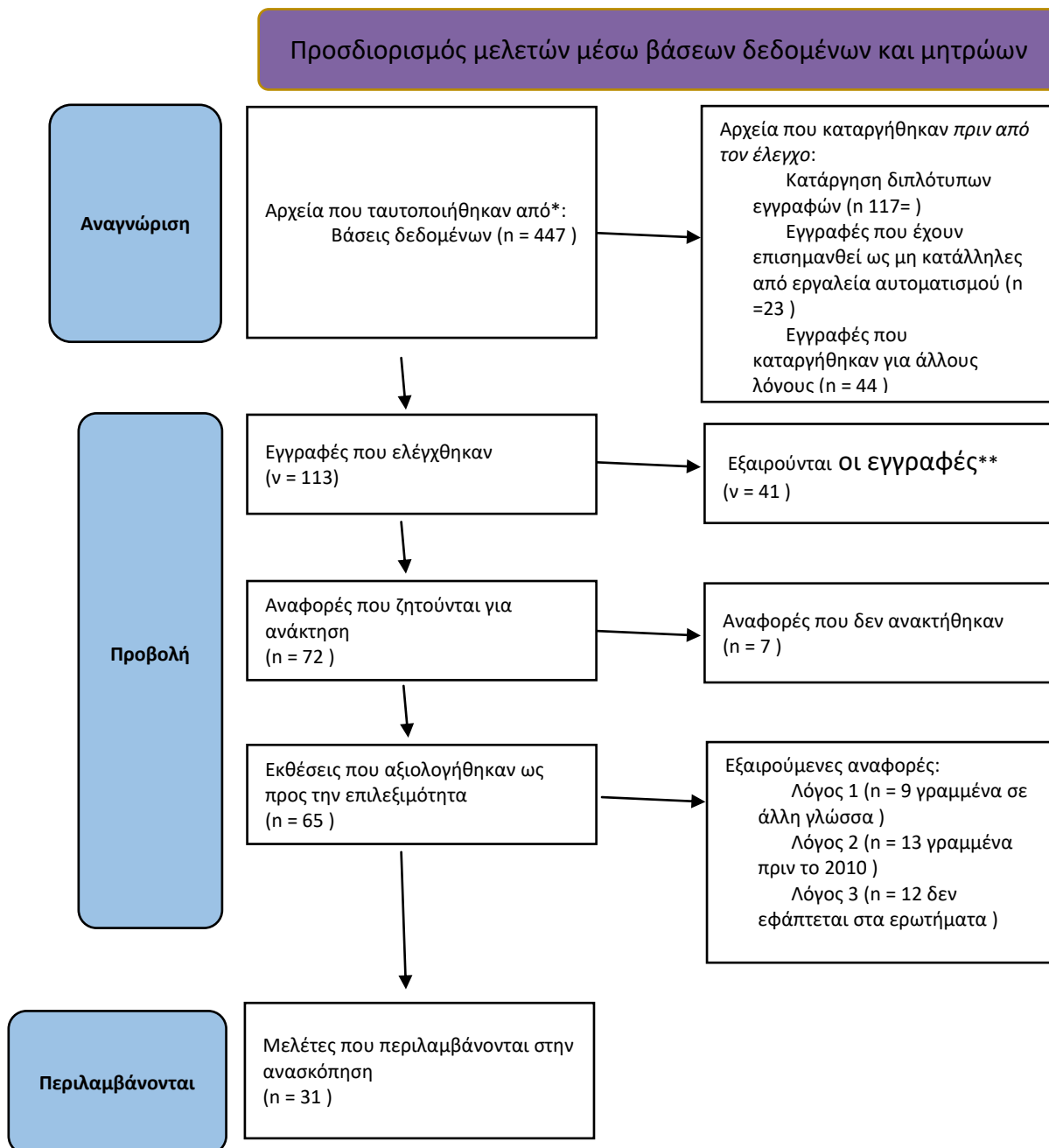
Η εξάντληση όλων των διαθέσιμων επιστημονικών εργασιών σχετικά με το ερευνητικό θέμα μπορεί ήταν δύσκολη, καθώς ορισμένα έργα δεν ήταν είναι διαθέσιμα διαδικτυακά ή δημοσιευθεί σε διεθνείς επιστημονικές περιοδικά. Η πρόσβαση σε ορισμένες επιστημονικές βάσεις δεδομένων μπορεί είναι περιορισμένη και εξαιρετικά δαπανηρή, περιορίζοντας τη δυνατότητα πρόσβασης σε επιστημονικές εργασίες.

Τέλος, η διεξαγωγή συστηματικής ανασκόπησης απαιτεί πολύ χρόνο και προσπάθεια, ιδίως όταν υπάρχουν πολλές επιστημονικές εργασίες για ανάλυση.

3.7 Αξιοπιστία και εγκυρότητα

Για να διατηρηθούν οι αξιοπιστία και η εγκυρότητα της έρευνας, αρχικά καθορίστηκαν σαφή κριτήρια για τη συλλογή των επιστημονικών εργασιών από την αρχή της συστηματικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Η επιλογή των πηγών βασίστηκε σε αυτά τα συγκεκριμένα

κριτήρια, προσφέροντας έτσι αξιόπιστα αποτελέσματα και εγκυρότητα στην έρευνά. Τέλος, επιλέχθηκαν επιστημονικές εργασίες από διάφορες πηγές και περιοχές, προσφέροντας έτσι ένα ευρύτερο και αντικειμενικότερο φάσμα απόψεων για το ερευνητικό θέμα.



Γράφημα 1.3 Prisma 2009 Flow Diagram.

Ο πίνακας που ακολουθεί (Πίν. 1), παρουσιάζει συνοπτικά τα αποτελέσματα της συστηματικής ανασκόπησης σύμφωνα με το πρότυπο PRISMA. Συγκεκριμένα, πρόκειται για μια λίστα ελέγχου

που περιλαμβάνει τα στοιχεία: Συγγραφείς, έτος, χώρα, μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε, το δείγμα της έρευνας και τέλος παρουσιάζονται τα σημαντικότερα αποτελέσματα.

Πίνακας 1. Συνοπτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων.

Συγγραφέας	Έτος	Χώρα	Μεθοδολογία	Δείγμα	Σημαντικά Αποτελέσματα
1^ο					
(Suprayogi, Valcke, & Godwin, Teachers and their implementation of differentiated instruction in the classroom, 2017)	2017	Ινδονησία	Ποσοτική μελέτη με χρήση πολλαπλών μεταβλητών	Δάσκαλοι από 145 σχολεία	Η υλοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας φαίνεται να είναι υψηλή, αλλά εξακολουθεί να βρίσκεται κάτω από τον κρίσιμο φραγμό. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης πολλαπλής μεταβλητής δείχνουν ότι το 39% της διακύμανσης στην υλοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σχετίζεται σημαντικά με την αυτο-αποτελεσματικότητα στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, τις πιο υψηλές πεποιθήσεις κατασκευαστικής διδασκαλίας και τον μεγαλύτερο αριθμό μαθητών στην τάξη.
(Dixon, Yssel, McConnell, & Hardin, Differentiated Instruction, Professional Development, and Teacher Efficacy, 2014)	2014	ΗΠΑ	Χρήση ερωτηματολογίων σε 41 συμμετέχοντες	41 άτομα	Η επαγγελματική ανάπτυξη στη διαφοροποίηση διδασκαλίας συνδέεται θετικά με την αυτοεκτίμηση των δασκάλων και την αίσθηση αυτοεκτίμησης των πεποιθήσεών τους για τη διδασκαλία.
(Bondie, Dahnke, & Zusho, 2019)	2019	ΗΠΑ	Ανάλυση 28 μελετών που διεξήχθησαν μεταξύ 2001 και 2015	Σύνολο 28 μελετών	Ο ορισμός της διαφοροποιημένης εκπαίδευσης (DI) ποικίλλει, και αυτό διαμορφώνει διαφορετικές πρακτικές και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία, εξαρτώμενα από το πλαίσιο της μελέτης.
2^ο					
(Reis, McCoach, Little, Muller, & Kaniskan, 2011)	2011	Ηνωμένες Πολιτείες	Πειραματική μελέτη	1.192 μαθητές, 63 δάσκαλοι	Η διαφοροποιημένη εκπαίδευση με βάση το SEM-R είναι αποτελεσματική στη βελτίωση της προφορικής ανάγνωσης και της κατανόησης των μαθητών.
(Al-Shehri, 2020)	2020	Σαουδική Αραβία	Πειραματική μέθοδος με εφαρμογή εκπαιδευτικού προγράμματος	50 μαθητές	Η διαφοροποιημένη διδασκαλία οδηγεί σε βελτίωση της ακαδημαϊκής απόδοσης και των δεξιοτήτων κριτικής
(Kamarulzaman, Kamarudin, Mohd Sharif, & Esrati, 2022)	2022	Μαλαισία	Ποσοτική μελέτη με εφαρμογή ερωτηματολογίου και μαθηματικών τεστ	400 χαρισματικοί μαθητές	Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στα μαθηματικά επιφέρει σημαντική βελτίωση στη διαδικασία μαθηματικής σκέψης των μαθητών.
(Eşsizozğlu & Çetin, 2022)	2022	Τουρκία	Ποσοτική μελέτη με χρήση προ-και μετά-δοκιμής	120 χαρισματικοί μαθητές	Το πρόγραμμα μαθηματικών που παραδόθηκε μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αυξάνει την απόδοση και τη στάση απέναντι στα μαθηματικά στην πειραματική ομάδα.

(Özdeniz, Aktamişb, & Bildiren, 2023)	2023	Τουρκία	Καταγωγή δεδομένων μέσω προ-και μετά-δοκιμής, ποιοτικών δεδομένων μέσω ημερολογίων αναφοράς και ημι-δομημένης συνέντευξης	9 χαρισματικοί μαθητές	Παρατηρήθηκε σημαντική διαφορά προς όφελος της μετά-δοκιμής στις αξιολογήσεις των επιστημονικών διαδικασιών και δεξιοτήτων επιστημονικής σκέψης. Οι μαθητές ανέφεραν ότι χρησιμοποίησαν τη σκέψη για την αναγνώριση ενός προβλήματος, τη σκέψη για τρόπους επίλυσης του προβλήματος και την ανάπτυξη ενός σχεδίου για τη λύση του. Δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά στον τρόπο που οι δάσκαλοι των μεσοσχολικών σχολείων στη νοτιοανατολική Γεωργία διαφοροποίησαν τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές για τους χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές και τους μέσους μαθητές με βάση τις κατηγορίες κατάρτισης, εμπειρίας διδασκαλίας και υψηλότερου βαθμού.
(Anderson, 2023)	2023	ΗΠΑ	Ποσοτική μελέτη με χρήση ερωτηματολογίου	76 δάσκαλοι	Η επέμβαση που υλοποιήθηκε για την αύξηση της μοτιβοποίησης και της εμπλοκής των μαθητών στις τάξεις είχε θετική επίδραση στην αντίληψη των μαθητών για την εμπλοκή και τη μοτιβοποίηση τους.
(Martin & Pickett, 2013)	2013	ΗΠΑ	Δράσης ερευνητική εργασία με χρήση ερωτηματολογίου, ημερολογίων αναφοράς και φύλλων εργασίας	25 μαθητές	Το διαφοροποιημένο πρόγραμμα διδασκαλίας μαθηματικών αύξησε την στάση απέναντι στα μαθηματικά των χαρισματικών μαθητών.
(DeringÄ & Davasligil, 2020)	2020	Τουρκία	Πειραματική μελέτη με προ-και μετά-δοκιμές και χρήση της κλίμακας στάσης απέναντι στα μαθηματικά	24 χαρισματικοί μαθητές	Η διαφοροποιημένη διδασκαλία με την ενσωμάτωση πολλαπλών νοημοσύνων και στυλ μάθησης βελτίωσε την επίλυση προβλημάτων, την επίτευξη και τη στάση απέναντι στα μαθηματικά των μαθητών.
(Eissa & Mostafa, 2013)	2013	Αίγυπτος	Πειραματική μελέτη με χρήση διαφοροποιημένης διδασκαλίας, πολλαπλών νοημοσύνων και στυλ μάθησης	60 μαθητές με δυσκολίες στη μάθηση	Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν είχε στατιστικά σημαντική επίδραση στην επίτευξη των μαθητών στα μαθηματικά. Ωστόσο, υπήρχε θετική σχέση μεταξύ της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της επίτευξης, αν και αυτό μπορεί να οφείλεται στην τύχη.
(Mulder, 2013)	2013	Ολλανδία	Παρατηρησιακή μελέτη με παρατηρητές και ποσοτική ανάλυση με πολυεπίπεδη ανάλυση	24 δάσκαλοι, μαθητές	Δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά στα αποτελέσματα σε αντιστοιχία μεταξύ της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της διδασκαλίας για όλη την ομάδα. Ωστόσο, οι υψηλές ομάδες είχαν σημαντικά περισσότερη ανάπτυξη από τις χαμηλές και τις μέσες ομάδες.
(Maxey, 2013)	2013	ΗΠΑ	Πειραματική μελέτη με διαφοροποιημένη διδασκαλία και ομάδες ικανοτήτων	Δεν αναφέρεται	Σημαντικά Αποτελέσματα
Συγγραφέας (Prast, Van de Weijer-Bergsma, Kroesbergen, & Van	Έτος 2018	Χώρα Διάφορες	Μεθοδολογία Πειραματική μελέτη με προ-και μετά-δοκιμές για την επίδραση της	Δείγμα 5658 μαθητές της δημοτικής σχολικής ηλικίας	Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτών σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία είχε μικρή, αλλά σημαντική θετική επίδραση στην επίτευξη των μαθητών μετά από το πρώτο έτος. Αυτή η επίδραση ήταν παρόμοια για

Luit, 2018)			επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτών στη διαφοροποιημένη διδασκαλία στην επίτευξη των μαθητών. Πειραματική μελέτη με χρήση διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε σύγκριση με την παραδοσιακή διδασκαλία στη μαθηματική εκπαίδευση των μαθητών της πέμπτης τάξης.		χαμηλά, μέσα και υψηλά επιδοτούμενους μαθητές. Στο δεύτερο έτος, δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές επιπτώσεις.
(Gamble, 2011)	2011	ΗΠΑ	Μελέτη περίπτωσης με χρήση διαφοροποιημένης διδασκαλίας και συνεργατικών μεθόδων.	34 μαθητές της πέμπτης τάξης	Δεν υπήρξαν σημαντικές διαφορές στα μαθηματικά σκορ μεταξύ των μαθητών που χρησιμοποίησαν διαφοροποιημένη διδασκαλία και των μαθητών που χρησιμοποίησαν το βιβλίο τους. Ωστόσο, υπήρξε μια σημαντική διαφορά στην απόλαυση των μαθητών απέναντι στα μαθηματικά. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία και οι συνεργατικές δραστηριότητες είχαν θετική επίδραση στην ενσωμάτωση των μαθητών και τη βελτίωση της συμμετοχής, της ολοκλήρωσης των εργασιών και της συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια των μαθησιακών δραστηριοτήτων. Επίσης, παρατηρήθηκε αυξημένο επίπεδο ακαδημαϊκής επίδοσης. Οι γονείς και οι μαθητές ανέφεραν αυξημένη ηθική επιμονή των μαθητών.
(Flaherty & Hackler, 2010)	2010	ΗΠΑ	Πειραματική μελέτη με διαφοροποιημένη διδασκαλία στα μαθηματικά για παιδιά προνομιούχων και μη προνομιούχων μαθητών.	11 μαθητές	Υπήρξε αύξηση στα σκορ επίδοσης των μαθητών του πειραματικού ομίλου που χρησιμοποίησαν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία σε σύγκριση με τον όμιλο ελέγχου, τόσο για τους προνομιούχους όσο και για τους μη προνομιούχους μαθητές.
(Altıntaş & Özdemir, 2015)	2015	Τουρκία	Κλιμακωτή επιλεγμένη πολυκεντρική κλινική μελέτη με διαφοροποιημένες εμπλουτισμένες μαθηματικές διδακτικές πρακτικές.	57 προνομιούχοι και 60 μη προνομιούχοι μαθητές	Οι υψηλότερα επιδοτούμενοι μαθητές σε χαμηλότερα επιδοτούμενα σχολεία φάνηκε να επωφελούνται περισσότερο από το διαφοροποιημένο εμπλουτισμένο πρόγραμμα μαθηματικών.
(Little, McCoach, & Reis, 2011)	2014	ΗΠΑ	Πειραματική	Διάφορα σχολεία και τάξεις	- Η προσαρμοσμένη διδασκαλία με τη χρήση της στρατηγικής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είχε σημαντική θετική επίδραση στη βελτίωση των δεξιοτήτων ανάγνωσης κατανόησης των μαθητών της τρίτης δημοτικού με μαθησιακές δυσκολίες.
(Al-Makahleh, Smadi, & Momani, 2023)	2023	Ιορδανία		120 Ιορδανοί μαθητές της τρίτης δημοτικού από 17 δημόσια σχολεία	

3^ο

(Tobin & Tippett, 2014)	2014	Χώρα της μελέτης	Ημι-δομημένες απαντήσεις σε συνεντεύξεις	5 συμμετέχοντες	- Διδάσκοντες είχαν αβεβαιότητες για την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας (DI). - Περιορισμοί όπως έλλειψη χρόνου και πόρων αναφέρθηκαν ως εμπόδια. - Ορισμένοι είχαν παρεξηγημένες αντιλήψεις για τη DI.
(Fuchs, 2010)	2010	Χώρα της μελέτης	Ομάδες εστίασης, ατομικές συνεντεύξεις, παρατηρήσεις	5 συμμετέχοντες	- Οι δάσκαλοι είχαν λίγη επίσημη εκπαίδευση σχετικά με τις πρακτικές ενσωμάτωσης. - Υπήρχε έλλειψη υποστήριξης από τους διευθυντές των σχολείων. - Εμπόδια περιλάμβαναν την απόφαση για την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας (DI) (θεσμός έναντι δασκάλου). - Καταλύτες επικεντρώθηκαν στην άποψη του δασκάλου σχετικά με τον χρόνο, τους πόρους, τον έλεγχο και τις στάσεις απέναντι στις διαφορές και την αβεβαιότητα.
(Bondie, Dahnke, & Zusho, 2019)	2019	Ηνωμένες Πολιτείες	Συστηματική ανασκόπηση μελετών	28 μελέτες	- Όταν προκλήθηκαν να σχεδιάσουν ένα διαφοροποιημένο μάθημα, είδαν τη νοοτροπία τους, μπόρεσαν να τη σκεφτούν και να αλλάξουν ορισμένες από τις διδακτικές τους πρακτικές. - Οι νοοτροπίες των δασκάλων σχετικά με το πρόγραμμα και το σχεδιασμό του προγράμματος συνδέονταν με τον τρόπο που αντιλήφθηκαν τις δυσκολίες στον σχεδιασμό και την υλοποίηση των διαφοροποιημένων διδακτικών προγραμμάτων.
(Maia & Freire, 2023)	2023	Ηνωμένο Βασίλειο	Πρόγραμμα εκπαίδευσης εν ενεργεία δασκάλων, υλοποίηση, παρατηρήσεις	6 δάσκαλοι	- Οι δασκάλοι αντιμετωπίζουν πολλές προκλήσεις στην εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας (DI). - Οι προκλήσεις αυτές κατηγοριοποιήθηκαν σε 11 διαφορετικές κατηγορίες, με την πιο συχνή πρόκληση να είναι η έλλειψη γνώσης για την DI.
(Manivannan & Nor, 2020)	2020	Διάφορες Χώρες	Συστηματική ανασκόπηση μελετών	19 μελέτες	- Οι προκλήσεις σχετικές με τους μαθητές ήταν οι πιο σημαντικές, ακολούθησαν οι προκλήσεις σχετικές με το περιβάλλον του σχολείου, η φύση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, οι προκλήσεις που σχετίζονται με τους δασκάλους και τα μαθήματα. - Υπήρξαν διαφορές στο φύλο, με τους άνδρες να αναφέρουν χαμηλότερο επίπεδο προκλήσεων.
(Aldossari, 2018)	2018	Σαουδική Αραβία	Αναλυτική περιγραφική μέθοδος	275 δάσκαλοι	- Οι δάσκαλοι προτού το μάθημα δεν εφάρμοσαν τη ΔΔ λόγω έλλειψης επιδεξιότητας, χρόνου και ευκαιριών συνεργατικού σχεδιασμού. - Κατά τη διάρκεια του καλοκαιρινού μαθήματος, μόνο τρεις δάσκαλοι διαφοροποίησαν τη διδασκαλία τους. - Η γνώση τους για τη ΔΔ κατασκευάστηκε κυρίως από τον εκπαιδευτικό του καλοκαιρινού μαθήματος και διαδικτυακούς πόρους.
(Chien, 2015)	2015	Ταϊβάν	Ανάλυση δεδομένων από έρευνα και συνεντεύξεις	112	- Οι δάσκαλοι ήταν γενικά έτοιμοι να χρησιμοποιήσουν στρατηγικές ΔΔ, αλλά
(Wan, 2016)	2016	Χονγκ	Ανάλυση δεδομένων από	109	

		Κουγκ	ερωτηματολόγιο και συνεντεύξεις		ήταν περισσότερο έτοιμοι για τη χρήση προσεγγίσεων που είναι εκπαιδευτικοκεντρικές. - Αναγνώρισαν τρία εμπόδια για την εφαρμογή της ΔΔ: το μέγεθος της τάξης και η ποικιλομορφία, ο χρόνος και η κατανόηση των διδακτικών στρατηγικών.
(Suprayogi & Valcke, 2016)	2016	Ινδονησία	Αναλυτική περιγραφική μέθοδος	604 δάσκαλοι	- Η υλοποίηση της ΔΔ ήταν κατώτερη του προτύπου της μάθησης κατανόησης (80%). - Οι δάσκαλοι αντιμετώπιζαν προκλήσεις σχετικές με το μέγεθος της τάξης και την ποικιλομορφία των μαθητών, τον χρόνο και την κατανόηση των διδακτικών στρατηγικών.
(Mariyam, Rohani, Awg, Nor, & Rosmawijah, 2019)	2019	Διάφορες Χώρες	Μικτή μεθοδολογία (ερωτηματολόγιο και συνεντεύξεις)	101 δάσκαλοι	- Οι δάσκαλοι είχαν υψηλή αντίληψη για τη ΔΔ. Δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά στις αντιλήψεις τους βάσει της εμπειρίας και της προσόντων τους. - Τα εμπόδια για την εφαρμογή της ΔΔ περιλάμβαναν έλλειψη πόρων, χρόνου, υποστήριξης, γνώσης και μέγεθος της τάξης. - Οι νηπιαγωγοί αντίληφθηκαν θετική επίδραση της ΔΔ στα παιδιά, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας, στην αύξηση της αυτονομίας των παιδιών και στην ενίσχυση της ενεργού συμμετοχής και ενθουσιασμού στη μάθηση. - Ως προς τα εμπόδια, ανέφεραν την υλικοτεχνική υποδομή, τη διαχείριση της τάξης και τον χρόνο προετοιμασίας. - Δυσκολίες στην κατάλληλη διαφοροποίηση και την αντιμετώπιση των προκλήσεων των πιο αρχάριων μαθητών εμφανίστηκαν επίσης σε μεγαλύτε
(Μαβίδου & Κακανά, 2021)	2021	Ελλάδα	Μικτή μεθοδολογία (ποσοτική και ποιοτική ανάλυση)	6 νηπιαγωγοί	
4^ο					
(Dulfer, Kriewaldt, & McKernan, 2021)	2021	Διάφορες	Συνεργατική έρευνα δράσης	201 άτομα	- Πολλοί συμμετέχοντες προσάρμοσαν την παιδαγωγική τους πρακτική για να παρέχουν περαιτέρω υποστήριξη στους μαθητές μέσω διαφοροποιημένης διδασκαλίας. - Η μελέτη χρησιμοποίησε προσέγγιση συνεργατικής έρευνας δράσης και επικεντρώθηκε στην ανάπτυξη των δασκάλων και την παρακολούθηση μέσω εργαλείων παρατήρησης διαφοροποιημένης διδασκαλίας.
(Βαλιαντή, Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, & Κυριαΐδης, 2021)	2010	Ελλάδα	Ερευνητική έρευνα με επιμόρφωση δασκάλων	24 τμήματα, 14 δάσκαλοι	- Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας ήταν εφικτή με συστηματική επιμόρφωση και υποστήριξη των δασκάλων. - Βασικές αρχές της αποτελεσματικής διαφοροποίησης περιλάμβαναν τον προγραμματισμό με βάση τη θεωρία του οικοδομισμού, την ιεράρχηση της διδασκαλίας, τη διαβάθμιση των δραστηριοτήτων, και άλλα.
(Kanelloroulou & Darra, 2019)	2019	Ελλάδα	Ανάλυση διερεύνησης από 21 έρευνες	21 έρευνες	- Οι έρευνες δείχνουν ότι οι δάσκαλοι πρέπει να είναι εξοικειωμένοι με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, να έχουν επαγγελματική ανάπτυξη, και να λαμβάνουν θετική αξιολόγηση για να είναι αποτελεσματικοί στην εφαρμογή της.

Κεφάλαιο 4. Αποτελέσματα

4.1 Αποτελέσματα στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία συμβάλει στη διαμόρφωση θετικών πεποιθήσεων και στάσεων των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία;

Οι Dixon και οι συνεργάτες (2014) εστίασαν στην αυτοεκτίμηση των δασκάλων ως κρίσιμο παράγοντα για την προθυμία τους να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία. Για την ακρίβεια, η μελέτη τους είχε ως στόχο να εξετάσει τη σχέση μεταξύ της επαγγελματικής ανάπτυξης στη διαφοροποίηση διδασκαλίας και της αυτοεκτίμησης των δασκάλων. Η μεθοδολογία περιλάμβανε τη χρήση ερωτηματολογίων σε 41 συμμετέχοντες από τις ΗΠΑ. Τα αποτελέσματα έδειξαν μια θετική σχέση μεταξύ του αριθμού των ωρών επαγγελματικής ανάπτυξης στη διαφοροποίηση διδασκαλίας και της αυτοεκτίμησης του δασκάλου, καθώς και της αίσθησης αυτοεκτίμησης των πεποιθήσεων του.

Αργότερα, οι Bondie και οι συνεργάτες (2019) διεξήγαγαν μια εκτενή ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για να αναλύσουν πώς οι 28 μελέτες που διεξήχθησαν στις ΗΠΑ μεταξύ 2001 και 2015, έχουν ορίσει, περιγράψει και μετρήσει τις αλλαγές στις πρακτικές διδασκαλίας σχετικά με την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Εκπαίδευσης (DI) σε προσχολικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα έως το δωδέκατο επίπεδο εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, οι ερευνητικές ερωτήσεις εξέτασαν τα πλαίσια που ορίζουν την DI, τη λειτουργική εφαρμογή της DI στις τάξεις, τα κύρια εμπόδια και τους ευνοϊκούς παράγοντες, καθώς και το πώς οι αλλαγές στις πρακτικές των δασκάλων στις διάφορες μελέτες δεν οδήγησαν σε μια κοινή οριοθέτηση της DI. Η μεθοδολογία περιλάμβανε την ανάλυση δεδομένων που εξήχθησαν ανάλογα με τον τύπο της μελέτης, τον σκοπό της DI, το θεωρητικό πλαίσιο, τις ερευνητικές ερωτήσεις, τη μεθοδολογία, τη μέθοδο ανάλυσης, τις αναμενόμενες/αναφερόμενες αλλαγές στην πρακτική διδασκαλίας, τις αναμενόμενες/αναφερόμενες επιδράσεις στη μάθηση των μαθητών, τα κύρια εμπόδια, τους ευνοϊκούς παράγοντες, τα περιβαλλοντικά στοιχεία και τις επιπτώσεις για τη διδασκαλία και την έρευνα. Έτσι, τα ευρήματα αποκάλυψαν ότι τα διάφορα πλαίσια που χρησιμοποιήθηκαν για τον ορισμό της DI, διαμόρφωσαν μια ποικιλία αλλαγών στις πρακτικές και τους ρόλους των δασκάλων.

Ομολογουμένως, οι μελέτες των Dixon και των συνεργατών (2014) και Bondie και των συνεργατών (2019) ανέδειξαν τη σημασία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη διαμόρφωση των θετικών πεποιθήσεων και στάσεων των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία. Συγκεκριμένα, έδειξαν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας συνδέεται με την αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών, διαμορφώνοντας θετικές πεποιθήσεις και στάσεις απέναντι στην εκπαίδευση.

Επιπλέον, η ερευνητική ομάδα των Dixon και των συνεργατών (2014) διαπίστωσε ότι η αυξημένη επαγγελματική ανάπτυξη στον τομέα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σχετίζεται με την υψηλότερη αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών, καθώς και με θετικές πεποιθήσεις για την ικανότητά τους να προσαρμόζουν την διδασκαλία στις ανάγκες των μαθητών. Αυτό υπέδειξε ότι η επαγγελματική ανάπτυξη και η εκπαίδευση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί να συμβάλει στην αύξηση της αυτοπεποίθησης και της προθυμίας των εκπαιδευτικών να υιοθετήσουν αυτήν την πρακτική.

Επίσης, η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας από τους Bondie και τους συνεργάτες (2019) ανέφερε ότι οι αλλαγές στις πρακτικές διδασκαλίας σχετικά με τη διαφοροποιημένη εκπαίδευση μπορούν να επηρεάσουν τους ρόλους και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Αυτό υπογράμμισε τη σχέση μεταξύ της πρακτικής εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και των αλλαγών στις πεποιθήσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία.

Συνοψίζοντας, οι προαναφερθείσες μελέτες υπέδειξαν ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί να επηρεάσει θετικά τις πεποιθήσεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών, καθιστώντας τους περισσότερο ικανούς και πρόθυμους να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους στις ανάγκες των μαθητών.

4.2 Αποτελέσματα στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα

Ποια είναι τα πλεονεκτήματα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας;

Οι Reis και οι συνεργάτες (2011) διεξήγαγαν μια πειραματική μελέτη για να εξετάσουν την επίδραση ενός διαφοροποιημένου, εμπλουτισμένου προγράμματος ανάγνωσης στη ροή της προφορικής ανάγνωσης και την κατανόηση των μαθητών, χρησιμοποιώντας το μοντέλο εμπλουτισμού σχολείου-ανάγνωση (SEM-R). Πιο αναλυτικά, η μελέτη περιλάμβανε μια τυχαία ανάθεση ομάδων σε ομάδες ελέγχου και θεραπείας, με 37 τάξεις στην ομάδα θεραπείας και 33 στην ομάδα ελέγχου. Το δείγμα ήταν μαθητές από τη δεύτερη έως την πέμπτη τάξη από πέντε δημοτικά σχολεία σε όλες τις Ηνωμένες Πολιτείες. Συνολικά, συμμετείχαν στη μελέτη 1.192 μαθητές και 63 δάσκαλοι. Με τη χρήση ενός πολυεπίπεδου μοντελοποίησης, βρέθηκαν σημαντικές διαφορές υπέρ του SEM-R στη ροή ανάγνωσης σε δύο σχολεία (μεγέθη επίδρασης Cohen's d .33 και .10) και στην κατανόηση ανάγνωσης στο σχολείο με υψηλή φτώχεια στην αστική περιοχή (Cohen's d = .27), χωρίς διαφορές επιτυχίας στα υπόλοιπα σχολεία. Αυτά τα αποτελέσματα έδειξαν ότι μια προσέγγιση εμπλουτισμένης ανάγνωσης, με διαφοροποιημένη διδασκαλία και λιγότερη διδασκαλία σε ολόκληρη την ομάδα, ήταν εξίσου αποτελεσματική ή πιο αποτελεσματική από μια παραδοσιακή προσέγγιση.

Ακολουθώντας, οι Al-Shehri και Mohammad (2020) είχαν ως στόχο να διερευνήσουν την επίδραση της χρήσης της μεθόδου διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην επίδοση και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων κριτικής σκέψης μεταξύ των μαθητών έκτης τάξης στην Αμπχα, της Σαουδικής Αραβίας. Για το λόγο αυτό, η μελέτη χρησιμοποίησε την πειραματική μέθοδο μέσω της εφαρμογής του εκπαιδευτικού προγράμματος σε ένα δείγμα 50 μαθητών, οι οποίοι επιλέχθηκαν σκόπιμα από ένα σχολείο στην πόλη Αμπχα. Το δείγμα χωρίστηκε σε μια πειραματική ομάδα ($n = 25$), η οποία λάμβανε οδηγίες, χρησιμοποιώντας διαφοροποιημένη διδασκαλία, και μια ομάδα ελέγχου ($n = 25$), η οποία λάμβανε οδηγίες χρησιμοποιώντας συμβατικές μεθόδους. Επιπλέον, αναπτύχθηκαν δύο τεστ, ένα τεστ ακαδημαϊκής επίδοσης και ένα τεστ κριτικής σκέψης, για τη μέτρηση της απόδοσης των μαθητών πριν και μετά τη χρήση του εκπαιδευτικού προγράμματος. Έτσι, τα ευρήματα έδειξαν μια βελτίωση στην ακαδημαϊκή απόδοση της πειραματικής ομάδας, η οποία διδάχθηκε χρησιμοποιώντας το εκπαιδευτικό πρόγραμμα βασισμένο στη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Συγχρόνως, οι συμμετέχοντες κατάφεραν να αυξήσουν το επίπεδο των δεξιοτήτων κριτικής σκέψης τους στις επιστήμες. Ως εκ τούτου, η συγκεκριμένη μελέτη πρότεινε τη χρήση αυτής της εκπαιδευτικής στρατηγικής σε διάφορα σχολικά μαθήματα έξω από τις επιστήμες καθώς και την εκπαίδευση των δασκάλων στην εφαρμογή της στις τάξεις.

Στη συνέχεια, οι Kamarulzaman και οι συνεργάτες (2022) επιδίωξαν να εξετάσουν εάν η διαφοροποιημένη διδασκαλία ευνοεί τη διαδικασία της μαθηματικής σκέψης των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών στη Μαλαισία. Στο πλαίσιο αυτό, η διαφοροποιημένη διδασκαλία αναδείχθηκε ως μια μέθοδος εκπαίδευσης με επίκεντρο τον μαθητή, όπου οι δάσκαλοι λειτουργούν ως διευκολυντές. Ωστόσο, υπήρξαν αμφιβολίες για το αν η διαφοροποιημένη διδασκαλία έχει θετική επίδραση στην συνολική διαδικασία της μαθηματικής σκέψης. Με αφορμή αυτό, σχεδιάστηκε ένα ερωτηματολόγιο για να αξιολογηθεί η κινητικότητα των μαθητών προς τη μάθηση με τη χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στα μαθηματικά, και δημιουργήθηκε ένα τεστ μαθηματικής για να αξιολογηθεί η διαδικασία της μαθηματικής σκέψης των μαθητών. Η μελέτη περιλάμβανε επίσης 400 μαθητές που είχαν αναγνωριστεί ως χαρισματικοί και ταλαντούχοι, και τα δεδομένα αναλύθηκαν με τη χρήση του λογισμικού SPSS. Τα αποτελέσματα υπέδειξαν ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία έχει σημαντική επίδραση στις διαδικασίες μαθηματικής σκέψης των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών. Ωστόσο, κατέστη σαφές πως απαιτούνται περαιτέρω έρευνες για να προσδιοριστεί ποιες δραστηριότητες επηρεάζουν θετικά τις διαδικασίες μαθηματικής σκέψης των μαθητών και ποιες θα πρέπει να αποφεύγονται.

Ο Anderson (2023) διεξήγαγε επίσης μια μη πειραματική, ποσοτική μελέτη με στόχο να διερευνήσει πώς οι δάσκαλοι χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών καθώς και μέσων

μαθητών σε αγροτικά σχολεία στη Νοτιοανατολική Γεωργία διαφοροποιούσαν τις διδακτικές τους πρακτικές για να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών τους. Βάσει της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας, διαπιστώθηκε έλλειψη σε έρευνες σχετικά με τη διαφοροποίηση διδακτικών πρακτικών από δασκάλους μέσων τάξεων στη Νοτιοανατολική Γεωργία. Επομένως, μέσω των ερευνητικών ερωτημάτων του, διερευνήθηκε πώς οι δάσκαλοι σε επτά μέσα σχολεία στη Νοτιοανατολική Γεωργία διαφοροποιούσαν τις διδακτικές τους πρακτικές για χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές βάσει των τύπων εκπαίδευσης, της διδακτικής εμπειρίας και του υψηλότερου ακαδημαϊκού τίτλου που έχουν κερδίσει. Για τους σκοπούς της μελέτης του, στάλθηκε το Ερωτηματολόγιο Πρακτικής Τάξης για Δασκάλους μέσω του Survey Monkey και λήφθηκαν απαντήσεις από 76 δασκάλους. Μετά τη διεξαγωγή μιας πολυμεταβλητής ανάλυσης διακύμανσης (MANOVA), τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης δεν έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά στο πώς οι δάσκαλοι μέσων τάξεων διαφοροποιούσαν τις διδακτικές τους πρακτικές για χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές και μέσους μαθητές μεταξύ των τύπων εκπαίδευσης, της εμπειρίας και του βαθμού που είχαν κερδίσει οι δάσκαλοι. Βάσει των αποτελεσμάτων, συστήθηκε η ανάγκη για τους δασκάλους να λάβουν επιπλέον επαγγελματική ανάπτυξη προκειμένου να μάθουν στρατηγικές και να πραγματοποιήσουν αναστοχασμό στις δικές τους πρακτικές σχετικά με το πώς να βοηθούν τους χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές.

Οι Deringa και Davasligil (2020) εστίασαν στην ανάπτυξη και εφαρμογή ενός προγράμματος διαφοροποιημένης διδασκαλίας μαθηματικών για χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές με στόχο να εξετάσουν την επίδρασή του στις μαθηματικές στάσεις των μαθητών. Ειδικότερα, στη μελέτη χρησιμοποιήθηκε η «Κλίμακα Στάσης προς τα Μαθηματικά» που αναπτύχθηκε από τον Baykul (1990) για να μετρήσει τη στάση των μαθητών στην Τουρκία που διαγνώστηκαν ως χαρισματικοί και ταλαντούχοι. Η μελέτη σχεδιάστηκε ως μια ελεγχόμενη πειραματική μελέτη προ-δοκιμασίας και μετά-δοκιμασίας. Επιπλέον, το δείγμα της μελέτης αποτελούνταν από είκοσι τέσσερις χαρισματικούς μαθητές πέμπτης τάξης, 12 στην πειραματική ομάδα και 12 στην ομάδα ελέγχου. Συγχρόνως, η στατιστική ανάλυση των συλλεγόμενων δεδομένων έγινε με τη χρήση του SPSS 16.0 και βρέθηκε ότι ένα διαφοροποιημένο πρόγραμμα διδασκαλίας μαθηματικών αύξησε τη στάση προς τα μαθηματικά των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών. Συνεπώς, η μελέτη αυτή κατέδειξε τη σημασία της ανάπτυξης και της εφαρμογής εξειδικευμένων προγραμμάτων διδασκαλίας που ανταποκρίνονται στις μοναδικές ανάγκες των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών, ενισχύοντας την θετική στάση τους προς το μάθημα.

Συμπληρωματικά, οι Eşsizoglu και Çetin (2022) εστίασαν στην ανάπτυξη και εφαρμογή ενός μαθηματικού προγράμματος που ανταποκρίνεται στις ακαδημαϊκές και πνευματικές ανάγκες των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών δημοτικού σχολείου κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και δοκίμασαν την αποτελεσματικότητα του προγράμματος.

Συγκεκριμένα, η μελέτη τους περιλάμβανε 120 χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές τέταρτης τάξης στην Τουρκία, με 60 από αυτούς στην πειραματική ομάδα και 60 στην ομάδα ελέγχου. Το πρόγραμμα εξ αποστάσεως μάθησης προετοιμάστηκε με βάση το παράλληλο μοντέλο προγράμματος και χρησιμοποιήθηκαν οι τεχνικές διαφοροποίησης που προτείνονται από το πλέγμα. Για τη συλλογή δεδομένων, δόθηκε στους μαθητές στις πειραματικές και ελεγκτικές ομάδες ένα Τεστ Επίδοσης στα Μαθηματικά και μια Κλίμακα Στάσης προς τα Μαθηματικά ως προ-δοκιμασία και μετά-δοκιμασία. Χρησιμοποιήθηκε η δοκιμασία t για δείγματα σε ζεύγη για να συγκριθούν οι βαθμολογίες προ-δοκιμασίας και μετά-δοκιμασίας των μαθητών στις πειραματικές και ελεγκτικές ομάδες. Ταυτόχρονα, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση συνδιακύμανσης για να συγκριθούν οι βαθμολογίες επίδοσης και στάσης μετά-δοκιμασίας μετά από τον έλεγχο των βαθμολογιών προ-δοκιμασίας στις πειραματικές και ελεγκτικές ομάδες. Τα αποτελέσματα της μελέτης υπέδειξαν ότι ένα διαφοροποιημένο μαθηματικό πρόγραμμα που παραδίδεται μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αύξησε την επίδοση και τη στάση προς τα μαθηματικά στην πειραματική ομάδα. Τονίστηκε επίσης ότι η διεξαγωγή παρόμοιων μελετών για διαφορετικά μαθήματα και η σύγκριση των αποτελεσμάτων θα συμβάλει στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Έπειτα, οι Ozdeniz και οι συνεργάτες (2023) επιδίωξαν να εξετάσουν την επίδραση ενός επιστημονικού μοντέλου, το οποίο σχεδιάστηκε χρησιμοποιώντας τη μέθοδο μάθησης βασισμένη σε προβλήματα και εφαρμόστηκε σε ένα μικτό περιβάλλον μάθησης, στις δεξιότητες επιστημονικής λογικής και επιστημονικής διαδικασίας των χαρισματικών μαθητών. Ειδικότερα, η μελέτη πραγματοποιήθηκε με 9 χαρισματικούς μαθητές πέμπτης τάξης που φοιτούσαν σε ένα ίδρυμα που παρέχει υποστηρικτική εκπαίδευση για τα χαρισματικά παιδιά στην Τουρκία. Η μελέτη, που διήρκεσε 8 εβδομάδες, χρησιμοποίησε τη μέθοδο της περίπτωσης. Το επιστημονικό μοντέλο εφαρμόστηκε σε ένα μικτό περιβάλλον μάθησης. Ποιοτικά δεδομένα λήφθηκαν μέσω ανακλαστικών ημερολογίων και ημι-δομημένης φόρμας συνέντευξης. Εκτός από την ποιοτική μέθοδο, χρησιμοποιήθηκε επίσης μια μοναδική ομάδα προ-δοκιμασίας και μετά-δοκιμασίας ως ποσοτική μέθοδος, με τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων με το «Τεστ Δεξιοτήτων Επιστημονικής Διαδικασίας» και το «Τεστ Λογικής Επιστήμης του Lawson» και την ανάλυσή τους με ένα στατιστικό πρόγραμμα. Τέλος, στα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας, παρατηρήθηκε ότι υπήρχε σημαντική διαφορά υπέρ της μετά-δοκιμασίας στις βαθμολογίες προ-δοκιμασίας και μετά-δοκιμασίας. Για την ακρίβεια, οι μαθητές δήλωσαν ότι χρησιμοποίησαν τη λογική στον προσδιορισμό ενός προβλήματος στις δραστηριότητες, στον προβληματισμό για τρόπους επίλυσης του προβλήματος και στην ανάπτυξη σχεδίου για τη λύση.

Οι Martin και Pickett (2013) διεξήγαγαν επίσης ένα έργο ερευνητικής δράσης με στόχο να αυξήσουν την κινητοποίηση και την αφοσίωση των μαθητών. Η έρευνά τους εστίασε στο

αυξανόμενο χάσμα μεταξύ της δυναμικής και της επίδοσης των μαθητών, ειδικά μεταξύ των χαρισματικών μαθητών στα μαθηματικά και των αρχαρίων στη μουσική. Συγκεκριμένα, η έρευνα διεξήχθη σε 25 μαθητές πέμπτης τάξης σε δύο διαφορετικά σημεία από μια τάξη χαρισματικών παιδιών στα μαθηματικά και μια τάξη αρχαρίων στη μουσική, από τις 11 Σεπτεμβρίου 2012 έως τις 17 Δεκεμβρίου 2012. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την καταγραφή της έλλειψης κινητοποίησης και αφοσίωσης των μαθητών περιλάμβαναν ένα ερωτηματολόγιο για δασκάλους, ένα ερωτηματολόγιο για μαθητές και μια λίστα ελέγχου συμπεριφοράς των μαθητών. Έτσι, η ανάλυση των συλλεχθέντων δεδομένων έδειξε ότι ένα σημαντικό ποσοστό των μαθητών αισθάνθηκε ότι το σχολικό τους έργο ήταν πολύ εύκολο, ενώ οι δάσκαλοι θεώρησαν ότι τα μαθήματά τους ήταν κατάλληλα. Παρά το γεγονός ότι οι μαθητές ένιωθαν ότι τους δίνονταν μερικές φορές επιλογές στην τάξη, οι δάσκαλοι ανέφεραν ότι σπάνια ή ποτέ δεν έδιναν στους μαθητές την επιλογή να επιλέξουν μια εργασία ή δραστηριότητα. Οι μαθητές αισθάνονταν ότι οι βαθμοί ήταν ο πιο σημαντικός παράγοντας κινητοποίησής τους, ενώ οι δάσκαλοι ένιωθαν ότι η συμμετοχή των γονέων κινητοποιούσε περισσότερο τους μαθητές να κάνουν το καλύτερο δυνατό στο σχολείο. Κατά τη διάρκεια της άμεσης διδασκαλίας, παρατηρήθηκαν αρκετές συμπεριφορές εκτός θέματος (υπερκινητικότητα, αποσύρσεις, έλλειψη προσοχής, ανυπακοή) που αντανάκλουν μια έλλειψη κινητοποίησης και αφοσίωσης. Ακόμη, οι παρεμβάσεις που υλοποιήθηκαν για να αυξηθεί η κινητοποίηση και η αφοσίωση περιλάμβαναν μια διαφοροποιημένη διδασκαλία βασισμένη σε μια ευέλικτη ομαδοποίηση και παροχή επιλογών. Οι διαφοροποιημένες καθοδηγούμενες ομάδες με ένα μενού επιλογών των μαθητών επιλέχθηκαν ως παρεμβάσεις επειδή η έρευνα ανέφερε ότι αυτές οι διδακτικές στρατηγικές έχουν θετική επίδραση στην κινητοποίηση και την αφοσίωση των μαθητών. Ως εκ τούτου, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από το Ερωτηματολόγιο των Μαθητών παρείχαν επιβεβαιωτικές πληροφορίες σχετικά με την αφοσίωση και την κινητοποίηση των μαθητών.

Την ίδια περίοδο, οι Eissa και Mostafa (2013) εξέτασαν τον αντίκτυπο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας μέσω της ένταξης πολλαπλών νοητικών δυνατοτήτων και στυλ μάθησης στην επίλυση προβλημάτων, στην επίτευξη αποτελεσμάτων και στις στάσεις απέναντι στα μαθηματικά στους μαθητές της έκτης τάξης με μαθησιακές δυσκολίες. Συγκεκριμένα, συμμετείχαν συνολικά 60 μαθητές που είχαν αναγνωριστεί με δυσκολίες στη μάθηση. Το δείγμα διαμοιράστηκε τυχαία σε δύο ομάδες: πειραματική (n=30 αγόρια) και ελεγχόμενη (n=30 αγόρια). Η ανάλυση των δεδομένων περιλάμβανε τη χρήση της ανάλυσης διακύμανσης (ANCOVA) και του t-τεστ. Ως εκ τούτου, τα ευρήματα της μελέτης έδειξαν την αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας μέσω της ένταξης πολλαπλών νοητικών δυνατοτήτων και στυλ μάθησης στην επίλυση προβλημάτων, στην επίτευξη αποτελεσμάτων και στις στάσεις απέναντι στα μαθηματικά των μαθητών στόχο.

Επιπροσθέτως, ο (Mulder, 2013) παρατήρησε 24 δασκάλους δημοτικού στην Ολλανδία, με σκοπό να προσδιορίσει το επίπεδο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και να εξετάσει ποια είναι η επίδρασή της στην επίτευξη στα μαθηματικά. Οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν με μη τυχαίο τρόπο. Το εργαλείο παρατήρησης που χρησιμοποιήθηκε αναπτύχθηκε ειδικά για αυτή τη μελέτη, μερικώς βασισμένο στο θεωρητικό πλαίσιο και μερικώς βασισμένο στο εργαλείο παρατήρησης ICALT από τον Van de Grift. Η επίτευξη των μαθητών στα μαθηματικά μετρήθηκε μέσω των αποτελεσμάτων των μαθηματικών δοκιμασιών CITO. Πραγματοποιήθηκαν επίσης αναλύσεις πολλαπλών επιπέδων για να εντοπιστεί η επίδραση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην επίτευξη των μαθητών. Έτσι, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν έχει στατιστικά σημαντική επίδραση στην επίτευξη των μαθητών στα μαθηματικά, πράγμα που ήταν αντίθετο προς τις προσδοκίες. Ωστόσο, προέκυψε πως αυτό το αποτέλεσμα μπορεί να οφείλεται στην χαμηλή διακύμανση μεταξύ του επιπέδου της διαφοροποιημένης διδασκαλίας που προσφέρουν οι δάσκαλοι. Επίσης, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές με χαμηλή επίδοση λαμβάνουν στατιστικά σημαντικά περισσότερη διαφοροποιημένη διδασκαλία από τους μαθητές με υψηλή επίδοση. Συγχρόνως, τα αποτελέσματα υποστήριξαν ότι η προσφορά πρόκλησης στους μαθητές με υψηλή επίδοση και η αξιολόγηση της μάθησης των μαθητών κατά την επεξεργασία του μαθησιακού υλικού έχουν την ισχυρότερη θετική επίδραση στην επίτευξη των μαθητών στα μαθηματικά. Παρ' όλα αυτά, δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση για αυτά τα αποτελέσματα, οπότε μπορεί να οφείλονται επίσης στην τύχη. Τέλος, κατέστη σαφές πως για την αύξηση της διακύμανσης μεταξύ των δασκάλων στην παροχή διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μέλλον, πρέπει να αλλάξει το σύστημα αξιολόγησης του εργαλείου παρατήρησης, καθιστώντας πιο εύκολο για τους δασκάλους να επιτύχουν ικανοποιητικές βαθμολογίες στην παροχή διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Παράλληλα, διαπιστώθηκε ότι θα πρέπει να προσαρμοστεί το εργαλείο παρατήρησης για μελλοντικές έρευνες, ώστε να εξασφαλιστεί ότι όλα τα στοιχεία του εργαλείου πραγματικά μετρούν το επίπεδο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας που προσφέρουν οι δάσκαλοι. Επίσης, προτάθηκε η πραγματοποίηση περαιτέρω έρευνας η οποία θα διερευνά πώς οι δάσκαλοι κατανοούν, αντιμετωπίζουν και ανταποκρίνονται στην ποικιλία στην τάξη τους, δεδομένου ότι πολλοί δάσκαλοι αντιμετωπίζουν προβλήματα στην παροχή μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Παρόμοια, ο Maxey (2013) διεξήγαγε μια μελέτη σε μαθητές της δεύτερης τάξης σε ένα δημοτικό σχολείο σε μια αμερικανική στρατιωτική βάση στο εξωτερικό. Για την ακρίβεια, στη μελέτη του συγκρίθηκαν δύο ομάδες μαθητών, μια ομάδα διαφοροποιημένης διδασκαλίας και μια ομάδα πλήρους ομαδικής διδασκαλίας. Ωστόσο, δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά στις κλιμακωμένες βαθμολογίες των δύο ομάδων, όπως καθορίστηκε από την one-way ANOVA.

Αυτό το αποτέλεσμα υποδήλωσε ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν έκανε διαφορά στην επίτευξη στο τέλος της χρονιάς για αυτούς τους μαθητές. Επιπλέον, εντός της ομάδας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, συγκρίθηκαν ομάδες ικανοτήτων (υψηλές, μέσες και χαμηλές) για να διαπιστωθεί ποια ομάδα ωφελήθηκε περισσότερο από τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά στα αποτελέσματα αύξησης των βαθμολογιών των τριών ομάδων, όπως καθορίστηκε από την one-way ANOVA $F(2, 67)=5.519, p=0.006$. Η υψηλή ομάδα είχε σημαντικά περισσότερη ανάπτυξη από τη χαμηλή ($101.77, p=0.009$) ή τη μέση ομάδα ($74.73, p=0.021$). Ως εκ τούτου, προέκυψε πως η συγκεκριμένη μελέτη συμβάλλει στη λιγοστή έρευνα για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στα μαθηματικά και βοηθά τους εκπαιδευτικούς στο να λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με τις πιο αποτελεσματικές μεθόδους για τη βελτίωση της μαθηματικής επίτευξης των μαθητών του δημοτικού.

Η ερευνητική ομάδα των Prast και των συνεργατών (2018) εξέτασε επίσης τις επιδράσεις ενός προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης (PD) δασκάλων σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στην επίδοση των μαθητών στα μαθηματικά. Ειδικότερα, στη μελέτη τους συμμετείχαν 30 δημοτικά σχολεία ($N = 5658$ μαθητές από την πρώτη έως την έκτη τάξη) χωρισμένα σε τρεις συνόδους: Η Συνοδός 1 έλαβε το πρόγραμμα PD το Πρώτο Έτος, η Συνοδός 2 το Δεύτερο Έτος και η Συνοδός 3 ήταν ο έλεγχος. Κατά τη διάρκεια του PD, οι δάσκαλοι έμαθαν πώς να προσαρμόζουν την εκπαίδευση μαθηματικών στις διάφορες εκπαιδευτικές ανάγκες χρησιμοποιώντας ομάδες ικανοτήτων εντός της τάξης. Το Πρώτο Έτος, το PD είχε μικρή αλλά σημαντική θετική επίδραση στην ανάπτυξη της επίδοσης των μαθητών. Το μέγεθος του αποτελέσματος ήταν παρόμοιο για τους μαθητές με χαμηλές, μέσες και υψηλές επιδόσεις. Το Δεύτερο Έτος, δεν διαπιστώθηκαν σημαντικές επιδράσεις. Συνολικά, προέκυψε πως το PD σχετικά με τη διαφοροποίηση έχει τη δυνατότητα να προωθήσει την επίδοση όλων των μαθητών. Ωστόσο, η εφαρμογή της διαφοροποίησης δεν είναι απλή και απαιτείται μελλοντική έρευνα για να διαπιστωθεί ποιοι παράγοντες κάνουν το PD σχετικά με τη διαφοροποίηση επιτυχημένο.

Ο Gamble (2011) διερεύνησε την επίδραση της εφαρμογής του προγράμματος "No Child Left Behind" (NCLB) στην εκπαίδευση. Ειδικότερα, σκοπός της μελέτης του ήταν να συγκρίνει την επίδοση στα μαθηματικά 34 μαθητών πέμπτης τάξης που χρησιμοποίησαν διαφοροποιημένη διδασκαλία μέσω του προγράμματος Math out of the Box (MOOTB) και την επίδοση 34 μαθητών πέμπτης τάξης που χρησιμοποίησαν παραδοσιακή διδασκαλία μέσω του βιβλίου. Ένας δεύτερος σκοπός ήταν να προσδιοριστεί εάν υπήρχε διαφορά μεταξύ των στάσεων των μαθητών προς τα μαθηματικά σε σχέση με την εμπιστοσύνη, την αξία, την απόλαυση και την κινητοποίηση. Η θεωρητική βάση της μελέτης στηρίχθηκε στα έργα των θεωριών πολλαπλών νοημοσυνών του Gardner, της κοινωνιοπολιτισμικής θεωρίας του Vygotsky, της ψυχολογικής θεωρίας του Bruner,

της θεωρίας της συγκεκριμένης λειτουργικής του Piaget και της θεωρίας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας του Tomlinson. Για την εξέταση των διαφορών στην επίδοση στα μαθηματικά με βάση τις δύο προσεγγίσεις διδασκαλίας, χρησιμοποιήθηκε ένας ψευδο-πειραματικός μη ισοδύναμος (προ-δοκιμασία-μετά-δοκιμασία) σχεδιασμός ομάδας ελέγχου, με τις βαθμολογίες που αναλύθηκαν χρησιμοποιώντας την μονομεταβλητή ανάλυση διακύμανσης. Η μονομεταβλητή ανάλυση διακύμανσης χρησιμοποιήθηκε επίσης για να συγκριθούν οι διαφορές μεταξύ των μαθητών πέμπτης τάξης που χρησιμοποίησαν το MOOTB και αυτών που χρησιμοποίησαν παραδοσιακή διδασκαλία στη στάση τους απέναντι στα μαθηματικά σε σχέση με την εμπιστοσύνη, την αξία, την απόλαυση και την κινητοποίηση. Έτσι, τα ευρήματα της μελέτης έδειξαν βελτιώσεις στις επιδόσεις και των δύο ομάδων διδασκαλίας στο μετά-δοκιμασία MAP, αλλά οι διαφορές μεταξύ των ομάδων στις βαθμολογίες μαθηματικών δεν ήταν σημαντικές. Η κύρια επίδραση για την κοινωνικοοικονομική κατάσταση ήταν σημαντική. Επίσης, σημειώθηκε σημαντική διαφορά στις στάσεις των μαθητών απέναντι στα μαθηματικά σε σχέση με την απόλαυση. Επομένως, κατέστη σαφές πως αυτή η μελέτη έχει τη δυνατότητα να παρέχει στα σχολικά συστήματα εναλλακτικούς τρόπους για να αυξήσουν την επίδοση των μαθητών, γεγονός που αποτελεί σημαντική επίδραση για την κοινωνική αλλαγή.

Νωρίτερα, οι Flaherty και Hackler (2010) διεξήγαγαν μια ανασκόπηση στρατηγικών λύσεων που πρότειναν οι εκπαιδευτικοί, σε συνδυασμό με την ανάλυση του πλαισίου του προβλήματος, και αποφάσισαν την εφαρμογή δύο στρατηγικών παρέμβασης: την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας και τη χρήση στρατηγικών συνεργατικής μάθησης σε κάθε μια από τις στοχευμένες τάξεις. Για την ακρίβεια, οι ερευνητές ανέπτυξαν μαθήματα, ενσωματώνοντας αυτές τις στρατηγικές, τονίζοντας την επιλογή, την εμπιστοσύνη, τη δικαιοσύνη, τις ρουτίνες και τη δομή. Συνεχής ενίσχυση των ρεαλιστικών, αλλά υψηλών, προσδοκιών, μαζί με θετική ανατροφοδότηση, περιλαμβάνονταν επίσης για όλους τους μαθητές. Επιπλέον, η διαφοροποιημένη διδασκαλία χρησιμοποιούνταν καθημερινά και οι δραστηριότητες συνεργατικής μάθησης προγραμματίζονταν τουλάχιστον δύο φορές την εβδομάδα. Ως εκ τούτου, τα δεδομένα μετά την παρέμβαση έδειξαν αυξημένη συμμετοχή των μαθητών και βελτίωση στη συμμετοχή τους στην τάξη, την ολοκλήρωση των εργασιών τους και στις συμπεριφορές εστίασης κατά τη διάρκεια ομαδικών και ανεξάρτητων δραστηριοτήτων τάξης που οδήγησαν σε ενισχυμένη συνολική εσωτερική κινητοποίηση των μαθητών. Αυξημένα επίπεδα ακαδημαϊκής επίδοσης επίσης σημειώθηκαν. Ταυτόχρονα, γονείς και μαθητές ανέφεραν αυξημένες εσωτερικές συμπεριφορές και τάσεις κινητοποίησης στους μαθητές. Στο πλαίσιο αυτό, οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία και οι δραστηριότητες συνεργατικής μάθησης ήταν αποτελεσματικές διδακτικές στρατηγικές που αύξησαν τα επίπεδα εσωτερικής

κινητοποίησης των μαθητών. Οι ερευνητές πρότειναν επίσης ότι μια τέτοια διδασκαλία πρέπει να εφαρμόζεται σε τάξεις οποιασδήποτε βαθμίδας.

Ακολούθως, οι Altintas και Ozdemir (2015) ανέλυσαν την επίδραση μιας νεοαναπτυγμένης προσέγγισης διαφοροποίησης για την εκπαίδευση μαθητών μέσης εκπαίδευσης που είναι χαρισματικοί στα μαθηματικά, καθώς και τον αντίκτυπο της προσέγγισης αυτής στις επιδόσεις τόσο των χαρισματικών όσο και των μη χαρισματικών μαθητών. Η μέθοδος της μελέτης περιλάμβανε το μοντέλο με προ-δοκιμασία και μετά-δοκιμασία ελέγχου ομάδας, σύμφωνα με την ποσοτική μέθοδο έρευνας. Συγκεκριμένα, το δείγμα της μελέτης αποτελούνταν από 57 χαρισματικούς και 60 μη χαρισματικούς μαθητές πέμπτης και έκτης τάξης από δημόσιο και ιδιωτικό σχολείο στις περιοχές Maltepe και Cekmekoy της Κωνσταντινούπολης. Για τους σκοπούς της μελέτης, χρησιμοποιήθηκαν η «Δοκιμασία Επίδοσης στα Μαθηματικά» και το «Εργαλείο Καταγραφής Πεδίων Πολλαπλών Νοημοσυνών. Επιπλέον, τα μαθήματα που διεξήχθησαν χρησιμοποιώντας δραστηριότητες του Εθνικού Προγράμματος Εκπαίδευσης σχετικά με τα σχετικά μαθήματα συγκρίθηκαν με μαθήματα που διεξήχθησαν με δραστηριότητες σχεδιασμένες σύμφωνα με την προσέγγιση διαφοροποίησης που αναπτύχθηκε σε τρεις εφαρμογές.

Τα ευρήματα της έρευνας στο ιδιωτικό σχολείο έδειξαν ότι υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ των τρεχουσών-εμπλουτισμένων και συνολικών βαθμολογιών των χαρισματικών μαθητών στις ομάδες ελέγχου και πειραματικής μετά την εφαρμογή υπέρ της πειραματικής ομάδας. Από την άλλη, η έρευνα στο δημόσιο σχολείο έδειξε ότι υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ των τρεχουσών-εμπλουτισμένων και συνολικών βαθμολογιών των μη χαρισματικών μαθητών στις ομάδες ελέγχου και πειραματικής μετά την εφαρμογή υπέρ της πειραματικής ομάδας.

Το συμπέρασμα και οι συστάσεις της μελέτης ήταν ότι υπήρξε σημαντική αύξηση στις βαθμολογίες επίδοσης των μαθητών της πειραματικής ομάδας, όπου οι δραστηριότητες σχεδιάστηκαν σύμφωνα με την προσέγγιση διαφοροποίησης που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο αυτής της μελέτης, σε σύγκριση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου κατά τη διάρκεια όλων των εφαρμογών. Αυτό φανέρωσε ότι οι δραστηριότητες και οι μελέτες διαφοροποίησης του προγράμματος σπουδών, που βασίζονται στην επεξεργασία, τη δημιουργική σκέψη και τις πολλαπλές νοημοσύνες, αυξάνουν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών.

Ο McCoach και συνεργάτες (2014) διερεύνησαν την επίδραση διαφοροποιημένων προγραμμάτων σπουδών στην εκμάθηση μαθητών τρίτης τάξης στις ΗΠΑ, με διαφορετικά επίπεδα ικανοτήτων. Για να προσδιορίσουν αν υπήρχε διαφορά στην επίδοση μεταξύ των μαθητών που συμμετείχαν σε 16 εβδομάδες προ-διαφοροποιημένου, εμπλουτισμένου μαθηματικού προγράμματος και των μαθητών που χρησιμοποίησαν το πρόγραμμα σπουδών της

περιοχής τους, διεξήγαγαν μια πολυθεσιακή μελέτη ελέγχου με τυχαία ανάθεση σε ομάδες με 43 σχολεία σε 12 πολιτείες. Μια σειρά από τρία επίπεδα μοντέλα, χρησιμοποιώντας δεδομένα προ- και μετά-τεστ επίδοσης, δεν έδειξαν κύριο αποτέλεσμα για τη θεραπεία, αλλά τα αποτελέσματα υποδήλωσαν μια αλληλεπίδραση θεραπείας ανά επίπεδο επίδοσης που επηρεάστηκε από το επίπεδο επίδοσης του σχολείου. Ως αποτέλεσμα, οι μαθητές με τις υψηλότερες επιδόσεις στα σχολεία με χαμηλότερες επιδόσεις φάνηκε να έχουν το μεγαλύτερο όφελος από το πρόγραμμα θεραπείας. Μια ανάλυση των ειδικά αναπτυγμένων δοκιμασιών μονάδων αποκάλυψε ότι οι μαθητές της θεραπευτικής ομάδας μάθαιναν επιτυχώς και εφάρμοζαν τα προκλητικά μαθηματικά του προγράμματος. Επομένως, η χρήση του προ-διαφοροποιημένου και εμπλουτισμένου μαθηματικού προγράμματος με μαθητές διαφορετικών ικανοτήτων φάνηκε να μην προκαλεί ζημιά, δεδομένου ότι οι μαθητές που ολοκλήρωσαν το πρόγραμμα θεραπείας τα πήγαν εξίσου καλά με τους συμμαθητές τους στην ομάδα ελέγχου, κατά μέσο όρο. Τέλος, φάνηκε πως η απόδειξη των σχετικών με την επίδοση οφελών του είναι πιο αμφίβολη· ωστόσο, τα ευρήματα υπέδειξαν κάποια οφέλη για τους μαθητές με τις υψηλότερες επιδόσεις στα σχολεία με χαμηλότερες επιδόσεις.

Στη συνέχεια, η μελέτη των Al-Makahleh και των συνεργατών (2023) είχε ως στόχο να διερευνήσει την αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ανάγνωσης που αποτελείται από έξι μονάδες και πολλαπλές δραστηριότητες χρησιμοποιώντας τη στρατηγική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας για τη βελτίωση της κατανόησης ανάγνωσης στους μαθητές τρίτης τάξης της Ιορδανίας με δυσκολίες στη μάθηση. Ειδικότερα, στη μελέτη συμμετείχαν συνολικά 120 μαθητές τρίτης τάξης από 17 κρατικά σχολεία στην Αμμάν. Περίπου 90 από αυτούς κατηγοριοποιήθηκαν σε μια πειραματική ομάδα και διδάχθηκαν χρησιμοποιώντας τη στρατηγική διαφοροποίησης, και στη συνέχεια χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες με βάση το προτιμώμενο στυλ μάθησής τους: κιναισθητικό, ακουστικό και οπτικό, ενώ οι υπόλοιποι 30 μαθητές κατηγοριοποιήθηκαν σε μια ομάδα ελέγχου και διδάχθηκαν χρησιμοποιώντας την παραδοσιακή στρατηγική διδασκαλίας. Ως εκ τούτου, τα ευρήματα έδειξαν μια σημαντική επίδραση της στρατηγικής διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη βελτίωση της κατανόησης ανάγνωσης στους Ιορδανούς μαθητές με δυσκολίες στη μάθηση. Επιπλέον, τα ευρήματα υπογράμμισαν τη σημασία της χρήσης των προτιμώμενων στυλ μάθησης των μαθητών στη διαδικασία διδασκαλίας.

4.3 Αποτελέσματα στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα

Ποιες είναι οι δυσκολίες που προκύπτουν από την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και αποτρέπουν τους εκπαιδευτικούς από την υλοποίησή της;

Οι Tobin και Tippet (2014) επιχείρησαν να εξετάσουν τις αντιλήψεις των δασκάλων σχετικά με τον σχεδιασμό και την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας (DI) στις επιστήμες. Για το λόγο αυτό, χρησιμοποίησαν πέντε ημι-δομημένες απαντήσεις σε συνεντεύξεις για τη μελέτη τους, η οποία επικεντρώθηκε στις πολλαπλές δυνατότητες που προσφέρει η DI. Για την ακρίβεια, η μελέτη τους αποκάλυψε τις αντιλήψεις των εν ενεργεία δασκάλων για τις δυνατότητες και τα πιθανά εμπόδια που παρουσιάζει η DI στις επιστήμες. Ένα κυρίως θέμα ήταν οι φόβοι και οι ανασφάλειες που βίωσαν οι συμμετέχοντες σε σχέση με τις νέες προσδοκίες για την απόδοσή τους. Οι δάσκαλοι εξέφρασαν αβεβαιότητα για τη δυνατότητά τους να εφαρμόσουν τη DI, με τον έναν από αυτούς, τον Fraser, να κάνει οκτώ τέτοια σχόλια. Αν και είχαν ανησυχίες, οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι ήταν πρόθυμοι να συνεχίσουν τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την ανασκόπηση των μαθημάτων, χρησιμοποιώντας την προσέγγιση DI.

Ένα άλλο θέμα ήταν οι περιορισμοί, με τους δασκάλους να αναφέρουν θέματα όπως έλλειψη χρόνου, απαιτήσεις περιεχομένου και αξιολόγησης καθώς και έλλειψη πόρων. Παρόλα αυτά, εργάστηκαν μέσα σε αυτούς τους περιορισμούς για να αρχίσουν να κάνουν κάποιες θεμελιώδεις αλλαγές στη διδασκαλία τους. Τέλος, ένα λιγότερο εμφανές θέμα στην ανάλυσή τους ήταν οι παρεξηγημένες αντιλήψεις, δηλαδή η εσφαλμένη κατανόηση των αρχών και των πρακτικών της DI από τους δασκάλους. Παρ' όλα αυτά, τα ευρήματα υπέδειξαν ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες ανέπτυξαν ακριβείς κατανοήσεις των αρχών και των πρακτικών της DI.

Ο Fuchs (2010) διεξήγαγε επίσης μια ποιοτική μελέτη για τις πεποιθήσεις και τις στάσεις των δασκάλων της γενικής εκπαίδευσης σχετικά με τις τρέχουσες πρακτικές ενσωμάτωσης. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ομάδων εστίασης και ατομικών συνεντεύξεων. Συγκεκριμένα, ο ερευνητής ήρθε σε επαφή τρεις φορές με κάθε έναν από τους πέντε συμμετέχοντες. Επιπλέον, κάθε δάσκαλος συμμετείχε σε μία συζήτηση ομάδας εστίασης, μία ατομική συνέντευξη και μία παρατήρηση στην τάξη. Ως συνεντευκτής και παρατηρητής, ο ερευνητής χρησιμοποίησε μια συνεχή συγκριτική ανάλυση για να διασφαλίσει ότι τα θέματα σ' αυτή τη μελέτη προέκυψαν από τα ίδια τα δεδομένα. Τα κύρια θέματα που προέκυψαν ήταν τα εξής: 1) Οι δάσκαλοι γενικά συμφώνησαν ότι οι ευθύνες και οι προσδοκίες των κανονικών δασκάλων εκπαίδευσης ήταν ανεδαφικές. Οι δάσκαλοι είχαν λίγη επίσημη εκπαίδευση ή εκπαίδευση σχετικά με τις πρακτικές ενσωμάτωσης. 2) Οι δάσκαλοι ένιωσαν ότι υπήρχε έλλειψη υποστήριξης από τους διευθυντές των σχολείων στους τομείς της εκπαιδευτικής ενημέρωσης και εκπαίδευσης, του μεγέθους της τάξης, της συνεργασίας και του χρόνου σχεδιασμού, καθώς και των κοινών καθηκόντων με το προσωπικό της ειδικής εκπαίδευσης.

Έπειτα, οι Bondie και οι συνεργάτες (2019) πραγματοποίησαν μια συστηματική ανασκόπηση 28 μελετών που διεξήχθησαν στις ΗΠΑ από το 2001 έως το 2015 και που όρισαν,

περιέγραψαν και ανέλυσαν τα εμπόδια και τους καταλυτικούς παράγοντες στην εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας (DI). Στα εμπόδια περιλαμβάνονταν η πηγή απόφασης για τη DI (θεσμός έναντι δασκάλου). Οι καταλυτικοί παράγοντες επικεντρώθηκαν στην άποψη του δασκάλου σχετικά με τον χρόνο, τους πόρους, τον έλεγχο και τις στάσεις απέναντι στις διαφορές και την αβεβαιότητα. Συζητήθηκε επίσης η ανάγκη για συστηματικές επαναληπτικές μελέτες με μεγαλύτερη μεθοδολογική αυστηρότητα και προτάθηκε ένας πιο ενσωματωμένος ορισμός της DI που επικεντρώνεται στη διδακτική λογική και τη λήψη αποφάσεων του δασκάλου για μελλοντικές έρευνες.

Οι Maia και Freire (2023) στο Ηνωμένο Βασίλειο εξέτασαν τη σχέση μεταξύ των υποθέσεων και πεποιθήσεων των δασκάλων σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στον σχεδιασμό και την εφαρμογή διαφοροποιημένων διδακτικών σχεδίων. Για να επιτύχουν αυτό το στόχο, ανέπτυξαν ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης εν ενεργεία δασκάλων που κάλυψε ολόκληρο το σχολικό έτος, συμπεριλαμβάνοντας έξι δασκάλους ως περιπτώσεις έρευνας. Οι μέθοδοι συλλογής δεδομένων περιλάμβαναν ανακλαστικά χαρτοφυλάκια, συνεντεύξεις και παρατηρήσεις των μαθημάτων των δασκάλων. Ως εκ τούτου, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όταν οι δάσκαλοι κλήθηκαν να σχεδιάσουν ένα διαφοροποιημένο μάθημα, γίνονταν ενήμεροι της νοοτροπίας τους, μπορούσαν να ανταποκριθούν σε αυτήν και συνεπώς άλλαζαν συνεχώς μερικές από τις διδακτικές τους πρακτικές. Έδειξαν επίσης ότι οι νοοτροπίες των δασκάλων σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών και τον σχεδιασμό του συνδέονταν με το πώς αντιλαμβάνονταν τις δυσκολίες στο σχεδιασμό και την εφαρμογή των διδακτικών τους σχεδίων.

Οι Manivannan και Nor (2020) επικεντρώθηκαν επίσης στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία (DI), μια γνωστή και πολυσυζητημένη παιδαγωγική προσέγγιση που δίνει σημασία στην ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών. Ωστόσο, πολλές μελέτες διαπίστωσαν ότι παρόλο που αυτή η γνωστή προσέγγιση έχει εισαχθεί στα περισσότερα εκπαιδευτικά ιδρύματα, υπάρχουν ακόμη προκλήσεις που εμποδίζουν την υλοποίησή της. Με αφορμή αυτό, η τρέχουσα ανασκόπηση προσπάθησε να παρέχει μια επισκόπηση των εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι στην εφαρμογή και ενσωμάτωση της DI στη διδασκαλία και τη μάθηση της τάξης. Συνολικά 19 εμπειρικές μελέτες επιλέχθηκαν για μια λεπτομερή ανασκόπηση με βάση αυστηρά κριτήρια επιλογής. Έτσι, τα ευρήματα έδειξαν ότι υπάρχουν πολλές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι. Οι προκλήσεις κατατάχθηκαν σε 11 διαφορετικές κατηγορίες, με την πιο συχνή να είναι η έλλειψη γνώσης για τη DI, με συχνότητα 63,3%. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι ορισμένες προκλήσεις ήταν αποτέλεσμα άλλων αναφερόμενων προκλήσεων.

Παρόμοια, ο Aldossari (2018) διεξήγαγε μια μελέτη χρησιμοποιώντας μια αναλυτική περιγραφική μέθοδο για να προσδιορίσει τις σημαντικότερες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι

δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης, άνδρες και γυναίκες, στην εφαρμογή της στρατηγικής Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στις διάφορες φάσεις της εκπαίδευσης στην Ανατολική Επαρχία του Βασιλείου της Σαουδικής Αραβίας. Για τον σκοπό αυτό, ο ερευνητής σχεδίασε ένα ερωτηματολόγιο που αποτελούνταν από 47 παραγράφους σε πέντε άξονες. Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε 275 δασκάλους και δασκάλες στην πόλη του Νταμμάμ, αφού επιβεβαιώθηκε η εγκυρότητα και η σταθερότητά του. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο βαθμός της πρόκλησης της χρήσης της στρατηγικής Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας ήταν μέσος συνολικά. Οι προκλήσεις που σχετίζονταν με τους μαθητές κατατάχθηκαν πρώτες, ακολουθούμενες από προκλήσεις που σχετίζονταν με το σχολικό περιβάλλον, στη συνέχεια τη φύση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, προκλήσεις που σχετίζονταν με τους δασκάλους και, τέλος, προκλήσεις που σχετίζονταν με τα μαθήματα μελέτης. Ωστόσο, τα αποτελέσματα δεν ήταν στατιστικά σημαντικά για τη μεταβλητή του εκπαιδευτικού σταδίου (δημοτικό, μέση, και γυμνάσιο), αν και υπήρχαν σημαντικές διαφορές για τη μεταβλητή του φύλου υπέρ των ανδρών. Τέλος, μέσω της συγκεκριμένης μελέτης προτάθηκε η δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος που υποστηρίζει τη χρήση μιας στρατηγικής Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και τη διεξαγωγή εργασιών για τους δασκάλους προκειμένου να εκπαιδευτούν σε δραστηριότητες Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας.

Στο ίδιο πνεύμα, ο Chien (2015) ανέλυσε τις αντιλήψεις 18 δασκάλων της Αγγλικής γλώσσας των δημοτικών σχολείων της Ταϊβάν σχετικά με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία (DI), καθώς και το σχεδιασμό και τη γνώση που κατασκεύασαν για αυτήν σε ένα εντατικό καλοκαιρινό μάθημα. Βασισμένη στην ανάλυση δεδομένων από ερωτηματολόγια, έγγραφα, βίντεο και μια συνέντευξη, η μελέτη κατέληξε στα εξής ευρήματα. Πρώτον, πριν από το εντατικό καλοκαιρινό μάθημα, παρόλο που είχαν θετική άποψη για τη DI, οι δάσκαλοι χρησιμοποιούσαν το ίδιο βιβλίο διδασκαλίας και δεν εφαρμόζαν τη DI στην τάξη. Συνεπώς, η απροθυμία τους προέκυψε από την έλλειψη επάρκειας στη DI, τον χρόνο και τις ευκαιρίες για συνεργατικό σχεδιασμό.

Ο Wan (2016) εξέτασε επίσης την ετοιμότητα των εν ενεργεία δασκάλων για τη χρήση στρατηγικών Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας (DI) και τις αντιληπτές προκλήσεις στην εφαρμογή τους στην πρόσφατη μεταρρύθμιση του προγράμματος σπουδών στο Χονγκ Κονγκ. Χρησιμοποιώντας έναν σχεδιασμό μικτής μεθοδολογίας, διεξήγαγε μια έρευνα με ερωτηματολόγιο για να διερευνήσει την αντιληπτή ετοιμότητα των δασκάλων και τα εμπόδια προς τη χρήση στρατηγικών DI, ακολουθούμενο από ημι-δομημένες συνεντεύξεις ομάδων εστίασης που διεξήχθησαν σε εν ενεργεία δασκάλους δύο σχολείων. Τα ποιοτικά δεδομένα από τις συνεντεύξεις χρησιμοποιήθηκαν για να εξηγήσουν τα ποσοτικά δεδομένα. Μέσω της ανάλυσης παραγόντων, δύο παράγοντες ταυτοποιήθηκαν στην έρευνα, περιλαμβάνοντας τον Παράγοντα 1 Προσέγγιση κεντρικής στο δάσκαλο και τον Παράγοντα 2 Προσέγγιση κεντρικής στο

μαθητή. Ως εκ τούτου, τα ευρήματα έδειξαν ότι οι δάσκαλοι γενικά τείνουν να είναι έτοιμοι για τη χρήση στρατηγικών DI, ωστόσο, ήταν πιο έτοιμοι για τη χρήση δασκαλοκεντρικών προσεγγίσεων. Τρία αντιληπτά εμπόδια προς τη DI επίσης ταυτοποιήθηκαν: το μέγεθος και η ποικιλομορφία της τάξης, ο χρόνος και η κατανόηση των διδακτικών στρατηγικών.

Επιπροσθέτως, οι Suprayogi και Valcke (2016) εντόπισαν το επίπεδο και τη φύση της εφαρμογής της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας (DI) στα δημοτικά σχολεία της Ινδονησίας. Οι δάσκαλοι ανέφεραν το επίπεδο υιοθέτησης DI και αντέδρασαν σε πέντε περιγραφές που αντανακλούσαν κύριες διαστάσεις της DI. Το δείγμα αποτελούνταν από δασκάλους σε σχολεία Γ' κατηγορίας σε έξι περιοχές της Τζακάρτα. Σύμφωνα με τον Εθνικό Συμβούλιο Διαπίστευσης (BANSM, 2014), το 2014, 1522 σχολεία κατείχαν διαπίστευση Γ' κατηγορίας. Στην παρούσα μελέτη συμμετείχαν δάσκαλοι από 145 σχολεία BANSM (περίπου 10% των σχολείων). Τα σχολεία επιλέχθηκαν τυχαία, λαμβάνοντας υπόψη τον αριθμό και το μέγεθος των σχολείων σε κάθε περιοχή, και σεβόμενοι μια ισορροπημένη κατανομή μεταξύ δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων. Αυτή η μέθοδος δειγματοληψίας κατηγοριών (Kerlinger & Lee, 2000) οδήγησε σε ένα δείγμα 604 δασκάλων. Για την έρευνα αυτή αναπτύχθηκαν δύο εργαλεία έρευνας: η Κλίμακα Εφαρμογής DI (DIIS) και ένα εργαλείο έρευνας βασισμένο σε περιγραφές. Η DIIS αναπτύχθηκε για να καθορίσει το βαθμό εφαρμογής της DI και αποτελούταν από 15 ερωτήσεις, τρεις για κάθε διάσταση της DI, προκειμένου να μετρηθεί ο βαθμός που οι δάσκαλοι υιοθετούν το συγκεκριμένο στοιχείο DI. Η συνολική αξιοπιστία της DIIS ήταν πολύ υψηλή. Ως εκ τούτου, τα δεδομένα της έρευνας αποκάλυψαν ότι η συνολική εφαρμογή της DI ήταν σημαντικά κάτω από το κρίσιμο όριο μάθησης (80%). Ωστόσο, οι δάσκαλοι ένιωσαν ότι μπορούν να ανταπεξέλθουν στην ποικιλομορφία των μαθητών και έχουν βασικές ιδέες σχετικά με την εφαρμογή της DI. Τέλος, οι ερευνητικές συνέπειες υπέδειξαν ότι υπάρχει ανάγκη για επενδύσεις στην αρχική εκπαίδευση των δασκάλων και στην επαγγελματική ανάπτυξη, καθώς και για συμμετοχή των γονέων. Παράλληλα, προέκυψε πως η μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να επικεντρωθεί στη μελέτη της πραγματικής συμπεριφοράς των δασκάλων στις τάξεις, καθώς και στο πειραματισμό με συγκεκριμένες στρατηγικές DI.

Οι Mariyam και συνεργάτες (2019) διεξήγαγαν μια μικτής μεθοδολογίας μελέτη, εξετάζοντας δεδομένα από 101 δασκάλους δημοτικής εκπαίδευσης για να διερευνήσουν τις αντιλήψεις τους σχετικά με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία (DI) με βάση τα προσόντα και την εμπειρία τους. Η μελέτη ασχολήθηκε επίσης με τις προκλήσεις της εφαρμογής της DI. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο δημοσκόπησης με ερωτήσεις τύπου Likert και ανοιχτού τύπου για τη συλλογή δεδομένων. Έτσι, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι δάσκαλοι είχαν υψηλή αντίληψη για τη DI, ενώ δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις αντιλήψεις των δασκάλων με βάση την εμπειρία και τα προσόντα τους. Επιπλέον, η έλλειψη

πόρων, χρόνου, υποστήριξης, γνώσης και το μέγεθος της τάξης αναγνωρίστηκαν ως εμπόδια για την εφαρμογή της DI.

Αργότερα, οι Μαβίδου και Κακανά (2021) διερεύνησαν την επίδραση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας (ΔΔ) στα νήπια, καθώς και τα εμπόδια που παρουσιάζονται στην εφαρμογή της στον νηπιαγωγείο. Στην έρευνα συμμετείχαν 6 νηπιαγωγοί με μέση προϋπηρεσία 15 έτη και μέτριο έως υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης. Οι διαφοροποιημένες διδασκαλίες περιλάμβαναν θεματικές προσεγγίσεις και μεμονωμένες δραστηριότητες και πραγματοποιήθηκαν για δύο συνεχόμενα σχολικά έτη (2016-2018). Οι αξιολογικές κρίσεις των νηπιαγωγών συλλέχθηκαν με ατομικές συνεντεύξεις στο τέλος κάθε έτους. Η Ανάλυση Περιεχομένου έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί παρατήρησαν θετική επίδραση στα νήπια στην επίδοση, στην απόκτηση δεξιοτήτων συνεργασίας, στην ανάπτυξη της αυτονομίας τους, αλλά και αυξημένη κινητοποίηση, ενθουσιασμό και ενεργή εμπλοκή στη μάθηση. Ως προς τα εμπόδια, ανέφεραν την υλικοτεχνική υποδομή, τη διαχείριση της τάξης και τον χρόνο προετοιμασίας. Ωστόσο, η θετική επίδραση της ΔΔ στα παιδιά ενθάρρυνε τις νηπιαγωγούς να εντείνουν τις προσπάθειές τους για να ξεπεράσουν τα αναφερόμενα εμπόδια.

4.4 Αποτελέσματα στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα

Ποιες είναι οι προϋποθέσεις για την αποτελεσματική εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας;

Οι Surpazoglu και οι συνεργάτες (2017) διεξήγαγαν μια μελέτη με επίκεντρο τις προκλήσεις και την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (DI) στο πλαίσιο της αυξανόμενης διαφορετικότητας των μαθητών στις τάξεις. Για την ακρίβεια, η μελέτη είχε στόχο να διερευνήσει την πραγματική εφαρμογή DI από τους δασκάλους και τη συσχέτισή της με διάφορους παράγοντες όπως η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, οι διδακτικές πεποιθήσεις, η εμπειρία, η επαγγελματική ανάπτυξη, η πιστοποίηση και το μέγεθος της τάξης. Η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε ήταν τόσο ποσοτική όσο και ποιοτική, περιλαμβάνοντας μια ολοκληρωμένη προσέγγιση για τη σύνδεση αυτών των μεταβλητών. Η έρευνα διεξήχθη στην Ινδονησία, στοχεύοντας συγκεκριμένα δασκάλους από διαπιστευμένα σχολεία επιπέδου Α στην επαρχία Τζακάρτα. Ειδικότερα, τα δεδομένα συλλέχθηκαν από δασκάλους σε περίπου 145 σχολεία, που αντιπροσωπεύουν περίπου το 10% των σχολείων που είναι διαπιστευμένα από το Συμβούλιο Εθνικής Διαπίστευσης για Σχολεία (BANSM). Ως εκ τούτου, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ενώ το μέσο επίπεδο υλοποίησης DI ήταν σχετικά υψηλό (Μέσος όρος = 7,31, SD = 1,11), ήταν ακόμα κάτω από το σημείο αναφοράς της μάθησης κατάκτησης. Ένα δείγμα t-test

αποκάλυψε ότι το επίπεδο υλοποίησης DI ήταν σημαντικά χαμηλότερο από το επιθυμητό σημείο αναφοράς ($t(603) = -1616, p < 0,001$). Επιπλέον, η ανάλυση παλινδρόμησης έδειξε ότι το 39% της διακύμανσης στην εφαρμογή του DI θα μπορούσε να συνδεθεί σημαντικά με παράγοντες όπως οι πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας DI, οι υψηλότερες κονστρουκτιβιστικές πεποιθήσεις και τα μεγαλύτερα μεγέθη τάξης. Συνολικά, η μελέτη υπογράμμισε τη σημασία αυτών των παραγόντων για την αποτελεσματική εφαρμογή του DI και συζήτησε τις επιπτώσεις των ευρημάτων για μελλοντική έρευνα και πρακτική.

Παράλληλα, οι Dulfer και συνεργάτες (2021) ανέφεραν τα αποτελέσματα ενός στοχευμένου προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης που υλοποιήθηκε ως συνεργατικό έργο δράσης-έρευνας. Τα αποτελέσματα από 201 συμμετέχοντες έδειξαν ότι πολλοί από αυτούς προσάρμοσαν τη διδακτική τους παιδαγωγική στην τάξη για να παρέχουν περαιτέρω υποστήριξη στους μαθητές μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Υποστήριξαν επίσης ότι η χρήση της προσέγγισης συνεργατικής δράσης-έρευνας για την επαγγελματική ανάπτυξη των δασκάλων, μαζί με την έμφαση στη χρήση ενός εργαλείου παρατήρησης διαφοροποίησης, ήταν σημαντικά κίνητρα για αναστοχασμό και παιδαγωγικό πειραματισμό. Αυτή η στοχευμένη προσέγγιση στον επαγγελματικό αναστοχασμό και η έκθεση σε ερευνητικά και άλλων συναδέλφων διδακτικές πρακτικές οδήγησαν σε βελτιωμένη διαφοροποιημένη διδασκαλία μεταξύ των συμμετεχόντων.

Οι Βαλιαντή και οι συνεργάτες (2021) διεξήγαγαν επίσης μια έρευνα στην οποία συμμετείχαν 24 τμήματα Δ' τάξης δημοτικού σχολείου και 14 εθελοντές εκπαιδευτικοί δημοτικής εκπαίδευσης, οι οποίοι επιμορφώθηκαν και εφάρμοσαν τη διαφοροποίηση στο μάθημα της γλώσσας για μια ολόκληρη σχολική χρονιά. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας έγινε εφικτή με τη συστηματική επιμόρφωση και στήριξη των εκπαιδευτικών. Ως βασικές διδακτικές αρχές της αποτελεσματικής διαφοροποίησης αναδείχθηκαν ο προγραμματισμός της διδασκαλίας με βάση τη θεωρία μάθησης του οικοδομισμού, η ιεράρχηση της πορείας διδασκαλίας, η διαβάθμιση των δραστηριοτήτων, η μεγιστοποίηση της ενεργοποίησης των μαθητών, η μείωση του χρόνου ομιλίας του εκπαιδευτικού, η ποικιλία των δραστηριοτήτων, ο προσωπικός ρυθμός εργασίας των μαθητών, η εξατομικευμένη βοήθεια, η διαφοροποίηση των δραστηριοτήτων σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών και η συνεχής αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας και των μαθησιακών επιτευγμάτων των μαθητών.

Επιπλέον, οι Kanelorouli και Darra (2019) ερεύνησαν την αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μέσω της ανάλυσης 21 ερευνών της τελευταίας δεκαετίας (2008-2018) στην Ελλάδα και διεθνώς. Στο πλαίσιο αυτό, κατέγραψαν ως σημαντικούς όρους για την αποτελεσματική εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας τη θετική αξιολόγηση για την υλοποίησή της από τους δασκάλους, την εξοικείωσή τους με τη

συγκεκριμένη διδακτική μέθοδο και την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η μελέτη τους επεσήμανε τη σημασία της θετικής αξιολόγησης και της εξοικείωσης των δασκάλων με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, καθώς και τη σημασία της συνεχούς επαγγελματικής τους ανάπτυξης για την αποτελεσματική υλοποίηση αυτής της παιδαγωγικής προσέγγισης.

Κεφάλαιο 5. Συζήτηση

Η σύνθεση των ερευνητικών ευρημάτων από τις μελέτες όπως αυτές των Dixon και συνεργάτες (2014) και Bondie και συνεργάτες (2019) φανερώνει την κρίσιμη συμβολή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη διαμόρφωση θετικών πεποιθήσεων και στάσεων από τους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, η μελέτη των Dixon και συνεργατών (2014) αποκάλυψε ότι η ενασχόληση των δασκάλων με την επαγγελματική ανάπτυξη στο πεδίο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας συσχετίζεται άμεσα με την αυξημένη αυτοεκτίμηση και την προβολή θετικών πεποιθήσεων προς την ικανότητα ανταπόκρισης στις ανάγκες των μαθητών.

Από την πλευρά τους, οι Bondie και συνεργάτες (2019) έφεραν στο φως την ποικιλομορφία των πλαισίων που ορίζουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και πώς αυτά επηρεάζουν τις πρακτικές και τους ρόλους των δασκάλων. Η αναλυτική εξέταση της βιβλιογραφίας από την ομάδα τους διαπίστωσε ότι η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας συνεπάγεται σημαντικές αλλαγές στις πεποιθήσεις και τις αντιλήψεις των δασκάλων σχετικά με τη διδασκαλία. Αυτό υποδηλώνει ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν αποτελεί απλώς μια τεχνική ή μέθοδος, αλλά μια ουσιαστική παρέμβαση που μετασχηματίζει τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν και αντιλαμβάνονται τη διδακτική τους πρακτική.

Τα ευρήματα αυτών των μελετών ενισχύουν την άποψη ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μια θετική και εποικοδομητική διαδικασία για τους εκπαιδευτικούς. Καθιστά τους δασκάλους πιο πρόθυμους να προσαρμόσουν τις διδακτικές τους μεθόδους στις ατομικές ανάγκες των μαθητών, ενισχύοντας την ποιότητα της εκπαίδευσης. Επιπλέον, τονίζει τη σημασία της επαγγελματικής ανάπτυξης και της συνεχούς εκπαίδευσης των δασκάλων ως κρίσιμους παράγοντες για την επιτυχή εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην πρακτική της διδασκαλίας.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία φαίνεται να παίζει καθοριστικό ρόλο στην εκπαιδευτική πρακτική, με πολλαπλά οφέλη που προκύπτουν από την εφαρμογή της στις τάξεις. Από τις μελέτες των Reis και συνεργατών, (2011) Al-Shehri & Mohammad (2020), Kamarulzaman και συνεργατών (2022), και άλλων ερευνητών, αναδεικνύεται η θετική επίδραση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην εκπαιδευτική απόδοση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων.

Η εφαρμογή προγραμμάτων εμπλουτισμένης ανάγνωσης και ειδικών προγραμμάτων στα μαθηματικά, όπως καταγράφεται σε αυτές τις μελέτες, έχει αποδείξει την ικανότητά της να

βελτιώνει την ακαδημαϊκή απόδοση και τις δεξιότητες κριτικής σκέψης των μαθητών. Αυτό οφείλεται στην προσαρμογή της διδασκαλίας στις ατομικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα κάθε μαθητή, ενθαρρύνοντας τη βαθύτερη κατανόηση και την ενεργητική μάθηση.

Πέρα από την ακαδημαϊκή απόδοση, η διαφοροποιημένη διδασκαλία φαίνεται επίσης να έχει θετική επίδραση στις στάσεις των μαθητών προς τη μάθηση. Μελέτες όπως αυτές των Deringa & Davasligil (2020) αναδεικνύουν την αύξηση της θετικής στάσης των μαθητών προς τα μαθηματικά, κάτι που δείχνει πως η διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί να καλλιεργήσει μια πιο εμπλουτισμένη και ολοκληρωμένη μαθησιακή εμπειρία.

Επιπρόσθετα, οι ερευνητές όπως οι Prast και συνεργάτες (2018) και Gamble (2011) επισημαίνουν την σημασία της επαγγελματικής ανάπτυξης για τους εκπαιδευτικούς στην επιτυχή εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Η συνεχής επιμόρφωση και αναβάθμιση των διδακτικών τεχνικών αποτελεί βασικό παράγοντα για την αποδοτική εφαρμογή αυτών των πρακτικών.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία προσφέρει μια πληθώρα οφελών, από τη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης και την ανάπτυξη κριτικής σκέψης μέχρι την ενίσχυση θετικών στάσεων προς τη μάθηση και την εκπαιδευτική διαδικασία. Η εφαρμογή της απαιτεί συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και προσαρμοστικότητα από τους δασκάλους, αλλά οι οφέλη που προκύπτουν αποδεικνύουν την αξία της στην σύγχρονη εκπαίδευση.

Η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αποτελεί μια σημαντική, αλλά συχνά γεμάτη προκλήσεις διαδικασία για τους εκπαιδευτικούς. Ένα κεντρικό εμπόδιο που αναδεικνύεται από τις μελέτες είναι η αβεβαιότητα και ο φόβος των δασκάλων απέναντι στις νέες προσδοκίες και απαιτήσεις που συνεπάγεται αυτή η προσέγγιση. Πολλοί εκπαιδευτικοί διστάζουν να εφαρμόσουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία λόγω ανεπαρκούς κατάρτισης και πείρας στις συγκεκριμένες μεθόδους και πρακτικές. Επιπλέον, η έλλειψη χρόνου και πόρων, καθώς και η ανάγκη για σταθερότητα και συνέπεια στο περιεχόμενο και την αξιολόγηση, επιβαρύνουν περαιτέρω την ήδη απαιτητική διαδικασία. Ακόμα, παρατηρείται μια εμφανής έλλειψη συνεργασίας και υποστήριξης από τη διεύθυνση των σχολείων, καθώς και από τους συναδέλφους, στοιχεία τα οποία είναι ουσιώδη για την επιτυχή ενσωμάτωση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Τέλος, η εσφαλμένη κατανόηση ή οι παρανοήσεις σχετικά με τις αρχές και τις πρακτικές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας επιβεβαιώνουν την ανάγκη για πιο συγκεκριμένη και βαθμιαία εκπαιδευτική ανάπτυξη σε αυτόν τον τομέα.

Η αποτελεσματική εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας συνδέεται στενά με μια σειρά από κρίσιμες προϋποθέσεις. Πρώτον, η αυτοαποτελεσματικότητα και η εμπιστοσύνη των δασκάλων στις δικές τους διδακτικές ικανότητες είναι καθοριστική. Δεύτερον, οι διδακτικές

πεποιθήσεις και η προσέγγιση που ακολουθούν οι δάσκαλοι στην εκπαίδευση παίζουν επίσης σημαντικό ρόλο.

Επιπλέον, η εμπειρία και η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των δασκάλων αποτελούν άλλους σημαντικούς παράγοντες. Η εξοικείωση με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και η ικανότητα προσαρμογής σε διάφορες μαθησιακές ανάγκες και στυλ είναι κρίσιμη. Η ενσωμάτωση διαφόρων διδακτικών μεθόδων και η προσαρμογή του ρυθμού και της δυσκολίας του μαθήματος στις ανάγκες κάθε μαθητή απαιτούν μια βαθιά κατανόηση των αρχών της διαφοροποίησης.

Τέλος, η υποστήριξη από τη διεύθυνση των σχολείων και η διαθεσιμότητα των απαραίτητων πόρων είναι επίσης σημαντική για την επιτυχή εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Αυτό περιλαμβάνει την παροχή κατάλληλης επιμόρφωσης και ενθάρρυνσης των δασκάλων για την ανάπτυξη και την εφαρμογή καινοτόμων και ευέλικτων διδακτικών στρατηγικών.

Μελλοντικά, σημαντική θα ήταν η διενέργεια έρευνας για την αποτίμηση του βαθμού στον οποίο η διαφοροποιημένη διδασκαλία επηρεάζει την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών σε διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα και περιβάλλοντα. Η έρευνα σε αυτό το πεδίο μπορεί να βοηθήσει να κατανοηθεί πώς η προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες κάθε μαθητή μπορεί να επηρεάσει τις επιδόσεις τους σε διάφορα μαθηματικά πεδία και σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Ακόμα, ωφέλιμη θα μπορούσε να είναι έρευνα που θα εστιάσει στην επίδραση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην επαγγελματική ικανοποίηση και την αντίληψη των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση. Κατανοώντας τις απόψεις και τις εμπειρίες των δασκάλων, μπορούμε να ενισχύσουμε τις πρακτικές και να βελτιώσουμε την εκπαίδευση.

Αντίστοιχα, σημαντική πρακτική σημασία θα είχε μια μελέτη για την αναγνώριση και κατανόηση των εμποδίων και των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, περιλαμβάνοντας την έλλειψη πόρων, χρόνου και κατάλληλης εκπαίδευσης. Επιπλέον, εκτός από τα εμπόδια, πολύτιμη θα ήταν και μια έρευνα για τον καθορισμό και ανάπτυξη στρατηγικών που μπορούν να διευκολύνουν την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, όπως η συνεργασία μεταξύ δασκάλων, η ενσωμάτωση τεχνολογίας στη διδασκαλία και η ανάπτυξη πολιτικών υποστήριξης από τα εκπαιδευτικά συστήματα. Η αναγνώριση αυτών των εμποδίων μπορεί να οδηγήσει σε πιο αποτελεσματικές στρατηγικές και λύσεις. Τέλος, η έρευνα για τον καθορισμό και την ανάπτυξη στρατηγικών που μπορούν να διευκολύνουν την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι απαραίτητη. Η ενσωμάτωση τεχνολογίας, η βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ δασκάλων και η ανάπτυξη κατάλληλων εκπαιδευτικών πολιτικών είναι βασικοί παράγοντες για την επιτυχία αυτής της διδακτικής προσέγγισης.

Μέσα από αυτές τις προτάσεις, η μελλοντική έρευνα μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση και την αποτελεσματική εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην εκπαιδευτική πρακτική.

Βιβλιογραφία

- Alam, A., & Mohanty, A. (2023). Cultural beliefs and equity in educational institutions: exploring the social and philosophical notions of ability groupings in teaching and learning of mathematics. Στο *International Journal of Adolescence and Youth*, 28(1). doi:<https://doi.org/10.1080/02673843.2023.2270662>
- Alavinia, P., & Farhady, S. (2012). Using Differentiated Instruction to Teach Vocabulary in Mixed Ability Classes with a Focus on Multiple Intelligences and Learning Styles.
- Alcott, B., Rose, P., Sabates, R., & Torres, R. (2019). *Handbook on Measuring Equity in Education*. Ανάκτηση 2023, από <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/handbook-measuring-equity-education-2018-en.pdf>
- Aldossari, A. (2018). The Challenges of Using the Differentiated Instruction Strategy: A Case Study in the General Education Stages in Saudi Arabia. Στο *International Education Studies*, 11(4) (σσ. 74-83). doi:10.5539/ies.v11n4p74
- Al-Makahleh, A. A., Smadi, A., & Momani, M. (2023). The Effectiveness of a Training Program Using Differentiated Instruction to Improve the Reading Skill of Jordanian Third Graders With Learning Difficulties. Στο *Theory and Practice in Language Studies* 13(9) (σσ. 2313-2322). doi:10.17507/tpls.1309.18
- Al-Shehri, M. (2020). Effect of Differentiated Instruction on the Achievement and Development of Critical Thinking Skills among Sixth-Grade Science Students. Στο *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(10). Ανάκτηση 2023, από <https://bit.ly/425IH5v>
- Altıntaş, E., & Özdemir, A. (2015). The Effect of the Developed Differentiation Approach on the Achievements of the Students. Στο *Eurasian Journal of Educational Research*, 15(61) (σσ. 199-216). doi:10.14689/ejer.2015.61.11
- Anderson, L. (2023). A Quantitative Study on the Differentiated Instructional Practices for Gifted and Talented Students at Rural Middle Schools in Southeast Georgia (Doctoral dissertation, Lincoln Memorial University).
- Apple, M. W. (2006). *Educating the Right Way. Markets, Standards, God, and Inequality*. Routledge.
- BANSM. (2014). Schools in Indonesia (data set). Ανάκτηση 2023, από <http://www.ban-sm.or.id>
- Baykul, Y. (1990). Changes in Attitudes towards Mathematics and Science Lessons from the Fifth Elementary School to the Last Classes of High Schools and Balanced Schools. Ankara: Ösym.
- Bondie, R. S., Dahnke, C., & Zusho, A. (2019). How Does Changing “One-Size-Fits-All” to Differentiated Instruction Affect Teaching? Στο *Review of Research in Education*, 43(1) (σσ. 336-362). doi:10.3102/0091732X18821130
- Brulles, D., & Brown, K. L. (2018). *Flexibl. Flexible Grouping and Collaborative Learning: Free Spirit Publishing*. Ανάκτηση 2023, από <https://www.teachercreatedmaterials.com/estore/files/samples/899016s.pdf>

- Cabus, S. J. (2015). Does Enhanced Student Commitment Reduce School Dropout? Evidence from Two Major Dropout Regions in the Netherlands. Στο *Regional Studies* (σσ. 599-614). Taylor & Francis Journals. doi:10.1080/00343404.2013.799760
- Campbell, R., Kyriakides, L., Muijs, D., & Robinson, W. (2012). Assessing teacher effectiveness: Developing a differentiated model. doi:10.4324/9780203403709
- Chamberlin, M., & Powers, R. (2010). The promise of differentiated instruction for enhancing the mathematical understandings of college students. Στο *Teaching Mathematics and its Applications: An International Journal of the IMA*, 29(3) (σσ. 113–139). doi:https://doi.org/10.1093/teamat/hrq006
- Chataika, T., Mckenzie, J., Swart, E., & Lyner-Cleophas, M. (2012). Access to education in Africa: responding to the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Στο *Disability & Society*, 27(3) (σσ. 385-398). Ανάκτηση 2023, από https://www.researchgate.net/publication/235558044_Access_to_education_in_Africa_responding_to_the_United_Nations_Convention_on_the_Rights_of_Persons_with_Disabilities
- Chien, C.-W. (2015). Analysis of Taiwanese elementary school English teachers' perceptions of, designs of, and knowledge constructed about differentiated instruction in content. Στο *Cogent Education*, 2(1). doi:10.1080/2331186X.2015.1111040
- Chun, E., & Feagin, J. (2020). *Rethinking Diversity Frameworks in Higher Education*. Routledge.
- Civitillo, S., & Juang, L. (2020). How to best prepare teachers for multicultural schools: Challenges and perspectives. Στο *Youth in superdiverse societies: Growing up with globalization, diversity, and acculturation* (σσ. 285-301). London: Routledge. Ανάκτηση 2023, από https://www.researchgate.net/publication/335107375_How_to_best_prepare_teachers_for_multicultural_schools_Challenges_and_perspectives
- De Jager, T. (2017). Perspectives of teachers on differentiated teaching in multi-cultural South African secondary schools. Στο *Studies in Educational Evaluation* (Τόμ. 53, σσ. 115-121). doi:https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.08.004
- Deed, C., Lesko, T. M., & Lovejoy, V. (2014). Teacher Adaptation to Personalized Learning Spaces. Στο *Teacher Development*, 18 (σσ. 369-383).
- Dering, Y., & Davasligil, A. (2020). The effect of Differentiated Mathematics Programs on the mathematics attitude of gifted children. Στο *Malaysian online Journal of Educational Sciences*, 8(1). Ανάκτηση 2023, από <https://bit.ly/47n71R3>
- Dixon, F. A., & Moon, S. M. (2015). *The Handbook of Secondary Gifted Education*. Routledge.
- Dixon, F. A., Yssel, N., McConnell, J. M., & Hardin, T. (2014). Differentiated Instruction, Professional Development, and Teacher Efficacy. Στο *Journal for the Education of the Gifted*, 37(2) (σσ. 111-127). doi:10.1177/0162353214529042
- Dixon, F. A., Yssel, N., McConnell, J. M., & Hardin, T. (2024). Differentiated Instruction, Professional Development, and Teacher Efficacy. Στο *Journal for the Education of the Gifted*, 37(2) (σσ. 111-127). doi:10.1177/0162353214529042

- Dulfer, N., Kriewaldt, J., & McKernan, A. (2021). Using collaborative action research to enhance differentiated instruction. Στο *International Journal of Inclusive Education* (σσ. 1-15). doi:<https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1992678>
- Eissa, M., & Mostafa, A. (2013). Integrating multiple intelligences and learning styles on solving problems, achievement in, and attitudes towards math in six graders with learning disabilities in cooperative groups. Στο *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 2(2). Ανάκτηση 2023, από <https://bit.ly/4aM2fj6>
- Eşsizoglu, G., & Çetin, S. (2022). Impact of differentiated teaching in Distance Education practice on gifted and talented students. Στο *International Online Journal of Primary Education*, 11(1). doi:10.55020/iojpe.1100221
- Flaherty, S., & Hackler, R. (2010). Exploring the Effects of Differentiated Instruction and Cooperative Learning on the Intrinsic Motivational Behaviors of Elementary Reading Students. Chicago, Illinois: Saint Xavier University. Ανάκτηση 2023, από <https://bit.ly/3tJF9sJ>
- Foti, P., Sidiropoulou, T., & Sidiropoulou, M. (2022). *Differentiated teaching and intercultural education. A case study in a kindergarten class with an immigrant and refugee background in Greece*. Ανάκτηση από <https://www.scientific-publications.net/en/article/1002405>
- Fuchs, W. W. (2010). Examining Teachers' Perceived Barriers Associated with Inclusion. Στο *SRATE Journal* (σσ. 30-35). Ανάκτηση 2023, από <https://bit.ly/4aHxY57>
- Gamble, V. D. (2011). The Impact of Differentiated Versus Traditional Instruction on Math Achievement and Student Attitudes. Walden University. Ανάκτηση 2023, από <https://bit.ly/41OVyIR>
- Garrote, A., Dessemontet, R., & Moser Opitz, E. (2017). Facilitating the social participation of pupils with special educational needs in mainstream schools: A review of school-based interventions. Στο *Educational Research Review* (Τόμ. 20, σσ. 12-23). Elsevier. doi:<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.001>
- Gentry, R., Sallie, A. P., & Sanders, C. A. (2013). *Differentiated Instructional Strategies to Accommodate Students with Needs and Learning Styles*. Ανάκτηση 2023, από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED545458.pdf>
- Haelermans, C., Ghysels, J., & Prince, F. (2015). Increasing performance by differentiated teaching? - Experimental evidence of the student benefits of digital differentiation. Στο *British Journal of Educational Technology*, 46(6) (σσ. 1161-1174). doi:<https://doi.org/10.1111/bjet.12209>
- Hartwig, S., & Schwabe, F. (2018). Teacher attitudes and motivation as mediators between teacher training, collaboration, and differentiated instruction. Στο *Journal for educational research online*, 10 (σσ. 100-122). Ανάκτηση 2023, από https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15415/pdf/JERO_2018_1_Hartwig_Schwabe_Teacher_attitudes.pdf
- Hockett, J. A. (2018). Differentiation Strategies and Examples: Grades 6-12. . Στο *Created for the Tennessee Department of Education*. Ανάκτηση 2023, από

https://www.tn.gov/content/dam/tn/education/training/access_differentiation_handbook_6-12.pdf

- Iniesto, F., & Bossu, C. (2023). Equity, diversity, and inclusion in open education: A systematic literature review. Στο *Distance Education*, 44(4) (σσ. 694-711).
doi:<https://doi.org/10.1080/01587919.2023.2267472>
- Kamarulzaman, M., Kamarudin, F., Mohd Sharif, M., & Esrati, M. (2022). Impact of Differentiated Instruction on the Mathematical Thinking Processes of Gifted and Talented Students. Στο *Journal of Education and e-Learning Research*, 9(4) (σσ. 269-277).
doi:10.20448/jeelr.v9i4.4253
- Kanelloroulou, E.-M., & Darra, M. (2019). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση: ανασκόπηση ερευνών. Στο *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό "εκπ@ιδευτικός κύκλος"*, 7(3) (σσ. 192-213). Ανάκτηση 2023, από <https://bit.ly/3TPQWjK>
- Katsioloudis, P., & Fantz, T. D. (2012). A Comparative Analysis of Preferred Learning and Teaching Styles for Engineering, Industrial, and Technology Education Students and Faculty. Στο *Journal of Technology Education* (σσ. 61-69). doi:<https://doi.org/10.21061/jte.v23i2.a.4>
- Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (2000). Foundations of behavioral research. Harcourt College Publishers.
- Legewie, J., & DiPrete, T. A. (2012). School Context and the Gender Gap in Educational Achievement. doi:<https://doi.org/10.1177/000312241244080>
- Lewis, A. (1995). *Primary special needs and the national curriculum*. London: Routledge.
- Little, C. A., McCoach, B. D., & Reis, S. M. (2011). Effects of Differentiated Reading Instruction on Student Achievement in Middle School. Στο *American Educational Research Journal*, 48(2) (σσ. 462-501). doi:10.3102/0002831210382891
- Maia, V., & Freire, S. (2023). Understanding teachers' mindset regarding differentiated instruction: issues related to curriculum planning. Στο *International Journal of Inclusive Education*. doi:<https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2245831>
- Manivannan, M., & Nor, F. (2020). Barriers in Differentiated Instruction: A systematic review of the literature. Στο *Journal of Critical Reviews*, 7(6) (σσ. 293-297).
doi:10.31838/jcr.07.06.51
- Mariyam, S., Rohani, H., Awg, M. Z., Nor, Z. M., & Rosmawijah, J. (2019). Differentiated Instruction: Definition and Challenging Factors Perceived by Teachers. Στο *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 388. Ανάκτηση 2023, από <https://bit.ly/41RoVdD>
- Martin, M. R., & Pickett, M. T. (2013). The Effects of Differentiated Instruction on Motivation and Engagement in Fifth-Grade Gifted Math and Music Students. Chicago, Illinois: Saint Xavier University, Teaching and Leadership Program. Ανάκτηση 2023, από <https://bit.ly/3TOUEKw>
- Maxey, K. S. (2013). Differentiated Instruction: Effects on Primary Students' Mathematics Achievement.

- McCoach, D. B., Gubbins, E. J., Foreman, J., Rubenstein, L. D., & Rambo-Hernandez, K. E. (2014). Evaluating the efficacy of using predifferentiated and enriched mathematics curricula for grade 3 students: A multisite cluster-randomized trial. *Gifted Child Quarterly*, *58*(4), σσ. 272-286.
- Mulder, Q. (2013). The effect of Differentiated Instruction on student mathematics achievement in primary school classrooms. University of Twente. Ανάκτηση 2023, από <https://bit.ly/4aOWh12>
- Özdeniz, Y., Aktamışb, H., & Bildiren, A. (2023). The effect of differentiated science module application on the scientific reasoning and scientific process skills of gifted students in a blended learning environment. Στο *International Journal of Science Education*, *45*(10) (σσ. 827-849). doi:<https://doi.org/10.1080/09500693.2023.2175627>
- Pham, H. L. (2012). Differentiated Instruction And The Need To Integrate Teaching And Practice. Στο *Journal of College Teaching & Learning*, *9*(1) (σσ. 13-20). doi:<https://doi.org/10.19030/tlc.v9i1.6710>
- Pozas, M., Letzel, V., Bost, N., & Reichertz, J. (2022). Confident, positive, but interested? Exploring the role of teachers' interest in their practice of differentiated instruction. Στο *Educational Psychology*, *7*. doi:<https://doi.org/10.3389/educ.2022.964341>
- Prast, E. J., Van de Weijer-Bergsma, E., Kroesbergen, E. H., & Van Luit, J. E. (2018). Differentiated instruction in primary mathematics: Effects of teacher professional development on student achievement. Στο *Learning and Instruction*, *54* (σσ. 22-34). doi:<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.01.009>
- Reis, S. M., McCoach, D., Little, C. A., & Muller, L. M. (2011). The Effects of Differentiated Instruction and Enrichment Pedagogy on Reading Achievement in Five Elementary Schools. Στο *American Educational Research Journal*, *48*(2) (σσ. 462-501). doi:10.3102/0002831210382891
- Reis, S. M., McCoach, D. B., Little, C. A., Muller, L. M., & Kaniskan, R. B. (2011). The Effects of Differentiated Instruction and Enrichment Pedagogy on Reading Achievement in Five Elementary Schools. doi:<https://doi.org/10.3102/000283121038289>
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2014). *The Schoolwide Enrichment Model. A How-To Guide for Talent Development*. A Prufrock Press.
- Riley, B. (2016). The value of knowing how students learn. Ανάκτηση από <https://doi.org/10.1177/00317217166416>
- Schindler, S., Bar-Haim, Y., Barone, C., Birkelund, J., Boliver, V., Capsada-Munsech, Q., . . . Vallet, L. (2023). 'Educational tracking and social inequalities in long-term labor market outcomes: Six countries in comparison'. Στο *International Journal of Comparative Sociology*. doi:<https://doi.org/10.1177/00207152231151390>
- Schofield, J. (2010). International Evidence on Ability Grouping With Curriculum Differentiation and the Achievement Gap in Secondary Schools. Στο *Teachers College Record*, *112*(5). doi:10.1177/016146811011200506

- Severiens, S., Wolff, R., & Van Herpen, S. (2014). Teaching for diversity: a literature overview and an analysis of the curriculum of a teacher training college. Στο *European Journal of Teacher Education*, 37(3). doi:10.1080/02619768.2013.845166
- Smets, W. (2017). High Quality Differentiated Instruction - A Checklist for Teacher Professional Development on Handling Differences in the General Education Classroom. Στο *Universal Journal of Educational Research*, 5(11). doi:10.13189/ujer.2017.051124.
- Smit, R., & Humpert, W. (2012). Differentiated instruction in small schools. Στο *Teaching and Teacher Education*, 28(8) (σσ. 1152-1162). doi:https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.07.003
- Sousa, D. A., & Tomlinson, C.-A. (2011). Differentiation and The Brain: How Neuroscience Supports the Learner-Friendly Classroom. Solution Tree Press. Ανάκτηση 2023, από https://cloudfront-s3.solutiontree.com/pdfs/Reproducibles_DAB/The-Main-Idea-Differentiation-and-The-Brain-11-10.pdf
- Starkey, L. (2011). Evaluating learning in the 21st century: A digital age learning matrix. Στο *Technology Pedagogy and Education*, 20(1) (σσ. 19-39). doi:10.1080/1475939X.2011.554021
- Suprayogi, M., & Valcke, M. (2016). Differentiated Instruction in Primary Schools: Implementation and Challenges in Indonesia. Στο *International Scientific Researches Journal*, 72(6). doi:10.21506/j.ponte.2016.6.1
- Suprayogi, M., Valcke, M., & Godwin, R. (2017). Teachers and their implementation of differentiated instruction in the classroom. Στο *Teaching and Teacher Education*, 67 (σσ. 291–301). doi:https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.020
- Suprayogi, M., Valcke, M., & Godwin, R. (2017). Teachers and their implementation of differentiated instruction in the classroom. Στο *Teaching and Teacher Education*, 67(67) (σσ. 291-301). doi:10.1016/j.tate.2017.06.020
- Thomsen, J. P. (2012). Exploring the Heterogeneity of Class in Higher Education: Social and Cultural Differentiation in Danish University Programmes. *British Journal of Sociology of Education*, 33(4), σσ. 565-585.
- Tobin, R., & Tippett, C. D. (2014). Possibilities and potential barriers: Learning to plan for differentiated instruction in elementary science. Στο *International Journal of Science and Mathematics Education*, 12(2). doi:10.1007/s10763-013-9414-z
- Tomlinson, C.-A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria: VA: ASCD.
- Tomlinson, C.-A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria: VA: ASCD.
- Tomlinson, C.-A. (2010). One Kid at a Time. *Education Leadership*, 67(5). Ανάκτηση 2023, από <https://www.ascd.org/el/articles/one-kid-at-a-time>
- Tomlinson, C.-A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the needs of all Learners*. Ανάκτηση 2023, από <https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/siteASCD/publications/books/differentiated-classroom2nd-sample-chapters.pdf>

- Tomlinson, C.-A. (2019). Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Στο Χ. Παντελίδης (Επιμ.). Γρηγόρη.
- Tomlinson, C.-A., & Imbeau, M. B. (2023). *Leading and Managing. A Differentiated Classroom*. ASCD. Ανάκτηση 2023, από <https://files.ascd.org/pdfs/publications/books/Leading-and-Managing-A-Differentiated-Classroom-2ed-sample-pages.pdf>
- Trevarthen, C., Gratier, M., & Nigel, O. (2014). The human nature of culture and education. Στο *WIREs Cognitive Science*, 5(2) (σσ. 173–192). doi:<https://doi.org/10.1002/wcs.1276>
- Uman, L. S. (2011). Systematic reviews and meta-analyses. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 20(1), σσ. 57-59.
- Valiandes, S., Koutselini, M., & Kyriakides, L. (2011). Valiandes, S., Koutselini, M., & Kyriakides, L. (2011). Investigating the Impact of Differentiated Instruction in Mixed Ability Classrooms: its impact on the Quality and Equity Dimensions of Education Effectiveness. Στο *Paper published in the proceedings of the International Congress for School Effectiveness and Improvement*. Ανάκτηση 2023, από https://www.researchgate.net/publication/262566283_Valiandes_S_Koutselini_M_Kyriakides_L_2011_Investigating_the_Impact_of_Differentiated_Instruction_in_Mixed_Ability_Classrooms_its_impact_on_the_Quality_and_Equity_Dimensions_of_Education_Effectiveness
- Vrontis, D., & Christofi, M. (2019). R&D internationalization and innovation: A systematic review, integrative framework and future research directions. *Journal of Business Research*.
- Vygotsky, L., Cole, M., Jolm-Steiner, V., Scribner, S., & Souberman, E. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press. doi:<https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Wan, S. (2016). Differentiated instruction: Are Hong Kong in- service teachers ready? Στο *Teachers and Teaching , theory and practice*. Routledge. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2016.1204289>
- Wolbring, G., & Lillywhite, A. (2021). Equity/Equality, Diversity, and Inclusion (EDI) in Universities: The Case of Disabled People. Στο *Societies 2021*, 11(2). Calgary, Canada. doi: <https://doi.org/10.3390/soc11020049>
- Wu, E. H. (2013). The Path Leading to Differentiation: An Interview with Carol Tomlinson. Στο *Journal of Advanced Academics*, 24(2) (σσ. 125-133). doi:10.1177/1932202X13483472
- Βαλιαντή, Σ. Α., Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ., & Κυριαίδης, Λ. (2021). αποτελέσματα έρευνας για την εφαρμογή και Αξιολόγηση της Αποτελεσματικότητας της Διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικρής ικανότητας. Αριστετέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Γαλάνης, Π. (2008). Συστηματική ανασκόπηση και μετα-ανάλυση. *Archives of hellenic medicin*, 26(6), σσ. 826-841.
- Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ. (2020). Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης: Δυσκολίες και Παρανοήσεις. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 6, σσ. 12-29.

- Κανάκης, Ι. (2007). Η εσωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης (έννοια, θεωρητική θεμελίωση, επίδωξη). *Πρακτικά 8ου συνεδρίου του Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου "Διδασκαλία σε τάξεις μικτής ικανότητας"*.
- Καράσσα, Φ. (2006). Αρχές και μεθοδολογία της συστηματικής ανασκόπησης της βιβλιογραφίας. *Ελληνική Ρευματολογία, 17(4)*, σσ. 289-297.
- Μαβίδου, Α., & Κακανά, Δ. (2021). Επίδραση και εμπόδια της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στο Νηπιαγωγείο: αξιολογικές κρίσεις των εκπαιδευτικών. Στο *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού, 18* (σσ. 60-70). doi:<https://doi.org/10.12681/icw.30022>
- Παντελιάδου, Σ., & Φιλιππάτου, Δ. (2013). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Πατελάρου, Ε., & Μπροκαλάκη, Η. (2010). Μεθοδολογία της συστηματικής ανασκόπησης και μετα-ανάλυσης. *Νοσηλευτική, 49(2)*, σσ. 122-130.
- Φύκαρης, Ι. (2019). Η συμβολή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη διαχείριση μαθησιακών ματαιώσεων από τους μαθητές/μανθάνοντες. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 12(2)*, σσ. 154-196.
- Χολέβας, Ν., Αλεξόπουλος, Δ., & Αναστασόπουλος, Ν. (2018). Διαφοροποιημένη διδασκαλία και αξιολόγηση: Ενδεικτικό σχέδιο στο μάθημα της Γλώσσας του Δημοτικού Σχολείου. *Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαιδευσις(4)*, σσ. 130-143.