



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας
Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών
Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών
Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
**Επιστήμες της Αγωγής μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και
Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική προσέγγιση στην
Προσχολική Εκπαίδευση. Απόψεις εκπαιδευτικών**

POST GRADUATE THESIS

**The differentiated pedagogical approach in Preschool Education.
Teachers' views**



ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ/NAME OF STUDENT

Παναγιώτα Βισβάρδη

Panagiota Visvardi

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

Ελένη Μουσένα

Eleni Mousena

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



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

POST GRADUATE THESIS

**The differentiated pedagogical approach in Preschool Education.
Teachers' views**

PANAGIOTA VISVARDI

A.M. 21811

mscedt21811@uniwa.gr

FIRST SUPERVISOR

ELENI MOUSENA

SECOND SUPERVISOR

ERMIONI DELI

AIGALEO 2024

Επιτροπή εξέτασης

Ημερομηνία εξέτασης: 08/07/2024

	Ονόματα εξεταστών	Υπογραφή
1 ^{ος} Εξεταστής	Ελήνη Μουσένα	
2 ^{ος} Εξεταστής	Ερμιόνη Δελή	

Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας

Η κάτωθι υπογεγραμμένη Παναγιώτα Βισβάρδη του Στυλιανού, με αριθμό μητρώου 21811 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

Παναγιώτα Βισβάρδη

Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας τη διπλωματική μου εργασία θα ήθελα να ευχαριστήσω την Κα. Ελένη Μουσένα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Τμήματος Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία του Πανεπιστημίου Δυτικής Αγωγής και Α' επιβλέπουσα μου, για την πολύτιμη βοήθεια, καθοδήγηση και στήριξη της καθ' όλη τη διάρκεια της συγγραφής της. Ομοίως, ευχαριστώ και την κυρία Ερμιόνη Δελή, Επιστημονική Συνεργάτιδα του Πανεπιστημίου Δυτικής Αγωγής και Β' επιβλέπουσα της εργασίας μου.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλες τους εκπαιδευτικούς αλλά και τα παιδιά που γνώρισα μέσα σε αυτά τα δύο χρόνια των μεταπτυχιακών σπουδών μου, από τους οποίους έμαθα πολλά, όμως μέσα από το έργο τους συνειδητοποίησα το πιο σημαντικό, πώς τα παιδαγωγικά είναι το όνειρο μου, το οποίο εύχομαι να πραγματοποιηθεί.

Επίσης, ευχαριστώ και όλη την ομάδα του Ζ' κύκλου του συγκεκριμένου Μεταπτυχιακού, γιατί ενώ δε γνωριζόμασταν καν, μέσα σε όλο αυτό το ταξίδι, χάρη στην τεχνολογία, συστηθήκαμε και γνωριστήκαμε, με αποτέλεσμα να βοηθήσουμε ο ένας τον άλλον όταν υπήρξε ανάγκη, να ευχηθούμε ο ένας στον άλλον σε γάμους, γεννήσεις αλλά και στην απώλεια οικείων μας ανθρώπων, να συμπαρασταθούμε ο ένας στον άλλον σε φωτιές και σε πλημμύρες και τελικά να γίνουμε από άγνωστοι γνωστοί, αλλά και φίλοι. Ιδιαίτερως όμως από όλη αυτή την ομάδα ευχαριστώ δύο ανθρώπους που περάσαμε πολλά μαζί και πλέον τις θεωρώ πολύ καλές μου φίλες, τη Βασιλίνα Κυρίτση και τη Βασιλική Μαργάνη και εύχομαι η φιλία αυτή να κρατήσει.

Τέλος, οφείλω το πιο μεγάλο ευχαριστώ στους δικούς μου ανθρώπους που με στηρίζουν σε όλες μου τις αποφάσεις και είναι δίπλα μου σε ό,τι και να κάνω. Ευχαριστώ λοιπόν από τα βάθη της καρδιάς μου, την οικογένεια μου που με μεγάλωσε με πολύ αγάπη, τους γονείς μου Στέλιο και Έφη και την αδερφή μου Ιωάννα, αλλά και το φίλο- σύντροφο- σύζυγό μου Μάκη και το μονάκριβό γιο μας Παύλο- Δημήτρη, για την υπέροχη οικογένεια που μου έχουν χαρίσει.

Αφιερώσεις

... στους γονείς μου, που με έφεραν στον κόσμο.

... στην αδερφή μου, την καλύτερη μου φίλη.

... στο σύζυγο μου, που είναι πάντα δίπλα μου.

... στο γιο μου, που είναι η ζωή μου.

... στον Τονάκο μας, που πριν γίνει 'αστεράκι' μου υπενθύμισε τι σημαίνει «ζω με αξιοπρέπεια».

«Να αλλάξεις τον κόσμο φίλε Σάντσο,

δεν είναι τρέλα, ούτε ουτοπία.

Είναι δικαιοσύνη!»

M. Cervantes- Δον Κιχώτης

Περίληψη

Εισαγωγή: Σήμερα, κάθε άλλο παρά ποτέ, η Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική Προσέγγιση (Δ.Π.Π.) αποτελεί τη βάση ώστε να υλοποιηθεί μια σημαντική αρχή της εκπαίδευσης, η ισότητα. Η διαφορετικότητα ήταν, είναι και θα είναι ανέκαθεν δεδομένη, αφού οι μαθητές είναι διαφορετικοί και δεν έχουν τις ίδιες ανάγκες. Με βάση λοιπόν τη μοναδικότητα του κάθε μαθητή εξελίσσεται και οργανώνεται η εκπαιδευτική διαδικασία.

Σκοπός: Η παρούσα διπλωματική εργασία διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών Προσχολικής Εκπαίδευσης (Π.Ε.) αναφορικά με τη Δ.Π.Π.. Επιχειρείται η ανίχνευση και η καταγραφή των απόψεων, των εμπειριών και των στρατηγικών τους σχετικά με το θέμα της έρευνας.

Μέθοδος: Η μέθοδος διερεύνησης που χρησιμοποιείται είναι η ποιοτική. Η τεχνική που εφαρμόζεται είναι η ημι-δομημένη συνέντευξη σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς Π.Ε., από την περιφερειακή διεύθυνση Αττικής. Ειδικότερα τα ερευνητικά ερωτήματα που θα διερευνηθούν είναι τρία και αφορούν, πρώτον το κατά πόσον είναι εφικτό να εφαρμοστεί η Δ.Π.Π. σε μια τάξη Π.Ε. και γιατί, δεύτερον στο πώς επιδρά η εφαρμογή της στην επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί εξ αρχής και τρίτον την ανάδειξη ή μη της αναγκαιότητας διοργάνωσης και παρακολούθησης αποτελεσματικότερων προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, λόγω της περιορισμένης θεωρητικής κατάρτισής τους, όσον αφορά στη θεωρία και στις αρχές που διέπουν την προσέγγιση αυτή.

Αποτελέσματα: Τα αποτελέσματα που προέκυψαν βάσει της ποιοτικής έρευνας που διεξήχθη στα πλαίσια της παρούσης διπλωματικής εργασίας, ανέδειξαν πως η εφαρμογή της Δ.Π.Π. σε μία τάξη νηπιαγωγείου δεν είναι εν τέλει μια εύκολη διαδικασία, λόγω αρκετών δυσκολιών, με μεγαλύτερο την ύπαρξη μεγάλου αριθμού μαθητών ανά τάξη. Επιπλέον, προέκυψε ότι η εφαρμογή της Δ.Π.Π. επιδρά κατά κύριο λόγο θετικά στην επίτευξη των στόχων που έχουν θέσει οι εκπαιδευτικοί εξ αρχής. Επίσης, αναδείχτηκε έντονα η αναγκαιότητα διοργάνωσης και παρακολούθησης αποτελεσματικότερων προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, κυρίως σε πρακτικό επίπεδο.

Συμπεράσματα: Είναι φανερό ότι η Δ.Π.Π. είναι μία διδακτική προσέγγιση, η οποία αν εφαρμοστεί σωστά και αποτελεσματικά, μπορεί να προσφέρει σε όλους τους μαθητές ουσιαστικές μαθησιακές εμπειρίες, επιτρέποντας στον καθένα να ακολουθήσει ο καθένας το δικό του δρόμο στη διαδικασία της μάθησης.

Λέξεις κλειδιά: Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική Προσέγγιση, Προσχολική Εκπαίδευση

Abstract

Introduction: Today, far from ever, the Differentiated Pedagogical Approach (D.P.A) is the basis for the implementation of an important principle of education, the equality. Diversity has been, is and will always be granted, since students are different and do not have the same needs. Based on the uniqueness of each student, the educational process is shaped and deployed.

Purpose: This thesis explores the views of preschool teachers regarding the D.P.A.. An attempt is made to detect and record their opinions, experiences and strategies regarding the research topic.

Method: The research method used here is qualitative. The applied technique is the semi-structured interview with active preschool teachers from the regional prefecture of Attica. In particular, the research questions investigated are three and concern, firstly, whether it is possible to apply the D.P.A. in a preschool education class and why, secondly how its application affects in achieving the goals that have been set and thirdly in highlighting or not the necessity for the teachers of organizing and attending more effective training programs, because they lack theoretical training, in terms of theory and the principles that govern this approach.

Results: The results obtained based on the qualitative research conducted in the context of this diploma thesis, showed that the implementation of D.P.A. in a kindergarten class is ultimately not an easy process, due to several difficulties, with the largest being the existence of a large number of students per class. It also emerged that the implementation of D.P.A. has a predominantly positive effect on the achievement of the goals set by teachers from the very beginning. The need to organize and attend more effective teacher training programs, especially at a practical level, was also strongly highlighted.

Discussion: It is clear that the D.P.P. is s teaching approach, which if implemented correctly and effectively, can offer all students meaningful learning experiences, allowing each and every one to follow his/her own path in the learning process.

Key words: Differentiated Pedagogical Approach, Preschool Education

Περιεχόμενα

Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας.....	iv
Ευχαριστίες	v
Αφιερώσεις	vi
Περίληψη	vii
Abstract	viii
Συνομογραφίες	xi
Πρόλογος.....	1
Εισαγωγή.....	3
Α' Μέρος: Θεωρητικό πλαίσιο	5
Κεφάλαιο 1. Η έννοια, η φιλοσοφία και ο σκοπός της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής Προσέγγισης.....	5
1.1 Η έννοια της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής Προσέγγισης.....	5
1.2 Η φιλοσοφία της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής Προσέγγισης.....	8
1.3 Ο σκοπός της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής Προσέγγισης.....	10
Κεφάλαιο 2. Οι βασικές αρχές, τα επίπεδα διαφοροποίησης της διδασκαλίας και οι πρακτικές εφαρμογές της Δ.Π.Π.....	11
2.1 Βασικές αρχές της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής Προσέγγισης.....	11
2.2 Επίπεδα διαφοροποίησης της διδασκαλίας και πρακτικές εφαρμογές της	12
2.2.1 Διαφοροποίηση Περιεχομένου	12
2.2.2 Διαφοροποίηση Διαδικασίας	14
2.2.3 Διαφοροποίηση Τελικού Προϊόντος	15
Κεφάλαιο 3. Ο ρόλος και η σημαντικότητα της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής Προσέγγισης στο σύγχρονο Νηπιαγωγείο	16
Β' Μέρος: Έρευνα	19
Κεφάλαιο 4. Μεθοδολογία έρευνας	19
4.1 Ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας	19
4.2 Μέθοδος και εργαλεία διερεύνησης	20
4.2 Συμμετέχουσες.....	21
4.3 Διαδικασία υλοποίησης έρευνας και η ηθική της	25
4.4 Τα ποιοτικά δεδομένα και η θεματική ανάλυση τους.....	26
Κεφάλαιο 5. Παρουσίαση αποτελεσμάτων ποιοτικής ανάλυσης των συνεντεύξεων ...	26
Κεφάλαιο 6. Συμπεράσματα και μελλοντικές προτάσεις	45
6.1 Συμπεράσματα	45

6.2. Μελλοντικές προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	49
Αναφορές.....	50
Παράρτημα	56

Συντομογραφίες

	Αγγλική ορολογία	Ελληνική ορολογία
Δ.Π.Π.	Differentiated Pedagogical Approach	Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική Προσέγγιση
Π.Ε.	Preschool Education	Προσχολική Εκπαίδευση
Ε.Ε.Α.	Special Educational Needs	Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Πρόλογος

Σε παγκόσμιο επίπεδο, τα εκπαιδευτικά συστήματα έρχονται αντιμέτωπα με την πρόκληση της παροχής μιας αποτελεσματικής εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές. Με την εκπαίδευση ο κάθε άνθρωπος μπορεί να έχει μια αξιοπρεπή ζωή, να αναπτύσσει πλήρως τα ταλέντα του και τις δυνατότητές του, να συμμετέχει και να ενισχύει την ποιότητα ζωής του (UNESCO, 1990). Για το λόγο αυτό, τα τελευταία χρόνια έχει διαπιστωθεί ότι υπάρχει έντονο ενδιαφέρον για μία διαφορετική άποψη, αυτή της «συμπεριληπτικής εκπαίδευσης» (inclusive education) ως αλλαγή, η οποία πρεσβεύει και επαινεί την ποικιλομορφία μεταξύ των εκπαιδευόμενων. Το πέρασμα όμως προς «Ένα Σχολείο για Όλους» δεν είναι απλώς μια τεχνική ή οργανωτική αλλαγή. Είναι μία κίνηση με καθαρά φιλοσοφική τάση (UNESCO, 2001).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση σαν ιδέα έκανε την εμφάνιση της ως έννοια στις αρχές της δεκαετίας του 1970 και σε παγκόσμιο επίπεδο ενδυναμώθηκε από νομοθετικές ρυθμίσεις και αποφάσεις. Τελικά, η ιδέα αυτή μέσα από πολλές διεθνείς συζητήσεις ωρίμασε και εν τέλει κατέληξε στη Διακήρυξη της UNESCO το 1990. Αργότερα, το 1994, πραγματοποιήθηκε η Παγκόσμια Διάσκεψη για την Ειδική Εκπαίδευση, στη Σαλαμάνκα της Ισπανίας, όπου αναφέρθηκε ότι «τα προγράμματα σπουδών θα πρέπει να προσαρμόζονται στις ανάγκες των παιδιών και όχι αντίστροφα» (UNESCO, 1994:22). Λίγα χρόνια μετά, το 2000 στο Παγκόσμιο Φόρουμ για την Εκπαίδευση, που πραγματοποιήθηκε στο Ντακάρ και συμμετείχαν 185 χώρες, όλες, διακήρυξαν ότι η «Εκπαίδευση για Όλους» οφείλει να λαμβάνει υπόψη της τις ανάγκες των άπορων παιδιών και των παιδιών που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση συμπεριλαμβανομένων και αυτών που εργάζονται, που είναι κάτοικοι απομακρυσμένων περιοχών, που ανήκουν σε νομαδικούς πληθυσμούς, που βάζονται από τις συνέπειες εμπόλεμων καταστάσεων, από ανίατες ασθένειες, όπως το HIV/AIDS, από την πείνα, καθώς και των παιδιών με αναπηρία ή και με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α.).

Παρ'όλες όμως τις αξιολογες προόδους που σημειώθηκαν τις δύο τελευταίες δεκαετίες για την επέκταση της πρόσβασης στη βασική εκπαίδευση, απαιτούνται περαιτέρω ενέργειες για να ελαχιστοποιηθούν τα εμπόδια στη μάθηση και να διασφαλιστεί ότι όλα τα παιδιά, θα βιώσουν ένα πραγματικό περιβάλλον χωρίς παρεμποδίσεις (UNESCO, 2017). Πιο συγκεκριμένα, στη χώρα μας μολονότι γίνονται προσπάθειες για ουσιαστική ένταξη των παιδιών με αναπηρίες ή και με Ε.Ε.Α. στο γενικό σχολείο, το κλίμα σύγχυσης συνεχίζεται. Τα παιδιά διαφέρουν, έστω και επιφανειακά, ως προς το κοινωνικό-οικονομικό οικογενειακό τους επίπεδο, την πολιτισμική, τη σωματική, τη νοητική, την ψυχολογική, τη γνωστική διαφορετικότητα, αλλά και τη στάση τους απέναντι στο σχολείο. Όλα αυτά συνεπάγονται διαφορετική ετοιμότητα και ρυθμό μάθησης, διαφορετικό τρόπο αντίληψης, διαφορετικές ανάγκες και προσδοκίες από το σχολικό περιβάλλον

και διαφορετικούς κώδικες επικοινωνίας (Σφυρόερα Μ. , 2004). Όλα αυτά έχουν ως αποτέλεσμα, τα τελευταία χρόνια, ο όρος Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική Προσέγγιση να προβάλλεται πολύ συχνά σε αρκετά βιβλία και εγχειρίδια, τα οποία αφορούν σε διδακτικές πρακτικές και προσεγγίσεις. Η ανάγκη για αυτή την αλλαγή των διδακτικών πρακτικών οφείλεται στη διαπίστωση πως η ένταξη των παιδιών που υπάγονται σε ειδικές μαθησιακές κατηγορίες, όπως αυτή της αναπηρίας, αλλά και των Ε.Ε.Α., δεν τίθεται ως πρόβλημα μιας χωροταξικής διευθέτησης και ατομικής προσαρμογής, αλλά, ως κυρίαρχο πρόβλημα της συμπερίληψής τους στο κοινό για όλους πρόγραμμα σπουδών, μέσα από τη διεύρυνση και τη διαφοροποίηση των προσφερόμενων μαθησιακών εμπειριών (Ζώνιου-Σιδέρη, και συν., 2015). Εξαιτίας αυτού οι εκπαιδευτικοί ενοποιούν και εκμεταλλεύονται στοχευμένα και συμπληρωματικά τις αρχές, τις μεθόδους και τις πρακτικές της Δ.Π.Π. και της πολιτισμικά ευαίσθητης διδασκαλίας, λαμβάνοντας υπόψη το πλαίσιο της εκπαίδευσης για την αναπηρία και τις Ε.Ε.Α. (Πεντέρη, Χλαπάνα, Μέλλιου, Φιλιππίδη, & Μαρινάτου, 2021).

Υπό το πρίσμα όλων αυτών, μπορούμε να αντιληφθούμε την σημασία για την ανάδειξη της σπουδαιότητας της Δ.Π.Π., ιδιαίτερα στη βαθμίδα της Προσχολικής Εκπαίδευσης, αλλά και την διερεύνηση των απόψεων των νηπιαγωγών, αναφορικά με την προσέγγιση αυτή. Η μέθοδος διερεύνησης που θα χρησιμοποιηθεί στην παρούσα εργασία είναι η ποιοτική και θα εφαρμοστεί με την τεχνική της ημι- δομημένης συνέντευξης, σε δεκαπέντε εν ενεργεία νηπιαγωγούς, που εργάζονται σε δημόσια νηπιαγωγεία, τα οποία ανήκουν στην περιφερειακή διεύθυνση Αττικής, αποσκοπώντας στη συλλογή των προς μελέτη δεδομένων. Τα προς διερεύνηση ερευνητικά ερωτήματα είναι το κατά πόσον είναι εφικτό να εφαρμοστεί η Δ.Π.Π. σε μια τάξη Προσχολικής Εκπαίδευσης και γιατί, δεύτερον στο πώς επιδρά η εφαρμογή της στην επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί εξ αρχής και τρίτον την ανάδειξη ή μη της αναγκαιότητας διοργάνωσης και παρακολούθησης αποτελεσματικότερων προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, λόγω της περιορισμένης θεωρητικής κατάρτισής τους, όσον αφορά στη θεωρία και στις αρχές που διέπουν την προσέγγιση αυτή.

Τα συμπεράσματα της έρευνας θεωρούμε ότι θα συμβάλουν στην ενδυνάμωση της γνώσης των νηπιαγωγών στο θέμα αυτό.

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια η παιδαγωγική προσέγγιση που εμφανίζεται συχνά στην ερευνητική βιβλιογραφία αλλά και σε αντίστοιχα εγχειρίδια, που εκδίδουν διεθνείς και εθνικοί οργανισμοί, αλλά και φορείς που παρουσιάζουν εκπαιδευτικές πρακτικές, είναι αυτή της Δ.Π.Π., η οποία προκύπτει λόγω της ανομοιογένειας που υπάρχει σε κάθε τάξη, αφού οι μαθητές ξεκινούν από διαφορετικές αφετηρίες, έχουν διαφορετικά κίνητρα και εμπειρίες, αλλά και επιλέγουν-ασυνείδητα αρχικά- τη δική τους μαθησιακή πορεία, η οποία χρειάζεται ενίσχυση (Ζώνιου-Σιδέρη, και συν., 2015).

Για το λόγο αυτό καμία τάξη, σε καμία βαθμίδα δε μπορεί να θεωρηθεί απόλυτα ομοιογενής . Οι δυνατότητες που έχει κάθε μαθητής, τα γνωρίσματα, τα ενδιαφέροντα, αλλά και οι ανάγκες του, προσδιορίζουν τη διαφορετικότητα του, καθιστώντας σημαντικό ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός να προσαρμοστεί, ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στα χαρακτηριστικά των μαθητών σε μια ενταξιακή προοπτική της εκπαίδευσης. Η ενταξιακή διδασκαλία συνιστά μια έμπρακτη διαχείριση της διαφορετικότητας ως στοιχείο που συνδέει και ενισχύει τη μαθησιακή εμπειρία (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2007).

Η Δ.Π.Π. είναι μια ανοιχτή παιδαγωγική αντίληψη, η οποία σε συνδυασμό με τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και της ενεργητικής μάθησης, απαντά στο γιατί και στο πώς η ενίσχυση της ατομικής πορείας κάθε μαθητή για την οικοδόμηση της γνώσης, είναι απαραίτητη για τη σχολική επιτυχία (Σφυρόερα Μ. , 2004). Ο Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση και η ενταξιακή εκπαίδευση, χάρη στην πολυεπίπεδη σχέση τους με τις διαφορετικές ανάγκες των παιδιών, αποτελούν σημείο αναφοράς για τη σύγχρονη εκπαίδευση (Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013).

Τέλος, σύμφωνα με την Tomlinson (2005, σελ. 19) «Ο εκπαιδευτικός που αποφασίζει να διδάξει με διαφοροποιημένη διδασκαλία, θα πρέπει να δει τον εαυτό του και το ρόλο του κάτω από ένα νέο πρίσμα. Όχι ως κάτοχο και αναμεταδότη της γνώσης αλλά ως διευθυντή ορχήστρας ή προπονητή ομάδας. Και στις δύο αυτές περιπτώσεις, ο εκπαιδευτικός πρέπει να οδηγήσει όλα τα μέλη της ορχήστρας ή τους παίκτες της ομάδας στη μέγιστη επίδοσή τους. Για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος, οι μουσικοί θα χρειασθεί να εξασκηθούν και μόνοι τους, οι αθλητές θα πρέπει να δυναμώσουν σε διαφορετικά σημεία και άρα με διαφορετικές ασκήσεις ο καθένας και ο κάθε παίκτης ή μουσικός έχει ένα διαφορετικό χαρακτήρα και διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης. Όλοι αυτοί αφού πετύχουν τη μέγιστη ατομική τους επίδοση, θα λειτουργήσουν μαζί ως ομάδα και θα δώσουν το τελικό αποτέλεσμα». Ενώ συνεχίζει αναφέροντας χαρακτηριστικά «...ο διευθυντής της ορχήστρας βοηθά τους μουσικούς να ερμηνεύσουν τη μουσική, αλλά δεν την ερμηνεύει ο ίδιος».

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα, αντικείμενο διερεύνησης της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών Π.Ε. αναφορικά με τη Δ.Π.Π.. Ειδικότερα, τα υπό ανάλυση ερωτήματα που θα διερευνηθούν είναι τα εξής :

- Τι είναι και τι δεν είναι Δ.Π.Π.;
- Εφαρμόζουν οι νηπιαγωγοί τη Δ.Π.Π. στην τάξη τους;
- Θεωρούν τον εαυτό τους εξοικειωμένο με τις αρχές της Δ.Π.Π.;
- Είναι εφικτό να εφαρμοστεί η Δ.Π.Π. σε μια τάξη Π.Ε. και γιατί,
- Πώς επιδρά η εφαρμογή της στην επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί εξαρχής;
- Υπάρχει αναγκαιότητα για επιπλέον κατάρτιση των εκπαιδευτικών πάνω σε αυτή τη μέθοδο;

Στη συνέχεια παρουσιάζεται περιληπτικά η δομή της εργασίας. Το πρώτο μέρος χωρίζεται σε 3 κεφάλαια. Στο 1ο κεφάλαιο αναφέρονται η έννοια, η φιλοσοφία και ο σκοπός της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής Προσέγγισης. Στο 2ο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι βασικές αρχές και τα επίπεδα διαφοροποίησης της διδασκαλίας, ενώ στο 3ο κεφάλαιο περιγράφονται ο ρόλος και η σημαντικότητα της Δ.Π.Π. στο σύγχρονο Νηπιαγωγείο.

Κατόπιν στο δεύτερο μέρος της εργασίας, ακολουθεί λεπτομερώς το πώς σχεδιάστηκε η έρευνα. Στο 4ο κεφάλαιο καθορίζονται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα, ενώ γίνεται μια παρουσίαση της μεθόδου και του εργαλείου διερεύνησης που αξιοποιήθηκε, των συμμετεχουσών, της διαδικασίας υλοποίησης της έρευνας και της ηθικής της, αλλά και της θεματικής ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων. Έπειτα, στο 5ο κεφάλαιο παρατίθεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων και η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων και εν συνεχεία, στο 6ο κεφάλαιο διατυπώνονται και παρουσιάζονται τα τελικά συμπεράσματα. Στο τέλος, ακολουθούν οι βιβλιογραφικές αναφορές και το παράρτημα με τις αποδόσεις των ηχογραφημένων συνεντεύξεων σε γραπτό κείμενο.

Α' Μέρος: Θεωρητικό πλαίσιο

Κεφάλαιο 1. Η έννοια, η φιλοσοφία και ο σκοπός της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής Προσέγγισης

1.1 Η έννοια της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής Προσέγγισης

Η Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική Προσέγγιση αποτελεί μια έννοια πολυπαραγοντική, όπου το περιεχόμενο της αλλάζει και διαμορφώνεται συνεχώς, ανάλογα με τη θεωρία και τις κοινωνικές αλλαγές που την εξετάζουν (Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013).

Οι πρώτες σύγχρονες απόψεις για τη Δ.Π.Π. τοποθετούνται στις αρχές του 20^{ου} αιώνα και πιο συγκεκριμένα στην Προοδευτική Αγωγή, ένα κίνημα που είχε ως βασικό αίτημα του, την προσαρμογή της γενικής εκπαίδευσης και διδακτικής λειτουργίας, όπως τα αναλυτικά προγράμματα, τους στόχους και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, τις διαφοροποιημένες ανάγκες και ικανότητες όλων των μαθητών. Η εξέλιξη αυτή πήγε την έννοια της Δ.Π.Π. σε άλλη διάσταση, λόγω του ότι άλλαξε την αντίληψη που υπήρχε μέχρι τότε σχετικά με τις στρατηγικές ομοιογένειας των τάξεων, όπως η οργάνωση των σχολείων έχοντας ως κριτήριο το φύλο των μαθητών, αλλά και την οργάνωση των σχολικών τάξεων με γνώμονα την ηλικία τους (Θεοφιλίδης, 2009).

Εν συνεχεία, η έννοια της Δ.Π.Π. στηρίχθηκε σε δύο άλλα θεωρητικά υπόβαθρα. Το πρώτο ήταν το Μεταμοντέρνο κίνημα, χάρη στο οποίο υπήρξε η αποδοχή της διαφορετικότητας αλλά και ο συσχετισμός του τρόπου διδασκαλίας με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και την εμπειρία των μαθητών.

Το δεύτερο ήταν η γνωστική ψυχολογία και πιο συγκεκριμένα η θεωρία του Κονστρουκτιβισμού (Constructivism) ή αλλιώς της Εποικοδόμησης της Μάθησης. Η θεωρία αυτή υποστήριζε πως η μάθηση είναι μια διαδικασία οικοδόμησης προσωπικού νοήματος, δηλαδή ο μαθητής αξιοποιεί τις προηγούμενες εμπειρίες και γνώσεις, χτίζει τις γνώσεις αυτές και μέσω εσωτερικών διεργασιών, τις διερευνά και ενεργητικά τις μετασχηματίζει, έχοντας ως τελικό αποτέλεσμα αντίστοιχα γνωστικά σχήματα (Κουτσελίνη, 2009). Η πιο σημαντική συμβολή της θεωρίας αυτής ήταν η γενική παραδοχή ότι, η μάθηση δεν εξαρτάται από το τι κάνει ο εκπαιδευτικός, αλλά από το αν αυτό που κάνει οικοδομεί τις υπάρχουσες γνώσεις του κάθε μαθητή, έχοντας ως συνέπεια τη διαφοροποίηση διαδικασιών μάθησης για διαφορετικούς μαθητές σε τάξεις μικτής ικανότητας. Όμως, επειδή η μάθηση δεν είναι μόνο ανάπτυξη σε γνωστικό επίπεδο ή ανάπτυξη που καθιστάται υποχρεωτική, σημαντικό ρόλο παίζει και πάλι η συμμετοχή και η συναισθηματική αποδοχή των διαδικασιών και του εκπαιδευτικού πλαισίου από το μαθητή (Κουτσελίνη, 2001). Σε περίπτωση που δε γινόταν γνωστή η σχέση των βασικών

γνώσεων κάθε μαθητή, αλλά και το πώς και πόσο αποτελεσματικά επεξεργάζεται τις πληροφορίες που δέχεται και στη συνέχεια οικοδομεί τις έννοιες, δε θα ήταν δυνατό να εφαρμοστεί η Δ.Π.Π. (Κουτσελίνη, 2009).

Μια ακόμα έννοια με την οποία η Δ.Π.Π. συνδέθηκε εννοιολογικά, ήταν αυτή της τροποποίησης, οδηγώντας στην εξατομικευμένη εκπαιδευτική διαδικασία. Οι δύο αυτές έννοιες αν και δεν ήταν ταυτόσημες, συνδέθηκαν αρκετά μεταξύ τους και τελικά ταυτίστηκαν, έχοντας ως αποτέλεσμα την εφαρμογή της Δ.Π.Π., με απλοποιημένες ή και με λιγότερες θεματικές ενότητες του αναλυτικού προγράμματος σε μαθητές που είχαν χαμηλές επιδόσεις, τον διαχωρισμό των τάξεων σε παιδιά ανάλογα με τους βαθμούς τους και τέλος, τη δημιουργία μικρών προσδοκιών από τους εκπαιδευτικούς, όσον αφορά στους μαθητές με αναπηρίες ή και με Ε.Ε.Α.. Επακόλουθο αυτής της ερμηνείας της Δ.Π.Π. ήταν η χρήση πρακτικών που κατέληξαν σε βάρος πολλών παιδιών με αναπηρίες ή και με Ε.Ε.Α. (Thurlow, 2002), ενώ κατ' επέκταση αυτές οι πρακτικές άλλαξαν το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων και το διαμόρφωσαν, βάζοντας χαμηλές απαιτήσεις και προσδοκίες, με τελικό αποτέλεσμα η πρόοδος όλων των μαθητών και ιδιαιτέρως αυτών με Ε.Ε.Α. να έχει αρνητική πορεία. Έπειτα, τα αναλυτικά προγράμματα τροποποιήθηκαν ως προς το περιεχόμενο τους και εν τέλει το πλαίσιο της Δ.Π.Π. αποσαφηνίστηκε και προστατεύεται πλέον με νόμους προς όφελος όλων των μαθητών (IDEA, 2004).

Προσεγγίζοντας λοιπόν, ολιστικά την έννοια της Δ.Π.Π. είναι σκόπιμο να λαμβάνονται υπόψη κάποιοι παράγοντες, που έχουν μια χωροχρονική αλληλεπίδραση μεταξύ τους, είτε σε μικρο-επίπεδο, είτε σε μακρο- επίπεδο. Κάποιοι από αυτούς είναι τα ενδιαφέροντα, τα κίνητρα μάθησης, οι ικανότητες, τα οποία έχουν άμεση σχέση με την εκπαίδευση των παιδιών βάσει των ατομικών τους διαφορών. Οι παράγοντες αυτοί έχουν σχέση με τη μαθησιακή διαδικασία, όπως είναι το επίπεδο των μαθητών της τάξης (μικρο- επίπεδο), ενώ κάποιοι άλλοι σχετίζονται με κοινωνικά φαινόμενα, αναφορικά με τα ιδιαίτερα πολιτισμικά στοιχεία των ομάδων που διαμορφώνουν σε γενικότερο επίπεδο την εκπαιδευτική πολιτική (μάκρο- επίπεδο) (Thomsen, 2012).

Εν κατακλείδι, για να καθοριστεί το περιεχόμενο της Δ.Π.Π. θεωρείται απαραίτητο να γίνει μια εφαρμογή της ολιστικής προσέγγισης, αναλύοντας τις μεταβλητές στα δύο παραπάνω επίπεδα, μικρο και μακρο. Το μοντέλο αυτό είναι δυναμικό, λόγω του ότι οι ισορροπίες του μεταβάλλονται συνεχώς, ανάλογα με τα δεδομένα της κάθε εποχής, όπως επίσης είναι και αλληλεπιδραστικό, αν και όλοι οι παράγοντες δεν αλληλεπιδρούν το ίδιο, στη διαμόρφωση του περιεχομένου της Δ.Π.Π. (Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013).

Όπως προαναφέρθηκε, στο μικρο- επίπεδο, ανήκουν οι παράγοντες που περιλαμβάνουν μεταβλητές, οι οποίες κυρίως περιγράφουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Στο επίπεδο αυτό ο εκπαιδευτικός πριν θέσει τους στόχους του για την ομάδα του, οφείλει να έχει κάνει μια

χαρτογράφηση των γνώσεων των μαθητών του, μιας και η διαφορετικότητα κάθε μαθητή συνδέεται με διαφορετικούς ρυθμούς μαθησιακής ικανότητας και ετοιμότητας αλλά και διαφορετικές γνώσεις, ικανότητες και εμπειρίες (Dodge, 2005; Tomlinson C. , 2001).

Ο εκπαιδευτικός αρχικά, για να επιλέξει το περιεχόμενο της διδασκαλίας του, θα πρέπει να είναι πολύ καλός γνώστης των διδακτικών στόχων που θέτει το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για κάθε ενότητα που σκοπεύει να διδάξει. Έπειτα, οφείλει να έχει ξεκάθαρο, τι γνώσεις έχουν οι μαθητές του για αυτήν τη συγκεκριμένη ενότητα, τι θα πρέπει να μάθουν και πώς θα συνδέσουν τη νέα αυτή γνώση με κάτι που μπορούν να κάνουν, όπως για παράδειγμα μια εργασία ή μια δράση. Γνωρίζοντας αυτά τα τρία, ο εκπαιδευτικός μπορεί πιο εύκολα να έχει μια ολοκληρωμένη εικόνα των στόχων του, αλλά και των δυνατοτήτων που υπάρχουν ώστε να τους υλοποιήσει. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να κάνει μια σύνδεση των ενδιαφερόντων, ικανοτήτων και προτιμήσεων των μαθητών του, με τους στόχους που έχει θέσει κάνοντας αξιολογήσεις και πάνω στα αποτελέσματα τους θα μπορεί να διαβαθμίσει τη διδακτέα ύλη, που έχει σκοπό να διδάξει, διαλέγοντας στρατηγικές που θεωρεί κατάλληλες, ενώ παράλληλα εμπλουτίζει και τροποποιεί τους στόχους του. Στο τελικό στάδιο, ο εκπαιδευτικός θα εφαρμόσει τη διαδικασία του αναστοχασμού, η οποία συμβάλει σημαντικά και στον ίδιο και στους μαθητές του. Ο εκπαιδευτικός θα έχει τη δυνατότητα να ξανασκεφτεί την προσέγγιση που ακολούθησε, ενώ οι μαθητές του να αυτοαξιολογηθούν και να παρατηρήσουν την εξέλιξη τους, όπως επίσης να βρουν μόνοι τους τις απαντήσεις σε θέματα που τους απασχολούν (Davis, 2003; Hart, 1992b; Loizidou & Koutselini, 2007).

Από την άλλη, αναφορικά με την ανάλυση σε μακρο- επίπεδο, τα φαινόμενα που επικεντρώνεται είναι η γλώσσα, η περιοχή, η θρησκεία και η εθνότητα, που διαμορφώνουν και επηρεάζουν τις σχέσεις μεταξύ των ατόμων και την ποιότητα ζωής τους. Οι παράγοντες σε αυτό το επίπεδο χωρίζονται σε δύο κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία το σχολείο προβάλλεται σαν ένα δυναμικό κέντρο, που έχει σημαντική επιρροή στην εκπαιδευτική πολιτική, την οποία εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί του. Στη δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνονται οι παράγοντες που σχετίζονται με πολιτικά, γλωσσικά, κοινωνικά και πολιτισμικά στοιχεία. Στις μέρες μας κυρίως, η ανομοιογένεια στον μαθητικό πληθυσμό στις τάξεις, ιδίως λόγω των διαφορετικών γλωσσικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών, έχει ως απόρροια την αντίθεση μεταξύ των προσδοκιών των γονέων και της εκπαιδευτικής πολιτικής του εκάστοτε σχολείου. Ένα ακόμα σημαντικό σημείο που δεν πρέπει να αγνοηθεί είναι η ύπαρξη μαθητών με αναπηρία ή και με Ε.Ε.Α. και η προώθηση της ένταξής τους στο γενικό σχολείο, γεγονός που έθεσε αρκετά ζητήματα που αφορούν την τεχνογνωσία που χρειάζεται ώστε να υποστηριχθούν σωστά αυτά τα παιδιά (Παντελιάδου & Αργυρόπουλος, 2011).

Συμπερασματικά λοιπόν, το πλαίσιο της Δ.Π.Π. δέχεται σημαντικές επιρροές από τα στοιχεία της όλο και αυξανόμενης ανομοιογένειας και αλληλεπίδρασης με τα κοινωνικά

συστήματα, ενώ τα αποτελέσματα των σχέσεων αυτών διαμορφώνουν την λειτουργία ενός σχολείου.

Υπό το πρίσμα όλων αυτών μπορεί κανείς εύκολα να αντιληφθεί ότι η Δ.Π.Π. ως έννοια δεν μπορεί να οριστεί επακριβώς, αντίθετα αποτελεί μια ευρεία έννοια, η οποία εξελίσσεται και διαμορφώνεται συνεχώς. Για τον λόγο αυτό σαν όρος δεν μπορεί να γίνει απόλυτα αντιληπτός από τους εκπαιδευτικούς, κάποιοι από τους οποίους τον ταυτίζουν με την αντίληψη πως πρέπει να δίνουν διαφορετική ύλη στους μαθητές με αναπηρίες ή και με Ε.Ε.Α. και συγχρόνως να υποβιβάζουν τις μαθησιακές προσδοκίες (Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2020).

Ωστόσο ένας ορισμός που παρουσιάζει όσο πιο ολοκληρωμένα γίνεται τη Δ.Π.Π. είναι ο ακόλουθος και αναφέρει πως, ως Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική Προσέγγιση ορίζεται η δυνατότητα που έχουν οι μαθητές να επιλέξουν τον τρόπο με τον οποίο θα επεξεργαστούν και θα κατανοήσουν το περιεχόμενο της πληροφορίας που εισάγεται στο μάθημα. Απαντά στο «πώς» της διαδικασίας της διδασκαλίας και συμβαίνει ουσιαστικά αμέσως όταν οι μαθητές προσθέσουν τη νέα γνώση στο δικό τους «οικείο» πεδίο εργασίας (Tomlinson & Eidson, 2003). Η προσέγγιση αυτή δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να αναλάβουν την ευθύνη της εκπαίδευσής τους και παρέχει ευκαιρίες για ενεργητική και συνεργατική μάθηση. Επίσης, περιλαμβάνει τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών τους στην τάξη, με στόχο την επίτευξη της καλύτερης μαθησιακής εμπειρίας (Broderick, Mehta-Parekh, & Reid, 2005).

1.2 Η φιλοσοφία της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής Προσέγγισης

Οφείλει να γίνει κατανοητό ότι η φιλοσοφία της προσέγγισης αυτής δεν μπορεί να εγκλωβιστεί σε προκαθορισμένες τεχνικές, πρακτικές και μεθόδους. Ο κάθε εκπαιδευτικός χρειάζεται να πάρει πρωτοβουλίες και να προσπαθήσει να βρει τρόπους να ανταποκριθεί στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών του. Επίσης, οφείλει να γνωρίζει πως θα χρειαστεί να έρθει σε συνεργασία με την οικογένεια τους, με σκοπό να ελαχιστοποιηθούν τα εμπόδια που το οικογενειακό περιβάλλον προβάλλει στη μάθηση τους, στις στάσεις τους απέναντι στη μάθηση και το σχολείο, αλλά και στην επίδοση των μαθητών. Έτσι όλα τα παιδιά μαθαίνουν και εξελίσσονται με διαφορετικούς τρόπους, μέσα από διαφορετικές διαδρομές, προσεγγίσεις, μεθόδους, μέσα και υλικά.

Έρευνες έχουν δείξει πως μέχρι και το απλό ενδιαφέρον των γονιών για την πρόοδο των παιδιών τους παίζει μεγάλο ρόλο στην καλύτερη επίδοση τους. Αυτόν τον παράγοντα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να τον αξιοποιήσουν οπωσδήποτε σε συνεργασία με τους γονείς και το οικογενειακό περιβάλλον γενικότερα. Οι μαθητές γίνονται ανήσυχοι και απογοητεύονται όταν το μαθησιακό έργο είναι συνεχώς πολύ δύσκολο, ενώ αντίθετα οδηγούνται στην ανία όταν το μαθησιακό έργο είναι συνεχώς πολύ εύκολο. Τόσο η ανία όσο και η ανησυχία μπαίνουν εμπόδια

στο κίνητρο για μάθηση, ενώ συγχρόνως ζημιώνουν τα επιτεύγματα της. Η Δ.Π.Π. δρα στη μάθηση υποστηρικτικά στους εκπαιδευτικούς, ώστε να ξεπερνούν αυτά τα εμπόδια. Η εκπαιδευτική έρευνα έχει προσφέρει διάφορες μεθόδους και τεχνικές για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, οι οποίες υποστηρίζουν συγχρόνως όχι μόνο τους αδύνατους μαθητές αλλά και τους «εξαιρετικά χαρισματικούς» που θεωρούν, όπως και οι αδύνατοι, ανιαρό το πρόγραμμα που δεν έχει διαφοροποιηθεί (Κουτσελίνη, 2001).

Εν συνεχεία, γίνεται μια παρουσίαση των βασικών ποιοτικών χαρακτηριστικών της Δ.Π.Π. (Παντελιάδου Σ. & Αντωνίου Φ., 2008). Αρχικά στη Δ.Π.Π. η διδασκαλία προσαρμόζεται εξ αρχής και όχι μετά από την αποτυχία. Για το λόγο αυτό ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει σχεδιάσει από την αρχή την ενότητα που σκοπεύει να ασχοληθεί, έχοντας ως κριτήριο τις ικανότητες, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών που έχει στην τάξη του και δεν επαναπαύεται περιμένοντας να δει αν θα αποτύχει η εκπαιδευτική πορεία, ώστε να κάνει μετέπειτα αλλαγές και διορθώσεις. Έτσι, η Δ.Π.Π. έχει προληπτική δράση αναφορικά με την εμφάνιση ή όχι κάποιων μαθησιακών δυσκολιών.

Δεύτερον, κατά την εφαρμογή της Δ.Π.Π., η διαφοροποίηση είναι σημαντικό κομμάτι όλης της διαδικασίας και όχι ένα απλό στάδιο κατά την εφαρμογή της. Υπό αυτή την έννοια οποιαδήποτε καινούργια μάθηση ισοδυναμεί με μία κατάλληλη συνθήκη για νέα διαφοροποίηση, η οποία δεν αντιμετωπίζει μόνο ένα πρόβλημα μαθησιακό, αλλά στηρίζει τη συνεχόμενη μάθηση και πρόοδο όλων των παιδιών. Επίσης, η Δ.Π.Π. έχει ως βάση τη διαρκή και λεπτομερή αξιολόγηση. Για να εφαρμοστεί σωστά χρειάζεται ένας μεγάλος αριθμός πληροφοριών από αρκετές πηγές, με σκοπό να τροποποιήσει τα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες, αλλά και τους ιδιαίτερους τρόπους μάθησης των παιδιών.

Ένα ακόμα χαρακτηριστικό της είναι πως αξιοποιεί την ευέλικτη ομαδοποίηση. Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί όλους τους τρόπους που υπάρχουν για την ομαδοποίηση, ενώ τον τρόπο που θα επιλέξει να διδάξει το στηρίζει στο περιεχόμενο της διδασκαλίας, τις διδακτικές τεχνικές που έχει σκοπό να χρησιμοποιήσει, τις δραστηριότητες που θα κάνει αλλά και τους μαθητές που έχει απέναντι του. Τελευταίο χαρακτηριστικό της είναι, το ότι είναι συμμετοχική. Η εκπαιδευτική διαδικασία εξελίσσεται μέσω ενός συνδυασμού επιλογών του εκπαιδευτικού και των παιδιών, ενώ ο στοχασμός τους, δίνει σημαντικές πληροφορίες σχετικά με το πόσο αποτελεσματικές είναι οι επιλογές που γίνονται. Αναλόγως με τη θεματική ενότητα, τη δραστηριότητα, τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, την επιλογή μπορεί να την κάνει περισσότερο ή λιγότερο ο εκπαιδευτικός. Όμως, η Δ.Π.Π. εγγυάται πάντα την ευκαιρία να επιλέξουν οι ίδιοι οι μαθητές.

Παρά ταύτα, η εφαρμογή της Δ.Π.Π. μέσα σε μία τάξη με παιδιά μικτής ικανότητας δεν είναι πάντα μία εύκολη υπόθεση. Οι εκπαιδευτικοί όσο και να έχουν αποδεχτεί τη φιλοσοφία της,

δυσκολεύονται στο πώς να την εφαρμόσουν γιατί δεν το γνωρίζουν, με αποτέλεσμα να είναι επιφυλακτικοί ως προς την εφαρμογή των αρχών της στο εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα. Επίσης, όταν υπάρχουν περιορισμένοι μέθοδοι και τεχνικές δε μπορεί να είναι αποτελεσματική η εφαρμογή της. Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να έχει μια κριτική άποψη πάνω στο φαινόμενο της αποτυχίας των μαθητών του, με τη βοήθεια της οποίας θα αντιμετωπίσει τη μάθηση σε σχέση με διάφορους παράγοντες, όπως το τι συμβαίνει μέσα στην τάξη, στο σπίτι αλλά και στην κοινωνία γενικότερα, όπως επίσης και σε συνάρτηση με καταστάσεις οι οποίες επηρεάζουν την επικοινωνία ανάμεσα στο παιδί, τον εκπαιδευτικό και τη γνώση. Άλλωστε είναι κοινώς αποδεκτό πως ότι συμβαίνει εκτός σχολείου έχει μεγαλύτερη επιρροή στα παιδιά από ότι διαδραματίζεται εντός σχολείου και τάξης (Κουτσελίνη, 2009).

1.3 Ο σκοπός της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής Προσέγγισης

Η Δ.Π.Π. προτάσσεται ως μια μέθοδος σύνδεσης στην ετερογένεια που υπάρχει στον μαθητικό πληθυσμό και κατ'επέκταση ως μία μέθοδος αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχίας και της σχολικής διαρροής. Αντιτίθεται δηλαδή στα αναλυτικά προγράμματα και στον τρόπο με τον οποίο γίνεται η εκμάθηση των παιδιών και σκοπεύει στη δημιουργία ενός ευέλικτου περιβάλλοντος που δίνει την ελευθερία σε κάθε μαθητή να αξιοποιεί τα δικά του μαθησιακά «όπλα» και τη δική του μέθοδο κατάκτησης γνώσεων αλλά και απόκτησης δεξιοτήτων. Πρόκειται δηλαδή για μια μορφή εξατομικευμένης παιδαγωγικής που έχει ως στόχο την αντιμετώπιση της αποτυχίας των παιδιών και εναντιώνεται στην αναλήθεια της ομοιογένειας και στη γνώμη πως όλοι οι άνθρωποι μαθαίνουν το ίδιο θέμα με τον ίδιο τρόπο και, άρα, πως η ίδια εκπαιδευτική τεχνική διασφαλίζει σε όλους την ισότητα. Αντιθέτως, υποστηρίζει ότι οι ίσες ευκαιρίες διασφαλίζονται εφόσον το σχολείο, ενόσω ακολουθεί μια διαφοροποιημένη παιδαγωγική, καταφέρνει πρώτον να δώσει προσοχή στις αρχικές ικανότητες, δεξιότητες και γνώσεις που έχει κάθε μαθητής, δεύτερον να αξιοποιήσει τις εμπειρίες του και τρίτον να μάθει να δουλεύει αυτόνομα, ενισχύοντας συγχρόνως τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις (Σφυρόρα Μ. , 2004).

Σκοπός της είναι λοιπόν να διαφοροποιηθεί από τις υπόλοιπες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, αφού δε συμμαρτίζεται ούτε την ατομική, ούτε την εξατομικευμένη διδασκαλία, αλλά ούτε την ένας προς έναν διδασκαλία. Επίσης, διαφοροποίηση της διδασκαλίας δε σημαίνει ότι οι μαθητές εργάζονται κατ' αποκλειστικότητα μέσα σε ομοιογενείς ομάδες διαφορετικού επιπέδου. Αντιθέτως, μία βασική αρχή της Δ.Π.Π. είναι η ευέλικτη ομαδοποίηση, που δέχεται αλλαγές αξιοποιώντας διαφορετικά στοιχεία, ενώ δε στηρίζεται μόνο στη μαθητική επίδοση. Επιπροσθέτως, διαφέρει από τη διαβαθμισμένη προσέγγιση, αφού σκοπός της δεν είναι η

προσαρμογή του βαθμού δυσκολίας των εργασιών ή δραστηριοτήτων που καλούνται να διεκπεραιώσουν τα παιδιά ή των ερωτήσεων που τους θέτει ο εκπαιδευτικός, όπως ακόμα δεν είναι οι πιο λίγες ή οι πιο πολλές ασκήσεις, δηλαδή η ποσοτική τροποποίηση αλλά η ποιοτική τροποποίηση του τρόπου που εφαρμόζεται η διδασκαλία. Τέλος, η Δ.Π.Π. δεν έχει ως επακόλουθο ένα περιβάλλον μάθησης στο οποίο επικρατεί το χάος, αλλά αντιθέτως προϋποθέσεις για τη σωστή εφαρμογή της αποτελούν η σωστή οργάνωση από τον εκπαιδευτικό, οι σαφείς διαδικασίες εφαρμογής της αλλά και η συστηματική διαδικασία αξιολόγησης, ενώ σίγουρα απαιτείται και η ενεργός συμμετοχή του εκπαιδευτικού (Παντελιάδου Σ. & Αντωνίου Φ., 2008).

Ωστόσο, η Δ.Π.Π. χρησιμοποιείται στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης, με στόχο την αξιοποίηση στο μέγιστο βαθμό όλων των ικανοτήτων κάθε μαθητή μέσα στη γενική τάξη. Απώτερος σκοπός αυτής της μεθόδου είναι η αυτοβελτίωση των μαθητών και η συνεχόμενη διαμόρφωση ενός πλαισίου, το οποίο συμβάλει στη δημιουργία της επικοινωνίας και της κοινής δράσης όλων των παιδιών. Σύμφωνα με τον Σούλη (2002, σ.30, 32) η ένταξη «πρέπει να κατανοείται ως διαδικασία, και όχι ως ολοκληρωμένη κατάσταση, η οποία απαιτεί τη διαρκή εγρήγορση και όχι τον εφησυχασμό των εκπαιδευτικών» και «οφείλει να δρα ως πρακτική συνύπαρξης», εφόσον στόχος της πρέπει να είναι η εξοικείωση του κάθε μαθητή με τους συμμαθητές του και να καθιστά εφικτή την ενεργή συμμετοχή του στο κοινό γίνεσθαι, μέσω μιας εξατομικευμένης διαφοροποίησης του μαθήματος, αλλά συγχρόνως και από τη διαφύλαξη της ταυτότητάς του.

Κεφάλαιο 2. Οι βασικές αρχές, τα επίπεδα διαφοροποίησης της διδασκαλίας και οι πρακτικές εφαρμογές της Δ.Π.Π.

2.1 Βασικές αρχές της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής Προσέγγισης

Για να εφαρμοστεί η διαφοροποίηση ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει ξεκάθαρα στο μυαλό του τις λέξεις- κλειδιά, τις αρχές και τις τακτικές (πυρηνικές γνώσεις) που νοηματοδοτούν το θέμα, την ενότητα ή την υπο-ενότητα που σκοπεύει να διδάξει. Η Δ.Π.Π. όπως όλες οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, στηρίζεται σε κάποιες αρχές, με σημαντικότερες αυτές του σεβασμού, της αποδοχής και της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Οι αρχές της Δ.Π.Π. στηρίζονται και εμπνέονται από τις θεωρίες μάθησης των Piaget, Gardner και Vygotsky. Η εννοιολογική προσέγγιση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στηρίζεται στην έννοια της «ετοιμότητας» καθώς και στη «Ζώνη της Επικείμενης ανάπτυξης (Z.E.A.)» του Vygotsky, που είναι η διαφορά μεταξύ του προϋπάρχον γνωστικού επιπέδου του κάθε παιδιού με εκείνο τελικά θα κατακτήσει, όμως με την κατάλληλη καθοδήγηση, δηλαδή

είναι η διαφορά μεταξύ του τι μπορώ μόνος μου να πετύχω κι του τι θα κατακτήσω τελικά αν κάποιος βρεθεί και με βοηθήσει (Παπαδοπούλου, 2009).

Επικεντρώνοντας σε αυτά ο εκπαιδευτικός κατοχυρώνει πως όλοι οι μαθητές του δημιουργούν τις βάσεις για την εμπέδωση μεταγενέστερων γνώσεων. Οφείλει όμως να διευκρινιστεί στο σημείο αυτό πως, η Δ.Π.Π. δεν υποστηρίζει τη ρήση «εύκολα για τους αδύνατους και πιο δύσκολα για τους δυνατούς». Αντιθέτως, ο εκπαιδευτικός έχει μεγάλες προσδοκίες για όλους τους μαθητές του. Συνεπώς, η διαφορά δεν είναι υπεροχή ή μειονεξία. Επίσης, η Δ.Π.Π. δεν είναι υλοκεντρική αλλά μαθητοκεντρική, δηλαδή σημασία έχει αν ο κάθε μαθητής έχει αυτοβελτιωθεί και όχι αν καλύφθηκε η ύλη. Οι διαφοροποιημένες τάξεις στηρίζονται στο ότι οι εμπειρίες των μαθητών έχουν καλύτερα αποτελέσματα, όταν τα θέματα τους ελκύουν και τους ενδιαφέρουν και φυσικά δεν κρίνουν όλοι τα ίδια θέματα, ως ελκυστικά και ενδιαφέροντα.

Ακόμα, σε μια τάξη διαφοροποιημένης διδασκαλίας μπαίνουν στη διαδικασία μάθησης εξίσου και τα παιδιά και οι εκπαιδευτικοί. Η μάθηση των εκπαιδευτικών αφορά τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές τους αποκτούν τη γνώση, την αξιολόγηση του επιπέδου ετοιμότητας των παιδιών με ποικίλους τρόπους και τον σχεδιασμό των μαθησιακών εμπειριών, βάσει των αναγκών και των ενδιαφερόντων τους. Η συνεργασία με τους μαθητές κρίνεται απαραίτητη, ούτως ώστε να καθοριστούν μαθησιακές ευκαιρίες αποτελεσματικές για κάθε μαθητή, αφού βασική προτεραιότητα του εκπαιδευτικού είναι η οργάνωση αποτελεσματικών μαθησιακών εμπειριών και δραστηριοτήτων (Koutselini, 1997).

2.2 Επίπεδα διαφοροποίησης της διδασκαλίας και πρακτικές εφαρμογές της

Η Δ.Π.Π. προτείνει ένα πλαίσιο ώστε με τη βοήθεια του να μπορούν να ανταποκριθούν σωστά και αποτελεσματικά οι εκπαιδευτικοί σε οποιαδήποτε μορφή διαφορετικότητας έχουν οι μαθητές, όπως είναι οι ανάγκες, οι ικανότητες, τα ενδιαφέροντα, το μαθησιακό προφίλ και τα επίπεδα ετοιμότητας τους, με σκοπό το να δημιουργηθεί ένα «Σχολείο για όλους» (Κακανά, 2020). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία λοιπόν μπορεί να διαφοροποιηθεί βάσει όλων αυτών των διαφορών σε τρεις γενικευμένες περιοχές του Αναλυτικού Προγράμματος: Περιεχόμενο, Διαδικασία και Τελικό Προϊόν (Tomlinson C. , 2015).

2.2.1 Διαφοροποίηση Περιεχομένου

Αφορά στο τι διδάσκονται τα παιδιά μέσα στη σχολική τάξη, τι πρέπει να μάθουν, όπως αξίες, γνώσεις, ικανότητες, έννοιες και δεξιότητες, αλλά και στον καλύτερο τρόπο πρόσβασης στη μάθηση αυτή. Έχει ως στόχο δηλαδή το «τι» της σχολικής προετοιμασίας και ακολουθείται από το «πώς» θα παρουσιαστεί η πληροφορία από τον εκπαιδευτικό στους μαθητές (Tomlinson & Eidson,

2003). Ο εκπαιδευτικός ωστόσο μπορεί να κάνει μια επιλογή των μέσων παρουσίασης της γνώσης (αναπαραστάσεις) που να καλύπτουν το διαφοροποιημένο μαθησιακό προφίλ των μαθητών, βάσει των ενδιαφερόντων, των βιωμάτων και των προτιμήσεων τους. Καθ'όλη τη διαδικασία καίρια σημασία έχει λοιπόν το να δημιουργηθεί μία γέφυρα σύνδεσης μεταξύ των γνώσεων που θέλει τα παιδιά του να αποκτήσουν και των ήδη υπαρχουσών, χωρίς όμως να επηρεαστεί ο μαθησιακός στόχος που έχει τεθεί (Σφυρόερα Μ. , 2004). Από το σημείο αυτό και μετά δίνεται η επιλογή στον κάθε μαθητή να επιλέξει τον τρόπο με τον οποίο θα διαφοροποιήσει το περιεχόμενο, βάσει των προτιμήσεων του και των ικανοτήτων του (Heacox, 2009). Όμως, ο εκπαιδευτικός οφείλει μέσα σε όλη αυτή τη διαδικασία να έχει εξασφαλισμένη την πρόσβαση στο περιεχόμενο της κάθε νέας γνώσης για να αποφύγει την περίπτωση ματαίωσης κάποιου μαθητή κυρίως με Ε.Ε.Α (Broderick, Mehta-Parekh, & Reid, 2005).

Στη συνέχεια περιγράφονται πρακτικές εφαρμογές για τη διαφοροποίηση του περιεχομένου (Παντελιάδου Σ. & Αντωνίου Φ., 2008):

- Εννοιοκεντρική διδασκαλία. Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνει η διαφοροποιημένη διδασκαλία στην εμπέδωση κύριων εννοιών μέσω της αναγνώρισης κοινών στοιχείων ανάμεσα στη σχολική γνώση και στη προσωπική ζωή των μαθητών, σε διαφορετικές καταστάσεις ή γεγονότα. Επομένως, γίνεται γενίκευση της μάθησης σε πιο πολλά γνωστικά σημεία και δημιουργείται μεταγνώση.
- Χρήση πολλαπλών κειμένων και υλικών. Εμπόδιο στο να μάθουν πολλοί μαθητές στέκεται το βιβλίο. Στις περιπτώσεις αυτές, ο εκπαιδευτικός με την παροχή διαφορετικών πηγών, βοηθάει και επιταχύνει τη διαδικασία. Επίσης, παρέχοντας πολλαπλά κείμενα διευκολύνει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στηριζόμενος στα ενδιαφέροντα των μαθητών στο βαθμό που καλύπτουν αρκετά διαφορετικά ενδιαφέροντα.
- Συμβόλαια Μάθησης. Τα μαθησιακά συμβόλαια ποικίλλουν ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών. Περιλαμβάνουν δεξιότητες και θέματα που σχετίζονται με το περιεχόμενο της μάθησης και καλλιεργούν το αίσθημα της προσωπικής ευθύνης για τη γνώση στον μαθητή. Επίσης, δίνουν στον εκπαιδευτικό χρόνο να οργανώσει συνεδρίες ατομικές ή ολιγομελών ομάδων, βασιζόμενες στην εξέλιξη και τις ανάγκες των μαθητών του.
- Διάφοροι τρόποι υποστήριξης στην πρόσβαση στο υλικό. Συμβαίνει στην περίπτωση που το περιεχόμενο της διδασκαλίας παραμένει το ίδιο και σκοπός είναι η διαφοροποίηση της πρόσβασης σε αυτό, με πολλές πρακτικές εφαρμογές όπως: οπτικά και ακουστικά μέσα, οργανωτές σημειώσεων ή προ-συμπληρωμένες σημειώσεις, υπογραμμισμένα κείμενα, μελέτη με φίλους, συμμαθητές μέντορες (Tomlinson C. , 2015).

2.2.2 Διαφοροποίηση Διαδικασίας

Ως διαδικασία μάθησης αναφέρεται ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές οργανώνουν και εργάζονται σε κάθε δραστηριότητα και ο τρόπος αυτός δεν είναι σίγουρα ο ίδιος για όλους. Αφορά στο «Πώς» και ξεκινάει αμέσως μόλις η νέα πληροφορία γίνει κατανοητή από τους μαθητές (Tomlinson & Eidson, 2003) και γίνεται με την επιλογή κατάλληλων δραστηριοτήτων που να εμπίπτουν στα ενδιαφέροντα, τη διερεύνηση του βαθμού μαθησιακής ετοιμότητας των παιδιών, αλλά και στην παροχή ευκαιριών σε όσους υστερούν, όμως πάντα με γνώμονα την κατανόηση μιας έννοιας (Tomlinson & Imbeau, 2010). Επίσης, αναφέρεται στην προτίμηση δραστηριοτήτων που ορίζουν με ακρίβεια τους στόχους του μαθήματος και διαφοροποιούνται ως προς: το επίπεδο δυσκολίας, το μαθησιακό προφίλ, την οργάνωση της τάξης (ατομική και συνεργατική) και τη μέθοδο εργασίας (επαγωγική/ διερευνητική), με σκοπό να μπορέσουν οι μαθητές να «κτίσουν» τη γνώση, στοχεύοντας πάντα στην κατανόηση μιας έννοιας (Tomlinson C. , 2005).

Η διαδικασία της μάθησης όμως ενδυναμώνεται όταν οι στόχοι και οι δραστηριότητες που έχουν προταθεί από τον εκπαιδευτικό και οι αντίστοιχοι στόχοι τους συμπεριλαμβάνονται στη «Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης» κάθε μαθητή, που σημαίνει πως ο εκπαιδευτικός ενώ διαφοροποιεί τη διαδικασία και το περιεχόμενο της, παράλληλα καλείται να εφοδιάζει τα παιδιά με μια «σκαλωσιά» (scaffolding), την οποία να προσαρμόζουν ανάλογα με τις ικανότητες και τις ανάγκες τους (Shea, 2012).

Στη βιβλιογραφία σχετικά με αυτό το πεδίο, τονίζεται η σπουδαιότητα απόκτησης πολλών και διαφορετικών μεθόδων και τρόπων εκμάθησης από τους εκπαιδευτικούς, ικανών ώστε να διασφαλιστεί ότι όλοι οι μαθητές θα έχουν ενεργό συμμετοχή στις δραστηριότητες που τους ενδιαφέρουν και που έχουν κάποιο νόημα για τους ίδιους (Tomlinson C. , 2004).

Κατά τη διαδικασία της διαφοροποίησης της διαδικασίας ο εκπαιδευτικός βοηθάει και υποστηρίζει τους μαθητές του να επιλέξουν τον τρόπο με τον οποίο θα εργαστούν, προσπαθώντας να κάνει συνδέσεις μεταξύ της νέας πληροφορίας με τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών, πάνω σε αυτό το θέμα. Κάποιες γνωστές συμμετοχικές πρακτικές μέθοδοι διαφοροποίησης της διαδικασίας που προτείνονται ως συμβατές με όσα προαναφέρθηκαν είναι μεταξύ των οποίων, τα ημερολόγια μάθησης (learning logs), τα ημερολόγια εργασιών, η ευέλικτη ομαδοποίηση και τα project (σχέδια εργασίας), οι γραφικοί οργανωτές, ο καταϊγισμός ιδεών, οι κύβοι, τα κέντρα ενδιαφέροντος, τα κέντρα μάθησης, η κατασκευή μακέτας/μοντέλου, οι προσομοιώσεις, το παιχνίδι ρόλων, η εργαστηριακή δραστηριότητα, η στρατηγική παζλ, οι κάρτες εργασίας, οι πίνακες επιλογής (choice boards), οι συνεργατικές ομάδες συζήτησης και η διδασκαλία σε επίπεδα (Tomlinson C. , 2015).

2.2.3 Διαφοροποίηση Τελικού Προϊόντος

Στη βιβλιογραφία, για να οριστεί η παραγωγή και η επίδειξη των νέων πληροφοριών που απέκτησαν οι μαθητές χρησιμοποιείται η λέξη «προϊόν» και η διαφοροποίηση του συνιστάται ακριβώς στον τρόπο επιλογής που θα χρησιμοποιήσουν οι μαθητές ώστε να παρουσιάσουν τη νέα πληροφορία, βάσει των προτιμήσεων και το μαθησιακού προφίλ τους (Heacox, 2009). Ο εκπαιδευτικός οφείλει και σε αυτή τη φάση να τους προσφέρει μια γκάμα δυνατοτήτων, χωρίς περιμένει κάθε φορά το τέλος μιας ενότητας για να τους αξιολογήσει με κάποιο διαγώνισμα, το οποίο σίγουρα δεν είναι το μοναδικό μέσο αξιολόγησης τους. Χρησιμοποιεί για παράδειγμα προφορικές συζητήσεις, παρουσιάσεις, κατασκευές, μικρές εργασίες, ψηφιακές παρουσιάσεις, δραματοποίηση κ.α., με τα οποία ζητάει από τους μαθητές να παρουσιάσουν το τελικό μαθησιακό προϊόν, έτσι ώστε να μπορούν να επιδείξουν τι έχουν μάθει, κατανοήσει και κατακτήσει (Middendorf, 2008; Tomlinson C. , 2001; Narvaez & Brimijoin, 2010). Οφείλει να τονιστεί πως η αξιολόγηση του τελικού προϊόντος δεν εστιάζει μόνο στο αποτέλεσμα αλλά επεκτείνεται και στη διαδικασία που ακολούθησε το παιδί (Tomlinson C. , 2015).

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί πως η διαφοροποίηση σε κάθε μια περιοχή πρέπει να υπηρετεί τις τρεις διαστάσεις του μαθητή, που είναι η μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ του (Παντελιάδου Σ. & Αντωνίου Φ., 2008).

Σχετικά με την ετοιμότητα πρέπει να τονιστεί ότι δεν αφορά στις γενικές ικανότητες κάθε μαθητή, αλλά το βαθμό στον οποίο βρίσκεται η ετοιμότητα του για το θέμα που εξετάζεται τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή (Manidou & Kakana, 2019a; O'Meara, 2010; Smutny & Von Fremd, 2010). Οπότε πιθανολογείτε ο ίδιος μαθητής να έχει διαφορετικού βαθμού επίπεδα ετοιμότητας, ανάλογα κάθε φορά με το περιεχόμενο και τους στόχους που έχουν τεθεί από τον εκπαιδευτικό. Επιπρόσθετα, δεν εστιάζει μόνο στο γνωστικό κομμάτι της μάθησης, αλλά αφορά και σε άλλα στοιχεία του κάθε μαθητή αποδέχοντας τις ξεχωριστές στιγμές και εμπειρίες που ζει καθημερινά και διαμορφώνουν την ενεργό συμμετοχή του στην μάθηση (Σφυρόερα Μ. , 2019).

Αναφορικά με τα ενδιαφέροντα όταν ενσωματώνονται με τη διαδικασία της μάθησης, η συμμετοχή των μαθητών γίνεται ενεργή (Καμπεζά, 2017; Καμπεζά & Σφυρόερα, 2016; Tomlinson C. , 2001). Με το να ανταποκρινόμαστε στα ενδιαφέροντα των μαθητών όσο διαφορετικά και αν είναι, τους παρέχουμε τη δυνατότητα να επιλέξουν επιμέρους δράσεις σε κάθε επίπεδο διαφοροποίησης.

Όσον αφορά στο μαθησιακό προφίλ των μαθητών σχετίζεται με τον τρόπο και το στυλ που προτιμούν να εργάζονται και να μαθαίνουν, με άλλα λόγια ο τρόπος που προτιμούν τα παιδιά να λαμβάνουν και να επεξεργάζονται την κάθε νέα πληροφορία και γνώση.

Κεφάλαιο 3. Ο ρόλος και η σημαντικότητα της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής Προσέγγισης στο σύγχρονο Νηπιαγωγείο

Η ύπαρξη της ανομοιογένειας τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί αρκετά σε όλες τις χώρες, σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης δημιουργώντας αρκετά προβλήματα στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αντιλαμβάνονται πως οι παραδοσιακοί τρόποι διδασκαλίας πλέον δεν ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών τους (Narvaez & Brimijoin, 2010).

Όμως το εκπαιδευτικό σύστημα διεθνώς είναι δομημένο έτσι που δεν αφήνει περιθώρια ώστε να αξιοποιηθούν εκπαιδευτικά τα διαφορετικά χαρακτηριστικά κάθε μαθητή. Οι εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτου βαθμίδας, σχεδιάζουν το εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα σύμφωνα με τα πρότυπα που υπάρχουν, ανάλογα με το επίπεδο που θεωρούν ως φυσιολογικό για το στάδιο ανάπτυξης των μαθητών της κάθε ηλικίας, αγνοώντας παντελώς τη διαφορετικότητα που υπάρχει σε κάθε παιδί, βάζοντας εμπόδια στις τυχόν ευκαιρίες που του δίνονται να μάθει και να αναπτυχθεί, αφού δεν αξιοποιούνται οι προϋπάρχουσες εμπειρίες, τα ενδιαφέροντα, οι γνώσεις και το επίπεδο ετοιμότητας του (Μαβίδου, 2020). Υπό το πρίσμα όσων προαναφέρθηκαν η ανάγκη για αναζήτηση καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας καθιστάτε επιτακτική (Sakellariou, Strati, & Mitsi, 2020).

Τα παιδιά πρώτη φορά έρχονται σε επαφή με το εκπαιδευτικό σύστημα πηγαίνοντας στο Νηπιαγωγείο, έχοντας όμως ήδη διαμορφώσει τη δική τους άποψη για τον κόσμο γύρω τους (Henriques, 2002). Για το λόγο αυτό οι εκπαιδευτικοί της Π.Ε. πρέπει να βρουν κατάλληλους τρόπους και μεθόδους να μετατρέψουν το περιβάλλον της τάξης και το εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα, ώστε να εξάψει τη φαντασία και την περιέργεια των μαθητών τους (Middendorf, 2008).

Αν και στην Π.Ε. προωθείται γενικότερα η Διαθεματική Προσέγγιση της γνώσης, τα τελευταία χρόνια η Δ.Π.Π. αρχίζει και ενδιαφέρει τους εκπαιδευτικούς της Π.Ε. λόγω του ότι αναγνωρίζει πως οι διαφορές αυτές των μαθητών βοηθάνε στη διαμόρφωση των εμπειριών τους και ότι είναι σημαντικές για τη διαδικασία μάθησης τους. Έρευνες που έχουν γίνει σχετικά με την επίδραση της σε μαθητές προσχολικής ηλικίας, έχουν αναδείξει τη θετική σχέση που έχει με την επίτευξη της υψηλού βαθμού επίδοσης των παιδιών στην μάθηση (Baumgartner, Lipowski, & Rush, 2003; Little, McCoach, & Reis, 2014; Mavidou & Kakana, 2019a; Tieso, 2005), ομοίως και με την μεγιστοποίηση των κινήτρων αλλά και της ενεργής συμμετοχής τους σε όλα τα στάδια της μάθησης (Danzi, Reul, & Smith, 2008; Koeze, 2007; Martin & Pickett, 2013). Τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών έδειξαν πως οι αρχές που διέπουν τη Δ.Π.Π., δηλαδή η δυνατότητα που έχει το κάθε παιδί να επιλέξει τα υλικά και τις δραστηριότητες του, η μάθηση στο βαθμό που προκαλεί το κάθε παιδί,

η ομαδοσυνεργατικότητα και η ευέλικτη ομαδοποίηση, έχουν σημαντικό ρόλο στην ενδυνάμωση της επίδοσης τους στη μαθησιακή διαδικασία.

Η εφαρμογή της Δ.Π.Π. συμφωνεί επίσης με πολλές παιδαγωγικές αρχές των σύγχρονων προγραμμάτων σπουδών, όπως το να αξιοποιούνται πολλά εργαλεία, να αναγνωρίζεται το κάθε παιδί ως μοναδική προσωπικότητα, να αξιοποιούνται τα ενδιαφέροντα τους κ.α. (Middendorf, 2008). Λόγω λοιπόν της μεγάλης συνάφειας που έχει με τις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση των μαθητών της Π.Ε., η εφαρμογή της αποτελεί πρόταση για το ελληνικό Νηπιαγωγείο μέσω του «Νέου Αναλυτικού Προγράμματος για το Νηπιαγωγείο» το οποίο προτείνει την εφαρμογή της Δ.Π.Π. (ΙΕΠ-ΥΠΑΙΠΘ, 2014), αν και ακόμα δεν έχει καταστεί σαφές ο τρόπος με τον οποίο μπορεί να εφαρμοστεί σε μία τάξη νηπιαγωγείου, μιας και προτεραιότητα έχει η Διαθεματική Προσέγγιση, παρόλο που οι νηπιαγωγοί προσπαθούν να εντάξουν τη Δ.Π.Π. στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και πρακτικές τους.

Η βασικότερη αρχή της Δ.Π.Π. είναι η ευέλικτη ομαδοποίηση των μαθητών, που συνεπάγεται ότι τα παιδιά μπαίνουν σε ομάδες που δεν είναι σταθερές, αλλά αλλάζουν με γνώμονα τους στόχους και τις απαιτήσεις που έχουν τεθεί στο εκάστοτε εκπαιδευτικό πρόγραμμα, αλλά και το προφίλ των μαθητών εκείνη τη χρονική περίοδο (Mavidou & Kakana, 2019a). Δημιουργούνται με τον τρόπο αυτό ομάδες με μικρό αριθμό μαθητών με σκοπό να αλληλεπιδρούν και να ανταλλάσσουν ιδέες πιο εύκολα, ωστόσο ανάλογα με τις ανάγκες που υπάρχουν κάθε φορά το κριτήριο στο οποίο στηρίχθηκε η ομαδοποίηση να διαφέρει. Στο Νηπιαγωγείο οι μαθητές εργάζονται δημιουργώντας είτε μεγαλύτερες ή μικρότερες ομάδες μέσα στη σχολική χρονιά ανάλογα με το πώς θα εφαρμοστεί η Δ.Π.Π. στην τάξη.

Ο νηπιαγωγός που έχει σκοπό να εφαρμόσει τις αρχές της Δ.Π.Π., οφείλει να επιθυμεί την επίτευξη των στόχων χρησιμοποιώντας εναλλακτικές στρατηγικές και μεθόδους, όπως επίσης και τη συμμετοχή των μαθητών σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπροσθέτως χρειάζεται να έχει ευελιξία στη διδασκαλία του και στους τρόπους παροχής και επεξεργασίας των γνώσεων από τους μαθητές, αφού πρωτίστως γνωρίζει τη διαφορετικότητα τους (Scott, 2012). Τα διαφορετικά ενδιαφέροντα των μαθητών και η ανταπόκριση τους από τον εκπαιδευτικό οδηγεί στην ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων για επιπλέον μάθηση από τους μαθητές (Heacox, 2002).

Ωστόσο, η μαθησιακή διαδικασία αποκτά μεγαλύτερη ισχύ όταν οι εκπαιδευτικοί στόχοι και οι δραστηριότητες στηρίζονται στη σημασία που έχουν οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις στην οικοδόμηση της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά ανήκουν και στη «ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης» των μαθητών, που σημαίνει ότι ο νηπιαγωγός ενώ διαφοροποιεί το «τι» και το «πώς» θα διδάξει αυτό που θέλει, παράλληλα παρέχει στα παιδιά μια «σκαλωσιά» την οποία προσαρμόζει ανάλογα με τις διαφορετικές ανάγκες και ικανότητες κάθε μαθητή (Shea, 2012).

Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι η Δ.Π.Π. πρώτον επικεντρώνεται στους τρόπους με τους οποίους θα επιτευχθούν οι μαθησιακοί στόχοι από όλους τους μαθητές, όμως ακολουθώντας ο κάθε μαθητής το δικό του διαφορετικό «μονοπάτι», δεύτερον έχει ως βάση τη συνεχή διαδικασία συστηματικής παρατήρησης και αξιολόγησης του τρόπου εκμάθησης των μαθητών, η οποία βοηθάει τον εκπαιδευτικό δίνοντας του τις πληροφορίες που χρειάζεται για να εφαρμόσει τις αρχές της Δ.Π.Π. στη διδασκαλία και τρίτον μέσα από όλη αυτή τη διαδικασία τα παιδιά αλλά μαζί και οι νηπιαγωγοί αποκτούν νέες γνώσεις κάθε χρονιά και διαφορετικές, αφού από τάξη σε τάξη και από χρονιά σε χρονιά κάθε επιτυχημένη εφαρμογή της δεν έχει τα ίδια αποτελέσματα. Επίσης, η Δ.Π.Π. δίνει μεγάλη σημασία στη σύνδεση που υπάρχει μεταξύ διαφορετικών εννοιών και στην αντιστοίχιση τους με την αληθινή ζωή. Όλα αυτά είναι εύκολο να βρουν ένα γόνιμο περιβάλλον εφαρμογής στις τάξεις της Π.Ε. και σε όλες τις μαθησιακές περιοχές, όπως η γλώσσα, τα μαθηματικά και οι φυσικές επιστήμες, που προτείνονται και στο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (ΙΕΠ-ΥΠΑΙΠΘ, 2014), αρκεί ο μαθητής να είναι στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας και παράλληλα ο νηπιαγωγός να μη θεωρεί τον εαυτό του παντογνώστη και αυθεντία, μα να έχει ένα ρόλο περισσότερο του διευκολυντή και του διαμεσολαβητή (Heacox, 2002; Tomlinson C. , 2001; Σφυρόερα Μ. , 2004).

Εντούτοις, το γεγονός ότι στην Π.Ε. η εφαρμογή της Δ.Π.Π. δεν καθιστάται ξεκάθαρη, όσον αφορά στον τρόπο με τον οποίο μπορεί να ενσωματωθεί στη συγκεκριμένη βαθμίδα εκπαίδευσης, έχει ως αποτέλεσμα οι νηπιαγωγοί να δυσκολεύονται με την εφαρμογή της στην καθημερινή τους εργασία και εν τέλει να δημιουργείται μεγάλο κενό ανάμεσα στη θεωρία και στην πράξη (Μαβίδου, 2020). Οι νηπιαγωγοί δεν έχουν καμία καθοδήγηση και υποστήριξη, αφού δεν τους παρέχονται κατευθυντήριες γραμμές, οι οποίες θα τους βοηθήσουν να επιλέξουν κάθε φορά τον καταλληλότερο τρόπο διαφοροποίησης (Taylor, 2017). Ως επί το πλείστον, υπάρχει μια ανασφάλεια ως προς το κατά πόσον είναι αποτελεσματική η Δ.Π.Π. αλλά και κατά πόσον ορθές είναι οι επιλογές του εκπαιδευτικού, αφού δυσκολεύεται να ξεχωρίσει με απόλυτη σιγουριά αν υφίσταται η ανάγκη ανταπόκρισης στο προφίλ, τα ενδιαφέροντα και την ετοιμότητα των μαθητών του (Μαβίδου, 2020).

Τέλος, η συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους γονείς και την οικογένεια των μαθητών θεωρείται σημαντική κυρίως στο νηπιαγωγείο, γιατί μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να μάθει τους μαθητές του και τις διαφορετικές επιλογές του στο παιχνίδι αλλά και τις εμπειρίες του, με σκοπό να τις αξιοποιήσει αναλόγως στη μαθησιακή του διαδικασία (Hedges & Cooper, 2016; Hedges, Cullen, & Jordan, 2011).

B' Μέρος: Έρευνα

Κεφάλαιο 4. Μεθοδολογία έρευνας

4.1 Ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας

Στις μέρες μας η Δ.Π.Π. θεωρείται μία από τις πιο κατάλληλες μεθόδους διαχείρισης οποιασδήποτε μορφής διαφορετικότητας, που μπορεί να συναντήσει κανείς μέσα στις σχολικές τάξεις, ανεξαρτήτου βαθμίδας, οι οποίες αποτελούνται από μαθητές μικτών ικανοτήτων, ενώ συγχρόνως οι τάξεις αυτές είναι πλέον ο κανόνας και όχι η εξαίρεση στα διεθνή εκπαιδευτικά συστήματα. Η συνεχής αύξηση της ανομοιογένειας των μαθητών που υπάρχει σε όλες τις σημερινές τάξεις, δημιουργεί ερωτήματα αναφορικά με το κατά πόσον γίνεται αποτελεσματική διαχείριση αυτής της ετερογένειας από τους εκπαιδευτικούς, με σκοπό τη διαβεβαίωση πως σε όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτου ικανοτήτων, παρέχονται ίσες ευκαιρίες ώστε να καταφέρουν να πετύχουν τους στόχους τους (Κακανά, 2020). Ωστόσο, η ανάπτυξη της Δ.Π.Π., τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο, καθημερινά μέσα στις σχολικές τάξεις, έρχεται αντιμέτωπη με πολλές δυσκολίες, τόσο στο σχεδιασμό και την εφαρμογή της, όσο και σε όσους εμπλέκονται στην διαδικασία της εκπαίδευσης (Ζώνιου-Σιδέρη, και συν., 2015).

Υπό το πρίσμα όλων αυτών και δεδομένου ότι στα σχολεία της χώρας μας υπάρχουν τάξεις με μαθητές μικτών ικανοτήτων, ενώ παράλληλα το εκπαιδευτικό μας σύστημα προωθεί τεχνικές και μεθόδους, οι οποίες αποσκοπούν στην αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας, η παρούσα εργασία στοχεύει στο να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών Προσχολικής Εκπαίδευσης αναφορικά με τη Δ.Π.Π..

Πιο συγκεκριμένα, οι στόχοι της έρευνας είναι η διερεύνηση και καταγραφή των απαντήσεων στα εξής ερωτήματα:

- κατά πόσον είναι εφικτό να εφαρμοστεί η Δ.Π.Π. σε μια τάξη προσχολικής εκπαίδευσης και γιατί;
- στο πώς επιδρά η εφαρμογή της στην επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί εξ αρχής;
- την ανάδειξη ή μη της αναγκαιότητας διοργάνωσης και παρακολούθησης αποτελεσματικότερων προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, λόγω της περιορισμένης θεωρητικής κατάρτισής τους, όσον αφορά στη θεωρία και στις αρχές που διέπουν την προσέγγιση αυτή.

4.2 Μέθοδος και εργαλεία διερεύνησης

Είναι γνωστό πως οι στόχοι της έρευνας είναι ο οδηγός στο να επιλεγθεί η καταλληλότερη μέθοδος της, μεταξύ της ποσοτικής και της ποιοτικής, καθώς έχουν διαφορετικό, σκοπό, υπόβαθρο και τρόπο προσέγγισης (Denzin & Lincoln, 2000a).

Μελετώντας κανείς τη σχετική βιβλιογραφία καταλαβαίνει ότι υπάρχει μια ασάφεια πάνω στο τι είναι ποιοτική έρευνα και για το λόγο αυτό, σε πολλά βιβλία που ασχολούνται μαζί της, δεν υπάρχει σαφής ορισμός της (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Ωστόσο, σύμφωνα με τους Denzin & Lincoln, (2005, σελ.3) «Η ποιοτική έρευνα είναι μια πλαίσιοθετημένη δραστηριότητα (situated activity), η οποία τοποθετεί τον παρατηρητή στον κόσμο. Αυτή συνίσταται σε ένα σύνολο ερμηνευτικών και υλικών πρακτικών, οι οποίες κάνουν τον κόσμο αυτό ορατό. Αυτές οι πρακτικές μετασχηματίζουν τον κόσμο, μετατρέποντας τον σε μια σειρά από αναπαραστάσεις του εαυτού, συμπεριλαμβανομένων των σημειώσεων πεδίου, των συνεντεύξεων, των συνομιλιών, των φωτογραφιών, των μαγνητοφωνήσεων και των σημειώσεων σε ημερολόγια. Σε αυτό το επίπεδο, η ποιοτική έρευνα περιλαμβάνει μια ερμηνευτική, νατουραλιστική προσέγγιση στον κόσμο. Αυτό σημαίνει ότι οι ποιοτικοί ερευνητές μελετούν τα πράγματα στο φυσικό τους πλαίσιο, επιχειρώντας να δώσουν νόημα ή να ερμηνεύσουν τα φαινόμενα με όρους των νοημάτων που οι άνθρωποι δίνουν σε αυτά».

Ενώ από την άλλη σε μια ποσοτική έρευνα το ερευνητικό πρόβλημα προσδιορίζεται από τον ερευνητή βάσει της ανάγκης που υπάρχει να δώσει εξηγήσεις γιατί συμβαίνει αυτό που συμβαίνει ή βάσει των τάσεων που υπάρχουν, δηλαδή να δοθεί απάντηση στο ερώτημα μέσω της επαλήθευσης των γενικών τάσεων των απόψεων των συμμετεχόντων και την επισήμανση ότι η τάση αυτή είναι διαφορετική για κάθε άτομο. Επίσης τα αριθμητικά δεδομένα συλλέγονται μέσα από ένα μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων κάνοντας χρήση εργαλείων με προδιαγεγραμμένες ερωτήσεις και απαντήσεις, ενώ τα αποτελέσματα των ποσοτικών ερευνών εξηγούν τη σχέση που υπάρχει μεταξύ δύο μεταβλητών και το πώς επηρεάζονται μεταξύ τους, αναλύοντας τα δεδομένα με τη βοήθεια των μαθηματικών και κυρίως της στατιστικής. Τέλος, τα αποτελέσματα τους ερμηνεύονται κάνοντας τα σύγκριση με προηγούμενες προβλέψεις αλλά και μελέτες που πρόκειται να γίνουν (Creswell J. , 2016).

Ωστόσο, λόγω του ότι στην παρούσα έρευνα διερευνώνται οι προσωπικές απόψεις εκπαιδευτικών Προσχολικής Εκπαίδευσης αναφορικά με τη Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική Προσέγγιση, θεωρήθηκε ως καταλληλότερη η επιλογή τεχνικών και μεθόδων της ποιοτικής προσέγγισης επιδιώκοντας την εκ βάθους παρουσίαση των σκέψεων τους.

Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, χρησιμοποιήθηκε ως ερευνητικό εργαλείο η συνέντευξη. Η συνέντευξη, όπως η παρατήρηση και το ερωτηματολόγιο, είναι ερευνητικά

εργαλεία που μεταξύ άλλων εφαρμόζονται στις Επιστήμες της Αγωγής και γενικά στις Κοινωνικές επιστήμες. Κατά τη διαδικασία μιας συνέντευξης θέτονται ερωτήματα που διεισδύουν και εμβαθύνουν σε κάποιες επιμέρους πτυχές του υπό εξέταση θέματος, οι οποίες είναι δύσκολο να εξεταστούν με τη χρήση ενός ερωτηματολογίου, όπως είναι οι προσωπικές αντιλήψεις και στάσεις, οι φόβοι και οι ενδιαασμοί (Μάγος, 2005). Επίσης, η συνέντευξη είναι το μοναδικό εργαλείο που προσεγγίζει τις απόψεις των ανθρώπων, ενώ παράλληλα προκαλεί να συμβούν καταστάσεις με σκοπό την κίνηση της ροής των στοιχείων (Woods, 1991).

Ιδίως στις ημι- δομημένες συνεντεύξεις, η ευελιξία είναι μεγαλύτερη και από τη μεριά του ερευνητή και από τη μεριά του συνεντευξιζόμενου, λόγω του ότι παρόλο που οι ερωτήσεις και η σειρά τους εξαρτώνται από τον ερευνητή, ο ερωτώμενος είναι αυτός που θα αναπτύξει τη συζήτηση εκφράζοντας ελεύθερα τις απόψεις του (Κυριαζή, 2001). Άλλες κατηγορίες συνεντεύξεων είναι : α) η δομημένη ή αλλιώς κατευθυνόμενη συνέντευξη, στην οποία ο ερευνητής έχει εξαρχής καθορίσει τις ερωτήσεις, τις οποίες διατυπώνει χωρίς να παρεκκλίνει, με τη μορφή αυτή θυμίζει ερωτηματολόγιο και β) η μη δομημένη ή αλλιώς ελεύθερη συνέντευξη κατά τη διάρκεια της οποίας ο ερευνητής παρωθεί τον συνεντευξιζόμενο, να αναπτύξει όσο πιο ελεύθερα μπορεί τις απόψεις του, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι ο ερευνητής δεν εξυπηρετεί τους σκοπούς της έρευνας του ή ότι ο ερωτώμενος αερολογεί, αλλά δίνεται η ευκαιρία να αποκαλυφθούν νέοι δρόμοι σκέψης μέσα από τις απαντήσεις που δίνονται. Όμως στο τέλος ο ερευνητής θα χρειαστεί να αξιολογήσει τις απαντήσεις αυτές, επηρεασμένος από τις δικές του προκαταλήψεις και στερεότυπα. Αυτό συνεπάγεται ότι η αξιοπιστία της αξιολόγησης είναι αμφισβητήσιμη (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008).

Για τη συγκεκριμένη ποιοτική έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ημι- δομημένη συνέντευξη, αφού θεωρήθηκε ως η καταλληλότερη μέθοδος, λόγω όσων αναφέρθηκαν παραπάνω.

Στην αρχή κάθε συνέντευξης δόθηκαν κάποιες ερωτήσεις που αφορούν σε κάποια δημογραφικά στοιχεία των συνεντευξιζόμενων, όπως φύλο, ηλικία, έτη προϋπηρεσίας, σχετική επιμόρφωση ή σεμινάρια, κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, ξένες γλώσσες, προϋπηρεσία στο εξωτερικό και τέλος, προϋπηρεσία σε τάξη με μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α.). Έπειτα ακολούθησαν 15 ανοικτού τύπου ερωτήσεις, σχετικές με τα ερευνητικά ερωτήματα και τους στόχους της έρευνας.

4.2 Συμμετέχουσες

Τα άτομα που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα είναι δεκαπέντε εν ενεργεία νηπιαγωγοί, αριθμός που θεωρείται επαρκής για μια μικρής κλίμακας ποιοτική έρευνα. Η μέθοδος της δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε, είναι η «βολική» ή «συμπτωματική/ ευκαιριακή»

δειγματοληψία (Cohen & Manion, 2007: 170), μέσω της οποίας η επιλογή των ατόμων που συμμετέχουν στην έρευνα ανήκουν στον κοινωνικό κύκλο του ερευνητή, γεγονός που σημαίνει ότι τα άτομα αυτά δεν αντιπροσωπεύουν καμιά άλλη κατηγορία πέρα από τις γνωριμίες του ερευνητή, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει η γενίκευση των συμπερασμάτων της έρευνας στον ευρύτερο πληθυσμό.

Τα υποκείμενα που επιλέχθηκαν για την παρούσα έρευνα είναι όλες γένους θηλυκού και εργάζονται σε δημόσια νηπιαγωγεία, από την περιφερειακή διεύθυνση Αττικής, είτε ως αναπληρώτριες ή ως μόνιμες, ενώ τα δεδομένα που διαμορφώθηκαν, σύμφωνα με τα δημογραφικά στοιχεία που συλλέχθηκαν παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Αναφορικά με την ηλικία τους η μικρότερη είναι είκοσι οκτώ και η μεγαλύτερη πενήντα πέντε, ενώ ο μέσος όρος ηλικίας τους είναι περίπου σαράντα χρονών. Επίσης, όσον αφορά στα έτη προϋπηρεσίας κυμαίνονται συνολικά από δύο μέχρι είκοσι ένα χρόνια. Πιο αναλυτικά, δέκα νηπιαγωγοί έχουν έτη προϋπηρεσίας κάτω από δέκα χρόνια και πιο συγκεκριμένα από δύο μέχρι εννέα χρόνια, ενώ οι υπόλοιπες πέντε έχουν πάνω από δέκα χρόνια, με ελάχιστα τα δεκαπέντε και έως τα είκοσι ένα έτη. Ωστόσο, η σχέση μεταξύ ηλικίας και έτη προϋπηρεσίας φάνηκε να είναι αναλογική, αφού οι μικρότερες συμμετέχουσες σε ηλικία είχαν και τη μικρότερη σε έτη προϋπηρεσία και το αντίθετο.

Σχετικά με την σχετική επιμόρφωση ή σεμινάρια με θέμα τη Δ.Π.Π. από τις δεκαπέντε συμμετέχουσες οι έξι απάντησαν ότι έχουν παρακολουθήσει το σεμινάριο του Ι.Ε.Π. ενώ οι υπόλοιπες εννέα έδωσαν αρνητική απάντηση, ωστόσο όλες ανέφεραν ότι θέλουν να παρακολουθήσουν κάτι σχετικό με το θέμα.

Επίσης, για το αν κατέχουν κάποιον μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, οι δέκα εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά, ενώ οι άλλες πέντε αρνητικά. Όλα τα μεταπτυχιακά που ανέφεραν έχουν σχέση με την εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα οι τίτλοι που ακούστηκαν ήταν : «Science technology society - science and technology studies», «Εκπαίδευση και ανθρώπινα δικαιώματα», «Εκπαιδευτική τεχνολογία», «Επιστήμες της Αγωγής : Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με Προβλήματα Προφορικού και Γραπτού λόγου», «Επιστήμες της Αγωγής- Ειδική Εκπαίδευση», «Οι τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας για την Εκπαίδευση», «Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων» και «Σχολική Συμβουλευτική και Καθοδήγηση».

Για τα στοιχεία που αφορούν τις ξένες γλώσσες και οι δεκαπέντε απάντησαν ότι γνωρίζουν αγγλικά, ενώ οι άλλες γλώσσες που αναφέρθηκαν συμπληρωματικά ήταν, από μια συμμετέχουσα τα ισπανικά, από έξι τα γαλλικά, από δύο τα ιταλικά και μία απάντησε και τα γερμανικά.

Όσον αφορά στην προϋπηρεσία στο εξωτερικό μόνο δύο συμμετέχουσες απάντησαν θετικά και πιο συγκεκριμένα στην Αγγλία σε ιδιωτικά νηπιαγωγεία. Ενώ, τέλος σχετικά με τη προϋπηρεσία σε τάξη με μαθητές με Ε.Ε.Α. οι δώδεκα έδωσαν θετική απάντηση, αποτελώντας την πλειοψηφία.

Στη συνέχεια ακολουθεί ένας πίνακας που παρουσιάζει αναλυτικά τα δημογραφικά στοιχεία, ενώ οι σειρά τοποθέτησης των εκπαιδευτικών στον πίνακα έγινε με τη χρονική στιγμή των συνεντεύξεων.

	Φύλο	Ηλικία	Έτη προϋπηρεσίας	Σχετική επιμόρφωση ή σεμινάρια	Κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών	Ξένες γλώσσες	Προϋπηρεσία στο εξωτερικό	Προϋπηρεσία σε τάξη με μαθητές με Ε.Ε.Α.
1	Θ	55	18	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΑΓΓΛΙΚΑ	ΟΧΙ	ΝΑΙ
2	Θ	40	8	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΑΓΓΛΙΚΑ, ΙΣΠΑΝΙΚΑ	ΟΧΙ	ΟΧΙ
3	Θ	45	20	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΑΓΓΛΙΚΑ	ΟΧΙ	ΝΑΙ
4	Θ	37	5	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΑΓΓΛΙΚΑ	ΟΧΙ	ΝΑΙ
5	Θ	28	4	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΑΓΓΛΙΚΑ, ΓΑΛΛΙΚΑ	ΟΧΙ	ΟΧΙ
6	Θ	34	9	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΑΓΓΛΙΚΑ, ΓΑΛΛΙΚΑ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
7	Θ	33	2	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΑΓΓΛΙΚΑ, ΙΤΑΛΙΚΑ	ΟΧΙ	ΝΑΙ
8	Θ	38	6	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΑΓΓΛΙΚΑ, ΓΑΛΛΙΚΑ	ΟΧΙ	ΝΑΙ
9	Θ	35	4	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΑΓΓΛΙΚΑ, ΓΕΡΜΑΝΙΚΑ	ΟΧΙ	ΝΑΙ
10	Θ	46	21	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΑΓΓΛΙΚΑ, ΓΑΛΛΙΚΑ	ΟΧΙ	ΝΑΙ
11	Θ	44	15	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΑΓΓΛΙΚΑ, ΓΕΡΜΑΝΙΚΑ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
12	Θ	48	17	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΑΓΓΛΙΚΑ, ΓΑΛΛΙΚΑ	ΟΧΙ	ΝΑΙ
13	Θ	31	4	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΑΓΓΛΙΚΑ	ΟΧΙ	ΝΑΙ
14	Θ	46	6	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΑΓΓΛΙΚΑ, ΙΤΑΛΙΚΑ	ΟΧΙ	ΝΑΙ
15	Θ	32	8	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΑΓΓΛΙΚΑ, ΓΑΛΛΙΚΑ	ΟΧΙ	ΝΑΙ

Πίνακας 1. Καταγραφή δημογραφικών στοιχείων συμμετεχουσών

4.3 Διαδικασία υλοποίησης έρευνας και η ηθική της

Όλες οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στις αρχές Μαΐου του 2024. Αρχικά οι συμμετέχουσες ενημερώθηκαν για τη διαδικασία, το σκοπό της έρευνας, αλλά και για την προστασία των προσωπικών τους δεδομένων, είτε τηλεφωνικά ή δια ζώσης. Έπειτα, όσες αποφάσισαν να συμμετέχουν, ήρθαν σε επικοινωνία ώστε να κανονιστούν οι λεπτομέρειες της συνάντησης. Ο χώρος και ο χρόνος αποφασίστηκε εξ αρχής σε όλες τις συνεντεύξεις από τις ίδιες. Προτιμήθηκαν κυρίως ουδέτεροι εξωτερικοί χώροι, όπως πάρκα και καφετέριες, σε ώρες που δεν είχαν κόσμο και φασαρία, ώστε η διαδικασία να κυλήσει με ηρεμία και ησυχία.

Πριν από τις συνεντεύξεις και για να είναι όσο το δυνατόν πιο καλά οργανωμένες και διατυπωμένες οι ερωτήσεις, είχαν προηγηθεί τρεις πιλοτικές συνεντεύξεις, με τη βοήθεια των οποίων διαμορφώθηκε το τελικό ερωτηματολόγιο με τις δέκ εφτά ερωτήσεις ανοιχτού τύπου.

Στην αρχή κάθε εξατομικευμένης συνέντευξης οι συμμετέχουσες ενημερώθηκαν ξανά για την προστασία των προσωπικών τους δεδομένων, όπως επίσης διάβασαν, συμφώνησαν και υπέγραψαν το έντυπο ενημέρωσης και συγκατάθεσης που τους δόθηκε, στο οποίο εκτός των άλλων διαβεβαιωνόντουσαν, ότι σε όποια περίπτωση θέλουν και για τον οποιοδήποτε λόγο, μπορούν να διακόψουν τη διαδικασία της συνέντευξης. Στη συνέχεια, ξεκίνησε η διαδικασία των συνεντεύξεων, οι οποίες με την συγκατάθεση πάντα των συνεντευξιαζόμενων ηχογραφήθηκαν, με ειδική συσκευή ηχογράφησης. Η διάρκεια κάθε συνέντευξης κράτησε περίπου 30 λεπτά και καθ'όλη τη διάρκεια υπήρχε ένα ευχάριστο κλίμα, αφού όλες σχεδόν οι συμμετέχουσες ανέφεραν ότι βρήκαν την ευκαιρία να πουν πράγματα που τους απασχολούν για ένα τόσο σημαντικό θέμα. Ελάχιστες ήταν οι φορές που υπήρξε αμηχανία από την μεριά των συμμετεχουσών και αυτό φάνηκε σε κάποιες ερωτήσεις πιο θεωρητικού επιπέδου, στις οποίες φοβήθηκαν μήπως απαντήσουν κάτι λάθος. Ωστόσο σε αυτές τις περιπτώσεις τους υπενθυμίστηκε ότι η διαδικασία αφορά σε έρευνα με σκοπό την ανάδειξη τυχόν προβλημάτων που υπάρχουν στο θέμα που διαπραγματεύεται και όχι σε κάποιο διαγωνισμό γνώσεων, όπου υπάρχει μία και μόνο σωστή απάντηση.

Στη συνέχεια, κάθε ηχογράφιση απομαγνητοφωνήθηκε, με τελικό αποτέλεσμα τη μορφή γραπτού κειμένου στον υπολογιστή. Οι απομαγνητοφωνήσεις έγιναν με ακρίβεια, χωρίς να διορθωθούν τυχόν λάθη, παύσεις ή επαναλήψεις (Τσιώλης, 2018). Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε ως επί το πλείστον το εργαλείο της Google Chrome για τη φωνητική πληκτρολόγηση, ενώ στα σημεία που δεν κατάφερε να καταγράψει σωστά, έγινε χειροκίνητη διόρθωση και πληκτρολόγηση από την ερευνήτρια. Αξίζει να σημειωθεί πως όλη η διαδικασία της απομαγνητοφώνησης ήταν αρκετά χρονοβόρα και πολύ απαιτητική, ιδίως γιατί έπρεπε να γίνει

σαφής και με απόλυτη ακρίβεια η μετατροπή του προφορικού λόγου σε γραπτό κείμενο, ώστε κατά την ανάγνωση του από τρίτους να γίνεται όσο το δυνατόν περισσότερο αντιληπτό.

4.4 Τα ποιοτικά δεδομένα και η θεματική ανάλυση τους

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας ονομάζεται θεματική ανάλυση και είναι μία από τις πλέον βασικές μεθόδους παρουσίασης αποτελεσμάτων στις ποιοτικές έρευνες, όπως είναι και η παρούσα. Αντίθετα με τις υπόλοιπες μεθόδους που χρησιμοποιούνται σε αντίστοιχες αναλύσεις, όπως είναι η αφηγηματική ανάλυση στη θεωρία της αφήγησης, η ανάλυση συνομιλίας στην εθνομεθοδολογία και η ανάλυση λόγου στη θεωρία του λόγου, η θεματική ανάλυση είναι μία μέθοδος με περισσότερη ευελιξία, που αξιοποιείται από τον ερευνητή με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους (Braun & Clarke, 2012).

Τα στάδια τα οποία πρέπει να ακολουθήσει ο ερευνητής για την ανάλυση των δεδομένων του είναι πέντε και είναι τα εξής (Τσιώλης, 2018):

1. Η μετατροπή της προφορικής συνέντευξης σε γραπτό κείμενο
2. Η εξοικείωση με τα αποσπάσματα των συνεντεύξεων, αλλά και η εντόπιση και η συγκέντρωση των σημείων που καλύπτουν τα ερευνητικά ερωτήματα
3. Η ερμηνεία των δεδομένων και η κωδικοποίηση τους
4. Η μετάβαση των κωδικών σε θέματα
5. Η παρουσίαση των ευρημάτων

Καθόλη τη διαδικασία της ανάλυσης ο ερευνητής έχει έναν ενεργητικό και δημιουργικό ρόλο ενώ τα ερευνητικά ερωτήματα που έχει θέσει τα χρησιμοποιεί σαν οδηγό.

Κεφάλαιο 5. Παρουσίαση αποτελεσμάτων ποιοτικής ανάλυσης των συνεντεύξεων

Σε αυτή την ενότητα ακολουθεί η παρουσίαση και η ανάλυση των ευρημάτων που προέκυψαν από την ποιοτική ανάλυση των συνεντεύξεων ανά ερευνητικό ερώτημα, ενώ συγχρόνως τα ευρήματα αυτά συνδέονται με την υπάρχουσα βιβλιογραφία που υπάρχει σχετικά με τη Δ.Π.Π. Επιπροσθέτως, εμπεριέχονται και μερικά αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις, με σκοπό την ανάδειξη του τρόπου με τον οποίο οι συμμετέχουσες παρουσιάζουν τις απόψεις τους στην ερευνήτρια (Creswell W. , 2016).

Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τρία:

1. Κατά πόσον είναι εφικτό να εφαρμοστεί η Δ.Π.Π. σε μια τάξη Π.Ε. και γιατί; (Ερωτήσεις: 4, 5, 6, 7, 8)

2. Πώς επιδρά η εφαρμογή της στην επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί εξ αρχής; (Ερωτήσεις: 3, 10, 11, 12)
3. Είναι αναγκαία ή όχι η διοργάνωση και παρακολούθηση αποτελεσματικότερων προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, λόγω της περιορισμένης θεωρητικής κατάρτισής τους, όσον αφορά στη θεωρία και στις αρχές που διέπουν την προσέγγιση αυτή; (Ερωτήσεις: 9, 13, 14, 15)

Πριν όμως από την ποιοτική ανάλυση των ερευνητικών ερωτημάτων, παραβάλλεται μια εισαγωγική ενότητα, κατά την οποία γίνεται μία πρωταρχική διερεύνηση των απόψεων των συμμετεχουσών σχετικά με την έννοια της Δ.Π.Π.. Για το λόγο αυτό δύο ερωτήσεις (Ερωτήσεις: 1,2) είναι εισαγωγικές και αφορούν το κατά πώς οι συμμετέχουσες προσεγγίζουν την έννοια της Δ.Π.Π..

Για να προφυλαχθούν τα προσωπικά δεδομένα αλλά και η ανωνυμία των συνεντευξιαζόμενων, αντί των ονομάτων τους καταγράφονται με το κεφαλαίο γράμμα «Σ» και δίπλα τον αύξοντα αριθμό τους, ο οποίος σχετίζεται με την σειρά που πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις. Για παράδειγμα, η πρώτη συμμετέχουσα ορίστηκε ως Σ1, η δεύτερη ως Σ2, η τρίτη ως Σ3 κ.ο.κ.

Εισαγωγική ενότητα

Ξεκινώντας λοιπόν, με την ερώτηση που αφορά στο πώς οι συμμετέχουσες προσδιορίζουν την έννοια της Δ.Π.Π. όπως οι ίδιες την αντιλαμβάνονται, εννέα εκπαιδευτικοί, αναφέρουν πως είναι η προσαρμογή της διδασκαλίας κυρίως στις ανάγκες, αλλά και στα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες των παιδιών:

(Σ2): «... είναι η προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες, στα ενδιαφέροντα και στις δυνατότητες των παιδιών».

(Σ3): «... Η προσαρμογή δηλαδή της διδασκαλίας με βάση τις ειδικές ανάγκες που έχουν τα παιδιά».

(Σ5): «...είναι μια φιλοσοφία που υπάρχει στην εκπαίδευση όπου προσαρμόζεται στις ανάγκες του κάθε μαθητή...».

(Σ6): «...να προσαρμόζεις πάντα το διδακτικό μοντέλο ε με βάση τις ανάγκες της κάθε ομάδας...».

Επιπρόσθετα, μέσα στις απαντήσεις τους κάποιοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν συμπληρωματικά και μερικά ακόμα σημαντικά στοιχεία της έννοιας, όπως η παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης, ότι αφορά όλους τους μαθητές, πως ο σχεδιασμός του μαθήματος γίνεται ως προς το τι και το πώς θα το διδάξει και τελευταίο το σεβασμό που δείχνει η συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση στη διαφορετικότητα του κάθε μαθητή:

(Σ5): «...προσπαθεί να παρέχει ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους...».

(Σ7): «...αφορά καταρχήν όλους τους μαθητές, δεν έχει να κάνει αποκλειστικά με την ειδική αγωγή...».

(Σ10): «...ο δάσκαλος σχεδιάζει το μάθημα του βασισμένος στις ανάγκες του κάθε μαθητή... λαμβάνοντας την υπόψη πώς; Ως προς το τι θα διδάξει ως προς τις θεματικές και τα γνωστικά αντικείμενα αλλά και το πώς θα το διδάξει ως προς τις μεθόδους και τα εργαλεία ε να ταιριάζουν στο μαθησιακό στυλ στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή του, είτε αυτά χαρακτηρίζονται ως ειδικά ενδιαφέροντα και ιδιαίτερες ανάγκες είτε αυτά έχουν να κάνουν με την διαφορετικότητα ε την ιδιοσυγκρασιακή, του χαρακτήρα, των ενδιαφερόντων του...».

(Σ12): «Μια προσέγγιση που σέβεται τη διαφορετικότητα όλων των μελών της ομάδας...».

Από τις απαντήσεις που δόθηκαν φαίνεται ότι οι απόψεις που έχουν οι συμμετέχουσες για την έννοια της Δ.Π.Π. είναι σωστές και ότι συμφωνούν με την γενική άποψη που υπάρχει στα περισσότερα εγχειρίδια που ασχολούνται μαζί της. Συγκεκριμένα, οι Willis & Mann (2000: 1) αναφέρουν ότι «Η Δ.Π.Π. έχει προσδιοριστεί ως κάτι πολύ περισσότερο από μία καινοτόμα διδακτική προσέγγιση. Πρόκειται για μία παιδαγωγική θεωρία, ένα φιλοσοφικό πλαίσιο που προϋποθέτει ότι οι εκπαιδευτικοί προσαρμόζουν τις παιδαγωγικές και διδακτικές τους πρακτικές λαμβάνοντας υπόψη τη διαφορετικότητα μεταξύ των μαθητών/τριών στη λογική ότι «ένα μέγεθος δε ταιριάζει σε όλους».

Επίσης, η απάντηση που κάνει αναφορά στο τι και στο πώς, έχει άμεση σχέση με τα επίπεδα της διαφοροποίησης και συγκεκριμένα στη διαφοροποίηση του περιεχομένου και στη διαφοροποίηση της διαδικασίας (Tomlinson C. , 2015). Πιο αναλυτικά, η διαφοροποίηση του περιεχομένου στοχεύει στο «τι» της μαθησιακής διαδικασίας, ενώ αντίστοιχα η διαφοροποίηση της διαδικασίας είναι το «πώς» (Heacox, 2009).

Ωστόσο, δύο νηπιαγωγοί στην προσπάθειά τους να ορίσουν τη Δ.Π.Π. χρησιμοποιούν λέξεις κλειδιά που σχετίζονται με τη Δ.Π.Π. όμως εν τέλει δεν την προσδιόρισαν σωστά:

(Σ1): «...είναι ε δηλαδή τα διαφορετικά χαρακτηριστικά που μπορεί να έχουν τα παιδιά και από το σπίτι τους και το ρυθμό που μαθαίνουν...».

(Σ13): «...Ε ανάλογα με τις ανάγκες του παιδιού βοηθάμε το παιδί να κατανοήσει μέσα στο σύνολο της τάξης τις ανάγκες του, την εκπαιδευτική διαδικασία, ανάλογα όμως με τις δικές του ανάγκες».

Συνεπώς, φαίνεται ότι υπάρχει μια δυσκολία στην οριοθέτηση του όρου της Δ.Π.Π. λόγω του πολυσύνθετου και πολυεπίπεδου χαρακτήρα της (Βαλιάντη & Κουτσελίνη, 2008).

Στη συνέχεια η επόμενη ερώτηση έδωσε την ευκαιρία στις συμμετέχουσες να ακούσουν και να σχολιάσουν τον παρακάτω ορισμό της Tomlinson (2000), ο οποίος αναφέρει ότι «Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία είναι μία φιλοσοφία της εκπαίδευσης, η οποία αναγνωρίζει τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών και αναλαμβάνει την ευθύνη για τη διασφάλιση ότι όλοι οι

μαθητές λαμβάνουν κατάλληλες ευκαιρίες μάθησης, καθώς και την ανατροφοδότηση που ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους». Με το συγκεκριμένο ορισμό συμφωνούν όλες ανεξαρτήτως οι νηπιαγωγοί:

(Σ2): *«Ναι συμφωνώ με αυτή την άποψη ε γιατί η διαφοροποιημένη διδασκαλία δίνει ευκαιρίες μάθησης σε όλους...».*

(Σ4): *«Ναι συμφωνώ. Συμφωνώ με όλα όσα λέει...».*

(Σ9): *«Με καλύπτει αρκετά σαν ορισμός διαφοροποιημένης, πιστεύω ότι αγγίζει αυτό που έχω και εγώ στο μυαλό μου κατά 80% ας πούμε».*

Όμως, δύο συμμετέχουσες υποστηρίζουν ότι υπάρχουν κάποιες ελλείψεις στον ορισμό και για το λόγο αυτό πρόσθεσαν μερικά ακόμα στοιχεία, όπως είναι πρώτον, η διαφορετικότητα των παιδιών βάσει της καταγωγής και των θρησκευτικών τους πιστεύω και δεύτερον, η διαδικασία της αξιολόγησης. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι στον ορισμό της Tomlinson εμπεριέχονται αυτά τα δύο επιπλέον στοιχεία, τα οποία αναφέρονται ως «ιδιαίτερες ανάγκες» το πρώτο και ως «ανατροφοδότηση» το δεύτερο:

(Σ1): *«...Ιδιαίτερες ανάγκες και το υπόβαθρο που έχουν από το σπίτι τους και τα ενδιαφέροντα που μπορεί να έχουν και οι διαφορές και τα διαφορετικά περιβάλλοντα, δηλαδή μπορεί να είναι και από από άλλες χώρες, όλα αυτά νομίζω, εδώ δεν τα αναφέρει και η διαφορά χώρας ή οτιδήποτε, ή θρησκείας στον ορισμό της μέσα...».*

(Σ8): *«...απλά θα έβαζα μέσα και την αξιολόγηση και ότι πρέπει να γίνεται και αξιολόγηση μετά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία ότι ανήκει και η αξιολόγηση στο κομμάτι της διαφοροποιημένης διδασκαλίας».*

Η αξιολόγηση είναι ένα πολύ σημαντικό στάδιο της Δ.Π.Π. γιατί μας δείχνει αν η διδασκαλία ήταν αποτελεσματική τονίζοντας παράλληλα τις αλλαγές και τις διορθώσεις που πρέπει να γίνουν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας ώστε ο μαθητής εν τέλει να πετύχει το στόχο του. Όμως λέγοντας αξιολόγηση δεν εννοούμε την εισαγωγή κάποιου βαθμού επίδοσης, αντιθέτως είναι μια σειρά από ενέργειες οι οποίες λαμβάνουν σοβαρά υπόψη την πρόοδο και το ατομικό προφίλ κάθε μαθητή (Quicke, 1995).

Όμως αν και, όπως προαναφέρθηκε όλες οι συμμετέχουσες είναι σύμφωνες με τον ορισμό της Tomlinson, κάποιες εκπαιδευτικοί υπέδειξαν μέσω των απαντήσεων τους τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν στο να μετατρέψουν τη θεωρία αυτή σε πράξη, μέσα σε μία τάξη ενός ελληνικού νηπιαγωγείου, κυρίως λόγω του μεγάλου αριθμού των μαθητών σε κάθε τάξη:

(Σ5): *«...Σίγουρα πιστεύω ότι λειτουργεί καλύτερα σε μικρότερες ομάδες και με λιγότερα παιδιά παρά σε μεγαλύτερες ομάδες που είναι πιο δύσκολο να συμβεί αυτό...».*

(Σ6): «...απλά δεν ξέρω από κατά πόσο είναι εφικτό αυτό σε μία τάξη όταν έχεις ας πούμε έχεις 20 με 25 μαθητές και πολύ από αυτούς μπορεί να έχουνε δυσκολίες οι οποίες δεν έχουνε καν διάγνωση».

(Σ7): «...απλά δεν θεωρώ ότι στο 100% μπορεί να διασφαλίσει κατάλληλες ευκαιρίες για όλους τους μαθητές και ανατροφοδότηση που ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους, για το λόγο του ότι βάσει του μαθητικού τμήματος και του γεγονότος ότι είναι ε υπάρχουν 25 μαθητές δεν θα μπορεί ο εκπαιδευτικός όλες τις στιγμές να δημιουργήσει ίσες και κατάλληλες ευκαιρίες για όλους τους μαθητές και έτσι ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά».

Θεωρητικά είναι δεδομένο πως κάθε παιδί είναι μοναδικό και διαφορετικό από όλα τα υπόλοιπα παιδιά. Πρακτικά όμως ο τρόπος που έχει δομηθεί το εκπαιδευτικό σύστημα διεθνώς, αλλά και στη χώρα μας δεν αφήνει να αξιοποιηθούν εκπαιδευτικά οι διαφορές αυτές (Μαβίδου, 2020).

Πρώτο ερευνητικό ερώτημα

Η παραπάνω άποψη συνδέεται άρρηκτα με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσης διπλωματικής εργασίας, το οποίο διερευνά το «Κατά πόσον είναι εφικτό να εφαρμοστεί η Δ.Π.Π. σε μια τάξη Π.Ε. και γιατί;»

Το ερευνητικό ερώτημα αυτό συνδέεται με τις ερωτήσεις υπ' αριθμόν 4, 5, 6, 7 και 8, οι οποίες πιο συγκεκριμένα ρωτούν:

4. Κάνετε χρήση της Δ.Π.Π. στο εκπαιδευτικό πρόγραμμά σας και αν ναι, πώς;
5. Αν η απάντηση στην προηγούμενη ερώτηση είναι ναι, ποια εμπόδια συναντάται κατά την εφαρμογή της;
6. Αν η απάντηση στην προηγούμενη ερώτηση είναι όχι, ποιοι παράγοντες σας αποτρέπουν από το να την εφαρμόσετε;
7. Πιστεύετε ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στηρίζει την επιτυχή εφαρμογή της;
8. Τι θα μπορούσε να βοηθήσει ώστε να εξαλειφθούν, οι όποιες δυσκολίες κατά την εφαρμογή της;

Ξεκινώντας λοιπόν με την ερώτηση που αφορά στη χρήση της Δ.Π.Π. στο εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα, οι μισές σχεδόν συμμετέχουσες (επτά νηπιαγωγοί) απαντούν ότι χρησιμοποιούν τη Δ.Π.Π., η κάθε μια με τον δικό της τρόπο:

(Σ7): «...φέτος είμαι σε ως παράλληλη στήριξη οπότε διαφοροποιώ το πρόγραμμα ανάλογα... το απλοποιώ ώστε να καταλαβαίνει καλύτερα ο μαθητής μου...».

(Σ14): «Κάνω χρήση κάνοντας δραστηριότητες που να συμπεριλαμβάνουν όλα τα παιδιά... με τις διαφορές που μπορεί να έχουν να μεταξύ τους, είτε σωματικά είτε νοητικά, είτε διαφορετικά ...».

(Σ15): «Ναι εε εγώ χρησιμοποιώ ομάδες που βλέπω ότι ας πούμε είναι στο ίδιο περίπου εκπαιδευτικό επίπεδο...».

Εκτιμάται πως για να αναπτυχθεί όσο πιο αποτελεσματικά γίνεται η Δ.Π.Π. μέσα σε μία τάξη νηπιαγωγείου, χρειάζεται ο εκπαιδευτικός να κάνει συστηματική παρατήρηση των μαθητών του, ώστε να μπορεί να τους παρέχει, αν χρειαστεί, διαφορετικές επιλογές ανάπτυξης του θέματος σε παιδιά που παρατηρεί ότι δείχνουν να έχουν κοινά ενδιαφέροντα πάνω στο θέμα που εργάζονται (Μαβίδου, 2020).

Αντιθέτως, οι υπόλοιπες επτά συμμετέχουσες απαντούν ότι σε γενικές γραμμές προσπαθούν, εφαρμόζοντας την όμως ελάχιστα, ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή, χωρίς ωστόσο πάντα να είναι επιτυχημένη αυτή τους η προσπάθεια:

(Σ2): «Ελάχιστα...Κάνω κάποιες διαφοροποιήσεις στους στόχους, στις απαιτήσεις δηλαδή που έχω από τα παιδιά,εε διαφοροποιώ το περιεχόμενο της διδασκαλίας, τον τρόπο αξιολόγησης και χρησιμοποιώ και εποπτικό υλικό».

(Σ6): «Εε προσπαθώ, το πώς τώρα είναι μία άλλη κουβέντα, τώρα είναι ανάλογα με τη δυσκολία του κάθε μαθητή...».

(Σ12): «Η αλήθεια είναι ότι προσπαθώ, όχι πάντοτε με την καλύτερη επιτυχία...».

Σε αντίθεση με το σύνολο των συμμετεχουσών μία μόνο νηπιαγωγός αναφέρει ότι δεν κάνει χρήση της Δ.Π.Π. στο εκπαιδευτικό πρόγραμμά της, παρά μόνο πως καταφέρνει να κάνει μόνο τα βασικά:

(Σ4): «Μμμμ εεε όχι...».

Όσες εκπαιδευτικοί απάντησαν είτε θετικά ή ότι προσπαθούν να εφαρμόσουν εν τέλει τη Δ.Π.Π. στο εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα, συνέχισαν με την επόμενη ερώτηση, η οποία τους ζητάει να αναφέρουν τα εμπόδια που συναντούν κατά την εφαρμογή της Δ.Π.Π.. Σε αυτήν την ερώτηση οι απαντήσεις είναι ποικίλες, ωστόσο οχτώ εκπαιδευτικοί αναφέρουν ένα κοινό εμπόδιο, αυτό της ύπαρξης πολλών παιδιών μέσα στην τάξη, το οποίο έχει ως αποτέλεσμα την έλλειψη σημαντικού χρόνου από τον εκπαιδευτικό, με αποτέλεσμα να μην προλαβαίνει να κάνει όλα όσα θέλει και πρέπει:

(Σ6): «Ο χρόνος που έχω για τον κάθε μαθητή εε και πολλές φορές ανάλογα τη χρονιά, όταν έχεις δηλαδή 25 μαθητές είναι πάρα πολύ δύσκολο και να αναγνωρίσεις τις ειδικές ανάγκες του κάθε μαθητή αλλά και να τις διαχειριστείς μέσα στην τάξη όταν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα τρέχει.»

(Σ10): «...δεν δουλεύω αρκετά όσο θα ήθελα με κάθε παιδί εε δραστηριότητες, δραστηριότητες που θα ήθελα με κάθε παιδί ατομικά που θα το ενδιέφεραν ατομικά, γιατί είναι μεγάλη η πληθώρα του αριθμού, αυτό είναι το βασικό για μένα εμπόδιο ότι θα ήθελα μία τάξη με μικρότερο αριθμό παιδιών».

(Σ13): «Τα εμπόδια είναι ο χρόνος που μπορώ να αφιερώσω στο κάθε παιδί καθώς η τάξη έχει αρκετά παιδιά με διαφορετικές ανάγκες το κάθε παιδί, οπότε πρέπει λίγο ο χρόνος να κατανέμεται σωστά».

Συμπληρωματικά, υπάρχουν δύο απαντήσεις αναφορικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή της Δ.Π.Π. οι οποίες αφορούν στην πιθανότητα κακής συνεργασίας με τους/τις συναδέλφους τους:

(Σ1): «...πιο πολύ μας απασχολούν τα προβλήματα που έχουν τα άλλα παιδιά, ειδικά άμα δεν έχεις και καλή σχέση με τις παράλληλες...».

(Σ12): «...η έλλειψη συνεργασίας με τους συναδέλφους...».

Επίσης, δύο εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση στην ελλιπή κατάρτιση τους σε πρακτικό όμως επίπεδο πάνω στη συγκεκριμένη παιδαγωγική προσέγγιση, η οποία ενώ θεωρείται σημαντική από όλους, δε διοργανώνεται καμία σχετική επιμόρφωση από τις εκάστοτε Πρωτοβάθμιες Διευθύνσεις:

(Σ2): «Έχω ελλιπή κατάρτιση σε πρακτικό επίπεδο».

(Σ9): «Έλλειψη γνώσεων και έλλειψη επιμορφώσεων...».

Ένα ακόμα σημαντικό στοιχείο που ειπώθηκε είναι το διαφορετικό προφίλ των μαθητών και συγκεκριμένα τα διαφορετικά στοιχεία του χαρακτήρα τους, τα οποία είτε προκαλούν δυσκολίες στον ίδιο τον μαθητή ώστε να τα διαχειριστεί και να συμμετέχει στη διαδικασία της μάθησης ή προκαλούν δυσκολίες ανάμεσα στους μαθητές λόγω των διαφορετικών ενδιαφερόντων και απόψεων τους:

(Σ7): «Ως προς τα εμπόδια είναι ότι ο συγκεκριμένος μαθητής έχει πολλές φορές αρνητικότητα και δεν θέλει να συμμετέχει σε δραστηριότητες...».

(Σ14): «Λόγω των διαφορετικών ενδιαφερόντων των παιδιών κάποιες φορές μπορεί να υπάρχουνε διαφωνίες...».

Τέλος, γίνεται αναφορά στην έλλειψη χρόνου που χρειάζεται η διαδικασία για να προετοιμάσει ο/η εκπαιδευτικός τον σχεδιασμό μιας δραστηριότητας Δ.Π.Π., διαδικασία που θεωρείται η βάση για την πορεία της εξέλιξης της, όπως επίσης και στην έλλειψη κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού:

(Σ3): «Εε ότι πρέπει να προετοιμαστεί κάποιος πάρα πολύ καλά και απαιτείται να έχεις και υλικό...».

(Σ8): «...η έλλειψη υλικών και μέσων».

(Σ11): «Απαιτητικός τρόπος δουλειάς που θέλει αρκετή προετοιμασία... θέλει χρόνο, οργάνωση, συντονισμό, έρευνα, κατάλληλα εργαλεία».

Σε αντίθεση με την προηγούμενη ερώτηση που την απάντησαν δεκατέσσερις εκπαιδευτικοί, η ερώτηση που σχετίζεται με τους αποτρεπτικούς παράγοντες για την εφαρμογή

της απαντήθηκε μόνο από μία νηπιαγωγό, η οποία είχε δηλώσει νωρίτερα ότι δε κάνει χρήση της Δ.Π.Π. κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού της προγράμματος, εξού και η απάντηση της, η οποία φανερώνει τις δυσκολίες που υπάρχουν σε μια τάξη όταν μεταξύ των μαθητών υπάρχουν και παιδιά με Ε.Ε.Α:

(Σ4): «...ότι δε μπορώ πολλές φορές να ανοίξω τον υπολογιστή ή τον projectora γιατί φοβάμαι μην το σπάσει ο..., ενώ όταν έλειπε ο... δεν είχαμε και πολύ εποπτικό υλικό μέσα στην τάξη...».

Είναι λοιπόν γεγονός ότι ενώ η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμφωνεί στο κατά πόσον είναι αποτελεσματική η εφαρμογή της Δ.Π.Π. σε μία τάξη νηπιαγωγείου αναφορικά στον τρόπο οικοδόμησης της γνώσης και την επίτευξη της ολοκληρωμένης διαδικασίας μάθησης, η πρακτική εφαρμογή της σε καθημερινό επίπεδο μέσα στην τάξη βρίσκει πολλά εμπόδια (Mavidou & Kakana, 2019a; Παντελιάδου & Φιλυπάτου, 2013).

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο ερώτημα ως προς το αν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στηρίζει την εφαρμογή της Δ.Π.Π. γίνεται σαφές ότι αρκετές από τις συμμετέχουσες, έχουν αρνητική άποψη, αφού δέκα νηπιαγωγοί απαντούν κάθετα πως δεν τη στηρίζει:

(Σ2): «Όχι. Δεν τη στηρίζει την εφαρμογή της».

(Σ6): «ΚΑΘΟΛΟΥ!...Ούτε λίγο δηλαδή, πώς αλλιώς να το πω δε ξέρω;...».

(Σ9): «Όχι δεν το πιστεύω ότι τη στηρίζει πρώτον λόγω του ότι είναι πάρα πολλά τα παιδιά που αντιστοιχούν σε μία εκπαιδευτικό, δεύτερον αργεί πάρα πολύ να έρθει εκπαιδευτικός παράλληλη στήριξης...».

Αντίθετα, θετική απάντηση δίνουν μόνο δύο νηπιαγωγοί, οι οποίες υποστηρίζουν ότι σε αυτό συμβάλει πολύ η βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία γίνεται αναφορά στην συγκεκριμένη έρευνα, η οποία είναι πιο ευέλικτη ως προς το τι και το πώς θα μάθουν οι μαθητές τους:

(Σ15): «Ε στο νηπιαγωγείο πιστεύω να... λόγω του νέου αναλυτικού... κυρίως η φύση του νηπιαγωγείου, γιατί δεν είναι τόσο ε δεν είναι πολύ τυποποιημένα τα πράγματα και μπορείς να ξεφύγεις λίγο και από το πλαίσιο, δεν είναι ότι είσαι υποχρεωμένος να ακολουθήσεις κατά γράμμα ότι σου λέει το το αναλυτικό ή ε ή ότι σου λένε τα εργαστήρια, μπορείς να πας και με το θέμα που θέλει η ομάδα, είναι πιο ανοιχτό».

Οι υπόλοιπες συμμετέχουσες για την ίδια ερώτηση έχουν μια ενδιαμέση άποψη. Κάνουν αναφορά κυρίως στο νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του νηπιαγωγείου, χάριν στο οποίο είναι πιο εύκολο να εφαρμοστεί η Δ.Π.Π., όμως παρόλα αυτά υπάρχουν ακόμα πολλές δυσκολίες που πρέπει να ξεπεραστούν σε πρακτικό επίπεδο:

(Σ1): «...τώρα με το τελευταίο αναλυτικό κάτι γίνεται πολύ περισσότερο από παλιά πιστεύω...».

(Σ5): «Πιστεύω ότι προσπαθεί να το ενσωματώσει γενικά στην εκπαίδευση. Τώρα είναι κάτι που θεωρώ πολύ εγώ έτσι έχει αρχίσει να ανεβαίνει, ωστόσο δεν ξέρω αν μπορεί να στηριχθεί 100% από την ελληνική εκπαίδευση...».

(Σ11): «...πιστεύω ότι το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου είναι πάρα πολύ ανοιχτό και υποστηρίζει καθόλα την εφαρμογή της... Τώρα το τι γίνεται στην πράξη είναι ένα πολύ άλλο κομμάτι αλλά σίγουρα δεν αφορά στο αναλυτικό πρόγραμμα και στον τρόπο που και στο ωρολόγιο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου».

Φαίνεται λοιπόν πρακτικά ότι το εκπαιδευτικό σύστημα στη χώρα μας είναι δομημένο με έναν τρόπο που δεν αφήνει τους εκπαιδευτικούς να αξιοποιήσουν τις διαφορετικότητες των μαθητών τους, με αποτέλεσμα να αγνοούν εν τέλει τις διαφορετικότητες αυτές και βάζοντας εμπόδια τις όποιες ευκαιρίες υπάρχουν για εξέλιξη (Μαβίδου, 2020). Ωστόσο η εφαρμογή της Δ.Π.Π. προτείνεται από το «Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα για το Νηπιαγωγείο» (ΙΕΠ-ΥΠΑΙΠΘ, 2014).

Η ερώτηση που ολοκληρώνει τη διερεύνηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος αφορά τους τρόπους με τους οποίους θεωρούν ότι θα ξεπεραστούν οι τυχόν δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά την εφαρμογή της διαφοροποιημένης προσέγγισης. Στην ερώτηση αυτή οι νηπιαγωγοί έδωσαν εξαιρετικά ενδιαφέρουσες απαντήσεις. Εφτά από τις δεκαπέντε συμμετέχουσες απαντούν ότι για την εξάλειψη των δυσκολιών απαιτείται κατά τη γνώμη τους παραπάνω εκπαιδευτικό προσωπικό σε κάθε τάξη:

(Σ9): «Θεωρώ ότι δε θα έπρεπε να υπάρχει ένας εκπαιδευτικός αλλά να υπάρχουν καταρχάς δύο εκπαιδευτικοί...».

(Σ10): «Εε όχι απαραίτητα μείωση του αριθμού, αλλά ενίσχυση με συνδιδασκαλίες, με σίγουρη παρουσία δεύτερης εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη...».

Επίσης, πέντε συμμετέχουσες συμπληρώνουν ότι ένα ακόμα ζήτημα βαρύνουσας σημασίας είναι η ύπαρξη επιτακτικής ανάγκης για σχετική επιμόρφωση, αλλά κυρίως σε πρακτικό επίπεδο με έμφαση σε παραδείγματα και εφαρμογές στην τάξη:

(Σ1): «...οι επιμορφώσεις και πολλά παραδείγματα, θα ήταν πολύ καλό. Όσα περισσότερα δηλαδή μαθαίνουμε και στοχευμένα...».

(Σ2): « Η κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού σε πρακτικό όμως επίπεδο».

Επιπροσθέτως, τέσσερις εκπαιδευτικοί τονίζουν τη σπουδαιότητα ύπαρξης εκπαιδευτικού υλικού μέσα σε κάθε τάξη, κυρίως εποπτικού, που θα τις βοηθήσει στην καλύτερη εφαρμογή της Δ.Π.Π. στο εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα:

(Σ5): «...εποπτικό υλικό στο σχολείο...».

(Σ8): «Σίγουρα υλικό... εποπτικό υλικό μέσα στην τάξη...».

Ακόμα, κάποιες άλλες γνώμες υποστηρίζουν ότι βοηθητικό θα είναι το να υπάρχουν λιγότερα παιδιά μέσα σε κάθε τάξη, αφού ο αριθμός των εικοσί πέντε μαθητών είναι αρκετά μεγάλος, ώστε να επιτευχθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι που έχουν τεθεί από τους εκπαιδευτικούς: (Σ7): «...λόγω του μεγάλου όγκου των τμημάτων των πολλών παιδιών που υπάρχουν σε ένα τμήμα...».

Συμπληρωματικά, άλλες ενδιαφέρουσες απόψεις σχετικά με το τι θα μπορούσε να βοηθήσει ώστε να εξαλειφθούν οι όποιες δυσκολίες κατά την εφαρμογή της Δ.Π.Π. είναι η αναγκαιότητα ύπαρξης περισσότερου διδακτικού χρόνου, η ταχύτερη αξιολόγηση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ώστε να γίνονται πιο άμεσα οι προσλήψεις εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης με σκοπό τη διευκόλυνση του έργου των εκπαιδευτικών της γενικής αγωγής, μια παρουσίαση των πλεονεκτημάτων της Δ.Π.Π. στους γονείς των παιδιών και ο ολοκληρωμένος σχεδιασμός των δραστηριοτήτων βάσει του μαθησιακού προφίλ κάθε μαθητή:

(Σ4): «...αλλά είναι και ο χρόνος, που σου ζητάνε πολλά πράγματα, μία τα εργαστήρια, μία να βγάλεις τα εμ το πρόγραμμα, νομίζω είναι και αυτό...».

(Σ6): «...να επισπευθούν οι διαδικασίες αξιολόγησης με έναν τρόπο».

(Σ12): «...θεωρώ ότι διαφοροποιημένη θέλει ένα πολύ καλό μάρκετινγκ στις οικογένειες... που έχουν μάθει από το εκπαιδευτικό σύστημα να περιμένουν συγκεκριμένες δεξιότητες να αποκτήσουν τα παιδιά... και να σταματήσουν να σκέφτονται το αποτέλεσμα της παιδαγωγικής τους και περισσότερο θα πρέπει να σκεφτούμε λιγάκι τη διαδρομή της παιδαγωγικής μας».

(Σ14): «Ε να υπάρχει σωστός σχεδιασμός με βάση τη μαθησιακή ετοιμότητα...».

Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα της παρούσης διπλωματικής εργασίας έχει σκοπό τη διερεύνηση του «Πώς επιδρά η εφαρμογή της Δ.Π.Π. στην επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί εξ αρχής από τον/την εκπαιδευτικό;». Το ερώτημα αυτό συνδέεται με τις ερωτήσεις υπ' αριθμόν 3, 10, 11 και 12, οι οποίες πιο συγκεκριμένα ρωτούν:

3. Ποιος ο ρόλος της Δ.Π.Π. στο νηπιαγωγείο;
10. Πώς πιστεύετε ότι επιδρά κατά την εφαρμογή της στην επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί εξ αρχής;
11. Πιστεύετε ότι η εφαρμογή της μπορεί να έχει αρνητικές συνέπειες και αν ναι ποιες μπορεί να είναι αυτές;
12. Ποια τα οφέλη της εφαρμογής της;

Όσον αφορά την ερώτηση σχετικά με τον ρόλο της Δ.Π.Π. στο νηπιαγωγείο, φαίνεται ότι μπέρδενε λίγο τις εκπαιδευτικούς, αφού κάποιες ζητούν παραπάνω διευκρινίσεις. Ωστόσο, εν

τέλει όλες οι απαντήσεις που δόθηκαν αναδεικνύουν το ρόλο της Δ.Π.Π. στο νηπιαγωγείο, ως σημαντικό ή αλλιώς κομβικό, αναφέροντας ότι είναι η πιο κατάλληλη μέθοδος που υπάρχει, γιατί δίνει ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες κάθε μαθητή, ενώ παράλληλα τα παιδιά γίνονται πιο αποτελεσματικά και ο εκπαιδευτικός πετυχαίνει τους στόχους που έχει θέσει:

(Σ1): «...Εννοείται ότι είναι σημαντικός ο ρόλος της».

(Σ4): «...Αν είναι βασικός ο ρόλος δηλαδή; Εννοείται ότι είναι...».

(Σ8): «...είναι πολύ σημαντικός στο νηπιαγωγείο, γιατί υπάρχουνε μικτές τάξεις επομένως είναι η πλέον κατάλληλη μέθοδος πιστεύω που πρέπει να χρησιμοποιείτε».

Αξίζουν να αναφερθούν και μερικές ακόμα απαντήσεις, οι οποίες συμπληρώνουν τη σημαντικότητα του ρόλου της Δ.Π.Π. στο νηπιαγωγείο δίνοντας περισσότερα στοιχεία, όπως ότι επειδή η Π.Ε. είναι η πρώτη βαθμίδα εκπαίδευσης των παιδιών στην οποία εντοπίζονται οι μαθησιακές δυσκολίες που μπορεί να έχουν, η εφαρμογή της Δ.Π.Π. είναι ένας τρόπος να συμπεριληφθούν όλα τα παιδιά στην εκπαιδευτική διαδικασία:

(Σ9): «...στην προσχολική εκπαίδευση συνήθως είναι η πρώτη βαθμίδα στην οποία εντοπίζονται μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών και η νηπιαγωγός έχει τον τρόπο να τα συμπεριλάβει τα παιδιά να έχουν ίσα δικαιώματα ίσες ευκαιρίες...».

(Σ13): «Το νηπιαγωγείο νομίζω ότι είναι ε όχι δε νομίζω είναι δηλαδή το πρώτο στάδιο της εκπαίδευσης των παιδιών, οπότε πιστεύω ότι καλώς υπάρχει η διαφοροποιημένη εκπαίδευση».

Όστόσο μια εκπαιδευτικός πήγε την σημαντικότητα του ρόλου της Δ.Π.Π. σε ένα άλλο επίπεδο, θεωρώντας ότι είναι η βάση όλης της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας και πως αυτό πρέπει να ισχύει σε όλες τις βαθμίδες, όχι μόνο στο νηπιαγωγείο, μιας και ο εκπαιδευτικός μέσα από μια σειρά διαδικασιών προσαρμόζει το εκπαιδευτικό του πρόγραμμα στις ανάγκες όλων των παιδιών:

(Σ11): «Νομίζω ότι δεν θα έπρεπε πια να μιλάμε για το ρόλο της διαφοροποιημένη στο νηπιαγωγείο και θα έπρεπε να είναι ε στη βάση της φιλοσοφίας...του πώς δουλεύουμε...προσαρμόζουμε και φτιάχνουμε ένα πρόγραμμα το οποίο να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων με τρόπο που να τραβάει το ενδιαφέρον όλων. Άρα εγώ θα την έβαζα στη βάση της διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο και σε όλες τις βαθμίδες».

Όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το πώς επιδρά κατά την εφαρμογή η Δ.Π.Π. στην επίτευξη των στόχων που έχουν θέσει εξαρχής η πλειοψηφία θεωρεί ότι έχει θετική επίδραση, όταν έχουν τεθεί από την αρχή οι σωστοί και προσαρμοσμένοι σε κάθε μαθητή στόχοι, ανάλογα πάντα με τις ανάγκες τους:

(Σ13): «Σίγουρα επιδρά ε σε μεγάλο βαθμό γιατί το κάθε παιδί μπορεί να φτάσει αυτούς τους στόχους με το δικό του τρόπο. Και εμείς το βοηθάμε με την ε διαφοροποιημένη εκπαίδευση».

Ωστόσο, σε κάθε μια απάντηση αναφέρονται και διαφορετικοί παράγοντες που παίζουν ρόλο, όπως είναι το επίπεδο της τάξης ή η συμβολή των συναδέλφων και των γονέων, μέσω της καλής επικοινωνίας μαζί τους:

(Σ1): «...Αν βάλεις κάτω τους στόχους και τους δουλέψεις και προσπαθήσεις πιστεύω ότι μια χαρά θα μπορέσεις να την εφαρμόσεις, αλλά εννοείται με...βοήθεια και εννοείται και από τους συναδέλφους και από τους γονείς και από όλο το σχολικό περιβάλλον».

(Σ6): «Στην επίτευξη των στόχων μου ε ανάλογα τη δυναμική της ομάδας και την τάξη και το σε τι ομάδα απευθύνομαι, πόσους μαθητές έχω, σε τι τάξη βρίσκομαι, δηλαδή δεν είναι πάντα το ίδιο...».

Άλλοι παράγοντες σύμφωνα με άλλες απαντήσεις είναι η κατάρτιση και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού, αλλά και η προϋπηρεσία που έχει:

(Σ2): «Ανάλογα με το με το σχεδιασμό και τις γνώσεις που έχει ο κάθε εκπαιδευτικός. Όσο περισσότερο καταρτισμένος είναι ένας εκπαιδευτικός εεε και όσο καλύτερος είναι ο σχεδιασμός της διδασκαλίας, τόσο αυξάνονται και οι πιθανότητες να επιτευχθούν οι στόχοι».

Επίσης, μια συμμετέχουσα θεωρεί ότι βοηθάει τους/τις εκπαιδευτικούς να επιμεριστούν οι βασικοί στόχοι σε μικρότερους, δηλαδή οι βραχυπρόθεσμοι στόχοι βοηθάνε στην επίτευξη των μακροπρόθεσμων στόχων:

(Σ9): «...η εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας...με καθοδηγεί να κάνω πιο μικρούς μικρούς στόχους οπότε με βοηθάει και στην επίτευξη των γενικών μου στόχων...».

Έρευνες έχουν δείξει πως περιπτώσεις εκπαιδευτικών που θέτουν επιμέρους στόχους, επιτυγχάνουν σε μεγαλύτερο βαθμό τη βασική μαθησιακή τους επιδίωξη στην εκάστοτε δραστηριότητα που έχουν προγραμματίσει να υλοποιήσουν (Mavidou & Kakana, 2019a).

Επιπροσθέτως, μια νηπιαγωγός υποστηρίζει ότι η εφαρμογή της διαφοροποιημένης προσέγγισης στο πρόγραμμα της λειτουργεί καινοτόμα και εμπλουτιστικά, καθώς οι μαθητές προσεγγίζουν όλη τη διαδικασία με το δικό τους μοναδικό τρόπο:

(Σ10): «Επιδρά θετικά, πολλές φορές επιδρά καινοτόμα με την έννοια ότι και εγώ ξαφνιάζομαι από αυτά που πετυχαίνουμε γιατί εε τα παιδιά το προσεγγίζουν όλο αυτό το ανοιχτό πλαίσιο με τη διαφοροποιημένη με τον δικό τους μοναδικό και διαφοροποιημένο τρόπο, άρα επιδρά εμπλουτιστικά.»

Τέλος, μια νηπιαγωγός στην απάντηση της θέτει και τη διαδικασία της αξιολόγησης, τονίζοντας πως μέσα από το αν έχουν επιτευχθεί ή όχι μπορεί στη συνέχεια να τους αλλάξει και να τους προσαρμόσει από την αρχή:

(Σ7): «Θεωρώ ότι επιδρά θετικά εφόσον ο εκπαιδευτικός θέτει στόχους και βλέπει αν έχουν επιτευχθεί ή όχι, στη συνέχεια...ε στην ανατροφοδότηση που κάνει δηλαδή ο ίδιος ο εκπαιδευτικός στο τι έκανε σωστά, τι έκανε λάθος, τι μπορεί να αλλάξει».

Όμως βάσει μιας και μοναδικής απάντησης οι στόχοι που θέτει ο/η εκπαιδευτικός ενδέχεται να μην επιτευχθούν εν τέλει, οπότε η εφαρμογή της Δ.Π.Π. ίσως να δρα και αρνητικά:

(Σ3): *«Άλλοτε θετικά και άλλοτε αρνητικά. Δεν επιτυγχάνονται πάντα οι στόχοι.»*

Ως προς την ερώτηση που αφορά στην ύπαρξη αρνητικών συνεπειών από την εφαρμογή της διαφοροποιημένης προσέγγισης σε μια τάξη Π.Ε. μόνο μία συμμετέχουσα δίνει μια ξακάθαρα θετική απάντηση, υποστηρίζοντας ότι η πολύ ελευθερία που δίνεται στα παιδιά μπορεί να αποβεί μοιραία και να υπάρξει αναρχία μέσα στην τάξη:

(Σ12): *«Ναι μπορείς να έχεις μία τάξη πολύ αναρχη... Γιατί αν ο καθένας δουλεύει με τον δικό του τον τρόπο μέσα σε μία πολύ μεγάλη ομάδα μπορεί να υπάρχει μία αναρχία, δηλαδή να πας να στήσεις μία ομαδική και ο άλλος να σου πει εγώ δεν θέλω αυτό να το κάνω και να φύγω και να αρχίσουν να φεύγουν όλοι...».*

Η ίδια συμμετέχουσα συνεχίζοντας την απάντηση της αναφέρει ακόμα μία αρνητική συνέπεια που αφορά στη δυσκολία του εκπαιδευτικού στο να δώσει την ίδια προσοχή σε όλα τα παιδιά που υπάρχουν στην τάξη του:

(Σ12): *«Ναι μπορεί να μην λάβουν όλα τα παιδιά την ίδια προσοχή, ότι να παρασυρθείς από τις ανάγκες ενός παιδιού και να αφήσεις λιγάκι πίσω κάποιο άλλο.»*

Αντιθέτως με την προηγούμενη άποψη οκτώ νηπιαγωγοί υποστηρίζουν μέσω των απαντήσεων τους, ότι αν υπάρχει καμία αρνητική συνέπεια, παρά μόνο θετικές:

(Σ1): *«Ε όχι, νομίζω ότι εε είναι για καλό και των παιδιών και ακριβώς για τα παιδιά που έχουνε ε μια διαφορετικότητα σε οτιδήποτε, να ενταχθούν μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Δε νομίζω ότι είναι εε ότι έχει κάτι αρνητικό θεωρώ.»*

(Σ8): *«Δεν νομίζω όχι δεν πιστεύω ότι μπορούν να υπάρξουν, τουλάχιστον δεν μπορώ να σκεφτώ κάτι προς στιγμή.»*

(Σ11): *«Αρνητικές συνέπειες; Δεν το είχα σκεφτεί ποτέ εε όχι δεν το πιστεύω σ'αλήθεια.»*

Οι υπόλοιπες έξι συμμετέχουσες δίνουν αμφιλεγόμενες απαντήσεις, ξεκινώντας με το να υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχουν αρνητικές συνέπειες και καταλήγοντας εν τέλει να αναφέρουν μερικές. Πιο συγκεκριμένα, δύο νηπιαγωγοί αναφερόμενες στις συνέπειες για τους εκπαιδευτικούς, αναφέρουν ότι είναι μια πολύ χρονοβόρα διαδικασία κατά την εφαρμογή της και λόγω αυτού σπαταλούν πολύ χρόνο και ίσως κάποιες φορές να μη φτάσουν στο επιθυμητό αποτέλεσμα και να νοιώσουν τη ματαιώση:

(Σ6): *«Δε θεωρώ ότι μπορεί να προκύψουν αρνητικές, απλά... οπότε ουσιαστικά έχεις σπαταλήσει χρόνο και ενέργεια η οποία χρειάζεται δεν το συζητώ, απλά θα μπορούσε να αφιερωθείς ας πούμε σε κάτι πιο σημαντικό, είτε για την ομάδα, είτε για κάποια άλλη δυσκολία μαθητή.»*

Επίσης, άλλη μια εκπαιδευτικός καταλήγει τελικά να αναφέρει μια αρνητική συνέπεια, ότι εν μέσω μιας διαφοροποιημένης δραστηριότητας, ελλοχεύει ο κίνδυνος να δημιουργηθούν

πειράγματα μεταξύ των μαθητών σχετικά με την ανομοιότητα των εργασιών ανάλογα με τις ανάγκες τους:

(Σ7): *«Όχι, δεν θεωρώ ότι μπορεί να υπάρξουν αρνητικές συνέπειες, μόνο θετικές και αυτό θα είναι προς όφελος των μαθητών. Ίσως κάποια αρνητική αν μπορώ να σκεφτώ τώρα θα ήταν εμ όταν δίνουμε ας πούμε κάποια εργασία και καθόμαστε στα τραπεζάκια να έλεγε το ένα παιδί με το άλλο ή να κορόιδευε εντός εισαγωγικών το γιατί έχει ο φίλος του ας πούμε άλλη εργασία και εγώ έχω αυτήν ή δεν τα ξέρει, δηλαδή στο μεταξύ των μαθητών και στην κρίση των ίδιων των μαθητών».*

Μια ερωτώμενη μόνο θέτει μέσω της απαντήσεώς της το ζήτημα της παρερμηνείας των τρόπων εφαρμογής της διαφοροποιημένης προσέγγισης και συγκεκριμένα με τους τρόπους εφαρμογής της διαβαθμισμένης προσέγγισης, με αποτέλεσμα εν τέλει τη λάθος πλαισίωση και χρήση της:

(Σ10): *«Καμία αρνητική συνέπεια δεν μπορεί να προκύψει από την εφαρμογή της κατά τη γνώμη μου... όμως εάν κάποιος παρερμηνεύσει το τι θα πει διαφοροποιημένη και το κάνει απλά διαβαθμισμένη...τότε είναι ε είναι λάθος προσέγγιση...και αυτό θεωρώ ότι μπορεί να είναι το αρνητικό στην εφαρμογή μιας κακός εννοούμενης διαφοροποιημένης».*

Όσον αφορά στην τελευταία ερώτηση που σχετίζεται με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα και διερευνά τα οφέλη από την εφαρμογή της, οι απαντήσεις των συμμετεχουσών είναι πλούσιες σε απόψεις. Σχεδόν οι μισές εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι το μεγαλύτερο όφελος της Δ.Π.Π. είναι οι ίσες ευκαιρίες μάθησης που δίνει σε όλα τα παιδιά λαμβάνοντας υπόψη το μαθησιακό προφίλ και την ετοιμότητα τους:

(Σ2): *«Δίνει ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά να μάθουν και να εξελιχθούν γνωστικά».*

(Σ14): *«Ότι λαμβάνονται υπόψη όλες οι διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών και υπάρχει μια υποστήριξη προς όλους τους μαθητές ξεχωριστά...».*

Ένα ακόμα όφελος που θεωρούν τέσσερις εκπαιδευτικοί είναι η ανάπτυξη συνεργασίας τόσο ανάμεσα στους μαθητές, όσο και μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, αντιλαμβάνοντας έτσι τις ιδιαίτερες ανάγκες τους:

(Σ9): *«...στην ενδυνάμωση της ομάδας, στην βελτίωση των σχέσεων και εκπαιδευτικού μαθητών με δυσκολίες εκπαιδευτικές και μαθητών μεταξύ τους αυτά νομίζω είναι το κυριότερα».*

(Σ15): *«...ότι μαθαίνει να συνεργάζεται πολύ περισσότερο...».*

Επίσης, τέσσερις εκπαιδευτικοί στις απαντήσεις τους κάνουν αναφορά στην αυτοπεποίθηση που αποκτούν τα παιδιά, συμμετέχοντας το καθένα με το δικό του τρόπο, σε δραστηριότητες διαφοροποιημένης προσέγγισης, αλλά και στην ικανοποίηση και στα αισθήματα γενικότερα που νιώθουν όταν τελικά επιτυγχάνουν το στόχο που τους έχει τεθεί:

(Σ4): *«Εεε σίγουρα τα παιδιά που έχουν δυσκολίες θα αποκτήσουν περισσότερη αυτοπεποίθηση, γενικά θα συμμετέχουν, με τον τρόπο τους. Ένα θετικό είναι αυτό».*

(Σ11): «...τα παιδιά παίρνουν φοβερή ικανοποίηση γιατί το κάθε ένα φτάνει στο δικό του στόχο και αισθάνεται περηφάνια και για τον εαυτό του ότι τα καταφέρνει...».

Συμπληρωματικά, άλλες απόψεις αναφορικά με τα οφέλη της Δ.Π.Π. στους μαθητές που ειπώθηκαν στις απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων, είναι πως τα παιδιά μαθαίνουν την έννοια της ενσυναίσθησης, αναγνωρίζοντας την ύπαρξη της διαφορετικότητας, όπως επίσης μαθαίνουν να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες:

(Σ15): «...ότι μπορεί να μπορεί να αναλάβει πρωτοβουλίες πολύ πιο εύκολα από ότι στην τυπική μάθηση... να ε η ενσυναίσθηση επίσης, γιατί βλέπει ότι δεν δεν λειτουργούμε όλοι με τον ίδιο τρόπο, υπάρχουνε και διαφορετικά παιδιά που λειτουργούν με διαφορετικούς τρόπους...».

Ωστόσο, σε κάποιες απαντήσεις που δόθηκαν οι νηπιαγωγοί αναφέρουν και τα οφέλη της συγκεκριμένης προσέγγισης που έχουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Πιο συγκεκριμένα ότι με τον τρόπο αυτό μπορούν πιο εύκολα να κατανοήσουν και να αντιληφθούν καλύτερα κάθε παιδί, προσαρμόζοντας το πρόγραμμα όσο πιο πολύ μπορούν βάσει των μαθητών τους, με σκοπό την επίτευξη των στόχων και τελικά την ικανοποίηση που νιώθουν και οι ίδιοι για όλη αυτή τους την προσπάθεια:

(Σ5): «Θεωρώ και για τους εκπαιδευτικούς είναι, γιατί μπορεί να καταλάβουν καλύτερα τα παιδιά και τον τρόπο που μαθαίνουν οπότε να προσαρμόζουν και αυτοί τη διδασκαλία τους με τον τρόπο αυτόν για να είναι ευχαριστημένοι...».

(Σ11): «...για τον εκπαιδευτικό που μέσα από αυτή την ε όχι πάντα εύκολη και γρήγορη διαδικασία βλέπει τη δουλειά του να αποδίδει».

Τέλος, υπάρχει και μία ακόμα απάντηση που κάνει αναφορά στα οφέλη των εκπαιδευτικών από την εφαρμογή της διαφοροποιημένης προσέγγισης και υποστηρίζει ότι με τη μέθοδο αυτή μαθαίνουν εκ νέου και οι ίδιοι, ενώ ανανεώνουν και το υλικό τους κάθε χρονιά από τα παιδιά και δεν επαναπαύονται σε αυτά που έχουν μάθει και χρησιμοποιούν μέχρι τώρα:

(Σ10): «Τα οφέλη από την εφαρμογή της είναι ότι συνεχώς ανανεώνεται το το αποθετήριο ιδεών του εκπαιδευτικού σε σχέση με το πώς μπορεί να δουλεύει ένα πράγμα...ε υπάρχει δηλαδή μία πολύ μεγάλη ποικιλία- ανανέωση σε όλο αυτό το αποθετήριο μαθημάτων που ενδεχομένως έχει στο μυαλό του να σχεδιάσει γιατί πάντα παίρνει από τα παιδιά, από τις ανάγκες των παιδιών, από τα γνωστικά τους στυλ, οπότε τίποτα δεν είναι πια ίδιο με την προηγούμενη χρονιά, δεν υπάρχει δηλαδή αυτό το φασόν, το καλούπι κάθε χρονιά θα κάνω αυτά τα θέματα, με αυτές δραστηριότητες, με αυτά τα φύλλα εργασίας και είμαι μια εμπειρία εκπαιδευτικός που θα δουλέψω και σίγουρα θα τα ενδιαφέρει αυτό. Θεωρώ ότι η ανανέωση είναι ένα πολύ σημαντικό στοιχείο που προκύπτει από τη διαφοροποιημένη».

Τρίτο ερευνητικό ερώτημα

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσης διπλωματικής εργασίας διερευνά «Την ανάδειξη ή μη της αναγκαιότητας διοργάνωσης και παρακολούθησης αποτελεσματικότερων προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, λόγω της περιορισμένης θεωρητικής κατάρτισής τους, όσον αφορά στη θεωρία και στις αρχές που διέπουν την προσέγγιση αυτή». Το ερώτημα αυτό συνδέεται με τις ερωτήσεις υπ' αριθμόν 9, 13, 14 και 15, οι οποίες πιο συγκεκριμένα ρωτούν:

9. Θεωρείτε τον εαυτό σας εξοικειωμένο με τις αρχές της Δ.Π.Π.;
13. Ποια στοιχεία πρέπει να διαθέτει ο/η νηπιαγωγός για να μπορέσει να χρησιμοποιήσει σωστά τη Δ.Π.Π.;
14. Θεωρείτε ότι η εκπαίδευση και η εμπειρία που ήδη έχετε, σας κάνουν να νιώθετε επαρκής σχετικά με την εφαρμογή της;
15. Υπάρχει αναγκαιότητα για επιπλέον κατάρτιση των εκπαιδευτικών πάνω σε αυτή τη μέθοδο;

Στην ερώτηση που αφορά το αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τον εαυτό τους εξοικειωμένο με τις αρχές της Δ.Π.Π. οι απαντήσεις χωρίστηκαν σε τρεις κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν οι απαντήσεις των τριών εκπαιδευτικών που υποστηρίζουν ότι δε θεωρούν τον εαυτό τους καθόλου εξοικειωμένο με τις αρχές της Δ.Π.Π., με βασικό λόγο τη μικρή τους προϋπηρεσία:
(Σ3): «Όχι, καθόλου».

(Σ7): «Δε θα το έλεγα ότι είμαι εξοικειωμένη...λόγω του γεγονότος ότι δεν έχω και ιδιαίτερη εμπειρία εφόσον είναι η δεύτερη χρονιά που διδάσκω στο νηπιαγωγείο...».

Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν οι απαντήσεις, οχτώ τον αριθμό, όπου οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως δεν είναι απόλυτα εξοικειωμένοι με τις αρχές της Δ.Π.Π., τουλάχιστον όχι τόσο στην πράξη όσο σε θεωρητικό επίπεδο, όμως παρόλα αυτά προσπαθούν να την εφαρμόσουν:

(Σ5): «Νομίζω ναι στη θεωρία, αλλά σε πρακτικό ε πρακτικά τελικά όχι τόσο, νομίζω».

(Σ8): «Ε όχι στο 100%, όχι ιδιαίτερα, δηλαδή πιστεύω ότι έχω μια μικρή γεύση και πάλι από ότι έκανα στο μεταπτυχιακό μου».

(Σ12): «Στην προσπάθεια είμαι».

Τέλος, στην τρίτη κατηγορία ανήκουν μόνο δύο απαντήσεις, μέσω των οποίων οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως κατά τη γνώμη τους είναι εξοικειωμένοι με τις αρχές της Δ.Π.Π. και γ' αυτό την εφαρμόζουν σχεδόν καθημερινά:

(Σ6): «Θεωρώ πως ναι».

(Σ10): «...είμαι αρκετά εξοικειωμένη και θεωρώ ότι σε ένα αρκετά καλό επίπεδο το πετυχαίνω στην καθημερινή μου διδασκαλία και στο ετήσιο πρόγραμμα στο νηπιαγωγείο.»

Ως προς την ερώτηση που αφορά στα στοιχεία που πρέπει να διαθέτει ο νηπιαγωγός για να εφαρμόσει τη Δ.Π.Π. στο εκπαιδευτικό του πρόγραμμα, οι απόψεις τους είναι ενδιαφέρουσες,

καθώς οι απαντήσεις τους φαίνεται να διαμορφώνουν το προφίλ του εκπαιδευτικού που έχουν η κάθε μια στο μυαλό της. Από το σύνολο των απαντήσεων, δέκα εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως κύριο χαρακτηριστικό τις γνώσεις, που πρέπει να κατέχουν σχετικά με τις αρχές της Δ.Π.Π., τις οποίες όμως να προσπαθούν να τις εμπλουτίσουν με συνεχείς επιμορφώσεις:

(Σ6): *«Ε πρέπει να έχει σίγουρα γνώσεις και συνεχής επιμόρφωση...».*

Ένα ακόμα χαρακτηριστικό που τονίστηκε από πολλές νηπιαγωγούς, συγκεκριμένα από έξι, είναι αυτό της ευελιξίας και της προσαρμοστικότητας, στοιχεία που βοηθούν τον/την εκπαιδευτικό στο να είναι πιο δημιουργικός και να μπορεί να ανταποκριθεί στις εκάστοτε αλλαγές, ξεφεύγοντας από την παραδοσιακή παιδαγωγική προσέγγιση και εφαρμόζοντας μεθόδους που ανταποκρίνονται στις αρχές της Δ.Π.Π.:

(Σ5): *«...σίγουρα να είναι ανοιχτός στο να το κάνει αυτό, δηλαδή να μην εμμένει στο κλασικό πρόγραμμα αλλά να προσπαθεί να το ψάξει...».*

(Σ9): *«Προσαρμοστικότητα όπως είπα πριν... να μπορεί να συνδυάζει εκπαιδευτικές μεθόδους έτσι ώστε να υπάρχει μια συμπεριληπτική διαφοροποιημένη διδασκαλία».*

Επίσης, η έννοια της ενσυναίσθησης και του σεβασμού, δίνεται ως απάντηση από τρεις συμμετέχουσες, σα στοιχεία που πρέπει να έχει ένας/μία εκπαιδευτικός, ο οποίος έχει κατανοήσει την πιο σημαντική αρχή της Δ.Π.Π., η οποία αναφέρεται στο σεβασμό και την κατανόηση της διαφορετικότητας του άλλου:

(Σ12): *«Ενσυναίσθηση,... κατανόηση, σεβασμό...».*

Άλλες απόψεις είναι πιο γενικές και κάνουν αναφορά στην υπομονή, την όρεξη, την αγάπη για το επάγγελμα που ασκούν, την ηρεμία και την υπευθυνότητα, χαρακτηριστικά που πρέπει ούτως ή άλλως να έχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί και δη όσοι εφαρμόζουν τη διαφοροποιημένη στο πρόγραμμά τους:

(Σ1): *«Αχ γερό στομάχι, υπομονή, λοιπόν τι άλλο;... να του αρέσει η δουλειά του...».*

(Σ3): *«Να είναι υπεύθυνη...».*

(Σ11): *«Καλή διάθεση καταρχάς, κέφι, όρεξη...».*

Τέλος, μία ακόμα απάντηση που αξίζει να σημειωθεί είναι αυτή που δίνουν δύο νηπιαγωγοί σχετικά με την καλή συνεργασία που πρέπει να υπάρχει μεταξύ των εκπαιδευτικών και των υπόλοιπων προσώπων που έχουν σχέση με το παιδί, όπως είναι η οικογένεια, οι τυχόν θεραπευτές που το υποστηρίζουν ώστε να αντιμετωπίσει τυχόν δυσκολίες που έχει, αλλά και οι υπόλοιποι συνάδελφοι που συνεργάζονται στο ίδιο σχολείο:

(Σ6): *«...πρέπει να έχει επικοινωνία με τους γονείς και με τους θεραπευτές θεωρώ εγώ του κάθε παιδιού, εεε και θα βοηθούσε και η ανταλλαγή απόψεων μεταξύ εκπαιδευτικών, είτε σα σύλλογο διδασκόντων...».*

Έρευνες έχουν δείξει ότι η συνεργασία του εκπαιδευτικού με το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού, βοηθάει τον πρώτο γιατί μπορεί να γνωρίσει επιπλέον χρήσιμες πληροφορίες σχετικές με τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες του μαθητή, τις οποίες θα αξιοποιήσει μέσα στη διαδικασία μάθησης του (Hedges, Cullen, & Jordan, 2011).

Συνεχίζοντας με την επόμενη ερώτηση, φαίνεται ότι η πλειοψηφία των συμμετεχουσών δε νιώθει επάρκεια ούτε σε θεωρητικό ούτε σε εμπειρικό επίπεδο, γεγονός που γίνεται φανερά αντιληπτό αφού δεκατέσσερις από τις δεκαπέντε απαντούν είτε όχι ξεκάθαρα ή ότι προσπαθούν αλλά ποτέ δεν αρκούν όλα όσα γνωρίζουν και κάνουν, ώστε να γίνει σωστά η εφαρμογή της στο εκπαιδευτικό τους σχεδιασμό. Ωστόσο, κάποιες αναφέρουν ότι περισσότερο τους βοηθάει η εμπειρία που έχουν ενώ κάποιες άλλες τονίζουν ότι χρειάζεται να αποκτήσουν και περισσότερη εμπειρία, αλλά όλες ζητούν περισσότερη γνώση, μέσω σχετικών επιμορφώσεων:

(Σ7): *«Όχι σε καμία περίπτωση αυτό».*

(Σ10): *«Τώρα αυτό ακούγεται και λίγο ναρκισσιστικό, θεωρώ ότι μπορώ... θεωρώ ότι έχω επάρκεια, ποτέ όμως δεν είναι κακό να έχουμε ε μία περαιτέρω επιμόρφωση, μία υπενθύμιση, έναν εμπλουτισμό των γνώσεων μας σε σχέση με καλές πρακτικές ή σε σχέση με τη σύνδεση της νέας τεχνολογίας με τη διαφοροποιημένη...».*

(Σ11): *«Τώρα αυτή η ερώτηση δεν είναι για μένα γιατί εγώ θεωρώ ότι καμία εκπαίδευση και κάθε μία θεωρητική κατάρτιση μας δεν μας ε δεν είναι θέσφατο και δεν σημαίνει ότι έχουμε μάθει τα πάντα, οπότε θα έλεγα όχι...».*

(Σ12): *«Όχι. Ποτέ νομίζω ότι η εκπαίδευση δεν φτάνει, χρειάζεται συνέχεια συνεχής επιμόρφωση, ούτε και η εμπειρία μου με βοηθάει ακόμα τόσο πολύ».*

Σε αντίθεση με την πλειοψηφία, υπάρχει μόνο μια συμμετέχουσα, η οποία υποστηρίζει πως οι γνώσεις της σε συνδυασμό με την εμπειρία που έχει την κάνουν να νιώθει επαρκής στο να μπορεί να εφαρμόσει της διαφοροποιημένη στο εκπαιδευτικό της πρόγραμμα:

(Σ13): *«Ναι το νοιώθω».*

Η τελευταία ερώτηση που σχετίζεται με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα και κλείνει γενικά τον κύκλο των ερωτήσεων, δέχεται κατά γενική ομολογία την ίδια απάντηση από όλες τις εκπαιδευτικούς. Και οι δεκαπέντε συμμετέχουσες, η κάθε μια με τον δικό της τρόπο, απαντούν πως δεν υπάρχει απλά αναγκαιότητα για επιπλέον εκπαίδευση σχετικά με τις αρχές της Δ.Π.Π., αλλά υπερτονίζουν την ανάγκη τους για επιμόρφωση σε πρακτικό επίπεδο, είτε μέσω των εκάστοτε Πρωτοβάθμιων Εκπαίδευσης με τη βοήθεια των σχολικών συμβούλων ή μέσω του Ι.Ε.Π. και άλλων φορέων ή ακόμα και με το να βρουν μόνες τους τις απαντήσεις στα ερωτήματα που τις απασχολούν:

(Σ1): «Ε τώρα τί αν υπάρχει αναγκαιότητα;; Εννοείται ότι υπάρχει αναγκαιότητα μεγάλη και θα έπρεπε μάλιστα να μας έχουνε κάνει επιμόρφωση, εννοείται που είμαστε στο 1960; Και κατάρτιση και επιμόρφωση όπως είπαμε και παραδείγματα και χειροπιαστά...».

(Σ2): «Ναι, υπάρχει σε κυρίως σε αυτό που είπα και στο και στις προηγούμενες ερωτήσεις, σε πρακτικό επίπεδο όμως. Είναι αναγκαίο να επιμορφωθούμε στην πράξη, φτάνει με τη θεωρία».

(Σ6): «...Σε θεωρητικό και σε πρακτικό. Θεωρώ ότι οι σύμβουλοι θα έπρεπε να είναι πολύ πιο μέσα στην τάξη, θα έπρεπε να έχουνε πολύ πιο συχνά επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς...».

(Σ9): «Ναι υπάρχει αναγκαιότητα και εγώ προσωπικά θεωρώ ότι είναι η στιγμή να αρχίσω να το ψάχνω περισσότερο και μόνη μου αφού βλέπω ότι οι πρωτοβάθμιες μας δε μας καλύπτουν σε αυτό το ζήτημα».

Συμπληρωματικά ωστόσο κάποιες νηπιαγωγοί θέτουν και κάποιες άλλες απόψεις τους, παρουσιάζοντας και κάποιες ακόμα αντιλήψεις τους άμεσα συνδεδεμένες με το αρχικό ερώτημα. Απόψεις όπως ότι στις επιμορφώσεις που θέλουν να παρακολουθήσουν, θα πρέπει να υπάρχει μία ξεκάθαρη και κοινή γραμμή εν τέλει για το τί είναι η Δ.Π.Π. και πώς εφαρμόζεται σωστά:

(Σ8): «Ναι. Σίγουρα. Αλλά να υπάρχει μια κοινή κατεύθυνση. Γιατί κάποιος λένε για παράδειγμα ότι τα φύλλα εργασίας που είναι διαφορετικά για όλους δεν είναι διαφοροποιημένη διδασκαλία, ενώ μετά αλλού σου λέει ότι είναι ένας τρόπος διαφοροποιημένης διδασκαλίας και απλά ότι δεν είναι κάτι που πρέπει να το εφαρμόζεις κάθε μέρα...».

Ολοκληρώνοντας, δύο συμμετέχουσες δηλώνουν ότι όχι μόνο οι εκπαιδευτικοί, αλλά και οι γονείς των μαθητών πρέπει να επιμορφωθούν σχετικά με την διαφοροποιημένη προσέγγιση, γιατί θεωρούν πως οι οικογένειες των παιδιών είναι ένας ανασταλτικός παράγοντας της μη εφαρμογής της. Υποστηρίζουν λοιπόν πως οι γονείς όντας συνηθισμένοι σε αυτό που λέγεται 'τυπική διδασκαλία', δυσκολεύονται να δεχτούν έναν άλλο τρόπο εκπαίδευσης των παιδιών τους, βάζοντας εμπόδια στο έργο των εκπαιδευτικών:

(Σ12): «...απλά νομίζω ότι όσες επιμορφώσεις και να κάνουμε αν δεν αλλάξει αλλά δεν αλλάξουν κάποια πράγματα στο εκπαιδευτικό σύστημα...όλο έχει να κάνει με το marketing, ο γονιός περιμένει από το νηπιαγωγείο τα παιδιά να μάθουνε το αβγδ, είναι πολύ συγκεκριμένα τα πράγματα που έχουν οι γονείς στο μυαλό τους, όχι όλοι αλλά η μεγαλύτερη ε οι περισσότεροι».

(Σ15): «Ναι ναι ξεκάθαρα σίγουρα και από το ΙΕΠ και από άλλους φορείς που θα μπορούσαν να κάνουν επιμορφώσεις και για τους εκπαιδευτικούς αλλά και για τους γονείς, γιατί και πολλοί γονείς μπορεί να ε επειδή έχουνε συνηθίσει την τυπική μάθηση να τους κακοφανεί στην αρχή, να μην το θεωρήσουν ως κάτι χρήσιμο ή ως κάτι που οδηγεί πουθενά και για τους γονείς πιστεύω θα τα χρήσιμο μία επιμόρφωση».

Κεφάλαιο 6. Συμπεράσματα και μελλοντικές προτάσεις

6.1 Συμπεράσματα

Στο κεφάλαιο αυτό ακολουθεί μια σύνοψη των βασικών συμπερασμάτων που έχουν εξαχθεί από τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αναφορικά με τη Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική Προσέγγιση και πιο συγκεκριμένα πάνω στα τρία ερωτήματα της έρευνας, τα οποία αφορούν πρώτον στο κατά πόσον είναι εφικτό να εφαρμοστεί η Δ.Π.Π. σε μια τάξη Προσχολικής Εκπαίδευσης και γιατί, δεύτερον στο πώς επιδρά η εφαρμογή της στην επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί εξαρχής και τρίτον στην ανάδειξη ή μη της αναγκαιότητας διοργάνωσης και παρακολούθησης αποτελεσματικότερων προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, λόγω της περιορισμένης θεωρητικής κατάρτισής τους, όσον αφορά στη θεωρία και στις αρχές που διέπουν την προσέγγιση αυτή.

Ξεκινώντας με το θεωρητικό μέρος, τα συμπεράσματα που προκύπτουν όσον αφορά στην εννοιολογική προσέγγιση του όρου της Δ.Π.Π. έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Συγκεκριμένα, οι απαντήσεις που δόθηκαν σχετικά με τον ορισμό της Δ.Π.Π., γίνεται αντιληπτό πως συμφωνούν με τη γενικότερη άποψη που υπάρχει στην εκπαιδευτική κοινότητα, αφού η πλειοψηφία την όρισε ως τη διαδικασία προσαρμογής της διδασκαλίας κυρίως στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα αλλά και τις δυνατότητες των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί επιπροσθέτως συμπλήρωσαν και κάποια σημαντικά στοιχεία και λέξεις- κλειδιά της έννοιας, όπως την παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης σε όλους τους μαθητές, το σωστό σχεδιασμό του μαθήματος ως προς το τι και το πώς θα διεξαχθεί η μαθησιακή διαδικασία, το σεβασμό που δείχνει η συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση στη διαφορετικότητα κάθε μαθητή, τη διαφορετικότητα των παιδιών βάσει της καταγωγής και των θρησκευτικών τους πιστεύω και τέλος, τη διαδικασία της αξιολόγησης. Ωστόσο, τόνισαν το πόσο δύσκολο και σχεδόν ανέφικτο τους είναι να μετατρέψουν τη θεωρία αυτή σε πράξη, κυρίως μέσα σε μία τάξη ενός ελληνικού νηπιαγωγείου, έχοντας είκοσι πέντε μαθητές χωρίς καμία σχεδόν βοήθεια.

Ως προς το κατά πόσον είναι εφικτό να εφαρμοστεί η Δ.Π.Π. σε μια τάξη Προσχολικής Εκπαίδευσης και γιατί, έγινε εμφανές ότι παρόλο που γίνεται μια προσπάθεια από μεριάς των εκπαιδευτικών να την εφαρμόσουν, η προσπάθεια αυτή δε στέφεται πάντα με επιτυχία, λόγω πολλών εμποδίων που συναντούν, με πιο σημαντικό και σύννηθες τον μεγάλο αριθμό παιδιών μέσα στην τάξη ή ακόμα την ύπαρξη παιδιών με Ε.Ε.Α..

Επιπλέον πρόσθεσαν ως εμπόδια την πιθανότητα μιας κακής συνεργασίας με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό, την ελλιπή κατάρτιση τους σε πρακτικό όμως επίπεδο, τα διαφορετικά στοιχεία του χαρακτήρα των μαθητών, τα οποία είτε προκαλούν δυσκολίες στον ίδιο τον μαθητή ή προκαλούν δυσκολίες μεταξύ των μαθητών λόγω των διαφορετικών ενδιαφερόντων

και απόψεων τους, την έλλειψη χρόνου που χρειάζεται σα διαδικασία από τον εκπαιδευτικό για να προετοιμαστεί για μια δραστηριότητα Δ.Π.Π., όπως επίσης και το ελλιπές κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό.

Τα παραπάνω εμπόδια είναι απόρροια της μη στήριξης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος όσον αφορά στην εφαρμογή της Δ.Π.Π. σύμφωνα με τις περισσότερες νηπιαγωγούς, ενώ μόνο δύο υποστήριξαν το πλεονέκτημα που τους δίνει η βαθμίδα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, η οποία είναι πιο ευέλικτη ως προς το τι και το πώς θα μάθουν οι μαθητές. Υπήρξε όμως και μια ενδιάμεση άποψη, που υποστήριξε ότι χάρη στο «Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου», είναι πιο εύκολο να εφαρμοστεί η Δ.Π.Π..

Στον αντίποδα των εμποδίων, οι εκπαιδευτικοί ήταν σε θέση να αναφέρουν αρκετούς τρόπους για την αντιμετώπιση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν κατά την εφαρμογή της Δ.Π.Π., δίνοντας μάλιστα εξαιρετικά ενδιαφέρουσες απαντήσεις. Η αναγκαιότητα για παραπάνω εκπαιδευτικό προσωπικό ή η μείωση του αριθμού των παιδιών σε κάθε τάξη, αλλά και η σπουδαιότητα ύπαρξης εκπαιδευτικού υλικού, ακούστηκαν στις περισσότερες απαντήσεις, όπως επίσης και η ύπαρξη επιτακτικής ανάγκης για σχετική επιμόρφωση, αλλά κυρίως σε πρακτικό επίπεδο με έμφαση σε παραδείγματα και εφαρμογές στην τάξη. Επιπροσθέτως επεσήμαναν την αναγκαιότητα ύπαρξης περισσότερου διδακτικού χρόνου, ομοίως και την ανάγκη για ταχύτερη αξιολόγηση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες με σκοπό να γίνονται πιο άμεσα οι προσλήψεις εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης.

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που μελετά το «Πώς επιδρά η εφαρμογή της Δ.Π.Π. στην επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί εξ αρχής από τον εκπαιδευτικό;» οι απαντήσεις που δόθηκαν ανέδειξαν τη Δ.Π.Π. ως την καταλληλότερη μέθοδο που υπάρχει στη βαθμίδα της Π.Ε., μιας και είναι η πρώτη βαθμίδα εκπαίδευσης των παιδιών στην οποία εντοπίζονται οι μαθησιακές δυσκολίες που μπορεί να έχουν, δίνοντας ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες κάθε μαθητή, ενώ παράλληλα τα παιδιά γίνονται πιο αποτελεσματικά και ο εκπαιδευτικός πετυχαίνει τους στόχους που έχει θέσει. Μάλιστα μια εκπαιδευτικός ανέπτυξε τη σημαντικότητα της Δ.Π.Π. σε όλες τις βαθμίδες, υποστηρίζοντας ότι είναι η βάση όλης της εκπαιδευτικής.

Με βάση τις παρατηρήσεις τους θεωρούν σχεδόν όλες οι συμμετέχουσες ότι επιδρά θετικά, όταν έχουν τεθεί από την αρχή οι σωστοί και προσαρμοσμένοι σε κάθε μαθητή στόχοι, ανάλογα πάντα με τις ανάγκες τους και τα ενδιαφέροντα τους. Ωστόσο, υπήρξε μια ποικιλία στις απαντήσεις τους για τους παράγοντες που παίζουν ρόλο στη θετική αυτή επίδραση. Το επίπεδο της τάξης ή η συμβολή των συναδέλφων και των γονέων μέσω της καλής επικοινωνίας μαζί τους, η κατάρτιση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αλλά και η προϋπηρεσία τους, τα καινοτόμα και εμπλουτιστικά στοιχεία που διαθέτει, καθώς οι μαθητές προσεγγίζουν όλη τη διαδικασία με

το δικό τους μοναδικό τρόπο και η διαδικασία της αξιολόγησης, ήταν τα πιο σημαντικά. Όμως μια εκπαιδευτικός εξέφρασε την ανασφάλεια της σχετικά με την ίσως αρνητική επίδραση της εφαρμογής της Δ.Π.Π., κάνοντας λόγο για την πιθανότητα της μη επίτευξης τους γενικά.

Σχετικά με τις αρνητικές συνέπειες από την εφαρμογή της Δ.Π.Π. σε μια τάξη νηπιαγωγείου, υπήρξε ένας διαχωρισμός στις απαντήσεις ως προς τα παιδιά και ως προς τον εκπαιδευτικό και άρα ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία γενικότερα. Ως προς τους μαθητές ανέφεραν πως υπάρχει πιθανότητα εν μέσω μιας διαφοροποιημένης δραστηριότητας, να δημιουργηθούν πειράγματα μεταξύ των μαθητών σχετικά με την ανομοιότητα των εργασιών ανάλογα με τις ανάγκες τους. Ενώ ως προς τους εκπαιδευτικούς αναφέρθηκαν στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο να δώσουν την ίδια σημασία σε όλα τα παιδιά ή στο γεγονός ότι μπορεί να νιώσουν ματαίωση εν τέλει, λόγω του ότι είναι μια πολύ χρονοβόρα διαδικασία κατά την εφαρμογή της και λόγω αυτού σπαταλούν πολύ χρόνο και ίσως κάποιες φορές να μη φτάσουν στο επιθυμητό αποτέλεσμα, όπως επίσης επισημάνθηκε και η ελευθερία που υπάρχει στις δραστηριότητες, η οποία δίνει στα παιδιά την πιθανότητα να δράσουν με αναρχία μέσα στην τάξη. Παρόλα αυτά υπήρξαν οκτώ νηπιαγωγοί που δε βρήκαν καμία αρνητική συνέπεια.

Αναφορικά με τα οφέλη από την εφαρμογή της, πάλι διαχωρίστηκαν ως προς τα παιδιά και ως προς τους εκπαιδευτικούς. Όσον αφορά τα παιδιά το πιο σημαντικό όφελος ήταν οι ίσες ευκαιρίες μάθησης που δίνει η Δ.Π.Π. σε όλα τα παιδιά λαμβάνοντας υπόψη το μαθησιακό προφίλ και την ετοιμότητα τους. Επίσης, η ανάπτυξη συνεργασίας τόσο ανάμεσα στους μαθητές, όσο και μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, αλλά και η αυτοπεποίθηση που αποκτούν και η ικανοποίηση που νιώθουν γενικότερα όταν τελικά επιτυγχάνουν το στόχο τους. Συμπληρώνοντας αναφέρθηκαν και στην έννοια της ενσυναίσθησης που αποκτούν. Ως προς τους εκπαιδευτικούς το μεγαλύτερο όφελος τους που αναφέρθηκε, ήταν η ευκολία στην κατανόηση και να αντίληψη κάθε παιδιού, προσαρμόζοντας το πρόγραμμα τους όσο περισσότερο μπορούν, με τελικό σκοπό την επίτευξη των στόχων αλλά και την ικανοποίηση για όλη την προσπάθεια που έκαναν. Ένα επιπλέον όφελος των εκπαιδευτικών που εντοπίστηκε ήταν ότι μαθαίνουν εκ νέου και οι ίδιοι, ενώ παράλληλα ανανεώνουν και το υλικό τους κάθε χρονιά από τα παιδιά.

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσης διπλωματικής εργασίας που διερευνά «Την ανάδειξη ή μη της αναγκαιότητας διοργάνωσης και παρακολούθησης αποτελεσματικότερων προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, λόγω της περιορισμένης θεωρητικής κατάρτισής τους, όσον αφορά στη θεωρία και στις αρχές που διέπουν την προσέγγιση αυτή», οι απαντήσεις ήταν αναμενόμενες. Αφενός κάποιοι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι είναι εξοικειωμένοι με τις αρχές της Δ.Π.Π. και την εφαρμόζουν καθημερινά στο πρόγραμμά τους, αφετέρου κάποιοι άλλοι υποστήριξαν ότι δε θεωρούν τον εαυτό τους καθόλου εξοικειωμένο με

τις αρχές της Δ.Π.Π., λόγω της λιγοστής τους εμπειρίας ή ότι έστω δεν είναι εντελώς εξοικειωμένοι, σε πρακτικό επίπεδο, αν και κάνουν προσπάθειες να την εφαρμόσουν.

Οι συμμετέχουσες μέσα από τις συνεντεύξεις τους σκιαγράφησαν το προφίλ του εκπαιδευτικού που θέλει να εφαρμόσει τη Δ.Π.Π. στο εκπαιδευτικό του πρόγραμμα. Ως κύριο χαρακτηριστικό ανέφεραν τις γνώσεις, που πρέπει να κατέχει, στις οποίες όμως δεν πρέπει να επαναπαύεται, αλλά να τις εμπλουτίζει με συνεχείς επιμορφώσεις. Ακόμα, να έχει ευελιξία και προσαρμοστικότητα, ώστε να είναι πιο δημιουργικός και να μπορεί να ανταποκριθεί στις εκάστοτε αλλαγές, ξεφεύγοντας από την παραδοσιακή παιδαγωγική προσέγγιση, όπως επίσης να δείχνει ενσυναίσθηση και σεβασμό στην κατανόηση της διαφορετικότητας των μαθητών του. Επιπρόσθετα γνωρίσματα : η υπομονή, η όρεξη, η αγάπη για το συγκεκριμένο επάγγελμα, η ηρεμία και η υπευθυνότητα, η καλή συνεργασία που πρέπει να υπάρχει μεταξύ των εκπαιδευτικών και των υπόλοιπων προσώπων που έχουν σχέση με το παιδί χαρακτηριστικά που πρέπει ούτως ή άλλως να έχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί.

Ως επί το πλείστον οι συμμετέχουσες δεν έδειξαν να νιώθουν κάποια επάρκεια σε πρακτικό κυρίως επίπεδο, αφού σχεδόν όλες απάντησαν πως προσπαθούν αλλά ποτέ δεν αρκούν όλα όσα γνωρίζουν και κάνουν, ώστε να εφαρμόσουν σωστά τη Δ.Π.Π. στο εκπαιδευτικό τους σχεδιασμό. Κάποιες ανέφεραν σαν όπλο την εμπειρία τους ενώ κάποιες άλλες δήλωσαν ότι υπάρχει η ανάγκη για περισσότερη εμπειρία, όμως όλες εξέφρασαν με παράπονο την ανάγκη τους για περισσότερη γνώση, μέσω σχετικών επιμορφώσεων. Εντύπωση έκανε μόνο μια συμμετέχουσα, η οποία απάντησε ότι το θεωρητικό της επίπεδο σε συνδυασμό με την προϋπηρεσία της της προσφέρουν μια σχετική επάρκεια.

Μολονότι σε όλες τις συνεντεύξεις φάνηκε η σχέση που έχουν οι συμμετέχουσες με τις αρχές της Δ.Π.Π. όλες απάντησαν πως υπάρχει επιτακτική ανάγκη για επιπλέον εκπαίδευση σχετικά με τις αρχές της Δ.Π.Π., υπερτονίζοντας όμως την αναγκαιότητα τους αυτή σε πρακτικό επίπεδο, είτε μέσω των εκάστοτε Πρωτοβάθμιων Εκπαίδευσης με τη βοήθεια των σχολικών συμβούλων ή μέσω του Ι.Ε.Π. και άλλων φορέων ή ακόμα και με το να βρουν μόνες τους τις απαντήσεις στα ερωτήματα που τις απασχολούν. Επιπλέον σχόλια που διατυπώθηκαν σε σχέση με το αρχικό ερώτημα αναφέροντας πως στις επιμορφώσεις αυτές, καλό θα είναι να υπάρχει μία ξεκάθαρη και κοινή γραμμή εν τέλει για το τί είναι η Δ.Π.Π. και πώς εφαρμόζεται σωστά, αλλά και ότι εκτός από τους εκπαιδευτικούς καλό θα ήταν και οι γονείς των μαθητών να επιμορφωθούν σχετικά, ώστε να σταματήσουν να έχουν στο μυαλό τους την 'τυπική διδασκαλία' και να δεχτούν έναν άλλο τρόπο εκπαίδευσης των παιδιών τους.

Εν κατακλείδι, η Δ.Π.Π. έχει αρχίσει σιγά σιγά να κερδίζει έδαφος, τουλάχιστον στις τάξεις του Νηπιαγωγείου, έχοντας ως σύμμαχο το «Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου». Ωστόσο τα εμπόδια που βάζει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ο

μεγαλύτερος εχθρός των εκπαιδευτικών που θέλουν να την εφαρμόσουν στο πρόγραμμά τους, όσο εξοικειωμένοι- ή και όχι- νιώθουν με τις αρχές της, με μεγαλύτερο εμπόδιο τον μεγάλο αριθμό μαθητών ανά τάξη. Επίσης, φαίνεται να έχει θετική επίδραση κατά την εφαρμογή της στην επίτευξη των στόχων που έχουν εξαρχής τεθεί, ενώ τα πλεονεκτήματα της δείχνουν να υπερτερούν από τα μειονεκτήματά της. Ακόμα γίνεται φανερό ότι ο εκπαιδευτικός που θέλει να την εφαρμόσει χρειάζεται να έχει ή να αποκτήσει κάποια στοιχεία που θα τον βοηθήσουν, μα πάνω από όλα αγάπη για τα παιδιά και το έργο του. Τέλος, η αναγκαιότητα για επιπλέον επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρέπει να εισακουστεί και να οργανωθούν άμεσα και σωστά οργανωμένα προγράμματα, αλλά και διαζώσης συναντήσεις με τους σχολικούς συμβούλους και όποιον άλλον αρμόδιο μπορούν να έρθουν σε επαφή για θέματα που τους απασχολούν και αφορούν στην εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής Προσέγγισης.

6.2. Μελλοντικές προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Όπως σε κάθε νέα διδακτική προσέγγιση έτσι και στη Δ.Π.Π. έχει ασκηθεί έντονη κριτική, χωρίς να όμως μειώνεται η αξία της. Αν και η καινοτομία της Δ.Π.Π. βρίσκεται στο ότι δίνει μεγαλύτερη αξία σε κάθε παιδί ξεχωριστά και στα διαφορετικά του στοιχεία, άποψη που προωθείται και μέσα από το «Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου», υπάρχει η ανάγκη για περαιτέρω έρευνα με σκοπό την ανάδειξη της αποτελεσματικότητας της στην προσχολική τάξη, μιας και τα μέχρι τώρα ερευνητικά δεδομένα είναι περιορισμένα ιδίως στη βαθμίδα αυτή.

Μεγάλο ενδιαφέρον θα είχε επίσης αν γινότουσαν στη χώρα μας παρόμοιες έρευνες οι οποίες θα εστίαζαν στην εφαρμογή της Δ.Π.Π. σε επιμέρους μαθησιακές περιοχές, όπως η γλώσσα, τα μαθηματικά και οι φυσικές επιστήμες.

Ακόμα, όσον αφορά το πλαίσιο εφαρμογής της Δ.Π.Π. οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν από πουθενά καμία καθοδήγηση και καμία υποστήριξη και για αυτό χρειάζονται άμεσα κατευθυντήριες γραμμές, οι οποίες θα λειτουργούν σαν κριτήριο στην επιλογή του καταλληλότερου τρόπου εφαρμογής της. Για το λόγο αυτό θα ήταν χρήσιμο να γίνουν έρευνες σχετικά με τον τρόπο και τη διαδικασία επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θεωρητικό αλλά και σε πρακτικό επίπεδο.

Αναφορές

- Baumgartner, T., Lipowski, M., & Rush, C. (2003). *Increasing reading achievement of primary and middle school students through differentiate instruction [Master's Dissertation]*. Chicago, IL: Saint Xavier University.
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, *APA Hand Handbook* (pp. 51-77). Washington: American Psychological Association.
- Broderick, A., Mehta-Parekh, H., & Reid, D. (2005). Differentiating instruction for disabled students in inclusive classrooms. *Theory into Practise, 44*(3), 194-202.
- Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Ίων.
- Creswell, W. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. (Χ. Τσορμπατζούδης, Επιμ., & Ν. Κουβαράκου, Μεταφρ.) Αθήνα: Ίων.
- Danzi, J., Reul, K., & Smith, R. (2008). *Improving student motivation in mixed ability classrooms using differentiated instruction (Master's Dissertation)*. Chicago, IL: Saint Xavier University & Pearson Achievement Solutions, Inc.
- Davis, E. (2003). Promoting Middle School Science Students for productive reflection: Generic and directed prompts. *Journal of the Learning Sciences, 12*(1), 91-141.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2000a). *Handbook of qualitative research (2nd ed.)*. CA: Sage.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2005b). Introduction. The discipline and practice of qualitative research. In N. Denzin, & Y. Lincoln, *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 1-32). London: Sage Publication.
- Dodge, J. (2005). *Differentiation in Action*. New York: Scholastic Inc.
- Hart, S. (1992b). Differentiation. Part of the problem or part of the solution? *Curriculum Journal, 3*(2), 131-142.
- Heacox, D. (2002). *Differentiating instruction in the regular classroom*. Minneapolis: Free spirit publishing.
- Heacox, D. (2009). *Making differentiation a habit: How to ensure success in academically diverse classrooms*. Minneapolis: Free Spirit.
- Hedges, H., & Cooper, M. (2016). Inquiring minds: theorizing children's interests. *Journal of Curriculum Studies, 48*(3), 303-322.

- Hedges, H., Cullen, J., & Jordan, B. (2011). Early years curriculum: funds of knowledge as a conceptual framework for children's interests. *Journal of Curriculum Studies*, 43(2), 185-205.
- Henriques, L. (2002). Children's ideas about weather. A review of the literature. *School Science and Mathematics*, 102, 202-215.
- IDEA. (2004). *The Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004*. P. L. No. 108-446.
- Koeze, P. (2007). *Differentiated instruction: The effect on student achievement in an elementary school [Doctoral Dissertation]*. Eastern Michigan University.
- Koutselini, M. (1997). Contemporary trends and perspectives of the curricula: Towards a meta-modern paradigm for curriculum. *Curriculum Studies*, 5(1), 87-100.
- Little, C., McCoach, D., & Reis, S. (2014). Effects of differentiated reading instruction on student achievement in middle school. *Journal of Advanced academics*, 25(4), 384-402.
- Loizidou, A., & Koutselini, M. (2007). Metacognitive monitoring: A key and an obstacle to effective learning. *Teachers & Teaching*, 13(5), 499-519.
- Martin, M., & Pickett, M. (2013). *The effects of differentiated instruction on motivation and engagement in fifth-grade gifted math and music students [Master Thesis]*. Saint Xavier University, Chicago, Illinois.
- Mavidou, A., & Kakana, D. (2019a). Differentiated Instruction in practice: curriculum adjustments in kindergarten. *Creative Education*, 10, 535-554.
- Middendorf, C. (2008). *Differentiating Instruction in kindergarten. Planning tips, assessment tools, management strategies, multi-leveled centers, and activities that reach and nurture every Learner*. New York: Scholastic.
- Narvaez, L., & Brimijoin, K. (2010). *Differentiation at work, K-5. Principles, lessons and strategies*. California: Corwin.
- O'Meara, J. (2010). *Beyond differentiated instruction*. California: Corwin.
- Quicke, J. (1995). Differentiation: a contested concept. *Cambridge Journal of Education*, 25(2), 213-224.
- Sakellariou, M., Strati, P., & Mitsi, P. (2020). *Greek Educators on Co - Inclusive Education. Views and Practices on General School*. Germany: Lambert Academic Publishing.

- Scott, B. (2012). *The effectiveness of differentiated instruction in the elementary mathematics classroom [PhD Thesis]*. Indiana: Ball State University.
- Shea, M. (2012). *Running records. Authentic instruction in early childhood education*. New York: Routledge.
- Smutny, J., & Von Fremd, S. (2010). *Differentiating for the young child. Teaching strategies across the content areas, PreK-3*. California: Corwin.
- Taylor, S. (2017). Contested knowledge: A critical review of the concept of differentiation in teaching and learning. *Warwick Journal of Education: Transforming Teaching, 1*, 55-68.
- Thomsen, J. (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), 565-585.
- Thurlow, M. (2002). Positive educational results for all students: The promise of standards-based reform. *Remedial and Special Education, 23*(4), 195-202.
- Tieso, C. (2005). The effects of grouping practices and curricular adjustments on achievement. *Journal for the Education of the Gifted, 29*, 60-89.
- Tomlinson, C. (2001). *How to differentiate instruction in mixedability classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. (2004). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Tomlinson, C. (2005). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms (2 nd ed.)*. NJ: Pearson, Merrill Prentice Hall.
- Tomlinson, C. (2015). *Πώς να διαφοροποιήσουμε τη διδασκαλία σε τάξεις μεικτής ικανότητας*. Αθήνα.
- Tomlinson, C., & Eidson, C. (2003). *Differentiation in practise: A resource guide for differentiating curriculum, grades 5-9*. Alexandria: VA: ASCD.
- Tomlinson, C., & Imbeau, M. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. Alexandria, Virginia USA: ASCD.
- UNESCO. (1990). Retrieved from http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_E.PDF
- UNESCO. (1994:22). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Paper presented at the World Conference on Special Needs Education:*

- Access and Quality*. Salamanca, Spain. Retrieved from http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- UNESCO. (2001). Paris: UNESCO. Ανάκτηση από <http://goo.gl/2tyjS6>
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris.
- Woods, P. (1991). *Inside Schools. Ethnography in Education Research*. London: Routledge.
- Ανδρούσου, Α., & Ασκούνη, Ν. (2007). *Ετερογένεια και Σχολείο. Κλειδιά και Αντικλειδιά*. ΥΠΕΠΘ-Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Βαλιάντη, Σ., & Κουτσελίνη, Μ. (2008). *Εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας: προϋποθέσεις και θέματα προς συζήτηση*.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Λαμπροπούλου, Κ., Παπασταυρινίδου, Γ., Τσερμίδου, Λ., Χριστοπούλου, Α.-Α., & . (2015). *Οδηγός για τον εκπαιδευτικό. Εργαλεία σύγχρονης προσέγγισης της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής για το νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ανάκτηση από <http://www.iep.edu.gr/el/link-eniaia1/neo-sxoleio-odhgoi-diafororoihmenis>
- Θεοφιλίδης, Χ. (2009). *Ρωγμές στο παγόβουνο της παραδοσιακής διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- ΙΕΠ-ΥΠΑΙΠΘ. (2014). *Πρόγραμμα σπουδών νηπιαγωγείου (αναθεωρημένη έκδοση)*. Ανάκτηση από http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/7058/1947_
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. ΣΕΑΒ.
- Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ. (2020). Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης: Δυσκολίες και Παρανοήσεις. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 6, 12-29.
- Κακανά, Δ. (2020). Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Από την έρευνα στην πράξη – Εισαγωγικό Σημείωμα. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 6, 5-11. doi:<https://doi.org/10.12681/dial.25584>
- Καμπεζά, Μ. (2017). Προκλήσεις για τον εκπαιδευτικό της προσχολικής εκπαίδευσης: Το κοινωνικό πλαίσιο, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών και η συνεργασία με την οικογένεια. Στο ΤΕΕΑΠΗ, *Σύγχρονες ερευνητικές τάσεις στην προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία* (σσ. 81-91). Αθήνα: Νέων Τεχνολογιών.

- Καμπεζά, Μ., & Σφυρόερα, Μ. (2016). Ενισχύοντας τη μάθηση των παιδιών: νοηματοδότηση και παιχνίδι. Στο Σ. Αυγητίδου, Μ. Τζεκάκη, & Β. Τσάφος (Επιμ.), *Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται: προτάσεις υποστήριξης της πρακτικής τους άσκησης* (σσ. 90-118). Αθήνα: Gutenberg.
- Κουτσελίνη, Μ. (2001). Η ανάπτυξη των Προγραμμάτων σε μικροεπίπεδο και η παιδαγωγική αυτονομία του εκπαιδευτικού. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 26-37.
- Κουτσελίνη, Μ. (2009). *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας/ μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας και η αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας, Προς τιμή Ευγενίας Κουτσουβάνου*.
- Κυριαζή, Ν. (2001). *Η κοινωνιολογική έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαβίδου, Α. (2020). Αναθεωρώντας τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στο νηπιαγωγείο. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 6, 143–158.
- Μάγος, Κ. (2005). "Συνέντευξη ή παρατήρηση;": Η έρευνα στη σχολική τάξη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*.
- Παντελιάδου Σ., & Αντωνίου Φ. (2008). *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*. Βόλος: Γράφημα.
- Παντελιάδου, Σ., & Αργυρόπουλος, Β. (2011). Έρευνα και διδακτική πράξη: παράλληλες ή ασύμβατες πορείες. Στο Σ. Παντελιάδου, & Β. Αργυρόπουλος, *Ειδική Αγωγή: Από την έρευνα στη διδακτική πράξη* (σσ. 13-28). Αθήνα: Πεδίο.
- Παντελιάδου, Σ., & Φιλιππάτου, Δ. (2013). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παπαδοπούλου, Κ. (2009). *Η Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης στη Θεωρία του L.S. Vygotsky*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Open Education*, 4(1).
- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2021). *Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης-Νηπιαγωγείου. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης»*. Αθήνα: ΙΕΠ με MIS: 5035542.

- Σούλης, Σ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης: Από το «Σχολείο του Διαχωρισμού» σε ένα «Σχολείο για Όλους»* (Τόμ. Α'). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σφυρόερα, Μ. (2004). *Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική. Κλειδιά και Αντικλειδιά*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ και Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Σφυρόερα, Μ. (2019). Ένα σχολείο για όλα τα παιδιά. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής. Στο Α. Ανδρούσου, Μ. Σφυρόερα, Α. Βελλοπούλου, Σ. Δέλη, Ε. Διδάχου, & Ε. Κατσικονούρη, *Από εδώ και από παντού: Εκπαιδευτικές αλλαγές και παιδαγωγικές πρακτικές για ένα ανοιχτό σχολείο. Πρακτικά 11ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΟΜΕΡ–ΤΕΑΠΗ–ΕΚΠΑ* (σσ. 55-64).
- Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης, *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές - Μέθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης* (σσ. 97-125). Πανεπιστήμιο Κρήτης – Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής έρευνας.

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο Συνεντεύξεων

Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο
2. Ηλικία
3. Έτη προϋπηρεσίας
4. Σχετική επιμόρφωση ή σεμινάρια
5. Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών
6. Ξένες γλώσσες
7. Προϋπηρεσία στο εξωτερικό
8. Προϋπηρεσία σε τάξη με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Ανοιχτού τύπου ερωτήσεις

1. Πώς προσδιορίζεται τη Δ.Π.Π.;
2. Η Tomlinson (2000) αναφέρει ότι «Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία είναι μία φιλοσοφία της εκπαίδευσης, η οποία αναγνωρίζει τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών και αναλαμβάνει την ευθύνη για τη διασφάλιση ότι όλοι οι μαθητές λαμβάνουν κατάλληλες ευκαιρίες μάθησης, καθώς και την ανατροφοδότηση που ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους». Πως σχολιάζεται αυτόν τον ορισμό;
3. Ποιος ο ρόλος της Δ.Π.Π. στο νηπιαγωγείο;
4. Κάνετε χρήση της Δ.Π.Π. στο εκπαιδευτικό πρόγραμμά σας και αν ναι, πώς;
5. Αν η απάντηση στην προηγούμενη ερώτηση είναι ναι, ποια εμπόδια συναντάται κατά την εφαρμογή της;
6. Αν η απάντηση στην προηγούμενη ερώτηση είναι όχι, ποιοι παράγοντες σας αποτρέπουν από το να την εφαρμόσετε;
7. Πιστεύετε ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στηρίζει την επιτυχή εφαρμογή της;
8. Τι θα μπορούσε να βοηθήσει ώστε να εξαλειφθούν, οι όποιες δυσκολίες κατά την εφαρμογή της;
9. Θεωρείτε τον εαυτό σας εξοικειωμένο με τις αρχές της Δ.Π.Π.;
10. Πώς πιστεύετε ότι επιδρά κατά την εφαρμογή της στην επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί εξαρχής;

11. Πιστεύετε ότι η εφαρμογή της μπορεί να έχει αρνητικές συνέπειες και αν ναι ποιες μπορεί να είναι αυτές;
12. Ποια τα οφέλη της εφαρμογής της;
13. Ποια στοιχεία πρέπει να διαθέτει ο/η νηπιαγωγός για να μπορέσει να χρησιμοποιήσει σωστά τη Δ.Π.Π.;
14. Θεωρείτε ότι η εκπαίδευση και η εμπειρία που ήδη έχετε, σας κάνουν να νιώθετε επαρκής σχετικά με την εφαρμογή της;
15. Υπάρχει αναγκαιότητα για επιπλέον κατάρτιση των εκπαιδευτικών πάνω σε αυτή τη μέθοδο;

Απόδοση ηχογραφημένων συνεντεύξεων σε γραπτό κείμενο

Πίνακας 2 : Σύστημα σημειογραφίας κατά τη μετεγγραφή	
[γέλιο]	Πληροφορία εκτός ομιλίας που αναφέρεται από τον ερευνητή
(...)	Μεγάλη παύση
ΚΕΦΑΛΑΙΑ	Η χρήση κεφαλαίων γραμμάτων δηλώνει έμφαση στην ένταση της φωνής

Στη συνέχεια ακολουθεί ενδεικτικά η απομαγνητοφώνηση μίας συνέντευξης, και συγκεκριμένα της συμμετέχουσας υπ' αριθμόν 12 και με ημερομηνία συνέντευξης 8/5/2024.

Συνέντευξη 12 (Σ12)

Ημερομηνία : 8/5/2024

Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο : Γυναίκα
2. Ηλικία : 48
3. Έτη προϋπηρεσίας : 17
4. Σχετική επιμόρφωση ή σεμινάρια : Ναι
5. Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών : Όχι
6. Ξένες γλώσσες : Αγγλικά
7. Προϋπηρεσία στο εξωτερικό : Όχι
8. Προϋπηρεσία σε τάξη με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες : Ναι

Ανοιχτού τύπου ερωτήσεις

1. *Πώς προσδιορίζεται τη Δ.Π.Π.;*

Σ12: Μια προσέγγιση που σέβεται τη διαφορετικότητα όλων των μελών της ομάδας, μια προσέγγιση που έχει διαφορετικό στόχο, διαφορετική μεθοδολογία για κάθε παιδί ξεχωριστά.

2. *Η Tomlinson (2000) αναφέρει ότι «Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία είναι μία φιλοσοφία της εκπαίδευσης, η οποία αναγνωρίζει τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών και αναλαμβάνει την ευθύνη για τη διασφάλιση ότι όλοι οι μαθητές λαμβάνουν κατάλληλες ευκαιρίες μάθησης, καθώς και την ανατροφοδότηση που ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους». Πως σχολιάζεται αυτόν τον ορισμό;*

Σ12: Είναι ένας πάρα πολύ ακριβής ορισμός γιατί ναι πρέπει να δεις τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών σου ε και θα πρέπει όλοι να έχουν ίσες ευκαιρίες, όπως επίσης και να λάβουν την ανάλογη ανατροφοδότηση ανάλογα με τις ανάγκες τους. Ναι είναι ένας αρκετά ακριβής ορισμός.

3. *Ποιος ο ρόλος της Δ.Π.Π. στο νηπιαγωγείο;*

Σ12: Ο ρόλος αυτής της προσέγγισης είναι ακριβώς ότι λέει και ο ορισμός της να λάβει υπόψη τις ανάγκες του κάθε μαθητή, τις δυνατότητες του κάθε μαθητή και να στηρίξει την την εκπαίδευση του πάνω σε αυτά.

4. *Κάνετε χρήση της Δ.Π.Π. στο εκπαιδευτικό πρόγραμμά σας και αν ναι, πώς;*

Σ12: Η αλήθεια είναι ότι προσπαθώ, όχι πάντοτε με την καλύτερη επιτυχία γιατί είναι πολύ δύσκολο σε μια ομάδα 18 παιδιών, που έχω φέτος, να τα λάβω όλα αυτά υπόψη.

5. *Αν η απάντηση στην προηγούμενη ερώτηση είναι ναι, ποια εμπόδια συναντάται κατά την εφαρμογή της;*

Σ12: Πιστεύω είναι η μεγάλη ομάδα, είναι η έλλειψη υλικοτεχνικού ε υλικοτεχνικής υποδομής, είναι η εε πολλές φορές η έλλειψη συνεργασίας με τους συναδέλφους, η έλλειψη συνεργασίας με τις οικογένειες.

6. *Αν η απάντηση στην προηγούμενη ερώτηση είναι όχι, ποιοι παράγοντες σας αποτρέπουν από το να την εφαρμόσετε;*

(Δε δόθηκε απάντηση)

7. *Πιστεύετε ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στηρίζει την επιτυχή εφαρμογή της;*

Σ12: Όχι δε τη στηρίζει καθόλου. Κάνει μεγάλες προσπάθειες και γίνονται προσπάθειες από εκπαιδευτικούς αλλά στην πράξη χωλαίνουν τα πράγματα.

8. *Τι θα μπορούσε να βοηθήσει ώστε να εξαλειφθούν, οι όποιες δυσκολίες κατά την εφαρμογή της;*

Σ12: Καταρχήν θεωρώ ότι διαφοροποιημένη θέλει ένα πολύ καλό μάρκετινγκ στις οικογένειες, δηλαδή πρέπει να κάνεις ένα πολύ καλό μάρκετινγκ στους γονείς που έχουν μάθει από το εκπαιδευτικό σύστημα να περιμένουν συγκεκριμένες δεξιότητες να αποκτήσουν τα παιδιά, δηλαδή πρέπει να το πλασάρεις καταρχήν καλά στους γονείς, να εκπαιδευτούν όλοι πάρα πολύ καλά και να σταματήσουν να σκέφτονται το αποτέλεσμα της παιδαγωγικής τους και περισσότερο θα πρέπει να σκεφτούμε λιγάκι τη διαδρομή της παιδαγωγικής μας.

9. *Θεωρείτε τον εαυτό σας εξοικειωμένο με τις αρχές της Δ.Π.Π.;*

Σ12: Στην προσπάθεια είμαι. [γέλιο]

10. *Πώς πιστεύετε ότι επιδρά κατά την εφαρμογή της στην επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί εξαρχής;*

Σ12: Μπορεί να επιδράσει πολύ θετικά αρκεί να είναι σαφείς και καθορισμένοι οι στόχοι από την αρχή, να υπάρχει ο τρόπος να υλοποιηθούν πράγματα και να υπάρχει και σωστή ανατροφοδότηση.

11. *Πιστεύετε ότι η εφαρμογή της μπορεί να έχει αρνητικές συνέπειες και αν ναι ποιες μπορεί να είναι αυτές;*

Σ12: Αρνητική συνέπεια; Ναι μπορείς να έχεις μία τάξη πολύ άναρχη, μπορεί να έχεις..

Ερευνήτρια : Άναρχη γιατί;

Σ12: Γιατί αν ο καθένας δουλεύει με τον δικό του τον τρόπο μέσα σε μία πολύ μεγάλη ομάδα μπορεί να υπάρχει μία αναρχία, δηλαδή να πας να στήσεις μία ομαδική και ο άλλος να σου πει εγώ δεν θέλω αυτό να το κάνω και να φύγω και να αρχίσουν να φεύγουν όλοι. Δηλαδή ότι η πολύ ελευθερία δυσκολεύει, γιατί αν δε τους πεις καθίστε τώρα κάτω θα κάνουμε αυτό και σου πει ο άλλος εγώ θέλω να ασχοληθώ με εκείνο, μπορεί να υπάρξει μία αναστάτωση μέσα στην τάξη. Αυτό.

Ερευνήτρια : Κατάλαβα. Θέλετε να προσθέσετε κάτι άλλο στις αρνητικές συνέπειες;

Σ12: Ναι μπορεί να μην λάβουν όλα τα παιδιά την ίδια προσοχή, ότι να παρασυρθείς από τις ανάγκες ενός παιδιού και να αφήσεις λιγάκι πίσω κάποιο άλλο.

12. *Ποια τα οφέλη της εφαρμογής της;*

Σ12: Να έχεις αυτορρυθμιζόμενα παιδιά είναι ένα πολύ μεγάλο όφελος και παιδιά χαρούμενα μέσα στις τάξεις ε και παιδιά που να μπορούν να βρουν ενδιαφέρον σε πράγματα, αλλά είναι πως το υποστηρίζεις όλο αυτό.

13. *Ποια στοιχεία πρέπει να διαθέτει ο/η νηπιαγωγός για να μπορέσει να χρησιμοποιήσει σωστά τη Δ.Π.Π.;*

Σ12: Ενσυναίσθηση, ευελιξία, κατανόηση, σεβασμό, ηρεμία.

14. Θεωρείτε ότι η εκπαίδευση και η εμπειρία που ήδη έχετε, σας κάνουν να νιώθετε επαρκής σχετικά με την εφαρμογή της;

Σ12: Όχι. Ποτέ νομίζω ότι η εκπαίδευση δεν φτάνει, χρειάζεται συνέχεια συνεχής επιμόρφωση, ούτε και η εμπειρία μου με βοηθάει ακόμα τόσο πολύ.

15. Υπάρχει αναγκαιότητα για επιπλέον κατάρτιση των εκπαιδευτικών πάνω σε αυτή τη μέθοδο;

Σ12: Νομίζω ότι στο απάντησα [γέλιο], απλά νομίζω ότι όσες επιμορφώσεις και να κάνουμε αν δεν αλλάξει αλλά δεν αλλάξουν κάποια πράγματα στο εκπαιδευτικό σύστημα..

Ερευνήτρια : Όπως;

Σ12: Ε ΤΙ ΟΠΩΣ;; [γέλιο] Και σου είπα όλο έχει να κάνει με το marketing, ο γονιός περιμένει από το νηπιαγωγείο τα παιδιά να μάθουνε το αβγδ, είναι πολύ συγκεκριμένα τα πράγματα που έχουν οι γονείς στο μυαλό τους, όχι όλοι αλλά η μεγαλύτερη ε οι περισσότεροι.