



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Σχολή Επιστημών Αγωγής

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

επιστημονική επετηρίδα

Τόμος 31

Θεματικός Τόμος
Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και
Καινοτόμες Δράσεις

Ιωάννινα 2019



**ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΕΤΗΡΙΔΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ
ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Θεματικός Τόμος

Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Καινοτόμες Δράσεις

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

**ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΕΤΗΡΙΔΑ
ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Τόμος 31

Θεματικός Τόμος

Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Καινοτόμες Δράσεις

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2019

**ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΕΤΗΡΙΔΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ
ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΟΥ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ**

**Ετήσια έκδοση
του Παιδαγωγικού Τμήματος
του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων:**

Τόμος 31/2019

**Συντακτική Επιτροπή της Επιστημονικής Επετηρίδας
του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**

Συντονίστρια: Ελένη Μορφίδη
Μέλη: Σμαράγδα Παπαδοπούλου
Χρύσα Ταμίσογλου
Ιωάννης Βρέλλης

Επιστημονική Επιτροπή:

Καψάλης Γεώργιος
Κωνσταντίνου Χαράλαμπος
Κώτσης Κωνσταντίνος
Μικρόπουλος Αναστάσιος
Μπρούζος Ανδρέας
Εμβλωτής Αναστάσιος
Μισαηλίδη Πλουσία
Παπαδοπούλου Σμαράγδα
Πουρνάρη Μαρία
Σούλης Σπύρος
Γαβριλάκης Κώστας
Λεοντοπούλου Σοφία
Μαυρίδης Δημήτριος
Μορφίδη Ελένη
Νικολάου Σουζάννα-Μαρία
Πορτελάνος Σταμάτης
Τάτσης Κωνσταντίνος
Φύκαρης Ιωάννης
Αποστολίδου Ελένη

© ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ISSN: 1108-4510

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Η μεθοδολογία νέων διδακτικών προσεγγίσεων στα πλαίσια των καινοτόμων δράσεων σύμφωνα με τους άξονες σχεδιασμού διαφοροποιημένης διδασκαλίας <i>Γεώργιος Μπότσας & Ιωάννης Τρικκαλιώτης.....</i>	<i>7-31</i>
Κριτική αποτίμηση των προσεγγίσεων και των μοντέλων αξιολόγησης και αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών στη σχολική τάξη <i>Σωτηρία Τζιβινίκου & Παναγιώτης Παπαδημητρίου.....</i>	<i>32-49</i>
Η κατανόηση και εφαρμογή πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην εκπαιδευτική πράξη <i>Πελαγία Μπέλλου & Ελένη Μορφίδη.....</i>	<i>49-75</i>
Ερευνώντας τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαφοροποίηση μέσα από την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους <i>Βασίλειος Αργυρόπουλος & Αρετή Βλαχογιάννη.....</i>	<i>76-102</i>
Ένα καινοτόμο πρόγραμμα παρέμβασης για τη μείωση των διαταραχών συμπεριφοράς σε παιδιά με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ): Η περίπτωση των κοινωνικών ιστοριών <i>Μαρία Κοκκιάδη & Ηλίας Κουρκούτας.....</i>	<i>103-139</i>
WORD-O-SAURS: Ένα διδακτικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας σε μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες <i>Αθανάσιος Παπακώστας & Φαίη Αντωνίου.....</i>	<i>140-162</i>

Η μεθοδολογία νέων διδακτικών προσεγγίσεων στα πλαίσια των καινοτόμων δράσεων σύμφωνα με τους άξονες σχεδιασμού διαφοροποιημένης διδασκαλίας¹

Γεώργιος Μπότσας² & Ιωάννης Τρικκαλιώτης

Frederick University & Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Περίληψη

Η μεθοδολογία καινοτόμων δράσεων με την εισαγωγή νέων εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων εμπλουτίζει τα ισχύοντα προγράμματα σπουδών στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Κυρίαρχο στοιχείο αποτελεί η διερευνητική εκπαιδευτική διαδικασία, η ενεργητική και βιωματική εμπλοκή των μαθητριών στη μάθηση. Όμως, παρά τη διαπιστούμενη συνεισφορά τους στη βελτίωση των διδακτικών προσεγγίσεων απαιτείται επανεκτίμηση και αναμόρφωση. Ταυτόχρονα, η έννοια της συμπαγούς σχολικής τάξης (ως προς τα χαρακτηριστικά των μαθητριών) δεν γίνεται παιδαγωγικά αποδεκτή, καθώς οι δημογραφικές αλλαγές και η λογικής της ένταξης - συμπερίληψης έχουν αλλάξει την καθημερινή διδακτική πράξη. Τα δεδομένα της εκπαιδευτικής έρευνας της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής, συγκλίνουν στην αξιοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας με έμφαση στους παράγοντες της μαθήτριας και του προγράμματος σπουδών. Δηλαδή, ο σχεδιασμός της διδασκαλίας σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα, τη μαθησιακή ετοιμότητα και το μαθησιακό προφίλ των μαθητριών, σε συνάρτηση με τους διδακτικούς στόχους, τις πρακτικές διδασκαλίας, την αξιολόγηση και το μαθησιακό περιβάλλον, εμπλουτίζουν την καθημερινή διδακτική πρακτική. Η μεθοδολογία της διδασκαλίας των καινοτόμων δράσεων βασίζεται στον δεύτερο παράγοντα που εξετάζει τη διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί η σχέση της μεθοδολογίας των καινοτόμων δράσεων της υποχρεωτικής εκπαίδευσης με βάση τους άξονες σχεδιασμού της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα προκρίνονται η αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας παράλληλα με την προσαρμογή του μαθησιακού περιβάλλοντος και των διδακτικών στόχων. Αντίθετα, παρατηρούνται μειωμένα στοιχεία διαφοροποίησης της διδασκαλίας με βάση τη μαθησιακή

¹ Για λόγους ευκολίας αλλά και απαλοιφής έμφυλων διακρίσεων μέχρι το τέλος του κειμένου θα χρησιμοποιούνται οι όροι «ο εκπαιδευτικός» και «η μαθήτρια».

² Υπεύθυνος επικοινωνίας: **Γεώργιος Μπότσας**, Γ. Γεννηματά, 61-63, 55134 Καλαμαριά Θεσσαλονίκη, Τηλ. 2310486764, E-mail gbotsas@sch.gr

ετοιμότητα και το μαθησιακό προφίλ των μαθητριών. Τα αποτελέσματα συζητούνται σύμφωνα με τη συνεμφάνιση στοιχείων προτεινόμενων προσαρμογών και διαφοροποίησης των προγραμμάτων σπουδών, των επιμέρους οδηγών εκπαιδευτικού και των υλικών, σχετικά με τη βελτίωση της ποιότητας μαθησιακής υποστήριξης όλων των μαθητριών της σχολικής τάξης.

Λέξεις-κλειδιά: Διαφοροποιημένη διδασκαλία, καινοτόμες δράσεις, σχεδιασμός διδασκαλίας

Εισαγωγή

Είναι πλέον κοινός τόπος η άποψη πως το παιδί προσπαθεί να καταλάβει τον κόσμο συνολικά, να σκέφτεται και να εκφράζεται με τη γλώσσα, να αντιλαμβάνεται τους όρους που αναφέρονται στο χώρο, το χρόνο, το πλαίσιο, να κατανοεί τον εαυτό του και τα άλλα άτομα, αλλά και να επιλύει προβλήματα, χρησιμοποιώντας όλο το σώμα του (Gardner, 2006). Η σύγχρονη παιδαγωγική σκέψη έχει κατανοήσει, πως αυτή η προσπάθεια δεν μπορεί να υπηρετηθεί και να στηριχθεί μόνο από το τυπικό αναλυτικό πρόγραμμα και την εμπλοκή του παιδιού με ακαδημαϊκά αντικείμενα, αποκλειστικά, καθώς οι αλλαγές που συντελούνται δημιουργούν επιτακτικά νέες ανάγκες. Η κοινωνία θέτει συνεχώς νέες απαιτήσεις από τους πολίτες που για να ανταποκριθούν απαιτείται να διαθέτουν από νωρίς σειρά δεξιοτήτων. Δηλαδή, το σχολείο θα πρέπει να προετοιμάσει τα παιδιά να μπορούν να αναλύουν, να συνθέτουν και να επιλέγουν την πληροφορία από πολλαπλές πηγές αναγνωρίζοντας και λαμβάνοντας υπόψη στοιχεία πολυτροπικής έκφρασης. Απαιτείται από αυτά να παράγουν ερωτήματα, να διατυπώνουν υποθέσεις, να ελέγχουν την αλήθεια τους και τελικά να μπορούν να ενεργούν μόνοι τους και με άλλους στη διαχείριση ζητημάτων, σε ποικίλες καταστάσεις και συνθήκες, κατανοώντας και λαμβάνοντας υπόψη τη θέση του άλλου. Τα παραπάνω, διδάσκονται, εξασκούνται και κατακτώνται σε κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον, ώστε τη γνώση που έχει οικοδομήσει κάθε παιδί στο πλαίσιο του σχολείου, να μπορεί να την αξιοποιήσει με αποτελεσματικό τρόπο σε πραγματικές συνθήκες ζωής (Sternberg, 2005).

Καινοτόμες δράσεις

Η έννοια της καινοτομίας στην εκπαίδευση σχετίζεται με την «αλλαγή αρχών και πεποιθήσεων, εφαρμογή νέων διδακτικών προσεγγίσεων και αξιοποίησή τους για τη βελτίωση της σχολικής εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς και νέων διδακτικών μέσων» (Σπυροπούλου, Αναστασάκη, Δεληγιάννη, Κούτρα & Μπούρας, 2008, σελ. 197). Η έρευνα έχει επικεντρωθεί σε μεγάλο βαθμό στην εφαρμογή νέων διδακτικών προσεγγίσεων και στη χρήση νέων υλικών και μέσων. Η υλοποίηση παρόμοιου διδακτικού πλαισίου υποστηρίζεται από την ενεργητική και συμμετοχική παρουσία όλων των εμπλεκόμενων στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία στη σχολική τάξη για να υπηρετηθεί ο στόχος της αλλαγής αρχών και πεποιθήσεων των μαθητριών. Επομένως, γίνεται κατανοητό ότι για την ουσιαστική εφαρμογή διδακτικών αλλαγών, καθοριστική σημασία έχουν οι αντιλήψεις, οι στάσεις και οι θέσεις αρχών των εκπαιδευτικών, καθώς και η ευαισθησία και η πρωτοβουλία τους (Fullan & Quinn, 2015· Μπαγάκης, 2000).

Η εισαγωγή διδακτικών προσεγγίσεων με τα παραπάνω χαρακτηριστικά, στο ελληνικό σύστημα υποχρεωτικής εκπαίδευσης, αρχικά προτάθηκε μέσω του διαθεματικού ενιαίου πλαισίου προγραμμάτων σπουδών και των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ) (ΠΙ, 2003) και στη συνέχεια από τα νέα προγράμματα σπουδών (ΠΙ, 2011) εφαρμοζόμενα συμπληρωματικά προς τα ήδη ισχύοντα. Παράλληλα, ευρύτερη προσπάθεια εισαγωγής νέων διδακτικών προσεγγίσεων επιχειρήθηκε μέσω των προτεινόμενων διαθεματικών προσεγγίσεων των καινοτόμων δράσεων, στοχεύοντας στον εμπλουτισμό των καθημερινών διδακτικών πρακτικών του ελληνικού σχολείου. Η στόχευση αυτών των εκπαιδευτικών δράσεων ήταν η «αλλαγή στάσης και συμπεριφοράς των μαθητών, η ενίσχυση της υπευθυνότητας, της αυτοπεποίθησης, της προσωπικότητας και της ικανότητας του μαθητή για την υιοθέτηση θετικών τρόπων και στάσεων ζωής» (ΠΙ, 2010, σελ. 22). Ακόμη, η ανάπτυξη δεξιοτήτων που θα ήταν απαραίτητες για την καθημερινότητα τους, την κοινωνικοποίηση και δραστηριοποίησή τους με την ανάληψη πρωτοβουλίας ώστε να οδηγηθούν στην αυτοπραγμάτωση και την παραγωγή γνώσης.

Στο πλαίσιο αυτό εντάσσονται οι δράσεις των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων αγωγής υγείας, περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, πολιτιστικών θεμάτων, αγωγής καταναλωτή και κυκλοφοριακής αγωγής. Παρόμοια, σε αυτά εντάσσεται και η υλοποίηση Ευρωπαϊκών προγραμμάτων, άλλοτε Σωκράτης – Comenius, κ. άλ., σήμερα Erasmus+, eTwinning, κ. άλ.. Στην ίδια διδακτική, εκπαιδευτική και παιδαγωγική κατεύθυνση λειτούργησε και η δυνατότητα των σχολείων να συμμετέχουν σε κοινότητες μάθησης μέσω θεματικών δικτύων, αλλά και μέσα από το σχεδιασμό και την υλοποίηση δικών τους εκπαιδευτικών προγραμμάτων, σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα των μαθητριών τους.

Στο σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων συνεισφέρει η διεπιστημονική συνεργασία, καθώς αυτό κατά περίπτωση υπαγορεύεται από τις διαθεματικές προσεγγίσεις που απαιτούνται, αλλά και λόγω των διαφορετικών χαρακτηριστικών των ωφελούμενων μαθητριών. Βασικό στοιχείο της πρακτικής αυτών των καινοτόμων προγραμμάτων, είναι η χρήση διδακτικών αρχών από διαφορετικούς μαθησιακούς χώρους, όπως η αξιοποίηση σχεδίων εργασίας. Στην εφαρμογή αυτών των σχεδίων εργασίας, κυριαρχεί ο μαθητοκεντρικός χαρακτήρας της μάθησης και η διερευνητική διαδικασία, συμβάλλοντας σημαντικά στην αύξηση της ενεργητικής και βιωματικής εμπλοκής των παιδιών στη διδασκαλία (Frey, 2005· Katz, & Helm, 2012). Η ανάπτυξη των σχεδίων εργασίας στην εκπαίδευση αφορά σε εφαρμογές διδακτικών δραστηριοτήτων λίγων ωρών, επέκτασή τους σε εβδομάδες ή μήνες ή ακόμα και με ετήσια διάρκεια. Ανεξάρτητα από τη διάρκεια του προγράμματος τα βασικά στάδια ανάπτυξης ενός σχεδίου εργασίας, με τα επιμέρους στοιχεία του είναι: α) **η επιλογή**

Θέματος, μέσα από δημοκρατική διαδικασία ολομέλειας στην τάξη και με βάση τα ενδιαφέροντα των παιδιών και τους διαθέσιμους πόρους, εντοπίζεται η θεματική με τις υποενότητές της, επιλέγεται το θέμα και διατυπώνονται σκοπός και στόχοι, β) **ο σχεδιασμός** της πορείας με καθορισμό επιμέρους δράσεων και ευέλικτα επιλεγμένων φάσεων (εργασία στην ολομέλεια, ομάδες, ατομική, πεδίο), την κατάλληλη οργάνωση της τάξης ώστε να διευκολύνει τη δημιουργία και λειτουργία των ομάδων εργασίας, την ανάληψη έργου από τις ομάδες και την πρόνοια ισότιμης και δίκαιης κατανομής ρόλων, γ) **η υλοποίηση** των δραστηριοτήτων, με προγραμματισμό εφαρμογής των δράσεων μέσα και έξω από το σχολείο, την επικοινωνία με πρόσωπα και φορείς, την αξιοποίηση των διαθέσιμων μέσων, υλικών, εξοπλισμού, την ανάλυση, σύνθεση των δεδομένων και την παραγωγή, δημοσιοποίηση, διάχυση των αποτελεσμάτων, δ) **η αξιολόγηση** υλοποιείται διαμορφωτικά, ώστε σε κάθε στάδιο, φάση ή δράση κατά την ανάπτυξη του σχεδίου εργασίας, να προβλέπεται αναστοχαστική διαδικασία, η οποία θα λειτουργεί ανατροφοδοτικά σχετικά με την παραγωγή και επίδειξη του τελικού προϊόντος προσβλέποντας στην πιθανή επιλογή προσαρμογών και επανασχεδιασμό (Δάλκος, 2002).

Στο ελληνικό σχολείο, τα σχέδια εργασίας των καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων κατά κύριο λόγο υλοποιούνται αξιοποιώντας το διδακτικό χρόνο της ευέλικτης ζώνης, όπου ο εκπαιδευτικός έχει την ευκαιρία μεγαλύτερης εξοικείωσης με εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις (Σπυροπούλου, Αναστασάκη, Δεληγιάννη, Κούτρα & Μπούρας, 2008). Στη περίπτωση μη διαθέσιμου πλαισίου ευέλικτης ζώνης, όπως για παράδειγμα στις Ε' και Στ' τάξεις, η εξοικονόμηση διδακτικού χρόνου προκύπτει από τη διάχυση εφαρμογής των σχεδίων εργασίας στα προβλεπόμενα γνωστικά αντικείμενα, στοιχείο που ενσωματώνει αντίστοιχη διδακτική πρόταση των προγραμμάτων σπουδών. Δηλαδή, προτείνεται η ορθολογική κατανομή του προτεινόμενου διαθέσιμου διδακτικού χρόνου, ανάλογα με τις απαιτήσεις της διαθεματικής διδακτικής παρέμβασης των εμπλεκόμενων γνωστικών αντικειμένων. Σημαντικό ρόλο παίζει, σύμφωνα με την αντίληψη δημιουργικής χρήσης του χρόνου και του χώρου για τη διαμόρφωση του κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος, η αξιοποίηση των ενδιαφερόντων και του ρυθμού μάθησης των παιδιών κάθε σχολικής τάξης (Ματσαγγούρας, 2002).

Παρόλο που διαπιστώνεται η θετική αντίληψη για τη σημαντική συνεισφορά των προγραμμάτων καινοτόμων δράσεων, στην αλλαγή και τον εμπλουτισμό των διδακτικών προσεγγίσεων μέσω σχεδίων εργασίας, ταυτόχρονα γίνεται λόγος για επανεκτίμηση και αναμόρφωση. Συγκεκριμένα, η γενική εκτίμηση της επίδρασής των παραπάνω στη διδασκαλία υπολείπεται σε αποτελεσματικότητα ακόμη, εξαιτίας της ανελαστικότητας των προγραμμάτων

σπουδών (διδασκτικός χρόνος, διδακτέα ύλη) και της έλλειψης συστηματικής αποτίμησης της εφαρμογής των υλοποιούμενων προγραμμάτων (Σπυροπούλου, κ. συν. 2008).

Μια πιθανή αναμορφωτική προσέγγιση των σχεδίων εργασίας θα αποτελούσε η προοπτική της βελτίωσης της καθημερινής διδακτικής πρακτικής, με εμπλουτισμό αρχών και τεχνικών από άλλους διδακτικούς χώρους. Αξιοποιώντας τον ούτως ή άλλως μαθητοκεντρικό προσανατολισμό τους, μια πρόταση θα ήταν η συνεπής διασύνδεση των σχεδίων εργασίας με τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Διαφοροποιημένη διδασκαλία

Τα τελευταία τριάντα χρόνια η καθημερινή διδακτική πρακτική στο ελληνικό σχολείο ανέδειξε το συμπέρασμα πως τα παιδιά, κάθε ηλικίας, έρχονται στο σχολείο με πλούσιο ρεπερτόριο χαρακτηριστικών. Οι έννοιες της μέσης μαθήτριας (όχι ως προς την επίδοση, αλλά τα χαρακτηριστικά), της συμπαγούς τάξης και της μιας διδασκαλίας που ταιριάζει σε όλους, δεν είναι διδακτικά αποδεκτές πλέον (Tomlinson, κ. συν., 2003). Οι μεγάλες δημογραφικές αλλαγές, αποτέλεσμα των συνεχών και τεράστιων μετακινήσεων πληθυσμών (παλλινوستούντων, μεταναστών και προσφύγων), αλλά και η επικράτηση της λογικής της ένταξης και της συμπερίληψης των μαθητριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, άλλαξαν την πορεία της καθημερινής διδακτικής πράξης στις τάξεις.

Οι διαφορετικές ανάγκες των μαθητριών και η συνεχής προσπάθεια των εκπαιδευτικών να τις ικανοποιήσουν, έφεραν στο προσκήνιο ένα νέο, περισσότερο συμπεριληπτικό και εύκαμπτο διδακτικό παράδειγμα, αυτό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Τα ερευνητικά δεδομένα στο χώρο της εκπαιδευτικής ψυχολογίας και της παιδαγωγικής συγκλίνουν σε μια σειρά παραδοχών που εδραιώνουν τη διαφοροποίηση ως μέθοδο και πρακτική:

- Οι μαθήτριες δομούν προσωπικά τη μάθησή τους, δίνοντας νόημα σε ό,τι πληροφορούνται, βασισμένοι στις προηγούμενες εμπειρίες, γνώσεις, πεποιθήσεις, ενδιαφέροντα.
- Η μάθηση βελτιώνεται σε ένα περιβάλλον δομημένο, όπου οι μαθήτριες νιώθουν συναισθηματικά ασφαλείς και εμπλέκονται ενεργά (Sousa & Tomlinson, 2011).

Οι παραδοχές αυτές συνέδεσαν τη διαφοροποίηση με την προσαρμογή και την εξατομίκευση, που ήταν μη ακριβές συμπέρασμα, μια και αυτό θα αποτελούσε περαιτέρω διαχωρισμό των παιδιών και ετικετοποίηση (Αργυρόπουλος, 2013). Αντίθετα, η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μια προσπάθεια για συστηματική προσέγγιση στο «σχεδιασμό του συνόλου της διδασκαλίας για μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες» (Παντελιάδου, 2008, σελ. 7) και όχι μόνο. Όπως αναφέρει η Tomlinson (Tomlinson, Brimijoin & Narvaez, 2008), η διαφοροποίηση είναι σεβασμός στην ατομική διαφορά, ποιοτική διδασκαλία, αλληλεπίδραση,

συνεχής και πληροφοριακή αξιολόγηση και ευέλικτη ομαδοποίηση. Όλα αυτά δημιουργούν πολλαπλά μονοπάτια για τη μάθηση και οδηγούν εκπαιδευτικούς και μαθήτριες να μοιράζονται την ευθύνη της διδασκαλίας και της μάθησης (Botsas, 2013· Pintrich, 2000).

Στο σχεδιασμό της διδασκαλίας στα πλαίσια της διαφοροποίησης, δίνεται έμφαση σε δύο παράγοντες, της μαθήτριας και του αναλυτικού προγράμματος. Ο εκπαιδευτικός δίνει έμφαση στον πρώτο παράγοντα, αυτόν της μαθήτριας, οργανώνοντας τη διδασκαλία λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα, τη μαθησιακή ετοιμότητα και το μαθησιακό προφίλ των μαθητριών της τάξης του (Αργυρόπουλος, 2013). Είναι σαφές πως γνωρίζει πάρα πολύ καλά το διδακτικό περιβάλλον στο οποίο κινείται, μια και έχει προσδιορίσει τις δυνατότητες, τις αδυναμίες των μαθητριών του και γνωρίζει το σύνολο των παραγόντων που επηρεάζουν τη μάθησή τους και τις μαθησιακές τους προτιμήσεις. Εδώ πρέπει να διευκρινιστεί πως δεν γίνεται αναφορά στα μαθησιακά στυλ, αλλά στον γενικότερο παράγοντα του μαθησιακού προφίλ (Geake, 2010).

Περαιτέρω, λαμβάνονται υπόψη οι παράγοντες των διδακτικών στόχων, ποιες είναι δηλαδή οι βασικές έννοιες που πρέπει να κατανοήσει η μαθήτρια, ποιος είναι ο διδακτικός τρόπος που θα συγκεράσει όλα τα παραπάνω καθώς και η διευθέτηση του μαθησιακού περιβάλλοντος (Αργυρόπουλος, 2013). Πρέπει να σημειωθεί, πως ο σχεδιασμός της διδασκαλίας στα πλαίσια της διαφοροποίησης, σε καμιά περίπτωση δεν αποτελεί «αφυδάτωση» του προγράμματος (water-down), δηλαδή αφαίρεση ύλης, πιο εύκολες ερωτήσεις, απλή προσαρμογή, αντίθετα σημαίνει εμπλουτισμός και εμπάθυνση (water-up), (Ellis, 1998). Η Tomlinson αναφέρει πως οι αγώνες κάλυψης της ύλης δεν είναι εποικοδομητικοί για τον εγκέφαλο του παιδιού (Sousa & Tomlinson, 2011). Μάλιστα, ξεκαθαρίζει πως δεν απορρίπτει κανείς τη διδασκαλία της ύλης, απλώς πρέπει να θυμάται πως ο εκπαιδευτικός διδάσκει το περιεχόμενο σε παιδιά και όχι σε μηχανές, σε μια σαφή προσπάθεια να στηρίξει την αξία του εμπλουτισμού του προγράμματος των μαθητριών (Tomlinson, 2005). Η αναφορά στους παράγοντες που σχετίζονται με το αναλυτικό πρόγραμμα ολοκληρώνεται με τη συνεχή, πληροφοριακή, διαμορφωτική αξιολόγηση. Αυτή είναι απαραίτητη για να λαμβάνεται ανάδραση και έλεγχος της επιτυχίας της διδασκαλίας, φυσικά προσαρμοσμένη στο πλαίσιο των ενδιαφερόντων, της ετοιμότητας και του μαθησιακού προφίλ των μαθητριών (Παντελιάδου, 2013).

Η αναζήτηση στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία για την εύρεση μελετών που συνεξετάζουν τις καινοτόμες δράσεις και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, δεν έφερε σημαντικά αποτελέσματα. Η σύνδεση της διαφοροποίησης με τη διδασκαλία συγκεκριμένων ακαδημαϊκών αντικειμένων, όπως η γλώσσα, η λογοτεχνία, τα μαθηματικά, οι φυσικές

επιστήμες και φυσικά η σύνδεσή της με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, απέτρεψαν τη μελέτη της σε συνδυασμό με τις καινοτόμες δράσεις. Η προσπάθεια έφερε κάποιους καρπούς όταν η αναζήτηση επικεντρώθηκε στο χώρο της μεθοδολογίας της προσέγγισης του σχεδίου εργασίας (project-based learning) και της διαφοροποίησης (Bell, 2010· Bender, 2012· Campbell, 2009· Short, 2011· Takeda, 2016).

Σύνδεση της διδακτικής προσέγγισης του σχεδίου εργασίας και διαφοροποίησης

Η εφαρμογή της διδασκαλίας καινοτόμων δράσεων και ιδιαίτερα της διδακτικής προσέγγισης των σχεδίων εργασίας, βασίζεται στον δεύτερο παράγοντα που εξετάζει η διαφοροποίηση, αυτόν του αναλυτικού προγράμματος. Η διαδικασία ανάδειξης θέματος, ο τρόπος επεξεργασίας και η αξιολόγηση -το πώς δηλαδή τα παιδιά θα δείξουν ότι ενσωμάτωσαν στη γνωστική τους βάση τα αποτελέσματα- άμεσα συσχετίζει την υλοποιούμενη εκπαιδευτική δράση με τις αρχές της διαφοροποίησης (Bender, 2012· Καλδή, 2013).

Η επιλογή του θέματος από τις μαθήτριες αποτελεί κεντρικό σημείο οργάνωσης της διδασκαλίας μέσω σχεδίων εργασίας (project). Για να συμβεί όμως αυτό θα πρέπει να υπάρξει εσωτερική κινητοποίηση των παιδιών και αυτό επιτυγχάνεται με την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Το ενδιαφέρον της μαθήτριας, στοιχείο του πρώτου παράγοντα οργάνωσης της διαφοροποίησης, παίζει σημαντικό ρόλο στην επιλογή του θέματος της καινοτόμου δράσης και λειτουργεί ως σημαντικός παρωθητικός παράγοντας, προσανατολίζοντας την, στη βαθιά και εμπειριστατωμένη γνώση (Bell, 2010· Botsas & Padelidu, 2003). Παρ' όλο που τα ενδιαφέροντα των παιδιών δεν είναι μόνιμα χαρακτηριστικά του μαθησιακού τους προφίλ, όμως συνδέονται με το γνωστικό έργο ανά χείρας και επηρεάζουν την εμπλοκή τους στο project με διάφορους τρόπους (Bondie & Zusho, 2018).

Οι παράγοντες της μαθησιακής ετοιμότητας και του μαθησιακού προφίλ επηρεάζουν επίσης την εφαρμογή της διδασκαλίας, που βασίζεται στη μέθοδο project. Οι δεξιότητες, οι στρατηγικές και ο τρόπος που τις χρησιμοποιούν τα παιδιά, είναι κομβικά σημεία για την επεξεργασία του θέματος και για τις διαδικασίες ανακαλυπτικής μάθησης που υλοποιούνται στην εφαρμογή της (Bender, 2012). Η ενεργητική μαθησιακή διαδικασία της διδασκαλίας με τη μέθοδο project θέτει απαιτήσεις στις μαθήτριες, που ο εκπαιδευτικός πρέπει να χειριστεί λαμβάνοντας υπόψη την μαθησιακή ετοιμότητα και τις μαθησιακές προτιμήσεις τους. Αυτές οι προτιμήσεις και οι δυνατότητες των μαθητριών, οδηγούν και σε διαφορετικές ομαδοποιήσεις. Όταν τα παιδιά λειτουργούν μέσα στο πλαίσιο της ομάδας τους, η ευέλικτη ομαδοποίηση που είναι μια από τις σημαντικές επιδιώξεις της διαφοροποίησης, θα

ενεργοποιήσει τις διαφορετικές δυνατότητες και στρατηγικές επεξεργασίας και αλληλεπίδρασης (Bell, 2010).

Η ισορροπημένη χρήση της ατομικής και της ομαδικής εργασίας στο project, κεντρική επιλογή της μεθόδου, βρίσκεται στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης οργάνωσης της διδασκαλίας, στον παράγοντα της προσαρμοσμένης αξιολόγησης, της επίδειξης του τελικού προϊόντος (Bender, 2012). Η απαίτηση της διαφοροποίησης για συνεχή, πληροφοριακή και διαμορφωτική αξιολόγηση, μετουσιώνεται σε πραγματικά πυρηνικό παράγοντα, ιδιαίτερα σύνθετο στη μέθοδο του project (Καλδή, 2013· Wormeli, 2015). Το πλαίσιο αυτό στην καθημερινή πρακτική μπορεί να κατάλληλα να υποστηριχθεί με τη χρήση κέντρων μάθησης για τη διαφοροποίηση του περιβάλλοντος και του κλίματος της τάξης, τα οποία αποτελούν στοιχεία διαφοροποίησης που μπορούν να αξιοποιηθούν ως διδακτικές στρατηγικές των καινοτόμων δράσεων (Bender, 2012).

Με δεδομένη την κυριαρχία της μεθόδου project στη διδασκαλία των καινοτόμων δράσεων στην Ελλάδα, η χρήση της μετρά ήδη περίπου είκοσι χρόνια. Πολλές εργασίες, σχέδια δράσης και παιδαγωγικές συζητήσεις έχουν πραγματοποιηθεί για την αποτελεσματικότητά της και τους τρόπους υλοποίησής της. Μάλιστα, το κύριο όχημα της υλοποίησης των καινοτόμων δράσεων, η ευέλικτη ζώνη, βρίσκεται ακόμα και σήμερα στο επίκεντρο των παιδαγωγικών συζητήσεων.

Στο προσκήνιο τα τελευταία χρόνια, εμφανίστηκε η διαφοροποιημένη διδασκαλία, ως μια τεκμηριωμένη και αποτελεσματική προσέγγιση για τη διδασκαλία στις τάξεις μικτής δυναμικότητας. Η ραγδαία αλλαγή της φυσιογνωμίας της ελληνικής σχολικής τάξης κάθε βαθμίδας, υπογράμμισε την ανάγκη αξιοποίησης μιας τέτοιας μεθόδου. Επομένως, ήταν φυσικό επακόλουθο, η προσπάθεια αλλαγής του διδακτικού παραδείγματος, με ένα πιο ανοικτό, πιο μαθητοκεντρικό και πιο αποτελεσματικό πρόγραμμα, όπως αυτό των καινοτόμων δράσεων, να συνδεθεί με την ανάγκη για διαφοροποίηση. Η σύνδεση της μεθοδολογίας καινοτόμων δράσεων, ιδιαίτερα στο πεδίο της προσέγγισης των σχεδίων εργασίας στη βάση της διαφοροποίησης, ξεκίνησε σχετικά πρόσφατα (Campbell, 2009· Short, 2011), αφήνοντας ακόμα σημαντικό χώρο για έρευνα και επεξεργασία. Μια αρχική προσπάθεια διερεύνησης των σχέσεων των κατευθύνσεων για καινοτόμες δράσεις στα πλαίσια κειμένων επίσημων οδηγιών και προγραμμάτων σπουδών και των αρχών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αποτελεί αυτή η μελέτη.

Σκοπός και ερωτήματα

Σκοπός της μελέτης αυτής ήταν να διερευνηθεί η σχέση της μεθοδολογίας των καινοτόμων δράσεων στη χώρα μας με βάση τους άξονες σχεδιασμού της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Πιο συγκεκριμένα, στόχος ήταν η επεξεργασία των οδηγιών και των ελληνικών διαθεματικών αναλυτικών προγραμμάτων (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ) των καινοτόμων δράσεων και των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών, στα πλαίσια των αξόνων: α) της μαθητρίας (ενδιαφέροντα, μαθησιακή ετοιμότητα, μαθησιακό προφίλ) και β) του αναλυτικού προγράμματος (διδασκτικοί στόχοι, πρακτικές διδασκαλίας, περιβάλλον, αξιολόγηση).

Τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν:

- 1) Υπάρχουν στοιχεία των δύο αξόνων διαφοροποίησης στις οδηγίες και τα διαθεματικά προγράμματα σπουδών για τις καινοτόμες δράσεις;
- 2) Υπάρχουν διαφορές ως προς τους άξονες διαφοροποίησης μεταξύ των ΔΕΠΠΣ και των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών;
- 3) Υπάρχουν αλληλεπιδράσεις των στοιχείων των αξόνων διαφοροποίησης μεταξύ τους στις οδηγίες και τα διαθεματικά προγράμματα σπουδών των καινοτόμων δράσεων και Νέων Προγραμμάτων Σπουδών;

Μεθοδολογία

Η παρούσα μελέτη ακολούθησε τη μέθοδο της ποσοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Τα κείμενα που απετέλεσαν το σώμα όπου εφαρμόστηκε η ανάλυση αυτή ήταν 19 επίσημα κείμενα προερχόμενα από δομές και φορείς του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Δηλαδή, ήταν επίσημα κείμενα του Ελληνικού Υπουργείου Παιδείας ή υπηρεσιών του όπως το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ήταν τα ισχύοντα ΔΕΠΠΣ των καινοτόμων δράσεων, οι οδηγοί εκπαιδευτικού διαθεματικών προσεγγίσεων ή προτεινόμενο υλικό διαθεματικών δράσεων και αντίστοιχα κείμενα-υλικά από τα συμπληρωματικά Νέα Προγράμματα Σπουδών. Αναφερόταν στην Προσχολική, στη Δημοτική ή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, όπου έγινε εφαρμογή διδασκαλίας καινοτόμων δράσεων, με έμφαση στα προγράμματα Ευέλικτης Ζώνης. Τα κείμενα αυτά εκδόθηκαν από το 2001 μέχρι το 2014 και παρουσιάζονται στον Πίνακα 1 που ακολουθεί.

Πίνακας 1: Κείμενα στα οποία έγινε ανάλυση περιεχομένου

α/α	Κείμενο	Έτος	Είδος	Βαθμίδα
1.	Αγωγή Υγείας - Βασικές αρχές, Σχεδιασμός προγράμματος	2010	Οδηγός	Όλες
2.	Δημιουργικές-Διαθεματικές δραστηριότητες για την Ευ. Ζώνη ΔΣ	2001	Υλικό	Δημοτική
3.	«Πολυθεματικό» βιβλίο Δημοτικού Σχολείου για την Ευέλικτη Ζώνη	2001	Υλικό	Δημοτική
4.	ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Αγωγής Υγείας	2003	Πρόγραμμα	Όλες
5.	ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Ευέλικτης Ζώνης	2003	Πρόγραμμα	Όλες
6.	ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Ολυμπιακής Παιδείας	2003	Πρόγραμμα	Όλες
7.	ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης	2003	Πρόγραμμα	Όλες
8.	Διαθεματικό εκπαιδευτικό Υλικό για Ευέλικτη Ζώνη	2001	Υλικό	Πρωτοβάθμια
9.	Οδηγός ανάπτυξης διαθεματικών δραστηριοτήτων Περιβαλλοντικής Εκπ/σης	2008	Οδηγός	Δημοτική
10.	Οδηγός για την εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης-Βιβλίο για το δάσκαλο	2001	Οδηγός	Δημοτική
11.	Οδηγός για την εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης Καινοτόμων Δράσεων-Βιβλ. καθ.	2001	Οδηγός	Δευτεροβάθμια
12.	Πολυθεματικό βιβλίο και σχέδια εργασίας για το Γυμνάσιο-Οδηγός για τον καθηγητή	2003	Υλικό	Δευτεροβάθμια
13.	Πολιτιστικά προγράμματα	2012	Υλικό	Όλες
14.	Οδηγός για τον εκπαιδευτικό «Εργαλεία Διδακτικών Προσεγγίσεων» - ΠΕΑΑ	2014	Οδηγός	Όλες
15.	Πολιτισμός-δραστηριότητες τέχνης για την υποχρεωτική εκπαίδευση	2011	Οδηγός	Όλες
16.	Σχολική και Κοινωνική Ζωή - Οδηγός εκπαιδευτικού-Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	2011	Οδηγός	Πρωτοβάθμια
17.	Σχολική και Κοινωνική Ζωή - Νέο Πρόγραμμα Σπουδών - ΠΕ	2011	Πρόγραμμα	Πρωτοβάθμια
18.	Οδηγός Νηπιαγωγού	2008	Οδηγός	Προσχολική
19.	Οδηγός Νηπιαγωγού	2014	Οδηγός	Προσχολική

Τα κείμενα που αναλύθηκαν (αναφέρονται σύμφωνα με τον αύξοντα αριθμό τους στον πίνακα 1) ομαδοποιήθηκαν σε κατηγορίες με βάση χαρακτηριστικά (είδος & χρονολογία) και παρουσιάζονται στον πίνακα 2.

Πίνακας 2: Κατηγορίες κειμένων ως προς τα χαρακτηριστικά τους (είδος, χρονολογία)

Είδος	2001 - 2010	2011 - σήμερα
Προγράμματα σπουδών	4, 5, 6, 7	15, 17
Οδηγοί εκπαιδευτικού	1, 9, 10, 11, 18	14, 16, 19
Υλικό	2, 3, 8, 12	13

Ο χωρισμός σε χρονικές περιόδους συμπίπτει για την πρώτη περίοδο (2001 - 2010) με την εφαρμογή των Διαθεματικών Ενιαίων Πλαισίων Προγραμμάτων Σπουδών και της Ευέλικτης Ζώνης, ενώ η δεύτερη περίοδος (2011 - σήμερα) με τη συμπληρωματική εφαρμογή και των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών.

Ανάλυση

Η ποσοτική ανάλυση περιεχομένου έγινε με τη βοήθεια των προγραμμάτων Atlas.ti 7 (Friesse, 2013), του υπολογιστικού φύλλου Microsoft Excel και του στατιστικού πακέτου IBM SPSS 23.0 (IBM, 2015). Μετά την εισαγωγή των κειμένων στο πρόγραμμα Atlas.ti έγινε ποσοτική ανάλυση περιεχομένου με βάση την κωδικοποίηση στους άξονες που οργανώνεται η διαφοροποιημένη διδασκαλία στο μικρο-επίπεδο (Αργυρόπουλος, 2013), όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 3, μαζί με τους λειτουργικούς ορισμούς κάθε κώδικα.

Πίνακας 3: Κώδικες και λειτουργικοί ορισμοί για την ανάλυση περιεχομένου

α/α	Κώδικας	Λειτουργικός ορισμός
<i>Μεταβλητές μαθήτριας</i>		
1.	Ενδιαφέροντα	Αναφέρεται στη συνεχή προτίμηση που έχει ένα άτομο για ένα συγκεκριμένο θέμα ή δραστηριότητα (Sousa & Tomlinson, 2011, σελ. 115).
2.	Μαθησιακή ετοιμότητα	Αναφέρεται στην παρούσα εγγύτητα του ατόμου να, ή ικανότητα με, μια συγκεκριμένη ομάδα γνώσης, κατανόησης και δεξιοτήτων καθορισμένο ως ουσιώδες σε ένα συγκεκριμένο κομμάτι μελέτης (Sousa & Tomlinson, 2011, σελ. 85).
3.	Μαθησιακό προφίλ	Είναι ένας όρος ομπρέλα που περικλείει τέσσερις πτυχές του πώς μαθαίνουν τα άτομα, πώς επεξεργάζονται αυτά που θέλουν να μάθουν, ή πώς σκέφτονται, ανακαλούν και προτιμούν να χρησιμοποιήσουν αυτά που έμαθαν (Tomlinson, 2001).
<i>Μεταβλητές αναλυτικού προγράμματος</i>		
4.	Διδακτικοί στόχοι	Ενέργειες που υλοποιούνται μέσα στην τάξη αναφορικά με το τι χρειάζεται να μάθει το άτομο και πώς θα αποκτήσει πρόσβαση τη συγκεκριμένη πληροφορία (Αργυρόπουλος, 2013, σελ. 39).
5.	Πρακτικές διδασκαλίας	Αναφέρεται στη δυνατότητα που έχουν τα άτομα να επιλέξουν τον τρόπο με τον οποίο θα επεξεργαστούν και θα κατανοήσουν το περιεχόμενο της πληροφορίας που εισάγεται στο μάθημα (Αργυρόπουλος, 2013, σελ. 39).
6.	Περιβάλλον	Το περιβάλλον εκείνο που δομείται για να προάγει την ευθύνη για μάθηση του ατόμου, την αυτό-επίγνωση ως μαθήτριας και τη χαρά της μάθησης (Sousa & Tomlinson, 2011, σελ. 34).
7.	Αξιολόγηση	Με τον όρο αυτόν νοείται η παραγωγή και επίδειξη των γνώσεων που αποκτήθηκαν από τα άτομα.

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης περιεχομένου του Atlas.ti με τη μέθοδο ερωτήματος (query) αλλά και συνύπαρξης κωδικών σε αναφορά (code cooccurrence table) εξήχθησαν για περαιτέρω γραφική και «ποσοτική» ανάλυση στο Excel και στο SPSS.

Αποτελέσματα

Ερώτημα 1^ο: Υπάρχουν στοιχεία των δύο αξόνων διαφοροποίησης στις οδηγίες και τα διαθεματικά προγράμματα σπουδών για τις καινοτόμες δράσεις;

Για την ανάλυση του ερωτήματος μέσω του Atlas.ti για το ποιοι άξονες διαφοροποίησης αναφέρονται σε όλα τα κείμενα που αναλύθηκαν, παρατίθενται δύο παραδείγματα κωδικοποίησης αναφορών (ένα για κάθε χρονολογική περίοδο κειμένων) όπως αυτές κατηγοριοποιούνται με βάση τους λειτουργικούς ορισμούς που αναφέρθηκαν πιο πάνω:

α) «...ο δάσκαλος έχει τη διακριτική ευχέρεια να λαμβάνει υπόψη τις ιδιαίτερες συνθήκες της τάξης του (επίπεδο μαθητών - ενδιαφέροντα, αξιοποίηση δυνατοτήτων μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες) και να κάνει τις επιλογές του εκσυγχρονίζοντας και επικαιροποιώντας το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας του». (ΠΙ, 2003β, σελ. 620) που κωδικοποιήθηκε στις κατηγορίες «Ενδιαφέροντα», «Μαθησιακή ετοιμότητα», «Πρακτικές διδασκαλίας» και

β) «... ανάπτυξη μιας διαφορετικής, ολιστικής προσέγγισης της μάθησης με χαρακτηριστικά την κριτική σκέψη, την έρευνα, την ενεργό συμμετοχή και την ανάληψη προσωπικής ευθύνης και δράσης των μαθητών για την κατάκτηση της γνώσης και των μαθησιακών στόχων...» (ΠΙ, 2011β, σελ. 16) που κωδικοποιήθηκε στις κατηγορίες «Διδακτικός στόχος», «Μαθησιακό προφίλ» και «Πρακτικές διδασκαλίας».

Η ανάλυση αυτή έδωσε τα αποτελέσματα που αναφέρονται στον Πίνακα 4 πιο κάτω.

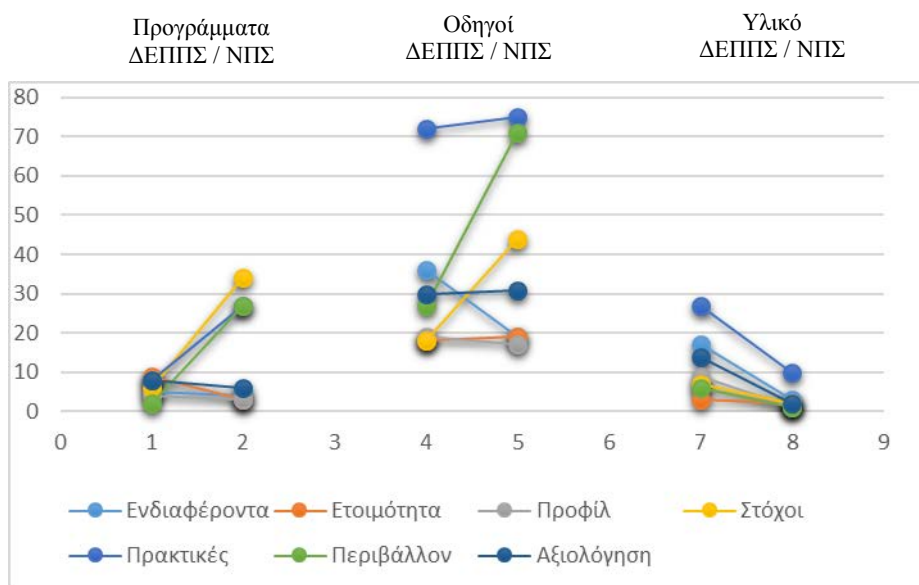
Πίνακας 4: Άξονες διαφοροποίησης στα κείμενα

α/α	Άξονας διαφοροποίησης	Αριθμός αναφορών
<i>Άξονας μαθητρίας</i>		
1.	Ενδιαφέροντα	81
2.	Μαθησιακή ετοιμότητα	52
3.	Μαθησιακό προφίλ	52
<i>Άξονας αναλυτικού προγράμματος</i>		
1.	Διδακτικοί στόχοι	109
2.	Πρακτικές διδασκαλίας	209
3.	Περιβάλλον	133
4.	Αξιολόγηση	89

Όπως φαίνεται από τον πίνακα αυτά, τα διαθεματικά πλαίσια προγραμμάτων σπουδών, οι οδηγοί που τα ακολούθησαν και το υλικό, έδωσαν βαρύτητα περισσότερο στον άξονα της διδασκαλίας, του αναλυτικού προγράμματος. Προέκριναν την αλλαγή τρόπου διδασκαλίας με παράλληλη προσαρμογή του παιδαγωγικού περιβάλλοντος και κλίματος, καθώς και των διδακτικών στόχων. Ακολούθησε η διαφοροποίηση της αξιολογικής διαδικασίας και η λήψη υπόψη των ενδιαφερόντων των παιδιών, ιδιαίτερα στο στάδιο της επιλογής του θέματος της καινοτόμου δράσεως. Πάντως αρκετά πίσω, βρίσκονται η διαφοροποίηση της διδασκαλίας με βάση την μαθησιακή ετοιμότητα και το μαθησιακό προφίλ των μαθητριών.

Ερώτημα 2^ο: Υπάρχουν διαφορές ως προς τους άξονες διαφοροποίησης μεταξύ των ΔΕΠΠΣ και των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών;

Για να γίνει καλύτερη επεξεργασία του 2^{ου} ερωτήματος έγινε ανάλυση των αναφορών των αξόνων διαφοροποίησης χρησιμοποιώντας τα χαρακτηριστικά των κειμένων που παρουσιάζονται στον πίνακα 2. Τα κείμενα χωρίστηκαν ως προς το είδος τους (Προγράμματα Σπουδών, Οδηγοί εκπαιδευτικού ή Υλικό) και ως προς την περίοδο έκδοσής τους (ΔΕΠΠΣ, Νέα Προγράμματα Σπουδών). Τα αποτελέσματα της ανάλυσης παρουσιάζονται στο γράφημα 1.



Γράφημα 1: Συχνότητες αναφορών αξόνων διαφοροποίησης στα κείμενα σε σχέση με το είδος και τη χρονολογία έκδοσης

Όπως φαίνεται στο παραπάνω γράφημα υπάρχει μια σαφής βελτίωση στους περισσότερους παράγοντες αξόνων διαφοροποίησης ως προς το είδος του κειμένου και ως προς τη χρονολογία έκδοσής του. Μετά την έκδοση των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών η διδακτική πρόταση έχει περισσότερα στοιχεία διαφοροποίησης σε σχέση με τα ΔΕΠΠΣ που προηγήθηκαν. Μόνο στην περίπτωση του υλικού, αυτό που βασίζεται στα ΔΕΠΠΣ είναι περισσότερο διαφοροποιημένο, όμως μόνο ένα κείμενο στηρίζεται στα Νέα Προγράμματα Σπουδών κι έτσι δεν υπήρχε δυνατότητα να πιστοποιηθούν μεγάλες αλλαγές.

Για να γίνει βαθύτερη επεξεργασία των δεδομένων, αυτά εισήχθησαν στο στατιστικό πακέτο IBM SPSS για ανάλυση. Πιο συγκεκριμένα, έγιναν αναλύσεις διακύμανσης μεταξύ των αξόνων σχεδιασμού της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και των κειμένων που αναλύθηκαν ως προς τη μεθοδολογική τους προσέγγιση, δηλαδή αν ήταν στο πλαίσιο των ΔΕΠΠΣ ή των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών. Η ανάλυση έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τους άξονες της διαφοροποίησης των διδακτικών στόχων, των πρακτικών διδασκαλίας και του

περιβάλλοντος - μαθησιακού κλίματος της τάξης. Στον Πίνακα 5 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Πίνακας 5: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και διαφορές μεταξύ των δύο μεθοδολογικών προσεγγίσεων (ΔΕΠΠΣ και ΝΠΣ) ως προς άξονες διαφοροποίησης του αναλυτικού προγράμματος

Άξονες	ΔΕΠΠΣ ¹		ΝΠΣ ²		F	Sig.
	<i>M</i> _{ΔΕΠΠΣ}	<i>SD</i> _{ΔΕΠΠΣ}	<i>M</i> _{ΝΠΣ}	<i>SD</i> _{ΝΠΣ}		
Διδακτικοί στόχοι	2.23	2.088	13.00	6.542	30.393	.0001
Πρακτικές διδασκαλίας	7.46	7.579	18.67	14.501	5.034	.038
Περιβάλλον	2.62	6.552	15.17	13.586	7.646	.013

1 = Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών

2 = Νέα Προγράμματα Σπουδών

Ερώτημα 3^ο: Υπάρχουν διαφορές ως προς το μεθοδολογικό πλαίσιο προγράμματος;

Για να απαντηθεί το 3^ο ερώτημα της μελέτης αναζητήθηκε μέσω του προγράμματος Atlas.ti να βρεθούν οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των αξόνων διαφοροποίησης σε όλα τα κείμενα που αναλύθηκαν. Ο Πίνακας 6 που ακολουθεί εμφανίζει τις περιπτώσεις συν-εμφάνισεων (co-occurrence) των αξόνων.

Πίνακας 6: Συν-εμφάνιση αξόνων διαφοροποίησης στα κείμενα

	Ενδιαφέροντα	Ετοιμότητα	Προφίλ
Διδακτικοί στόχοι	4	5	3
Πρακτικές	21	7	12
Περιβάλλον	5	8	5
Αξιολόγηση	2	8	6

Η συν-εμφάνιση αναφορών στους άξονες διαφοροποίησης στα κείμενα που ελέγχθηκαν εντοπίζονται κυρίως στις πρακτικές διδασκαλίας σε σχέση με τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ των μαθητριών. Στις υπόλοιπες διαστάσεις οι συν-εμφανίσεις είναι μειωμένες με ελάχιστες εκείνες μεταξύ διδακτικών στόχων - μαθησιακού προφίλ και αξιολόγησης - ενδιαφερόντων.

Συζήτηση

Σκοπός της μελέτης ήταν να διερευνηθεί κατά πόσο τα προγράμματα σπουδών, οι οδηγοί των εκπαιδευτικών και τα βιβλία υλικού για τις καινοτόμες δράσεις στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και στις δύο βαθμίδες, ήταν συμβατό με τους άξονες σχεδιασμού της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Ήδη από την περίοδο διαμόρφωσης του διαθεματικού πλαισίου προγραμμάτων σπουδών διαφαίνεται η θέληση της εκπαίδευσης να αναπτυχθεί η καινοτομία που «...*βασίζεται στην αναμόρφωση του σχολικού χρόνου και στην καλλιέργεια πρωτοβουλιακής, συνεργατικής και διαθεματικής προσέγγισης της μάθησης...*» (ΠΙ, 2001β, σελ. 5). Τελικά, μέσω των ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ εντάσσεται η ευέλικτη ζώνη στο σύνολο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (ΠΙ, 2003· 2003β). Επίσης, είναι σαφής η στόχευση για ένα σχολείο «...*το οποίο φιλοδοξεί να αποτελέσει ένα ζωντανό οργανισμό μάθησης και ένα ελκυστικό περιβάλλον για τα μέλη του και το οποίο θα συμβάλει στη διαμόρφωση μιας δημιουργικής κοινότητας εκπαιδευτικών - μαθητών και γονέων*» (ΠΙ, 2011γ, σελ. 5).

Μια άποψη που κερδίζει έδαφος τα τελευταία χρόνια είναι πως αυτό μπορεί να υπηρετηθεί από τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Tomlinson & Eidson, 2003). Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης υποστηρίζουν γενικά πως οι κατευθύνσεις των διαθεματικών προγραμμάτων σπουδών, των αντίστοιχων οδηγών εκπαιδευτικού και του προτεινόμενου υλικού φαίνεται να δίνουν βαρύτητα στους άξονες διαφοροποίησης της διδασκαλίας σε παράγοντες που σχετίζονται με τη μαθήτρια και το αναλυτικό πρόγραμμα

Σύμφωνα με τα δεδομένα που προέκυψαν από την ανάλυση περιεχομένου που έγινε, στο πλαίσιο του πρώτου ερωτήματος της μελέτης, η τάση για παρακολούθηση των αρχών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας από τα κείμενα μεθοδολογίας για τις καινοτόμες δράσεις είχαν κυρίως στόχο τους παράγοντες που σχετίζονται με το αναλυτικό πρόγραμμα και δευτερευόντως τους παράγοντες που σχετίζονται με την μαθήτρια. Η κατεύθυνση της διαφοροποίησης στη χρήση αφενός διδακτικών στόχων προσαρμοσμένων στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητριών και ιδιαίτερα στην καθοδήγηση πρακτικών διδασκαλίας, συνάδει με το εύρημα προηγούμενων ερευνητικών μελετών πως οι στρατηγικές που αξιοποιούνται περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς είναι αυτές με τις οποίες είναι περισσότερο εξοικειωμένοι (Παντελιάδου, Χιδερίδου-Μανδαρή & Παπά, 2017· Rodriguez, 2012). Καθώς λοιπόν, τα προγράμματα σπουδών και οι οδηγοί των εκπαιδευτικών στις καινοτόμες δράσεις στοχεύουν σε μια λογική συνολικής οργάνωσης της διαφοροποίησης των διδακτικών στόχων, των στρατηγικών και του μαθησιακού περιβάλλοντος, πιθανόν με τον τρόπο αυτό οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται περισσότερο ασφαλείς ώστε να εφαρμόσουν τις αρχές της διαφοροποίησης της διδασκαλίας. Κατά συνέπεια, η προσπάθεια διαφοροποίησης της καθημερινής διδακτικής πρακτικής ως προς

την ευέλικτη ομαδοποίηση, την ανεξάρτητη πρακτική, καθώς και τη χρήση διαβαθμισμένων κυρίως (και όχι διαφοροποιημένων πρακτικών) φαίνεται να είναι στον πυρήνα των αλλαγών που υιοθετούν στη διδακτική τους πράξη οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα (Παντελιάδου, κ. συν., 2017). Επίσης, στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ για την Ευέλικτη ζώνη (ΠΙ, 2003β, σελ. 620), προτείνεται: *«Οι μαθητές αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, αυτενεργούν, μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν, πώς να συνεργάζονται και να επικοινωνούν αποτελεσματικά με το περιβάλλον και τελικά διαμορφώνουν θετική στάση απέναντι στη μάθηση και στο σχολείο»*. Με λίγα λόγια γίνεται αναφορά στη θέληση των εκπαιδευτικών να αποφύγουν τετριμμένες και δασκαλοκεντρικές πρακτικές διδασκαλίας (Πίνακας 5, σελ. 14), πράγμα που ενώ αποτελεί στόχο των προγραμμάτων σπουδών των καινοτόμων δράσεων, όμως δεν καθοδηγεί συστηματικά σε μια πλήρη εφαρμογή των αρχών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Ένα δεύτερο εύρημα σε σχέση με το πρώτο ερώτημα της μελέτης, ήταν η λιγότερο σημαντική καθοδήγηση σε διαφοροποιημένη αξιολόγηση της διαδικασίας μάθησης, στις καινοτόμες δράσεις, από τα προγράμματα σπουδών και τις οδηγίες. Αν και προτείνονται πρακτικές, όπως για παράδειγμα *«Σε ό,τι αφορά στα εργαλεία αξιολόγησης είναι εκείνα που χρησιμοποιούνται γενικότερα στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως η καταγραφή στοιχείων σε ημερολόγιο, τα τεστ επίδοσης και εκτέλεσης μιας εργασίας, τα ερωτηματολόγια, οι συνεντεύξεις, οι τεχνικές παρατήρησης, η μαγνητοσκόπηση και μαγνητοφώνηση...»* (ΙΕΠ, 2014, σελ. 23), όμως δεν συνοδεύονται από συγκεκριμένη διαδικασία και οδηγίες εφαρμογής τους. Το εύρημα αυτό είναι συνεπές με άλλα προηγούμενων ερευνών σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί θεωρούν λιγότερο οικείες και εμπεδωμένες στην πρακτική τους αυτές τις προσαρμογές της αξιολόγησης, αν και γνωρίζουν το δυναμικό των μαθητών τους, καλύτερα από οποιονδήποτε άλλον (Adlam, 2007· Melesse, 2015). Οι μειωμένες αναφορές στα προγράμματα σπουδών και στους οδηγούς σχετίζονταν με τους παράγοντες μαθήτρια, ενδιαφέροντα, ετοιμότητα και μαθησιακό προφίλ. Σχετικά με το ενδιαφέρον των μαθητριών παρ' όλο που αποτελεί κεντρικό στοιχείο της υλοποίησης ενός προγράμματος καινοτόμων δράσεων -ιδιαίτερα με τη μέθοδο project-, δε δίνεται σημαντική καθοδήγηση προς τους εκπαιδευτικούς και οδηγίες, προκειμένου να το διαχειριστούν στα πλαίσια μιας διαφοροποιημένης προσέγγισης της διδασκαλίας τους. Στο πλαίσιο αυτό, οι καινοτόμες δράσεις προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες να «ξεφύγουν» από τη νόρμα της χρήσης των σχολικών εγχειριδίων και μάλιστα αυτές τους οι απόψεις επηρεάζουν έμμεσα το σχεδιασμό της διδασκαλίας και της διαφοροποίησης (De Neve et. al., 2015· Wan, 2016). Σίγουρα όμως πρέπει να υπάρξει εμφατικότερη καθοδήγηση από το πρόγραμμα σπουδών και αυτό να γίνει σε ένα πλαίσιο «διαφύλαξης» της φιλοσοφίας της διαφοροποίησης ως ανταπόκρισης του σχολείου στη διαφορετικότητα των μαθητριών (Dixon

et al., 2014· Nicolae, 2013· Παντελιάδου, κ. συν., 2017), ιδιαίτερα στην εφαρμογή διδακτικών δραστηριοτήτων στις καινοτόμες δράσεις.

Στο δεύτερο ερώτημα, εξετάστηκαν οι διαφορές που επιτελέστηκαν στα προγράμματα σπουδών, στους οδηγούς και στα κείμενα υλικού των καινοτόμων δράσεων σε σχέση με τους άξονες διαφοροποίησης, σε δύο χρονικές περιόδους. Την πρώτη περίοδο 2001 - 2010, υπάρχει η εφαρμογή του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) που συμπίπτει με την προσπάθεια εγκαθίδρυσης της χρήσης της Ευέλικτης Ζώνης στην Ελλάδα και όχημα υλοποίησης τις καινοτόμες δράσεις. Στη δεύτερη περίοδο από το 2011 και μετά, οι μεθοδολογικές αρχές των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών (ΝΠΣ) επιχειρούν μια περαιτέρω στροφή προς ένα περισσότερο μαθητοκεντρικό σχολείο, μάθησης και χαράς (ΠΙ, 2011).

Από τα ευρήματα της μελέτης διαπιστώνεται μια σαφής προσπάθεια της διδακτικής μεθοδολογικής προσέγγισης να κατευθύνει τη διδακτική πρακτική των καινοτόμων δράσεων πιο κοντά στα πλαίσια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Οι βελτιώσεις παρουσιάζονται σταδιακά στις νεότερες εκδόσεις προγραμμάτων σπουδών και εντοπίζονται στους άξονες διαφοροποίησης των διδακτικών στόχων, των πρακτικών διδασκαλίας και του μαθησιακού περιβάλλοντος σχολικής τάξης, όπως για παράδειγμα στο κείμενο «Οδηγός για τον εκπαιδευτικό, εργαλεία διδακτικών προσεγγίσεων»: «...δίνουν έμφαση στη μαθητοκεντρική και ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, στην ενεργητική δόμηση της γνώσης μέσα από επιλεγμένες πηγές πληροφόρησης και ειδικές διδακτικές στρατηγικές. Οι μαθητές/τριες μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν, μαθαίνουν πώς να ενεργούν, μαθαίνουν πώς να ζουν και να συνεργάζονται με τους άλλους.» (ΙΕΠ, 2014, σελ. 4). Η φορά πάντως δεν αλλάζει, συνεχίζει να είναι προσανατολισμένη στη διαφοροποίηση των στόχων, των πρακτικών διδασκαλίας και του μαθησιακού περιβάλλοντος και κλίματος. Αυτό πρακτικά σημαίνει πως δεν αλλάζει μεθοδολογικά το παράδειγμα από την προηγούμενη περίοδο των ΔΕΠΠΣ. Κατά συνέπεια, το κεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα σ' αυτή τη φάση δείχνει να επιθυμεί οι εκπαιδευτικοί να διαφοροποιήσουν την πρακτική τους, όσον αφορά στις καινοτόμες δράσεις, όχι τόσο ως προς τον άξονα της μαθήτριας, αλλά κυρίως αυτού της διδασκαλίας.

Επίσης, η διαφοροποίηση της αξιολόγησης, συνεχίζει να παραμένει μια διαδικασία που αποτελεί μέρος της γενικότερης προσπάθειας για βελτιστοποίηση, αλλά όχι κυρίαρχη. Αυτό πρακτικά, αντιβαίνει πρωτογενείς αρχές της διδακτικής μεθοδολογίας, αφού η αλληλεπίδρασή της με τη διδασκαλία είναι συνεχής (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007). Επομένως, θα περίμενε κανείς η κατεύθυνση της διαφοροποίησης των στόχων, των πρακτικών και του περιβάλλοντος στις καινοτόμες δράσεις να ακολουθηθεί από μια σαφή προσπάθεια διαφοροποίησης της αξιολόγησης στο πλαίσιο της αναφοράς στη μαθησιακή ετοιμότητα και

των προφίλ των μαθητριών. Βέβαια, η εύρεση στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των διδακτικών στόχων, των πρακτικών διδασκαλίας και του περιβάλλοντος στις δύο περιόδους, δεν αφήνει περιθώρια παρερμηνείας. Υπάρχει μια σαφής στροφή στις αρχές της διαφοροποίησης από τη λογική των ΔΕΠΠΣ σε αυτή των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών. Η βελτίωση αυτή, παρ' όλο που τα κείμενα των ΔΕΠΠΣ ήταν περισσότερα σε αριθμό αυτών των ΝΠΣ είναι σημαντικότερη όσον αφορά κυρίως στους διδακτικούς στόχους, αλλά και στο περιβάλλον και στις διδακτικές πρακτικές.

Όσον αφορά το τρίτο ερώτημα της μελέτης, η συν-εμφάνιση αναφορών στο σύνολο των κειμένων εντοπίζεται κυρίως στην επιλογή των πρακτικών διδασκαλίας για τις οποίες καταγράφονται κατευθύνσεις που προκρίνουν να λαμβάνονται υπόψη τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ των μαθητριών.

Συνοψίζοντας, καθώς τα στοιχεία αυτά αναφέρονται στις δυνατότητες και μαθησιακές επιλογές όλων των μαθητριών, δυσκολεύουν την ένταξη ιδιαίτερα εκείνων των παιδιών της σχολικής τάξης που έρχονται από διαφορετικά κοινωνικο-οικονομικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, αλλά και τα παιδιά με αναπηρία ή/και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Όμως, είναι σημαντικά ενθαρρυντικό το γεγονός ότι τα νέα συμπληρωματικά προγράμματα σπουδών φαίνεται να ενσωματώνουν αποτελεσματικότερα τα στοιχεία εμπλουτισμού των διδακτικών πρακτικών των καινοτόμων δράσεων και να προσανατολίζονται σταθερά προς την κατεύθυνση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Επίσης, είναι σαφές ότι το ζήτημα του παιδαγωγικού περιβάλλοντος-κλίμα τάξης δείχνει να έχει προτεραιότητα στα νέα προγράμματα σπουδών. Δε μένει παρά να υποστηριχθεί με τις κατάλληλες πρωτοβουλίες εμπλουτισμού τους, ώστε στο διαμορφούμενο μαθησιακό περιβάλλον της σχολικής τάξης να συντελείται συνεχώς ισότιμη εκπαιδευτική διαδικασία για όλους τους εμπλεκόμενους (Pnevmatikos & Trikkaliotis, 2012).

Συμπεράσματα

Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθεί η μεθοδολογία των προγραμμάτων των καινοτόμων δράσεων, των προγραμμάτων σπουδών και των αντίστοιχων οδηγιών εκπαιδευτικού με βάση τους άξονες σχεδιασμού της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Πράγματι εντοπίζονται στοιχεία διαφοροποίησης στις κατευθύνσεις των διδακτικών προσεγγίσεων στα προγράμματα και τις οδηγίες των καινοτόμων δράσεων και στα προγράμματα σπουδών ΔΕΠΠΣ και ΝΠΣ. Οι διαφορές των προγραμμάτων με τους άξονες διαφοροποίησης εντοπίζονται κυρίως στην απουσία κατεύθυνσης ώστε να αποτελεί προαπαιτούμενο η μαθησιακή ετοιμότητα καθώς και η ανάλογη διαμορφωτική αξιολογική διαδικασία. Στον θετικό αντίποδα βρίσκεται το στοιχείο της ανάδειξης της αξίας του μαθησιακού περιβάλλοντος, μέσω του οποίου αναδεικνύεται το

ζήτημα της ουσιαστικής συμπερίληψης ως στοίχημα της οποίας επιχειρούμενης αναμόρφωσης της διδακτικής μεθοδολογίας. Τέλος, καθώς στο πλαίσιο των προγραμμάτων σπουδών υπάρχουν πολλά ακόμη κείμενα που εφαρμόζονται ή η εφαρμογή τους αναμένεται προτείνουμε την περαιτέρω διερεύνηση του συνόλου των προγραμμάτων σπουδών ισχυόντων και συμπληρωματικών, των αντίστοιχων οδηγιών και των διαθέσιμων πόρων υλικού.

Βιβλιογραφία

- Αργυρόπουλος, Β. (2013). Διαφοροποίηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικό υπόβαθρο και βασικές αρχές. Στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλίππατου (Επ.) *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές αρχές*, σελ. 13-26, Αθήνα: Πεδίο.
- Adlam, E. (2007). *Differentiated Instruction in the Elementary School: Investigating the Knowledge Elementary Teachers Possess when Implementing Differentiated Instruction in their Classrooms*. University of Windsor, Canada.
- Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House*, 82(3), 39-43. doi: 10.1080/00098650903505415.
- Bender, W. N. (2012). *Project-based learning: Differentiating instruction for the 21st century*. Corwin Press.
- Bondie, R. & Zusho, A. (2018). *Differentiated instruction made practical: Engaging the extremes through classroom routines*. New York, NY: Routledge.
- Botsas, G. (2013). *Μεταγνωστικές διαδικασίες στην αναγνωστική κατανόηση μαθητών με και χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες: «Μεταγινώσκειν», κίνητρα και συναισθήματα που εμπλέκονται*. Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση.
- Botsas, G. & Padeliadu, S. (2003). Goal orientation and reading comprehension strategy use among students with and without reading difficulties. *International Journal of Educational Research*, 39(4-5), 477-495. doi: 10.1016/j.ijer.2004.06.010
- Campbel, B. (2009). To-With-By: A three-tiered for differentiated instruction, *New England Reading Association Journal*, 44(2), 7-10.
- Δάλκος, Γ. (2002). Η μέθοδος των σχεδίων εργασίας. Στο *Οδηγός σχεδίων εργασίας: πολυθεματικό βιβλίο, ευέλικτη ζώνη, διαθεματικότητα* (σ.σ. 18-20). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- De Neve, D., Devos, G. & Tuytens, M. (2015). The Importance of Job Resources and Self-efficacy for Beginning Teachers' Professional Learning in Differentiated Instruction. *Teaching and Teacher education*, 47, 30-41. doi: 10.1016/j.tate.2014.12.003.

- Dixon, F. A., Yssel, N., McConnell, J. M., & Hardin, T. (2014). Differentiated Instruction, Professional Development, and Teacher Efficacy. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(2), 111-127. doi: 10.1177/0162353214529042.
- Ellis, E. S. (1998). Watering up the curriculum for adolescents with learning disabilities, part II: Goals of the knowledge dimension. *Remedial and Special Education*, 19(2), 91-105. doi: 10.1177/074193259801900204 .
- Frey K. (2005). *Η μέθοδος project: Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Friese, S. (2013). *Atlas.ti User manual*. Berlin, DE: Scientific Software Development.
- Fullan, M. (2015). *The new meaning of educational change*. New York, NY: Routledge.
- Gardner., H. (2006). *Πώς το παιδί αντιλαμβάνεται τον κόσμο: μέθοδοι διδασκαλίας σε αρμονία με τους τρόπους σκέψης του παιδιού*. Αθήνα: Ατραπός.
- Geake, J. (2010). Neuromyths in education. Στο P. Howard-Jones (Επ.) *Education and Neuroscience: Evidence, theory and practical application*, (pp. 5-15), Oxon, UK: Routledge.
- IBM Corp. (2015). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 23.0*. Armonk, NY: IBM Corp.
- *Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2014). *Οδηγός για τον εκπαιδευτικό «Εργαλεία Διδακτικών Προσεγγίσεων» - Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη*. Αθήνα: ΙΕΠ.
- *Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2014α). *Οδηγός Νηπιαγωγού*. Αθήνα: ΙΕΠ.
- Καλδή, Σ. (2013). Διαφοροποιημένη διδασκαλία στο πλαίσιο εφαρμογής της μεθόδου project. Στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλιππάτου (Επ.) *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές αρχές*, σελ. 391-418, Αθήνα: Πεδίο.
- Katz, L. & Helm, J. (2012). *Η μέθοδος project στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). Ευέλικτη ζώνη διαθεματικών προσεγγίσεων: μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 15-30. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Melesse, T. (2015). Differentiated Instruction: Perceptions, Practices and Challenges of Primary School Teachers. *Science, Technology and Arts Research Journal*, 4(3), 253-264. doi: 10.4314/star.v4i3.37.
- Μπαγάκης, Γ. (2000). *Προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα στη σχολική εκπαίδευση*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Nicolae, M. (2013). Teachers Beliefs as the Differentiated Instruction Starting Point: Research Basis. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 128, 426-431. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.03.182.
- *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2001). *Δημιουργικές - Διαθεματικές δραστηριότητες για την Ευέλικτη Ζώνη του Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2001α). *Διαθεματικό εκπαιδευτικό Υλικό για Ευέλικτη Ζώνη*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2001β). *Οδηγός για την εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης-Βιβλίο για το δάσκαλο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2001γ). *Οδηγός για την εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης Καινοτόμων Δράσεων. Βιβλίο για τον καθηγητή*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2001δ). *«Πολυθεματικό» βιβλίο Δημοτικού Σχολείου για την Ευέλικτη Ζώνη*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Δημοτικού-Γυμνασίου*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003α). *ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Αγωγής Υγείας*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003β). *ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Ευέλικτης Ζώνης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003γ). *ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Ολυμπιακής Παιδείας*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003δ). *ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003ε). *Πολυθεματικό βιβλίο και σχέδια εργασία για το Γυμνάσιο-Οδηγός για τον καθηγητή*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008). *Οδηγός ανάπτυξης διαθεματικών δραστηριοτήτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008α). *Οδηγός Νηπιαγωγού*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010). *Αγωγή Υγείας – Βασικές αρχές, Σχεδιασμός προγράμματος*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Νέο Πρόγραμμα Σπουδών*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011α). *Πολιτισμός-δραστηριότητες τέχνης για την υποχρεωτική εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011β) *Σχολική και Κοινωνική ζωή-Οδηγός εκπαιδευτικού-Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011γ) *Σχολική ζωή-Πρόγραμμα Σπουδών-Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2012). *Πολιτιστικά προγράμματα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2001β). «Πολυθεματικό» βιβλίο Δημοτικού Σχολείου για την *Ευέλικτη Ζώνη*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παντελιάδου, Σ. & Πατσιοδήμου, Α. (2007). *Εφαρμογές διδακτικής αξιολόγησης και Μαθησιακές Δυσκολίες*, Βόλος: ΕΠΕΑΕΚ - Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Παντελιάδου, Σ. (2008). Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου & Φ. Αντωνίου (Επ.). *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. σελ. 7-17, Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Παντελιάδου, Σ. (2013). Διαφοροποιημένη διδασκαλία και ειδική αγωγή: Μια πρόκληση για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών. Στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλίππατου (Επ.) *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές αρχές*, σελ. 149-184, Αθήνα: Πεδίο.
- Παντελιάδου, Σ., Χιδερίδου - Μανδαρή, Α. & Παπά Μ-Δ. (2017). Δυσκολίες και Προκλήσεις στην Ανάπτυξη Διαφοροποιημένων Σχεδίων Διδασκαλίας. Στο Χ. Παρπούνας, Π. Πετρίδης & Ε. Παπαριστοδήμου (Επ.). *Διαφοροποίηση της διδασκαλίας για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την επιτυχία των μαθητών*, (σελ. 5-16). Λευκωσία, 26-27 Μαΐου 2017.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544-555. doi: 10.1037/0022-0663.92.3.544.
- Pnevmatikos, D. & Trikkaliotis, I. (2012). Procedural Justice in a Classroom where Teacher Implements Differentiated Instruction. Στο D. Alt & R. Reigold (Eds), *Changes in Teachers' Moral Role* (p.p. 155-163). Rotterdam: Sense Publishers.
- Rodriguez, A. (2012). *An Analysis of Elementary School Teachers' Knowledge and Use of Differentiated Instruction*. United States: Olivet Nazarene University
- Σπυροπούλου, Δ., Αναστασάκη, Α., Δεληγιάννη, Δ., Κούτρα, Χ. & Μπούρας, Σ. (2008). *Καινοτόμα προγράμματα στην εκπαίδευση, στο η Ποιότητα στην εκπαίδευση*, σελ. 197-240, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Short, T. K. (2011). *High school teacher knowledge and implementation of individualized and differentiated instruction and constructivist and project-based learning in one-to-one computing environment*, Doctoral thesis, Dowling College, Brookhaven, New York.
- Sousa, D.A. & Tomlinson, C.A. (2011). *Differentiation and the brain. How the Neuroscience supports the learner- friendly classroom*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Sternberg, J. R. (2005). The Theory of Successful Intelligence. *Interamerican Journal of Psychology*, 39(2), pp. 189-202.
- Takeda, I. (2016). Report: Project-based learning with 21st Century skills for the Japanese language classroom. *Journal of Integrated Creative Studies*, 20, 1-7.
- Tomlinson, C. (2001). *How to differentiate instruction in mixed ability classrooms* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. & Eidson C. C. (2003). *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2005). Grading and differentiation: Paradox or good practice? *Theory into practice*, 44(3), 262-269. doi: 10.1207/s15430421tip4403_11.
- Tomlinson, C. A., Brimijoin, K. & Narvaez, L. (2008). *The differentiated school: Making revolutionary changes in teaching and learning*. ASCD.
- Tomlinson, C., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C., Moon, T., Brimijohn, K., Conover, L. & Reynolds, T. (2003). Different instruction in response to student readiness, interest and learning profile in academically diverse classrooms: A review of the literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27, 119–145. doi: 10.1177/016235320302700203.
- Wan, S. W. Y. (2016). Differentiated Instruction: Hong Kong Prospective Teachers' Teaching Efficacy and Beliefs. *Teachers and Teaching*, 22(2), 148-176. doi: 10.1080/13540602.2015.1055435.
- Wormeli, R. (2015). *Fair isn't always equal*. Hawker-Brownlow Education.

The methodology of new teaching approaches in the context of innovative actions, according to differentiated instruction axes

George Botsas¹ & Ioannis Trikkaliotis

Frederick University & University of Western Macedonia

Abstract

Project-based learning activities with the embodiment of alternative teaching approaches, enriches existing curricula in compulsory education. The inquiry-based educational process, the active and experiential involvement of students in learning is a predominant element. However, despite their proven contribution of improving teaching approaches, reassessment and reformation are required. At the same time, the concrete teaching approach (in terms of pupil characteristics) is not acceptable, as demographic changes and the logic of inclusion have changed the daily teaching practice. Educational psychology and pedagogy research data are in favor of the use of differentiated teaching with an emphasis on student and curriculum factors. That is, the design of instruction depending on student interests, learning readiness and learning profile, in relation to teaching objectives, teaching practices, assessment and the learning environment, enrich the everyday practice. The methodology of project-based instruction based on the second factor that examines the curriculum differentiation. The purpose of this study was to investigate the relationship between the methodology of project-based instruction and the axes of planning differentiated instruction in compulsory education. Differentiation of instruction along with teaching objectives and classroom-environment adaptation suggested by the data. On the contrary, there is diminishing elements of teaching differentiation based on learners' learning readiness and learning profile. Data discussed under the light of co-occurrence of proposed adaptations and curricula, individual teacher guides and materials, on improving the learning support quality of all pupils in the classroom.

Keywords: Differentiated instruction, project-based learning, instruction planning

¹ Contact person: **George Botsas**, G.Gennimata 61-63, 55134 Kalamaria, Thessaloniki, Tel. 2310486764, E-mail gbotsas@sch.gr

Κριτική αποτίμηση των προσεγγίσεων και των μοντέλων αξιολόγησης και αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών στη σχολική τάξη

Σωτηρία Τζιβνίκου¹ & Παναγιώτης Παπαδημητρίου
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Περίληψη

Η ενδοατομική απόκλιση ικανότητας – επίδοσης του μαθητή αποτέλεσε για δεκαετίες το κυρίαρχο ερμηνευτικό μοντέλο των μαθησιακών δυσκολιών και τη βάση για την αντιμετώπιση τους. Εδώ και αρκετά χρόνια, ένας σημαντικός αριθμός ερευνητών έχει επισημάνει τους περιορισμούς της συγκεκριμένης διαγνωστικής προσέγγισης και έχει εκφράσει τους προβληματισμούς για την αποτελεσματικότητα του μοντέλου της διακύμανσης. Συγχρόνως, η επικράτηση του κινήματος της *inclusion* εκπαίδευσης έβαλε τα θεμέλια και έδωσε τις κατευθύνσεις για τη διαμόρφωση εκπαιδευτικών μοντέλων που επιχειρούν να κάνουν πράξη τις διακηρύξεις για ισότιμη και ποιοτική εκπαίδευση για όλους τους μαθητές. Στην Ελλάδα, η διάγνωση αποτέλεσε και εξακολουθεί ακόμα να αποτελεί βασική προϋπόθεση για την εκπαιδευτική υποστήριξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Κατά τη διαγνωστική διαδικασία, εντοπίζονται προβλήματα αναγνώρισης και ταυτοποίησης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών αντίστοιχα με αυτά που καταγράφονται στη διεθνή βιβλιογραφία και είναι ορατά στο σχολικό πλαίσιο. Στην παρούσα εργασία γίνεται μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με τις δυσκολίες στην οριοθέτηση των μαθησιακών δυσκολιών και στην κριτική που έχει δεχθεί διεθνώς το μοντέλο της διακύμανσης IQ/επίδοσης. Στη συνέχεια παρουσιάζονται το ελληνικό νομοθετικό πλαίσιο και ο τρόπος που αυτό διαμορφώνει τις διαγνωστικές διαδικασίες και τις πρακτικές που ακολουθούνται. Συγχρόνως, μέσα από τις απαντήσεις 120 εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που συμμετείχαν σε μια ευρύτερη έρευνα για τον τρόπο λειτουργίας των τμημάτων ένταξης, αποτυπώνονται οι πρακτικές που υιοθετούνται στο σχολικό πλαίσιο. Στην τελευταία ενότητα παρουσιάζεται το μοντέλο της ανταπόκρισης στην παρέμβαση ως μια διαφορετική εναλλακτική διαγνωστική πρόταση που έχει αρχίσει να διαμορφώνεται τα τελευταία χρόνια στις Η.Π.Α., οι προοπτικές και οι προβληματισμοί που αναδύονται.

Λέξεις-κλειδιά: Μαθησιακές δυσκολίες, κριτήριο απόκλισης, ανταπόκριση στην παρέμβαση

¹ Υπεύθυνος επικοινωνίας: Σωτηρία Τζιβνίκου, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Κτίριο Νέο, 1ος όροφος, γραφ. 11Α, Αργοναυτών και Φιλελλήνων, 38221 Βόλος, E-mail: sotitzivi@uth.gr

Εισαγωγή

Η οριοθέτηση των μαθησιακών δυσκολιών (Μ.Δ.) αποτέλεσε και συνεχίζει να αποτελεί μέχρι και σήμερα, μείζον ζήτημα για την επιστημονική κοινότητα (Mazzotti & Mustian, 2013; Venkatesan, 2017). Παρά την τεράστια ανάπτυξη της επιστημονικής έρευνας στο πεδίο και της παραγωγής αντίστοιχου όγκου επιστημονικών δημοσιεύσεων, δεν έχει επιτευχθεί καθολική συναίνεση, ως προς την εννοιολογική οριοθέτηση τους, τα διαγνωστικά κριτήρια, τις πρακτικές αξιολόγησης και τους τρόπους αντιμετώπισης τους (Fletcher, Lyon, Fuchs & Barnes, 2019).

Παρά την αδυναμία καθολικής συναίνεσης, το κριτήριο της απόκλισης του νοητικού δυναμικού ενός μαθητή από την αναμενόμενη σχολική του επίδοση, αποτελεί την κυρίαρχη προσέγγιση στη διαγνωστική διαδικασία (Τζιβινίκου, 2015). Το κριτήριο αυτό δέχτηκε έντονη κριτική διεθνώς από ερευνητές, γονείς και εκπαιδευτικούς που υποστήριζαν ότι δεν υπάρχει αξιοπιστία στην ταυτοποίηση των μαθησιακών δυσκολιών, και η ταξινόμηση ή όχι ενός μαθητή στην κατηγορία εξαρτάται από το κριτήριο ελέγχου (Τζιβινίκου, 2015). Η κριτική είχε ως αποτέλεσμα τη μετατόπιση ενός μέρους της έρευνας σε άλλα ερμηνευτικά μοντέλα μεταξύ των οποίων και αυτό της ανταπόκρισης στην παρέμβαση (Τζουριάδου, 2011, Τζιβινίκου, 2015).

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια περιγραφική ανασκόπηση (narrative review) (Grant, & Booth, 2009), η οποία επιχειρεί να συνοψίσει και να παρουσιάσει κριτικά τις προσεγγίσεις που έχουν διαμορφωθεί στο πεδίο των μαθησιακών δυσκολιών σχετικά με την αξιολόγηση, τη διάγνωση και την αντιμετώπιση αυτών.

Δυσκολίες στην οριοθέτηση του όρου μαθησιακές δυσκολίες

Η οριοθέτηση των μαθησιακών δυσκολιών ως ταξινομητική κατηγορία έρευνας συσχετίζεται άμεσα με τον ορισμό που υιοθετείται κάθε φορά. Αποτελεί μια επιστημονική διαδικασία που περιλαμβάνει την ορολογία που τη σηματοδοτεί, τα ειδοποιά χαρακτηριστικά της έναντι άλλων εννοιών και οδηγεί εντέλει στη διατύπωση ενός ορισμού με σαφήνεια, εγκυρότητα και αξιοπιστία (Τζουριάδου, 2011). Από τον Kirk, στα πρώιμα χρόνια δημιουργίας του πεδίου (1962) μέχρι σήμερα έχουν διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί για τις μαθησιακές δυσκολίες από ερευνητές και οργανισμούς (Bateman (1965), National Advisory Committee on Handicapped Children (1968), Kass & Myklebust (1969), Council for exceptional children, Division for children with learning disabilities (1967), Joseph Wepman and colleagues (1975), Education for All Handicapped Children Act, US. Office of Education (1977), National Joint Committee on Learning Disabilities - NJCLD (1981, 1982, 1991, 1998), Interagency Committee on Learning Disabilities (1987), Individuals with Disabilities Education Act - IDEA, (2004), Kavale, Spaulding, & Beam (2009), Flanagan et al (2002, 2006, 2007, 2011) σε μια προσπάθεια

περιγραφής και διαχωρισμού τους έναντι άλλων διαταραχών (Flanagan & Alfonso, 2018). Από αυτό το πλήθος ορισμών, δύο είναι αυτοί που ξεχωρίζουν λόγω της ευρύτητας της χρήσης τους (Mazzotti & Mustian, 2013). Ο ένας είναι ο ορισμός του National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD) που διατυπώθηκε το 1991 και παραμένει στο προσκήνιο μέχρι σήμερα χωρίς καμία τροποποίηση ύστερα από τις επικαιροποιήσεις του 2011 και του 2016 στα συμπόσια του NJCLD. Σύμφωνα με αυτό τον ορισμό, «οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα διαταραχών οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην εκμάθηση και χρήση του προσληπτικού λόγου (κατανόηση μέσω της ακοής), του προφορικού λόγου, της ανάγνωσης, της γραφής, του συλλογισμού ή των μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς, θεωρείται ότι οφείλονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να συμβαίνουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Προβλήματα στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς, στην κοινωνική αντίληψη και την κοινωνική αλληλεπίδραση μπορούν να συνυπάρχουν με τις μαθησιακές δυσκολίες, χωρίς όμως αυτά από μόνα τους να συνιστούν μαθησιακή δυσκολία. Παρόλο που οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν σε συνδυασμό με άλλες διαταραχές (π.χ. αισθητηριακές βλάβες, νοητικές ή συναισθηματικές διαταραχές) ή με εξωτερικές επιδράσεις (όπως πολιτισμικές ή γλωσσικές διαφορές, ανεπαρκή ή κατάλληλη διδασκαλία), εντούτοις αυτές δεν είναι αποτέλεσμα αυτών των παραγόντων ή επιδράσεων» (NJCLD, 2016).

Στον ορισμό του NJCLD (2011, 2016), επικαιροποιήθηκαν τα σημεία σύγκλισης και συμφωνίας για τη φύση των μαθησιακών δυσκολιών, αλλά συγχρόνως διατυπώθηκαν και πέντε «άλυτα θέματα» που δημιουργούν διενέξεις τόσο στο επιστημονικό πεδίο όσο και στις πρακτικές που ακολουθούνται στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών (NJCLD, 2011): Α) Οι γνωστικές διαδικασίες που υποκρύπτουν οι μαθησιακές δυσκολίες που σχετίζονται με τα μαθηματικά, την παραγωγή γραπτού λόγου και την κοινωνική γνώση δεν είναι επαρκώς ορισμένες. Εξαίρεση αποτελούν οι γνωστικές διαδικασίες που αφορούν τη γραφή και την ανάγνωση στις μικρές ηλικίες. Β) Τα μαθησιακά προβλήματα εκτείνονται σε ένα συνεχές με αποτέλεσμα να υπάρχουν δυσκολίες στον καθορισμό διαχωριστικών κριτηρίων με τα οποία θα γίνεται η ταυτοποίηση των μαθησιακών δυσκολιών. Γ) Η επίδραση των περιβαλλοντικών παραγόντων στα προβλήματα μάθησης είναι μια μεταβλητή που πολύ συχνά είναι δύσκολο να ελεγχθεί στη διαγνωστική διαδικασία των μαθησιακών δυσκολιών. Δ) Η αξία της αξιολόγησης των γνωστικών διαδικασιών επανεξετάζεται τόσο ως προς το ρόλο της στη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών, όσο και ως προς την χρησιμότητα της στην επιλογή διδακτικών μεθόδων από τους εκπαιδευτικούς. Ε) Τα κριτήρια διάγνωσης δεν είναι ενιαία με αποτέλεσμα ο επιπολασμός των μαθησιακών δυσκολιών να αποτελεί ένα ασταθές στοιχείο με

μεγάλη διακύμανση από περιοχή σε περιοχή και από χώρα σε χώρα. Η βασική αιτία για το εύρος αυτής της διακύμανσης είναι ο βαθμός συσχέτισης της παροχής εκπαιδευτικής υποστήριξης με την ένταξη ενός μαθητή στην κατηγορία των μαθησιακών δυσκολιών.

Ο άλλος ορισμός των μαθησιακών δυσκολιών είναι αυτός της νομοθετικής πράξης για την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία (γνωστό ως IDEA, 2004), που αποτελεί τον ορισμό των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών (Ε.Μ.Δ.) και περιλαμβάνεται στη νομοθεσία των Η.Π.Α., παραμένοντας σε ισχύ μέχρι και σήμερα (Flanagan et al, 2018). Σύμφωνα με αυτό τον ορισμό, «ο όρος ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αναφέρεται σε διαταραχές σε μια ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διεργασίες που περιέχονται στην κατανόηση ή τη χρήση του προφορικού ή γραπτού λόγου, οι οποίες έχουν ως συνέπεια την ατελή ικανότητα ακουστικής αντίληψης, σκέψης, λόγου, ανάγνωσης, γραφής, ορθογραφίας ή μαθηματικών ικανοτήτων. Ο όρος περιλαμβάνει περιπτώσεις όπως αντιληπτική ανεπάρκεια, εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία και αναπτυξιακή αφασία. Στον όρο δεν περιλαμβάνονται μαθησιακά προβλήματα που είναι πρωτίστως το αποτέλεσμα οπτικής, ακουστικής ή κινητικής ανεπάρκειας, νοητικής καθυστέρησης, συναισθηματικών διαταραχών ή που οφείλονται σε δυσμενείς περιβαλλοντικές, πολιτισμικές ή οικονομικές συνθήκες» (IDEA, 2004 §602.30).

Οι ομοιότητες των δύο ορισμών αφορούν την ετερογένεια των Μ.Δ., τα ελλείμματα στις ψυχολογικές διεργασίες, τη χαμηλή επίδοση, την πιθανότητα εγκεφαλικής δυσλειτουργίας και τα κριτήρια αποκλεισμού (Venkatesan, 2017). Μεταξύ των διαφορών σε σχέση με τον ορισμό του NJCLD αυτός της IDEA περιλαμβάνει το πρόθεμα *ειδικές* υποδηλώνοντας ότι η δυσκολία ή η διαταραχή επιδρά μόνο σε ειδικές δεξιότητες και όχι σε όλο το εύρος των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων (Flanagan et al, 2018). Η βασική του όμως διαφοροποίηση είναι ότι αποτέλεσε τη θεωρητική βάση για σημαντικές αλλαγές στη διαγνωστική διαδικασία και γενικότερα του τρόπου αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών στις Η.Π.Α.

Η δυσκολία συναίνεσης σε έναν κοινά αποδεκτό ορισμό των μαθησιακών δυσκολιών συνοψίζεται από τον Fletcher και συνεργάτες (2019) σε τρεις βασικούς λόγους. Ο πρώτος είναι ότι αναπαριστούν μια εννοιολογική κατασκευή που δεν είναι άμεσα παρατηρήσιμη (όπως η έννοια του νοητικού πηλίκου, της επίδοσης κ.α.). Ο δεύτερος λόγος είναι ότι τα (χαρακτηριστικά) στοιχεία ελέγχου με τα οποία γίνεται η ταυτοποίηση των μαθησιακών δυσκολιών δεν μπορούν να κατηγοριοποιηθούν με άμεσο και διχοτομικό τρόπο (υπάρχει ή δεν υπάρχει ένα χαρακτηριστικό) αλλά εκτείνονται σε ένα συνεχές αυξανόμενης σημαντικότητας του υπό εξέταση χαρακτηριστικού (π.χ. επίδοση). Ο τρίτος λόγος είναι η συνύπαρξη (συνοσηρότητα) των μαθησιακών δυσκολιών με άλλες αναπτυξιακές διαταραχές, όπως η ελλειμματική προσοχή και η υπερκινητικότητα.

Τα εγγενή χαρακτηριστικά των Μ.Δ. και το γεγονός ότι οφείλονται σε μια ετερογενή ομάδα διαταραχών, η οποία σχετίζεται με κάποια δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος, δεν αποτελούν επαρκή δεδομένα για τον καθορισμό της φύσης και των αιτιών των μαθησιακών δυσκολιών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αδυναμία διατύπωσης ενός κοινά αποδεκτού εννοιολογικού ορισμού (Τζουριάδου, 2011) και συνεπακόλουθα την αδυναμία άμεσης διασύνδεσής του με ένα συγκεκριμένο εμπειρικό περιεχόμενο που είναι απαραίτητο για τη διαμόρφωση ενός λειτουργικού ορισμού που θα διαμορφώσει εντέλει και τις πρακτικές που θα υιοθετηθούν.

Κριτήριο ενδοατομικής απόκλισης (ή διακύμανσης)

Το κριτήριο της απόκλισης (discrepancy criterion) εισάγεται το 1965 από την Batteman προκειμένου να ορίσει με λειτουργικό τρόπο τις (ειδικές) μαθησιακές δυσκολίες. Το 1977 ενσωματώνεται στην εθνική νομοθεσία των Η.Π.Α. ως διαγνωστικό κριτήριο των μαθησιακών δυσκολιών με αναφορά στη σημαντικότητα της απόκλισης (severe discrepancy) μεταξύ ικανότητας και επίδοσης (Kavale et al, 2009; Hosp et 2016). Από τότε μέχρι το 2004 το κριτήριο της απόκλισης αποτέλεσε την κυρίαρχη διαγνωστική προϋπόθεση για την ταυτοποίηση των Μ.Δ. στις Η.Π.Α. (Mazzoti et al, 2013). Δύο είναι τα βασικά στοιχεία που έπρεπε να πληρούνται σε αυτή την (λειτουργική) οριοθέτηση των μαθησιακών δυσκολιών: α) η επίδοση του παιδιού να μην είναι η ανάλογη (αναμενόμενη) με την ηλικία του και την ικανότητα του και εφόσον το εκπαιδευτικό πλαίσιο είναι κατάλληλο και β) το παιδί να παρουσιάζει σημαντική απόκλιση μεταξύ επίδοσης και νοητικής ικανότητας σε έναν ή περισσότερους τομείς που σχετίζονται με τις επικοινωνιακές δεξιότητες και τις μαθηματικές ικανότητες. Η απόδοση του χαρακτηρισμού «σημαντική» στην απόκλιση δεν καθορίστηκε κεντρικά αλλά αφέθηκε στη δικαιοδοσία της κάθε πολιτείας των Η.Π.Α. να καθορίσει την απαιτούμενη διαδικασία ελέγχου και ταυτοποίησης (Ihori et al, 2014; Cullen Pullen, 2016).

Η διαδικασία ελέγχου της ύπαρξης απόκλισης/διακύμανσης μεταξύ της νοητικής ικανότητας και σχολικής επίδοσης δεν τεκμηριώνει την ύπαρξη Μ.Δ., αλλά αποτελεί την αναγκαία προϋπόθεση. Η πιο κοινή μέθοδος ορισμού της διακύμανσης βασίζεται στην εκτίμηση της διαφοράς μεταξύ δείκτη νοημοσύνης και βαθμών σχολικής επίδοσης. Αν η διακύμανση είναι μεγαλύτερη από $1\frac{1}{2}$ -2 τυπικές αποκλίσεις, τότε ο μαθητής εντάσσεται στην κατηγορία των μαθησιακών δυσκολιών. Επιπλέον, υιοθετούνται και κριτήρια αποκλεισμού, στα οποία συμπεριλαμβάνεται ο αποκλεισμός της νοητικής ανεπάρκειας, των αισθητηριακών ελλειμμάτων, των χρόνιων ιατρικών προβλημάτων, των διαταραχών της ψυχικής υγείας και

των ελλειμμάτων που σχετίζονται με κοινωνικο-οικονομικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες.

Κριτική αποτίμηση του μοντέλου της απόκλισης

Το κριτήριο της απόκλισης ως διαγνωστική διαδικασία έχει χαρακτηριστεί ως «μοντέλο που περιμένει τη σχολική αποτυχία» (“wait to fail” model) από πλήθος ερευνητές γιατί συχνά απαιτείται να περάσουν χρόνια πριν γίνει εμφανής η σημαντική απόκλιση μεταξύ νοητικής ικανότητας και επίδοσης (Ihori et al, 2014; Otaiba, Wagner, & Miller, 2014; Maki, Floyd, & Roberson, 2015; Flanagan & Alfonso, 2018). Οι ερευνητές αυτοί αποδίδουν αυτό το χαρακτηρισμό για τρεις κυρίως λόγους: α) Το ελάχιστο όριο ηλικίας διάγνωσης των μαθησιακών δυσκολιών είναι σχετικά μεγάλο (10 έτη), παρά το γεγονός ότι τα συγκλίνοντα στοιχεία δείχνουν ότι μια παρέμβαση πρόληψης θα ήταν αποτελεσματικότερη από μια παρέμβαση έγκαιρης παρέμβασης. β) Έλλειμα αξιοπιστίας στη χρήση και τα αποτελέσματα των ψυχομετρικών εργαλείων σε μαθητές με διαφορετική μητρική γλώσσα ή χαμηλό (ή διαφορετικό) κοινωνικοοικονομικό ή πολιτισμικό υπόβαθρο. Επιπλέον, σε αυτές τις περιπτώσεις ελέγχεται και η καταλληλότητα της διδασκαλίας στη γενική τάξη. γ) Οι δοκιμασίες που χρησιμοποιούνται για τον προσδιορισμό της απόκλισης της επίδοσης από το νοητικό πηλίκο δεν προσφέρουν δεδομένα για επαρκή καθοδήγηση των εκπαιδευτικών προκειμένου να σχεδιάσουν τις διδακτικές παρεμβάσεις. Η κριτική του Maki και συνεργάτες (2015) εστιάζουν στο έλλειμα της έγκαιρης παρέμβασης και στην αμφισβήτηση της αξιοπιστίας των διάφορων μετρήσεων που στοιχειοθετούν την απόκλιση είτε αυτές αφορούν τα ψυχομετρικά κριτήρια είτε την αξιολόγηση της επίδοσης. Σημαντική κριτική έχει ασκηθεί για την αξιοπιστία του κριτηρίου της απόκλισης και για την αδυναμία του να διαχωρίσει τους μαθητές με Μ.Δ. έναντι των μαθητών με χαμηλή επίδοση με αποτέλεσμα να υπάρχουν επικαλύψεις μεταξύ των δύο ομάδων (Ihori & Olvera, 2014; Hosp et al, 2016). Ο Mazzoti και ο Mustian (2013) συσχετίζουν τον τρόπο χρήσης του μοντέλου της «σημαντικής» απόκλισης με τη μεγάλη αύξηση του αριθμού των διαγνώσεων στις Η.Π.Α.. Τα προβλήματα που αναφέρουν αφορούν είναι: Το έλλειμα στη χρήση ενός κοινά αποδεκτού ορισμού, τη χρήση διαφορετικών διαχωριστικών ορίων του νοητικού δυναμικού που κρίνονται αποδεκτά για την ταυτοποίηση ή όχι ενός μαθητή στην κατηγορία των Μ.Δ., τη χρήση διαφορετικών μαθηματικών τύπων για την αριθμητική συσχέτιση των μεταβλητών (δεδομένων), τον τρόπο επίδρασης των πολιτισμικών και οικονομικών παραμέτρων στις μετρήσεις που τεκμηριώνουν τη σημαντική απόκλιση και την παράμετρο του χρόνου υπό την έννοια της (χρονικής) διάρκειας των δυσκολιών.

Υιοθέτηση του μοντέλου της απόκλισης από τους διαγνωστικούς φορείς στην Ελλάδα

Οι μαθητές με (διαγνωσμένες) ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Ε.Μ.Δ.) στην Ελλάδα περιλαμβάνονται στην κατηγορία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ε.Ε.Α.) και οι διαδικασίες εντοπισμού, αξιολόγησης, διάγνωσης και εκπαιδευτικής τους υποστήριξης καθορίζεται από τη σχετική νομοθεσία της ειδικής εκπαίδευσης (Ν.3699/2008). Εκεί, οι Μ.Δ. αναφέρονται ως υποκατηγορία των Ε.Ε.Α., χωρίς ωστόσο να δίνεται κάποιος λειτουργικός ορισμός τους, τα κριτήρια και οι διαδικασίες που θα πρέπει να ακολουθούνται για τη διάγνωση τους. Αυτά τα στοιχεία δεν καθορίζονται με σαφή τρόπο, αλλά αναδύονται έμμεσα από τις γενικότερες ρυθμίσεις που αφορούν τη σύνθεση του εκπαιδευτικού προσωπικού (ειδικού και γενικού) και τα καθήκοντα του στην ευρύτερη διαγνωστική αξιολόγηση των μαθητών με Ε.Ε.Α. Παρά την έλλειψη ρητών νομοθετικών διευθετήσεων, η επιλογή στη διαγνωστική διαδικασία είναι καθολική και αφορά τη χρήση του κριτηρίου της απόκλισης του (μετρούμενου) νοητικού δυναμικού και της ακαδημαϊκής επίδοσης ενός μαθητή για την ένταξη του στην κατηγορία των Ε.Μ.Δ. (Agaliotis, 2016, Bablekou & Kazi, 2016). Η βασική τεκμηρίωση της διάγνωσης προκύπτει από τη σύνθεση των δεδομένων που σχετίζονται με την ακαδημαϊκή επίδοση, τη μέτρηση του νοητικού δυναμικού και τον αποκλεισμό των περιβαλλοντικών και κοινωνικό-οικονομικών παραγόντων.

Η ακαδημαϊκή επίδοση αποτιμάται μέσω της διενέργειας της εκπαιδευτικής - τυπικής ή άτυπης – αξιολόγησης, την ευθύνη της οποίας έχει ο αντίστοιχος εκπαιδευτικός του Κέντρου Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης - Κ.Ε.Σ.Υ. (πρώην Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. και Κ.Δ.Α.Υ.). Περιλαμβάνει τη «συστηματική διαδικασία συγκέντρωσης εκπαιδευτικά σημαντικών πληροφοριών... με στόχο τη λήψη αποφάσεων σχετικά με την παροχή υπηρεσιών ειδικής αγωγής» (άρθρο 7 & 14, ΦΕΚ 1503/2001). Μεταξύ αυτών των πληροφοριών είναι αυτές που αφορούν τις σχολικές γνώσεις, τις γνωστικές δεξιότητες και ικανότητες. Η τυπική αξιολόγηση στα μαθηματικά ως δυνατότητα κάνει την εμφάνιση της από το 2008 και μετά, με το «ψυχομετρικό κριτήριο μαθηματικής επάρκειας», καθώς μέχρι τότε δεν υπήρχε στην Ελλάδα αντίστοιχο κριτήριο (Μπάρμπας και συνεργάτες, 2008). Για την άτυπη αξιολόγηση, που αποτελεί τη συνήθη πρακτική στα μαθηματικά έως και σήμερα, τίθεται η συσχέτιση των δοκιμασιών που τη συγκροτούν με την ηλικία του μαθητή και το αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης (άρθρο 7, ΦΕΚ 1503/2001). Στον έλεγχο της επίδοσης στη γλώσσα η κατάσταση είναι διαφορετική γιατί υπάρχουν περισσότερες επιλογές σταθμισμένων εργαλείων για χρήση από τους εκπαιδευτικούς των διαγνωστικών φορέων. Παρόλο αυτά, τόσο στην τυπική όσο και στην άτυπη αξιολόγηση (μαθηματικά & γλώσσα) εντοπίζονται προβλήματα στην αξιοπιστία των διαδικασιών που ακολουθούνται και των εργαλείων-κριτηρίων που χρησιμοποιούνται. Αυτό

συμβαίνει, είτε γιατί δεν χρησιμοποιούνται συστηματικά τα εργαλεία που έχουν αναπτυχθεί για αυτό το σκοπό, είτε γιατί γίνεται χρήση των εργαλείων, χωρίς να έχει προηγηθεί κατάλληλη εκπαίδευση, είτε γιατί το περιεχόμενο των άτυπων αξιολογήσεων δεν ακολουθεί συγκεκριμένα πρότυπα (Τζιβινίκου, 2015). Αν σε αυτά προσθέσουμε τη «δυνατότητα» μαθησιακής αξιολόγησης από εκπαιδευτικό διαφορετικής βαθμίδας εκπαίδευσης σε περίπτωση έλλειψης της αντίστοιχης βαθμίδας (Υ.Α. 28911/Γ6, ΦΕΚ 449, 2007), που εφαρμόζεται έως και σήμερα, η αποτελεσματικότητα της όλης διαδικασίας αμφισβητείται ως προς την ποιότητα και την αξιοπιστία της.

Η μέτρηση του νοητικού δυναμικού πραγματοποιείται από ψυχολόγο με τη χρήση του τεστ WISC-III, το οποίο είναι σταθμισμένο στην ελληνική γλώσσα (Bablekou et al, 2016). Δεν υπάρχει σχετική μέριμνα για τους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα, με αποτέλεσμα να υπάρχει αδυναμία τυπικής αξιολόγησης για την εκτίμηση του νοητικού τους δυναμικού. Το θέμα αυτό δημιουργεί στρεβλώσεις στην αξιοπιστία της διαγνωστικής διαδικασίας σε χώρες με μειονότητες όπως οι Η.Π.Α. με αρνητικές συνέπειες στην πρόοδο αυτών των μαθητών (Jasper & Bouck, 2013).

Επιπλέον, οι διαδικασίες είναι συχνά χρονοβόρες, με σημαντικές καθυστερήσεις από τους διαγνωστικούς φορείς (Κ.Ε.Σ.Υ., Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. κ.λπ.), που αδυνατούν λόγω υποστελέχωσης να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στο έργο τους (Συνήγορος του Πολίτη, 2008, Παντελιάδου, 2011 σ:94, Ε.Σ.Α.μεΑ, 2014, Agaliotis, 2016). Ο μεγάλος χρόνος αναμονής από την παραπομπή ενός μαθητή για διαγνωστική αξιολόγηση στα Κ.Ε.Σ.Υ. (Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. μέχρι πρόσφατα) μέχρι την έκδοση της γνωμάτευσης είναι αρνητικός παράγοντας με αρνητικές συνέπειες στην έγκαιρη αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών. Έτσι, οι μαθητές που βρίσκονται σε επικινδυνότητα Μ.Δ., παραμένουν για χρόνια χωρίς διάγνωση και χωρίς την απαιτούμενη εκπαιδευτική παρέμβαση, γεγονός που επιτείνει τα προβλήματά τους, και μειώνει την αποτελεσματικότητα της υποστήριξης, όταν αυτή τελικά δίνεται. Ένα ακόμα πολύ σημαντικό στοιχείο είναι η δυσκολία αξιοποίησης του διαγνωστικού πορίσματος στο σχεδιασμό και την υλοποίηση κατάλληλων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων (Τζιβινίκου, 2015, Bablekou et al, 2016, Agaliotis, 2016).

Η οπτική των εκπαιδευτικών για το μοντέλο της απόκλισης

Το κριτήριο της απόκλισης διαπερνά όχι μόνο τη διαγνωστική διαδικασία αλλά το ευρύτερο πλαίσιο αντιμετώπισης των Μ.Δ. στη σχολικής πραγματικότητα. Η καταγραφή των απόψεων και της οπτικής που διαμορφώνεται στην εκπαιδευτική κοινότητα και ειδικότερα στους ειδικούς παιδαγωγούς που άμεσα συνδέονται με τις παρεμβάσεις, αποτέλεσε τη βάση της

εμπειρικής έρευνας που έχει διεξαχθεί από τους συγγραφείς της παρούσας εργασίας, (Παπαδημητρίου, & Τζιβινίκου, 2019). Στόχος της έρευνας ήταν η καταγραφή της διαμορφωμένης κατάστασης στα τμήματα ένταξης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις αυτοαναφορές και την οπτική των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτά. Στην έρευνα συμμετείχαν 120 εκπαιδευτικοί και η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο που αναπτύχθηκε για τις ανάγκες της έρευνας αυτής.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δήλωσε δεν υπάρχει οργανωμένη διαδικασία εντοπισμού των μαθητών με πιθανές Μ.Δ. Και στις περιπτώσεις που υπάρχει μια υποτυπώδης διαδικασία, αυτή βασίζεται στη χρήση εργαλείων ατομικής χορήγησης. Μόνο 3 συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι χρησιμοποίησαν άτυπο ανιχνευτικό τεστ στο σύνολο των μαθητών της α γυμνασίου. Έτσι, διαφαίνεται είναι πως ο εντοπισμός (και κατ' επέκταση η παραπομπή για διάγνωση) των μαθητών με Μ.Δ. είναι μια διαδικασία που επαφίεται σε άτυπες εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών της γενικής τάξης («όταν οι καθηγητές πιστεύουν ότι ένας μαθητής...», «...αφήνεται στην πρωτοβουλία των καθηγητών...» κ.α.). Ο τρόπος εντοπισμού των μαθητών με πιθανές Μ.Δ. μέσω των άτυπων παρατηρήσεων έναντι μιας συστηματικής διαδικασίας που γίνεται με έγκυρα εργαλεία, έχει καταγραφεί και από τη διεθνή βιβλιογραφία ως ένα αρνητικό στοιχείο του μοντέλου της απόκλισης που έχει ως συνέπεια να μένουν αδιάγνωστοι αρκετοί μαθητές και να χάνεται το όφελος της έγκαιρης παρέμβασης (Hosp et al, 2016). Ιδιαίτερα σημαντικό ήταν το συμπέρασμα ότι η διάγνωση αποτελεί το βασικό κριτήριο για την υποστήριξη των μαθητών με Μ.Δ. στο τμήμα ένταξης, ενώ η αξιοποίηση της δυνατότητας υποστήριξης χωρίς διάγνωση, που υφίσταται νομοθετικά, εξαντλείται σε εισηγήσεις (διευθυντών, εκπαιδευτικών και γονέων), των οποίων η αξιοπιστία και εγκυρότητα τίθενται εν αμφιβόλω καθώς στηρίζονται σε υποκειμενικά κριτήρια.

Τα συμπεράσματα αυτής της έρευνας συγκλίνουν με τα ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας (Ihori et al, 2014; Otaiba, Wagner, & Miller, 2014; Maki, Floyd, & Roberson, 2015; Flanagan & Alfonso, 2018), αναδεικνύουν τα προβλήματα που σχετίζονται με την εφαρμογή του μοντέλου της απόκλισης, και ενισχύουν την κριτική που δέχεται το μοντέλο αυτό.

Νέες προσεγγίσεις στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών

Το κριτήριο της απόκλισης μέχρι το 2004 (Individuals with Disabilities Education Act - IDEA) αποτελούσε τη βάση της διαγνωστικής διαδικασίας των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών στις Η.Π.Α. (Bakken, Obiakor & Rotatori, 2013; Mazzoti et al, 2013; Hosp et al, 2016). Το 2004,

σύμφωνα με την αναθεώρηση του νόμου για την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρίες στις Η.Π.Α. έπαψε το κριτήριο της απόκλισης να αποτελεί την απαραίτητη προϋπόθεση για την ταυτοποίηση (διάγνωση) των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών². Η διαπίστωση απόκλισης μεταξύ νοητικής ικανότητας και επίδοσης στην προφορική έκφραση, την γραπτή έκφραση, τις βασικές αναγνωστικές δεξιότητες, την αναγνωστική κατανόηση, τους υπολογισμούς στα μαθηματικά ή τη μαθηματική λογική δεν έπαψε να υφίσταται ως διαγνωστική διαδικασία αλλά έγινε μία εκ των επιλογών (IDEA, 2004). Η εναλλακτική προσέγγιση που συμπεριλήφθηκε στον ίδιο νόμο και αφορά στην ανταπόκριση του μαθητή - που διερευνάτε για πιθανή ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών – σε επιστημονική και βασισμένη στην έρευνα παρέμβαση ως μέρος της διαγνωστικής διαδικασίας ειδικών μαθησιακών δυσκολιών (ό.π.).

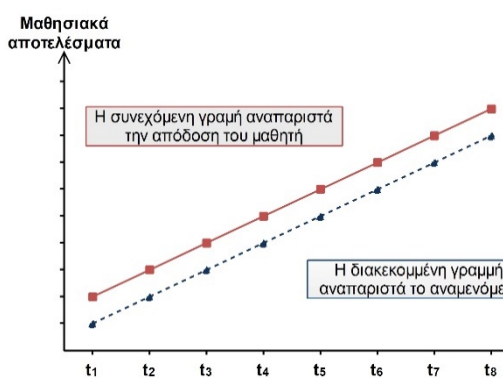
Η έννοια και τα κριτήρια της ανταπόκρισης δεν καθορίστηκαν στο νόμο αλλά άρχισαν να διαμορφώνονται μέσα από την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού μοντέλου της ανταπόκρισης στην παρέμβαση (Response to Intervention - RtI) που πλαισίωσε αυτή την εναλλακτική προσέγγιση λειτουργικής οριοθέτησης των μαθησιακών δυσκολιών (Mazzoti et al., 2013; Maki et al, 2015; Savitz, Allington & Wilkins, 2018). Την αφετηρία διαμόρφωσης του μοντέλου RtI αποτέλεσαν η μελέτη των μαθησιακών δυσκολιών και η κριτική που είχε ασκηθεί στο κριτήριο της απόκλισης (Kim & Albert 2014), ενώ η ενσωμάτωση του στοιχείου της ανταποκρισιμότητας στην ομοσπονδιακή νομοθεσία (Η.Π.Α.) έδωσε την ώθηση για την ανάπτυξη του. Σημαντικό στοιχείο στην ανάπτυξη του RtI αποτέλεσε επίσης η αυξανόμενη σταθερή αύξηση του ποσοστού των διαγνωσμένων μαθητών με Μ.Δ. που είχε ως συνέπεια την αναζήτηση ενός νέου τρόπου αντιμετώπισης των Μ.Δ. (Hauerwas, Brown & Scott, 2013).

Το νέο μοντέλο: ανταπόκριση στη διδασκαλία και την παρέμβαση (RTI)

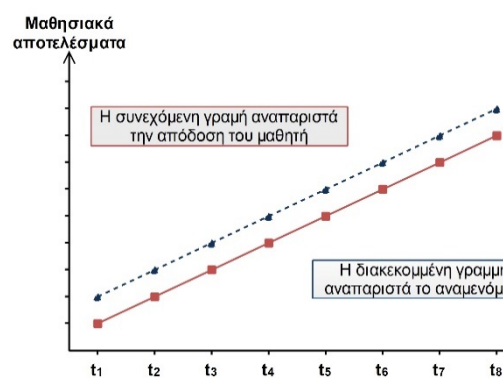
Το νέο μοντέλο RtI περιλαμβάνει μια συνεχή και πολυεπίπεδη διαδικασία η οποία εστιάζει στο πώς ανταποκρίνονται οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης σε μια επιστημονική παρέμβαση υψηλής ποιότητας, βασισμένη σε ερευνητικά ευρήματα. Το βασικό οργανωτικό σχήμα της προσέγγισης προβλέπει ένα πολυεπίπεδο σύστημα παρέμβασης τριών επιπέδων που εκκινεί από το σύνολο των μαθητών και προχωρά στον εντοπισμό εκείνων που έχουν δυσκολίες μάθησης ή είναι σε επικινδυνότητα (Τζιβινίκου, 2015). Παρόλο που δεν έχει καθοριστεί ενιαίος τρόπος στην ταυτοποίηση των Μ.Δ. μέσω του RtI, το κριτήριο της διπλής απόκλισης είναι το ευρύτερα χρησιμοποιούμενο (Mazzoti et al, 2013; Maki et al, 2015; Hosp et al, 2016). Σύμφωνα με αυτό, αν η επίδοση του μαθητή είναι χαμηλότερη από το αναμενόμενο για την τάξη του

² «Shall not require the use of a severe discrepancy between intellectual ability and achievement for determining whether a child has a specific learning disability...».

επίπεδο και αν το ίδιο συμβαίνει για το ρυθμό μάθησης, τότε ο μαθητής μπορεί να ταυτοποιηθεί ως μαθητής με Μ.Δ. Ο τρόπος ελέγχου αυτών των δεδομένων γίνεται μέσα από δύο βασικές διαδικασίες του RtI: την ανίχνευση σε όλους τους μαθητές (universal screening) και την παρακολούθηση της προόδου (progress monitoring) (Hosp et al, 2016). Τα κριτήρια για αυτά μπορεί να βασίζονται σε τυπικές νόρμες ή σε εμπειρικά δεδομένα (ό.π.). Στα παρακάτω σχήματα απεικονίζονται διαγραμματικά οι τέσσερις βασικές διαφορετικές περιπτώσεις που μπορούν να προκύψουν από το κριτήριο της διπλής απόκλισης που χρησιμοποιείται στο RtI. Σε κάθε σχήμα η διακεκομμένη γραμμή αναπαριστά το αναμενόμενο της επίδοσης σε σχέση με το χρόνο και η συνεχόμενη γραμμή αναπαριστά την χρονική εξέλιξη της απόδοσης του υπό αξιολόγηση μαθητή. Στο πρώτο σχήμα (Σχήμα 1) και η επίδοση και ο ρυθμός μάθησης του μαθητή είναι επαρκή και δε χρειάζεται κάποια εκπαιδευτική παρέμβαση. Στο σχήμα 2 (Σχήμα 2) ο ρυθμός μάθησης του μαθητή είναι επαρκής αλλά η επίδοση του υπολείπεται σε σχέση με το αναμενόμενο. Σε αυτή την περίπτωση μια μικρή προσαρμογή ή παρέμβαση είναι αναγκαία προκειμένου να μειωθεί η απόκλιση της επίδοσης σε σχέση με τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα.

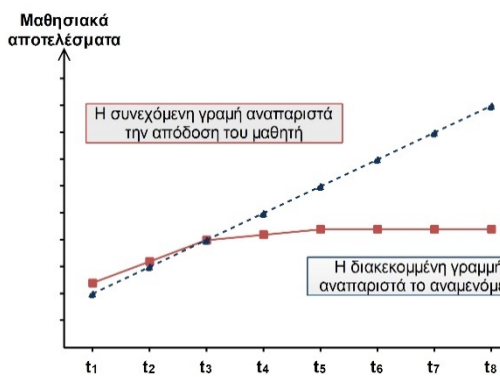


Σχήμα 1

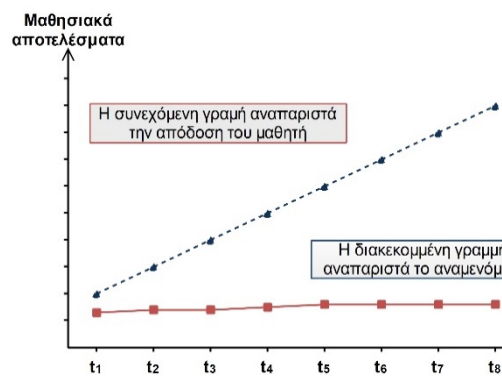


Σχήμα 2

Στο σχήμα 3 το πρόβλημα εντοπίζεται αρχικά στο ρυθμό μάθησης που μηδενίζεται από ένα σημείο και έπειτα. Έτσι, παρόλο που αρχικά δεν παρατηρείται απόκλιση στην επίδοση του μαθητή αν δεν αντιμετωπιστεί το έλλειμα πρόοδου αυτό θα έχει ως συνέπεια ένα αυξανόμενο έλλειμα στην επίδοση. Σε αυτή την περίπτωση φαίνεται πολύ ξεκάθαρα ο ρόλος της έγκαιρης παρέμβασης στην αντιμετώπιση των μαθησιακών προβλημάτων. Στο τελευταίο σχήμα (σχήμα 4) τόσο η επίδοση όσο και ο ρυθμός μάθησης παρουσιάζουν απόκλιση (διπλή απόκλιση).



Σχήμα 3



Σχήμα 4

Η προσέγγιση του RtI στην αντιμετώπιση των Μ.Δ. έναντι των πρακτικών που συνοδεύουν το κριτήριο της απόκλισης του μετρούμενου νοητικού δυναμικού και της επίδοσης είχε τρεις σημαντικές επιδράσεις (Hosp et al, 2016). Η πρώτη αφορά την έγκαιρη αντιμετώπιση μαθησιακών προβλημάτων στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού χωρίς να εξελίσσονται και να καταλήγουν στην ειδική αγωγή (μείωση στις παραπομπές διάγνωσης). Η δεύτερη αφορά τη διδακτική υποστήριξη των μειονοτικών μαθητών χωρίς να καταλήγουν άσκοπα στην ειδική αγωγή. Η τρίτη σημαντική επίδραση σχετίζεται με τη μεροληψία (θετική ή αρνητική) των πρακτικών παραπομπής σε διάγνωση Μ.Δ. από τους εκπαιδευτικούς που βασίζονται σε ασαφείς και υποκειμενικές διαδικασίες (π.χ. παρατήρηση) και όχι σε αξιόπιστους και συστηματικούς ελέγχους όπως η καθολική ανίχνευση. Επιπλέον, η διαγνωστική προσέγγιση μέσω του RtI φαίνεται να έχει θετικό αντίκτυπο στην επίλυση του προβλήματος που αφορά τη διάκριση των μαθητών με Μ.Δ. έναντι των μαθητών με χαμηλή επίδοση. Αυτό αποδίδεται στο γεγονός ότι η παρέμβαση προηγείται της διάγνωσης. Έτσι, οι μαθητές που δεν έχουν Μ.Δ. αναμένεται να ανταποκριθούν θετικά και επαρκώς στην πολυεπίπεδη υποστηρικτική παρέμβαση (2^ο & 3^ο επίπεδο) με αποτέλεσμα να διαφοροποιηθούν από αυτούς που έχουν Μ.Δ. (ό.π.).

Από το 2004 έως και σήμερα η εξάπλωση της χρήσης του RtI στη διάγνωση των Μ.Δ. είναι συνεχώς αυξανόμενη. Αντίστροφη πορεία ακολουθεί η χρήση του κριτηρίου της απόκλισης (IQ – επίδοση). Το 2013, από τις 50 πολιτείες των Η.Π.Α. στο 20% (n=10) εξ αυτών η χρήση του κριτηρίου της απόκλισης ως διαγνωστική διαδικασία Μ.Δ. έχει απαγορευτεί, στο 17% (n=9) χρησιμοποιείται συνδυαστικά με το RtI στη διάγνωση των Μ.Δ., στο 16% (n=8) η διάγνωση γίνεται αποκλειστικά με το RtI, στο 34% (n=17) επιτρέπεται η χρήση του RtI σύμφωνα με τον IDEA ενώ στο 13% (n=7) δεν καθορίζεται το πώς θα πρέπει να χρησιμοποιείται το κριτήριο της απόκλισης (Maki et al, 2015). Από αυτές τις πολιτείες που επιτρέπουν τη χρήση του κριτηρίου της απόκλισης μόνο στις 13 καθορίζονται συγκεκριμένα

μέτρα (τυπικές αποκλίσεις ή διαχωριστικά όρια) για τη διαγνωστική διαδικασία (ό.π.). Η εξάπλωση της εφαρμογής του RtI στις Η.Π.Α. προκάλεσαν μείωση στο ποσοστό των διαγνώσεων των μαθητών με Μ.Δ.. Οι βασικοί παράγοντες που συσχετίζονται με αυτό είναι αφενός οι αλλαγές στη νομοθεσία και αφετέρου στην έγκαιρη εκπαιδευτική υποστήριξη των μαθητών με επικινδυνότητα Μ.Δ. (Hauerwas et al, 2013)

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι το κριτήριο της διπλής απόκλισης αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση της διαγνωστικής διαδικασίας χωρίς ωστόσο να είναι και ικανή (Maki et al, 2015). Το δίκτυο για την εξάπλωση της εφαρμογής του RtI - που αποτελεί ένα μεγάλο πρόγραμμα του εθνικού κέντρου των μαθησιακών δυσκολιών των Η.Π.Α. (National Center for Learning Disabilities) – διατυπώνει ακόμα τέσσερις προϋποθέσεις για την ταυτοποίηση των Μ.Δ. στο πλαίσιο εφαρμογής του RtI (RTI Action Network, 2014). Οι δύο προϋποθέσεις από αυτές αφορούν τους παράγοντες που πρέπει να αποκλειστούν, η άλλη αφορά την αναγκαιότητα της παρατήρησης του μαθησιακού περιβάλλοντος του μαθητή ως μέρος των δεδομένων που θα χρησιμοποιηθούν για την ταυτοποίηση και η τελευταία αφορά τη συναίνεση του γονέα ως προς την επέκταση του απαιτούμενου χρόνου που θα διατεθεί για την τεκμηρίωση όλων των προηγούμενων (αν κάτι τέτοιο απαιτείται). Οι παράγοντες που πρέπει να αποκλειστούν αφορούν τα προβλήματα που οφείλονται στην όραση, στην ακοή, σε νοητική ανεπάρκεια, σε συναισθηματικές διαταραχές, στο κοινωνικό-οικονομικό περιβάλλον, στην επάρκεια της γλώσσας και στη διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών (ό.π.).

Η διαγνωστική προσέγγιση μέσω του RtI αποτελεί μια νέα πρακτική που προωθείται νομοθετικά στις Η.Π.Α. και συγχρόνως διερευνάται επιστημονικά. Η κριτική που ασκείται στο RtI εστιάζει κυρίως στην έλλειψη οριοθέτησης των μέτρων που θα κρίνουν την ανταποκρισιμότητα του μαθητή στην παρέμβαση ως διαγνωστικό τεκμήριο μαθησιακών δυσκολιών και στην ποιότητα αυτής καθαυτής της παρέμβασης (Burns et al, 2008). Επιπλέον είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η εφαρμογή του RtI δεν περιορίζεται στη διαγνωστική διαδικασία αλλά αποτελεί μια ευρύτερη πρόταση ενός εκπαιδευτικού πλαισίου που εκκινεί από την πρόληψη, συνεχίζει με έγκαιρη παρέμβαση και ενδεχομένως να καταλήξει σε διάγνωση.

Συμπεράσματα

Το θέμα της διάγνωσης των μαθησιακών δυσκολιών πέρα από τους θεωρητικούς ή πρακτικούς προβληματισμούς βρίσκεται στον πυρήνα της οντολογίας τους. Η βάση της «αντιπαράθεσης» έγκειται στο γεγονός ότι δεν υπάρχει καθολική συναίνεση σχετικά με το τι είναι και το τι δεν είναι μαθησιακές δυσκολίες (Fletcher et al, 2019). Το μοντέλο της σημαντικής απόκλισης και το μοντέλο της ανταπόκρισης στην παρέμβαση αποτελούν δύο διαφορετικές διαγνωστικές

προσεγγίσεις των μαθησιακών δυσκολιών. Κοινή αφετηρία τους είναι η αξιοπιστία και η εγκυρότητα στη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών εγγενούς προέλευσης, έναντι των δυσκολιών που οφείλονται σε άλλους αιτιογενείς παράγοντες. Η βάση της διαφοράς τους εδράζεται στη θεωρητική υπόθεση με την οποία ερμηνεύουν το στοιχείο του απροσδόκητου στη σχολική αποτυχία των μαθητών. Στην προσέγγιση της σημαντικής απόκλισης η υπόθεση είναι ότι η επίδοση των μαθητών «αναμένεται» να είναι αντίστοιχη του νοητικού τους δυναμικού, ενώ στην προσέγγιση του RtI η υπόθεση είναι ότι η επίδοση των μαθητών εξαρτάται από την ποιότητα και την καταλληλότητα της διδασκαλίας.

Η μακρά περίοδος εφαρμογής και έρευνας του κριτηρίου της απόκλισης έχει αναδείξει προβλήματα που σχετίζονται με την καθυστέρηση της διάγνωσης και την έναρξη της παρέμβασης για την αντιμετώπιση των προβλημάτων, το έλλειμα ανατροφοδότησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, την αναποτελεσματικότητα των άτυπων διαδικασιών έγκαιρου εντοπισμού των μαθητών με πιθανότητα μαθησιακών δυσκολιών και τέλος την αξιοπιστία των μετρήσεων που τεκμηριώνουν την απόκλιση. Από την άλλη, η διαγνωστική προσέγγιση του RtI αντιτάσσει τον έγκαιρο εντοπισμό του προβλήματος, την πρώιμη παρέμβαση, τη δυναμική συσχέτιση της παρακολούθησης της προόδου με την πολυεπίπεδη παρέμβαση και την άμεση διασύνδεση των εκπαιδευτικών αποφάσεων με εκπαιδευτικά δεδομένα. Επιπλέον, μια διαφορά των δύο προσεγγίσεων είναι η έμφαση στο διακριτό και στα αίτια των μαθησιακών δυσκολιών, καθώς οι υποστηρικτές του RtI υιοθετούν μια προσέγγιση επίλυσης προβλήματος και προτάσσουν την έμφαση στη λύση έναντι του προβλήματος. Κοινό στοιχείο των δύο προσεγγίσεων είναι η υιοθέτηση της αρχής της διεπιστημονικότητας κατά τη συλλογή των δεδομένων και την ταυτοποίηση της διαταραχής. Επίσης, το μοντέλο RtI παρουσιάζει μια ιδιαίτερη δυναμική έναντι της εφάπαξ αξιολόγησης που εφαρμόζεται στην προσέγγιση του κριτηρίου της απόκλισης (όποτε και λάθη να γίνουν μπορούν να διορθωθούν). Τέλος, το μοντέλο της ανταπόκρισης στην παρέμβαση αποτελεί αναμφίβολα μια εναλλακτική προσέγγιση όχι μόνο της διαγνωστικής διαδικασίας αλλά ενός συνολικού πλαισίου αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών που χρήζει περαιτέρω έρευνας.

Βιβλιογραφία

- Agalotis, I. (2016). Historical and Contemporary Perspectives of Learning Disabilities in Greece. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 14(1), 63-70.
- Al Otaiba, S., Wagner, R. K., & Miller, B. (2014). "Waiting to Fail" Redux: Understanding Inadequate Response to Intervention. *Learning disability quarterly: journal of the Division for Children with Learning Disabilities*, 37(3), 129-133.

- Bakken, J., Obiakor, F., & Rotatori, A. (2013). *Learning Disabilities: Identification, Assessment, and Instruction of Students with LD*. Bingley, U.K.: Emerald.
- Burns, M., Jacob, S., & Wagner, A. (2008). Ethical and legal issues associated with using response-to-intervention to assess learning disabilities. *Journal Of School Psychology*, 46(3), 263-279. doi: 10.1016/j.jsp.2007.06.001
- Cullen Pullen, P. (2016). Historical and current perspectives on learning disabilities in the United States. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 14, 25-37.
- Flanagan, D., & Alfonso, V. (2018). *Essentials of specific learning disability identification* (2nd ed). John Wiley & Sons.
- Fletcher, J., Lyon, G., Fuchs, L., & Barnes, M. (2019). *Learning Disabilities: From Identification to Intervention* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal*, 26(2), 91-108.
- Hauerwas, L., Brown, R., & Scott, A. (2013). Specific Learning Disability and Response to Intervention: State-Level Guidance. *Exceptional Children*, 80(1), 101-120. doi: 10.1177/001440291308000105
- Hosp J., Huddle S., Ford J., Hensley K. (2016) Learning Disabilities/Special Education. In: Jimerson S., Burns M., VanDerHeyden A. (2nd ed.) *Handbook of Response to Intervention*. Springer, Boston, MA
- Ihori, D., & Olvera, P. (2014). Discrepancies, Responses, and Patterns: Selecting a Method of Assessment for Specific Learning Disabilities. *Contemporary School Psychology*, 19(1), 1-11. doi: 10.1007/s40688-014-0042-6
- Individuals with Disabilities Education Act of 2004 (IDEA 2004), Public Law 108-446. Ανακτήθηκε στις 3/04/2014 από <https://ies.ed.gov/ncser/pdf/pl108-446.pdf>
- Jasper, A., & Bouck, E. (2013). Disproportionality among African American Students at the Secondary Level: Examining the MID Disability Category. *Education And Training In Autism And Developmental Disabilities*, 48(1), 31-40.
- Kavale, K. A., Spaulding, L. S., & Beam, A. P. (2009). A time to define: Making the specific.
- Kim, R. & Albert, L. (2014). Who can Put 'Learning Disability Label' on Your Child? Issues of Sociocultural Effects on Learning Disability. *International Journal of Elementary Education*, Vol. 3, No. 2.
- Maki, K. E., Floyd, R. G., & Roberson, T. (2015). State Learning Disability Eligibility Criteria: A Comprehensive Review. *School Psychology Quarterly*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000109>

- Mazzotti, V., & Mustian, A. (2013). Themes and Dimensions of Learning Disabilities. *Learning Disabilities: Identification, Assessment, And Instruction Of Students With LD*, 27-53. doi: 10.1108/s0270-4013(2013)0000024005
- National Joint Committee on Learning Disabilities (2011). *Learning Disabilities: Implications for Policy Regarding Research and Practice A Report by the National Joint Committee on Learning Disabilities*. Ανακτήθηκε 30.03.2019 από http://s3.amazonaws.com/cmi-teaching-ld/assets/attachments/79/NJCLD_LDValidityPaperFINAL3.30.11.pdf
- National Joint Committee on Learning Disabilities. (2016). *Definition of Learning Disabilities*. Ανακτήθηκε στις 2/04/2019 από <https://njcld.files.wordpress.com/2018/10/ld-definition.pdf>
- Reschly, D. (2014). Response to Intervention and the Identification of Specific Learning Disabilities. *Topics In Language Disorders*, 34(1), 39-58. doi: 10.1097/tld.0000000000000003
- RTI Action Network (2014). RTI-Based SLD identification toolkit. RTI Action Network. Ανακτήθηκε από www.rtinetwork.org/getstarted/sld-identification-toolkit/ld-identification-toolkit-introduction
- Savitz, R., Allington, R., & Wilkins, J. (2018). Response to Intervention: A Summary of the Guidance State Departments of Education Provide to Schools and School Districts. *The Clearing House: A Journal Of Educational Strategies, Issues And Ideas*, 91(6), 243-249. doi: 10.1080/00098655.2018.1536641
- Venkatesan, S. (2017). Analysis of Attributes in the Official Definitions for Learning Disability. *The International Journal of Indian Psychology*, 4(2), 46-57. doi: 18.01.027/20170402
- Zoe Bablekou & Smaragda Kazi (2016): Intellectual assessment of children and adolescents: The case of Greece, *International Journal of School & Educational Psychology*, DOI: 10.1080/21683603.2016.1163655
- Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία - Ε.Σ.Α.μεΑ (2014). *Μελέτη με τίτλο Διακρίσεις και εμπόδια για τα άτομα με αναπηρία στην πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και μεταλυκειακή εκπαίδευση*.
- Μπάρμπας, Γ., Βερμέουλεν, Φ., Κιοσέογλου Γ. και Μενεξές Γ. (2008). *Ψυχομετρικό κριτήριο μαθηματικής επάρκειας για παιδιά και εφήβους, στο πλαίσιο του έργου ΕΠΕΑΕΚ «Ψυχομετρική - διαφορική αξιολόγηση παιδιών και εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες»*, Θεσσαλονίκη.

- Νόμος 3699/2008. *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Εφημερίδας της Κυβέρνησης, ΦΕΚ 199/02.10.2008 τ. Α΄.
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα : Πεδίο.
- Παπαδημητρίου, Π. & Τζιβινίκου, Σ. (2019). Τμήματα Ένταξης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: κριτική θεώρηση των διαδικασιών και μέσων αξιολόγησης και παρέμβασης που υιοθετούνται. 9^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, Αθήνα.
- Τζιβινίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές Δυσκολίες - διδακτικές Παρεμβάσεις* (ηλεκτρ. βιβλ.). Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Retrieved from <http://hdl.handle.net/11419/5332>.
- Τζουριάδου Μ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες - θέματα ερμηνείας και αντιμετώπισης*. *Θεσσαλονίκη*: Εκδόσεις Προμηθεύς.
- Υπουργική Απόφαση 1503/2001, ΦΕΚ 1503 (2001). Κανονισμός Λειτουργίας των Κέντρων Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες και καθορισμός των καθηκόντων και υποχρεώσεων του προσωπικού αυτού.

Critical appraisal of learning disabilities assessment and intervention approaches and models

Sotiria Tzivinikou¹ & Panagiotis Papadimitriou

University of Thessaly

Abstract

For decades, the dominant interpretive model for learning disabilities was the discrepancy model that based on discrepancy of competence-performance. For several years, a significant number of researchers have pointed out the limitations of this diagnostic approach and have expressed concerns about the effectiveness of this model. At the same time, the predominance of the inclusive education movement laid the foundations for developing the educational models that proclaiming the equitable and quality education for all students. In Greece, the formal diagnosis is the prerequisite for starting support procedures and continues being the starting point for educational support for the students with learning problems. Diagnostic procedures include the identification of students' educational needs and their accession in a specific diagnostic category according to the corresponding scientific criteria. The present study aims to review the literature regarding to the identification models for specific learning disabilities and more specific the IQ / performance discrepancy model. On the other hand, the study discusses the Greek legislative framework and the diagnostic criteria and procedures using by the diagnostic teams. Additionally, they are presented and discussed the educational practices for screening and supporting students with learning disabilities, adopted by 120 teachers of the secondary education. Finally, the alternative model for specific learning disabilities, the response to intervention model that developed and implemented in USA, is presented and discussed.

Keywords: Learning disabilities, discrepancy model, response to intervention (rti)

¹ Contact person: **Sotiria Tzivinikou**, Department of Special Education, University of Thessaly, Greece, New Building, 11A office, Argonafton & Filellinon, 38221, Volos, E-mail: sotitzivi@uth.gr

Η κατανόηση και εφαρμογή πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην εκπαιδευτική πράξη

Πελαγία Μπέλλου¹ & Ελένη Μορφίδη
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Περίληψη

Σκοπό της παρούσας μελέτης αποτέλεσε η διερεύνηση του επιπέδου κατανόησης και εφαρμογής πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας από εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη σχολική τάξη. Το δείγμα της μελέτης αποτέλεσαν 301 εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε δημόσια σχολεία της χώρας. Ως εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η βασική δομή του ερωτηματολογίου των Siam και Al-Natour (2016), ενώ προστέθηκε μια ακόμα κλίμακα για τη διάκριση μεταξύ της κατανόησης και εφαρμογής της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας. Από τα ευρήματα της έρευνας, προκύπτουν διαφορές μεταξύ του επιπέδου κατανόησης και εφαρμογής των πρακτικών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, με τους εκπαιδευτικούς να κατανοούν σε μεγαλύτερο βαθμό τις πρακτικές διαφοροποίησης από ότι να τις εφαρμόζουν. Διαφορές παρατηρήθηκαν, επίσης, ανάλογα με τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Τέλος, εντοπίστηκαν οι κυριότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί.

Λέξεις-κλειδιά: Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ειδική αγωγή

¹ Υπεύθυνος Επικοινωνίας: **Πελαγία Μπέλλου**, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, E-mail: pelagiabellou@gmail.com

Εισαγωγή

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μια διδακτική προσέγγιση που αφορά τον σχεδιασμό και την παροχή διδασκαλίας με σκοπό να καλύπτονται αποτελεσματικότερα οι εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε μαθητή. Αφορά πολλαπλούς τρόπους διαφοροποίησης του περιεχομένου, της διαδικασίας και των προϊόντων μάθησης λαμβάνοντας ταυτόχρονα υπόψη το διαφορετικό επίπεδο ετοιμότητας, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό στυλ του κάθε μαθητή ξεχωριστά. Εστιάζει στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και τους παρέχει αποτελεσματικότερες επιλογές μάθησης (Tomlinson, 2004).

Μπορεί να αξιοποιηθεί στο πλαίσιο της σύγχρονης σχολικής τάξης, δεδομένου ότι αυτή περιλαμβάνει διαφοροποιημένο μαθητικό πληθυσμό. Καθίσταται αναγκαία για την Ειδική Αγωγή, και τους μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες ή άλλες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς δίνεται έμφαση στη διαφορετικότητα, στον περιορισμό του στιγματισμού και του κοινωνικού αποκλεισμού και την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση (Παντελιάδου, 2008). Αξιοποιώντας την ευέλικτη ομαδοποίηση, την πολυεπίπεδη διδασκαλία, τη συνεργασία εκπαιδευτικών και τη συνδιδασκαλία, ενσωματώνει όλους τους μαθητές μέσα σε ένα φιλικό σχολικό περιβάλλον με κατάλληλες συνθήκες μάθησης (Gibson, 2013).

Το θεωρητικό υπόβαθρο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αποτελούν σύγχρονες αντιλήψεις της διδακτικής που λαμβάνουν υπόψη τις διαφορές των μαθητών όσον αφορά την ετοιμότητα (Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης, Vygotsky 1978) και τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης (Gardner, 1983).

Η θεωρία της κοινωνικοπολιτισμικής μάθησης υποστηρίζει ότι οι προηγούμενες εμπειρίες του μαθητεύομενου είναι κρίσιμης σημασίας, καθώς επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία. Κυρίαρχη έννοιά της, αποτελεί η Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης, η οποία αναφέρεται στη διαφορά ανάμεσα στο πραγματικό επίπεδο ανάπτυξης του παιδιού και του επιπέδου της δυνητικής ανάπτυξης. Το στοιχείο της ετοιμότητας στη διαφοροποιημένη διδασκαλία συνδέεται με αυτή την αναπτυξιακή συνιστώσα (Hall, Strangeman & Meyer, 2003). Αξιοποιώντας τη γνώση γύρω από την έννοια της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης των μαθητών, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιολογήσει τα επίπεδα ετοιμότητας τους και να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία ανάλογα με τις ανάγκες τους.

Επίσης, σύμφωνα με τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης (Gardner 1983), οι άνθρωποι δε γεννιούνται με έναν μόνο τύπο νοημοσύνης που είναι απόλυτος και δεν μπορεί να

μεταβληθεί ή να εξελιχθεί. Η ανθρώπινη νοημοσύνη χωρίζεται σε 9 τομείς, οι οποίοι δρουν σε διαφορετικά μέρη του εγκεφάλου. Οι εκπαιδευτικοί, λαμβάνοντας υπόψη ότι ο κάθε μαθητής μαθαίνει με διαφορετικό τρόπο, χρειάζεται να χρησιμοποιούν διαφορετικές δραστηριότητες εφαρμόζοντας ποικιλία διδακτικών τεχνικών, ώστε η διδασκαλία τους να είναι πιο αποτελεσματική.

Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία εστιάζει σε δύο βασικούς άξονες, αυτόν που αφορά τον μαθητή και αυτόν που αφορά τη διαχείριση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών. Το κέντρο του ενδιαφέροντος στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, δεν είναι μόνο το αντικείμενο της διδασκαλίας και οι μέθοδοι που θα εφαρμοστούν αλλά κυρίως οι ίδιοι οι διδασκόμενοι, στις ανάγκες των οποίων θα πρέπει να προσαρμόζεται το αντικείμενο διδασκαλίας και το διδακτικό υλικό (Tomlinson, 2005 · Tomlinson & Imbeau, 2012).

Ο μαθητοκεντρικός της χαρακτήρας φαίνεται από την έμφαση στη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό στυλ. Με τον όρο *μαθησιακή ετοιμότητα*, εννοείται το γνωστικό επίπεδο και η ικανότητά ανταπόκρισης στη διδασκαλία σε δεδομένη στιγμή. Κάθε μαθητής, έχει διαφορετικό επίπεδο ετοιμότητας (Κουτσελίνη & Πυργιωτάκης, 2015). Ο όρος αυτός προκύπτει από την έννοια της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης (Vygotsky, 1978) και καθορίζει το σημείο έναρξης της μαθησιακής διαδικασίας κατά την εκμάθηση μιας έννοιας ή δεξιότητας (Tomlinson, 2004).

Το *ενδιαφέρον* του μαθητή, σχετίζεται με την έλξη του για συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα. Οι εκπαιδευτικοί, συνδέοντας το περιεχόμενο της διδασκαλίας τους με το ενδιαφέρον των μαθητών, κάνουν τη διδασκαλία πιο ελκυστική και αποτελεσματική. Οι μαθητές, από την άλλη, ανακαλύπτοντας και καλλιεργώντας τις κλίσεις τους, δημιουργούν νέες γνώσεις πάνω σε θέματα που τους αφορούν και αυτό τους βοηθά να συμμετέχουν ενεργά κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Κουτσελίνη, 2008).

Τέλος, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, όσον αφορά τον μαθητή, σχετίζεται με το μαθησιακό του στυλ, το οποίο προσαρμόζεται ανάλογα με τις ανάγκες και την ιδιοσυγκρασία του καθώς αποτελούν παραμέτρους της προσωπικότητας κάθε μαθητή και διαφοροποιούνται ανάλογα με το κοινωνικό – πολιτιστικό πλαίσιο (Ματσαγγούρας, 2008). Το μαθησιακό στυλ του μαθητή, αναφέρεται στον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο μαθαίνει. Στην περίπτωση αυτή, η διδασκαλία διαφοροποιείται, λαμβάνοντας υπόψη τα ατομικά χαρακτηριστικά, αλλά και δίνοντας στον μαθητή περιθώρια για σκέψη και αναστοχασμό (Κουτσελίνη, 2001 · Κουτσελίνη & Πυργιωτάκης, 2015).

Οι βασικοί άξονες παρέμβασης του εκπαιδευτικού με στόχο τη διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος σχετίζονται με το *περιεχόμενο*, τη *διαδικασία*, το *τελικό προϊόν* και το *μαθησιακό περιβάλλον* (Tomlinson, 2004).

Η *διαφοροποίηση του περιεχομένου* αφορά στο τι πρέπει να μάθουν οι μαθητές και περιλαμβάνει διαφοροποίηση του τι διδάσκεται και του τρόπου διδασκαλίας. Προϋποθέτει ένα αναλυτικό πρόγραμμα με συγκεκριμένους και κατάλληλους μαθησιακούς στόχους το οποίο δίνει έμφαση στην κατανόηση και την εμβάθυνση στη γνώση. Κατά τη διαφοροποίηση του περιεχομένου, ο εκπαιδευτικός επιλέγει στρατηγικά τι πρέπει να διδάσκεται και ποιους πόρους να χρησιμοποιήσει. Οι Παντελιάδου και Αντωνίου (2008), τονίζουν τη σημασία της διαφοροποίησης του περιεχομένου ανάλογα με το ενδιαφέρον των μαθητών, καθώς μέσω αυτής της διαδικασίας ανακαλύπτουν τη σχέση μεταξύ του σχολείου και των ενδιαφερόντων τους, αξιοποιούν τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις και ανατροφοδοτούν το κίνητρό τους για μάθηση.

Η *διαφοροποίηση της διαδικασίας* αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίον προσεγγίζεται το γνωστικό αντικείμενο και το περιεχόμενο της διδασκαλίας. Η επεξεργασία και η κατανόησή του γίνεται μέσα από δραστηριότητες που στοχεύουν να βοηθήσουν τους μαθητές να αντιληφθούν βασικές πληροφορίες, ιδέες και βασικές έννοιες (Tomlinson, 1999 · Tomlinson & Allan, 2000).

Η *διαφοροποίηση του τελικού προϊόντος* αναφέρεται στη διαδικασία της εξέτασης των γνώσεων που έχουν αποκτηθεί. Σύμφωνα με τη διαφοροποίηση αυτή, ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να επιλέξει τις δραστηριότητες μέσα από τις οποίες θα παρουσιάσει το τελικό αυτό προϊόν, με βάση διάφορους παράγοντες, όπως το μαθησιακό προφίλ (δυνατότητες και αδυναμίες) και τα ενδιαφέροντα του (Φιλιππάτου & Βεντίστα, 2017). Εναλλακτικοί τρόποι με τους οποίους μπορεί κάθε μαθητής να επιδείξει την κατακτηθείσα γνώση μπορεί να αφορούν για παράδειγμα, τη συγγραφή ενός βιβλίου, ενός τραγουδιού, ενός θεατρικού έργου ή μίας συνταγής ή, ακόμη, τον σχεδιασμό μίας ιστοσελίδας, μίας μουσειακής έκθεσης ή μίας έκθεσης φωτογραφίας. Επίσης, οι μαθητές θα μπορούσαν να επιδείξουν τις γνώσεις τις οποίες έχουν αποκτήσει μέσα από ένα συμπόσιο, ένα πείραμα, ένα γλυπτό, ένα δελτίο ειδήσεων, αλλά και μέσα από ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις (Tomlinson, 2005).

Η ανάπτυξη ενός κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος, στο οποίο πραγματοποιείται η μαθησιακή διαδικασία, είναι αναγκαία για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Η *διαφοροποίηση του μαθησιακού περιβάλλοντος* αφορά στην καλλιέργεια ενός θετικού και φιλικού κλίματος εντός της σχολικής τάξης. Το θετικό αυτό κλίμα θα πρέπει να είναι βασισμένο στην αλληλεπίδραση, τη συνεργασία, την αποδοχή και τον σεβασμό, ώστε οι

μαθητές να αισθάνονται άνετα και να μην νιώθουν αποκλεισμένοι και περιθωριοποιημένοι. Οι σχέσεις μεταξύ των μελών της τάξης, διαμορφώνουν ένα υγιές συναισθηματικό κλίμα το οποίο ενισχύεται από την ύπαρξη ενός όμορφου ‘φυσικού’ περιβάλλοντος όπου τα παιδιά να αισθάνονται άνετα και ευχάριστα (Tomlinson & Moon, 2013 · Στασινός, 2016).

Η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Tomlinson, 1999 · 2003· Chapman & King, 2005), καθώς χρησιμεύει στη μέτρηση, την τεκμηρίωση και την προώθησή της (McTighe & O'Connor, 2005). Μέσω μιας συστηματικής, συνεχόμενης, στοχευμένης και διαφοροποιημένης διαδικασίας αξιολόγησης, ο εκπαιδευτικός θα μπορεί να προσαρμόζει την ύλη επιλέγοντας κατάλληλες στρατηγικές διδασκαλίας εμπλουτίζοντας τους αρχικούς μαθησιακούς στόχους (Φιλιππάτου, 2013). Η αξιολόγηση θα πρέπει να αφορά όλα τα στάδια της εκπαιδευτικής πράξης, για να είναι αποτελεσματική και χρήσιμη στον εκπαιδευτικό. Θα πρέπει να αποτελεί την ανατροφοδότηση ανάμεσα στη διαγνωστική αξιολόγηση και την παρέμβαση η οποία ακολουθείται (Tomlinson, 2009).

Συμπερασματικά, η διαφοροποιημένη διδασκαλία, θεωρείται μία από τις καταλληλότερες προσεγγίσεις για τάξεις μικτής ικανότητας, στις οποίες μπορεί να φοιτούν, μεταξύ άλλων, μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, μαθητές δίγλωσσοι και, γενικότερα, μαθητές που χρειάζονται ιδιαίτερη μεταχείριση εξαιτίας των ειδικών εκπαιδευτικών τους αναγκών. Για τον λόγο αυτό, η εκπαιδευτική έρευνα έχει επικεντρωθεί στην προώθηση της διαφοροποίησης των προγραμμάτων σπουδών, του περιεχομένου, των μεθόδων διδασκαλίας και των στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον υπάρχει στη διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών στην προσπάθειά τους να υλοποιήσουν μια εναλλακτική προσέγγιση (Hobson, 2008).

Παράγοντες που επηρεάζουν το επίπεδο κατανόησης και εφαρμογής πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Στη διεθνή βιβλιογραφία, αρκετές έρευνες έχουν εστιάσει στη συμβολή των ατομικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Οι περισσότερες μελέτες έχουν αναδείξει την επαγγελματική κατάρτιση, τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση και την εμπειρία στον τομέα της Ειδικής Αγωγής ως χαρακτηριστικά που επηρεάζουν τα επίπεδα κατανόησης και εφαρμογής των πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Tomlinson & Doubet, 2005 · Hobson, 2008 · James, 2009 · Whipple, 2012 · Burkett, 2013 · Dixon et al., 2014 · Φιλιππάτου και Βεντίστα, 2017).

Η επαγγελματική κατάρτιση σχετίζεται θετικά με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, καθώς αυτή αποδείχθηκε σημαντικός παράγοντας επιρροής της εφαρμογής της.

Οι εκπαιδευτικοί που έχουν επιμορφωθεί σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία βρέθηκε ότι εφαρμόζουν πρακτικές διαφοροποίησης σε μεγαλύτερο βαθμό από όσους δεν έχουν. Τα αποτελέσματα των ερευνών έδειξαν ότι η επαγγελματική εξέλιξη επηρεάζει τις αποφάσεις των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Hobson, 2008 · James, 2009 · Whipple, 2012 · Burkett, 2013 · Dixon et al., 2014).

Άλλος παράγοντας που επηρεάζει τη χρήση πρακτικών διαφοροποίησης είναι η εκπαίδευση στο πεδίο της Ειδικής Αγωγής, καθώς έρευνες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής κατανοούν και εφαρμόζουν πρακτικές διαφοροποίησης σε μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης (James, 2009 · Whipple, 2012).

Τα χρόνια προϋπηρεσίας στη Γενική Εκπαίδευση φάνηκε να έχουν επίδραση στη συχνότητα με την οποία οι συμμετέχοντες εφαρμόζαν πρακτικές διαφοροποίησης στις τάξεις τους (Hobson, 2008), ενώ εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας φάνηκε να χρησιμοποιούν πρακτικές που αναφέρονται στο περιεχόμενο και τη διαδικασία συχνότερα από τους εκπαιδευτικούς με λιγότερη εμπειρία (James, 2009 · Whipple, 2012). Η έρευνα των Tomlinson και Doubet (2005), έδειξε ότι έμπειροι εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια υπηρεσίας, δυσκολεύονται σε μεγαλύτερο βαθμό να εφαρμόσουν πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας καθώς, έχουν κατασταλάξει σε συγκεκριμένα διδακτικά σχέδια, τα οποία οι ίδιοι θεωρούν αποτελεσματικά και έχουν εξοικειωθεί με αυτά.

Άλλα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, όπως το φύλο, δεν έδειξαν σημαντικές διαφορές, ως προς τις στάσεις και τις απόψεις τους, αφού δεν παρατηρήθηκε κάποια αξιοπρόσεκτη διαφορά ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες εκπαιδευτικούς σχετικά με την εφαρμογή πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Barnes, 2008 · King, 2010). Αντίθετα, στον ελληνικό χώρο, η έρευνα των Φιλιππάτου και Βεντίστα (2017), φανέρωσε διαφορές στις δηλώσεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ανάλογα με το φύλο, την ειδικότητα και τη σχολική βαθμίδα (Γυμνάσιο ή Λύκειο).

Αντικείμενο ερευνών, αποτέλεσε, η διερεύνηση του επιπέδου κατανόησης και εφαρμογής πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας, με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών, με τα αποτελέσματα να φανερώνουν ότι το επίπεδο κατανόησης ήταν υψηλότερο από το επίπεδο εφαρμογής πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας (James, 2009 · Whipple, 2012 · Joseph, 2013). Στην έρευνα της James (2009), συμμετείχαν 37 εκπαιδευτικοί. Από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν σχετικά με τις αρχές διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Παρόλα αυτά, δεν τις εφαρμόζουν στην τάξη με συστηματικό τρόπο. Παρομοίως, η μελέτη του Joseph (2013),

φανέρωσε διαφορές ανάμεσα στο επίπεδο κατανόησης και εφαρμογής πρακτικών διαφοροποίησης. Ειδικότερα, φάνηκε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κατανοούν τις πρακτικές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Ωστόσο, δεν τις εφαρμόζουν καθώς αντιμετωπίζουν δυσκολίες όπως, η έλλειψη χρόνου, η έλλιπής υποδομή των σχολικών μονάδων και η έλλειψη υποστήριξης από τους κρατικούς φορείς. Στην έρευνα της Whipple (2012) συμμετείχαν 141 εκπαιδευτικοί, ειδικής και γενικής αγωγής, οι οποίοι εργάζονταν από 1 έως 25 χρόνια. Τα ευρήματα φανέρωσαν υψηλό επίπεδο κατανόησης και εφαρμογής πρακτικών διαφοροποίησης. Οι συμμετέχοντες ήταν περισσότερο εξοικειωμένοι με την κατηγορία του περιεχομένου και λιγότερο με την κατηγορία των προϊόντων μάθησης. Η συσχέτιση μεταξύ του επιπέδου κατανόησης και εφαρμογής έδειξε ότι το επίπεδο κατανόησης ήταν υψηλότερο από το επίπεδο εφαρμογής πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Στον ελληνικό χώρο, η έρευνα των Φιλιππάτου και Βεντίστα (2017), έλεγξε τη συσχέτιση ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία και την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 160 εκπαιδευτικοί που εργάζονταν σε Γυμνάσιο ή Λύκειο. Τα αποτελέσματα φανέρωσαν διαφοροποίηση στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και την εφαρμογή της στην πράξη, η οποία φάνηκε να υστερεί. Σε έρευνα των Vlachou και συνεργατών (2009), συμμετείχαν 45 εκπαιδευτικοί που εργάζονταν σε δημοτικά σχολεία της χώρας μας. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ανέφερε ότι χρησιμοποιούν συχνά προσαρμογές κατά την εκπαιδευτική πράξη, ενώ εκείνες που χρησιμοποιούνται σπάνια ή ποτέ ήταν η ομαδοποίηση των μαθητών, η χρήση ποικίλων δραστηριοτήτων, ειδικών πόρων και υπολογιστών. Τέλος, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το αντικείμενο διδασκαλίας (Γλώσσα, Μαθηματικά κ.ά.) φάνηκε να επηρεάζει τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, ενώ αποκαλύφθηκαν ορισμένες παρανοήσεις στην κατανόηση και τη γνώση των ιδιαίτερων προσαρμογών των εκπαιδευτικών.

Παρά την εμπειρία και την εμπιστοσύνη τους στην εφαρμογή της προσέγγισης, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εκφράζει ανησυχία σχετικά με τη χρήση πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας, καθώς αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά την εφαρμογή τους. Πλήθος ερευνών έχουν φανερώσει την έλλειψη χρόνου και την απουσία κατάρτισης σχετικά με τον τρόπο χρήσης των πρακτικών διαφοροποίησης, ως τα μεγαλύτερα εμπόδια κατά την εφαρμογή πρακτικών διαφοροποίησης (Tomlinson & Doughty, 2005 · Thompson, 2009 · Vlachou και συνεργάτες, 2009 · Lora et al., 2014 · Aftab, 2015 · Chien, 2015 · Maeng & Bell, 2015 · Siam & Al-Natour, 2017 · Wan, 2017).

Η εφαρμογή των μεθόδων διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι μία διαδικασία απαιτητική και χρονοβόρα όπως τονίζεται από πλήθος σχετικών ερευνών. Επιπρόσθετα, επισήμαναν ότι το αναλυτικό πρόγραμμα δεν αφήνει περιθώρια διαφοροποίησης και λήψης πρωτοβουλιών, ενώ ο βαθμός εφαρμογής περιορίζεται σε μικρές τροποποιήσεις της διδακτικής πράξης, οι οποίες δεν χρειάζονται μεγάλη προετοιμασία (Tomlinson & Doubet, 2005 · Thompson, 2009 · Aftab, 2015 · Maeng & Bell, 2015).

Άλλες σημαντικές δυσκολίες που καταγράφονται είναι η αδύναμη διοικητική υποστήριξη, η χαμηλή γονική υποστήριξη, η έλλειψη πόρων μάθησης, το μέγεθος και η ποικιλία των τάξεων (Robinson et al., 2014 · Siam & Al-Natour, 2017 · Wan, 2017). Επίσης, η έλλειψη κατάρτισης και συνεργατικού προγραμματισμού (Chien, 2015).

Τέλος, στον ελληνικό χώρο, έρευνα των Vlachou και συνεργατών (2009), φανέρωσε, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί εξαιτίας των υπερφορτωμένων προγραμμάτων και της έλλειψης χρόνου, ενώ δόθηκε μεγάλη σημασία στην κατάρτισή τους.

Η παρούσα μελέτη

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση του επιπέδου κατανόησης και εφαρμογής των πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης κατά την εκπαιδευτική πράξη.

Ειδικότερα, οι επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι:

1. Η διερεύνηση της ύπαρξης διαφορών μεταξύ κατανόησης και εφαρμογής πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας.
2. Η διερεύνηση της συμβολής των ατομικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών στην κατανόηση και την εφαρμογή πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας.
3. Ο εντοπισμός των σημαντικότερων δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης κατά την εφαρμογή πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Η διερεύνηση του βαθμού κατανόησης και εφαρμογής των πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας καθώς και των δυσκολιών εφαρμογής τους κατά την εκπαιδευτική πράξη, καθίσταται αναγκαία για την πραγματοποίηση σχετικών αλλαγών. Μέσω των απόψεων των εκπαιδευτικών μπορεί να δημιουργηθεί σαφέστερη εικόνα των πραγματικών συνθηκών και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν, έτσι ώστε να χρησιμοποιηθούν ως οδηγός στη διαμόρφωση αποτελεσματικών προγραμμάτων επιμόρφωσης που θα στοχεύουν στην επαγγελματική ανάπτυξη και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Μεθοδολογία έρευνας

Συμμετέχοντες

Το δείγμα της μελέτης αποτέλεσαν 301 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι εργάζονται σε δημόσια σχολεία της χώρας.

Ως προς το *Φύλο* των συμμετεχόντων, οι 54 ήταν άντρες (17.9%) και οι 247 γυναίκες (82.1%). Οι 141 από τους συμμετέχοντες ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί (46.8%) και οι 160 αναπληρωτές (53.2%).

Σχετικά με το *Επίπεδο εκπαίδευσης*, οι 233 ήταν κάτοχοι πτυχίου Πανεπιστημίου (77.4%), οι 67 Μεταπτυχιακού Ειδικής Αγωγής (22.3%) και 1 Διδακτορικού Ειδικής Αγωγής (0.3%). Ως προς την *Περιοχή σχολείου* των συμμετεχόντων, οι 153 δήλωσαν ότι εργάζονται σε σχολείο που βρίσκεται σε αστική περιοχή (50.8%) και οι 148 σε σχολείο που βρίσκεται σε ημιαστική περιοχή (49.2%).

Όσον αφορά την *Ηλικία* των συμμετεχόντων, οι 106 ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 22-30 (35.2%), οι 112 στην ομάδα 31-40 ετών (37.2%), οι 41 στην ομάδα 41-50 ετών (13.6%) και οι υπόλοιποι 42 στην ομάδα 51 ετών και άνω (14%).

Ως προς τα *Έτη προϋπηρεσίας στη Γενική Εκπαίδευση*, από τους 301 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, οι 76 εργάζονταν έως 5 έτη στη *Γενική Εκπαίδευση* (25.2%), οι 91 είχαν προϋπηρεσία 6-10 έτη (30.2%), οι 62 11-15 έτη (20.6%), οι 25 16-20 έτη (8.3%) και οι υπόλοιποι 47 εργάζονταν 21 έτη και άνω (15.6%).

Ως προς τα *Έτη προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή*, 207 άτομα απάντησαν ότι δεν είχαν εμπειρία στην ειδική αγωγή (68.8%), οι 86 εργάζονταν έως 5 έτη (28.6%), 6 άτομα από 6–10 έτη (2%), 1 άτομο από 11–15 έτη (0.3%) και 1 άτομο 16 έτη προϋπηρεσίας και άνω (0.3%).

Τέλος, σχετικά με την *Εκπαίδευση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία*, 70 άτομα δήλωσαν επιμόρφωση σχετικά με τις πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε πτυχιακές σπουδές (23.3%), 48 σε μεταπτυχιακές σπουδές (15.9%), 92 σε επιμορφωτικά σεμινάρια (30.6%) ενώ 91 άτομα δεν επιμορφώθηκαν σχετικά (30.2%).

Ερευνητικό εργαλείο

Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η βασική δομή του ερωτηματολογίου των Karam Siam και Mayada Al-Natour (2016), ενώ προστέθηκε μια ακόμα κλίμακα για τη διάκριση μεταξύ της κατανόησης και εφαρμογής πρακτικών της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει συνολικά 79 ερωτήσεις (65 για τις κατηγορίες της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και 14 για τις δυσκολίες των εκπαιδευτικών).

Βαθμολογήθηκαν με 4-βαθμη κλίμακας τύπου Likert. Τα 65 ερωτήματα αξιολογήθηκαν και με τον βαθμό κατανόησης (1-4) και με τον βαθμό εφαρμογής (1-4).

Οι απαντήσεις που ανίχνευαν το επίπεδο κατανόησης κυμαίνονταν από το «Δεν καταλαβαίνω τι σημαίνει και δεν ξέρω πώς να το κάνω» (βαθμός 1) έως το «Καταλαβαίνω πλήρως τι σημαίνει αυτό και αισθάνομαι έμπειρος/η να το κάνω» (βαθμός 4). Αντίστοιχα, η εκτίμηση του επιπέδου εφαρμογής κυμαινόταν από το «Σπάνια ή ποτέ» (βαθμός 1) έως το «Σχεδόν πάντα ή Πάντα» (βαθμός 4).

Το Ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από τρία μέρη. Το πρώτο μέρος αφορούσε ερωτήματα για τα ατομικά στοιχεία των συμμετεχόντων. Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου περιείχε τις 65 ερωτήσεις κατανεμημένες στις εξής έξι κατηγορίες:

1. Διαφοροποίηση Περιεχομένου (15 ερωτήσεις), π.χ.: «Προσαρμόζω το εκπαιδευτικό περιεχόμενο ώστε να ταιριάζει στις εκπαιδευτικές ανάγκες, π.χ. συνδέοντας το περιεχόμενο με έννοιες και δεξιότητες που ένας μαθητής επιθυμεί να μάθει»
2. Διαφοροποίηση στη Διαδικασία (11 ερωτήσεις), π.χ.: «Παρέχω υλικό και πληροφορίες για να παρακινήσω τις πρωτοβουλίες μεταξύ των μαθητών για μάθηση»
3. Διαφοροποίηση του Διδακτικού Υλικού (5 ερωτήσεις), π.χ. «Χρησιμοποιώ μέσα τεχνολογίας για να βοηθήσω στην αύξηση κινήτρων των μαθητών: προγράμματα ανάγνωσης και γραφής, επεξεργαστές κειμένου, ορθογραφία και γραμματική»
4. Διαφοροποίηση των Προϊόντων Μάθησης (Αποτελέσματα) (5 ερωτήσεις), π.χ. «Δίνω στους μαθητές την ευκαιρία να συμμετέχουν σε δραστηριότητες ατομικά ή ομαδικά ή με συνεργατικό τρόπο»
5. Διαφοροποίηση στην Αξιολόγηση (11 ερωτήσεις) π.χ. «Βασίζομαι σε συνεχείς και ποικίλες αξιολογήσεις των μαθητών (π.χ. αξιολόγηση πριν και μετά από τη διδασκαλία)»
6. Διαφοροποίηση στη Διαχείριση της τάξης (18 ερωτήσεις) π.χ. «Επικεντρώνομαι σε έναν περιορισμένο αριθμό εννοιών για να εξασφαλίσω ότι οι μαθητές αντιλήφθηκαν τις έννοιες».

Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου αφορούσε τις Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και περιλάμβανε 14 ερωτήσεις που βαθμολογήθηκαν πάλι με 4βαθμη κλίμακα (βλ. αναλυτικά στον Πίνακα 2).

Έλεγχος Αξιοπιστίας. Η εσωτερική συνοχή ελέγχθηκε μέσω του συντελεστή alpha του Cronbach. Όσον αφορά την κλίμακα της κατανόησης, στο σύνολο των κατηγοριών υπολογίστηκε σε .981. Στην κατηγορία Περιεχόμενο .933, στη Διαδικασία .927, στο Διδακτικό Υλικό .871, στα Προϊόντα Μάθησης .832, στην Αξιολόγηση .891 και στη Διαχείριση της τάξης

.981. Στην κλίμακα εφαρμογή στο σύνολο των κατηγοριών υπολογίστηκε σε .977. Στην κατηγορία Περιεχόμενο .932, στη Διαδικασία .921, στο Διδακτικό Υλικό .842, στα Προϊόντα Μάθησης .809, στην Αξιολόγηση .864 και στη Διαχείριση της τάξης .927. Ο συντελεστής alpha για τις Δυσκολίες υπολογίστηκε σε .819.

Διαδικασία

Το βασικό ερωτηματολόγιο αποδόθηκε στα Ελληνικά από δύο διαφορετικούς μεταφραστές. Η τελική του μορφή του είχε προσαρμοστεί στο τοπικό εκπαιδευτικό περιβάλλον και διατηρούσε το νόημα του πρωτοτύπου. Πιλοτικά διανεμήθηκε σε δείγμα 100 εκπαιδευτικών (Μπέλλου & Μορφίδη, 2018). Δεν κρίθηκε αναγκαίο να πραγματοποιηθούν αλλαγές στο εργαλείο. Στην παρούσα μελέτη, το ερωτηματολόγιο προωθήθηκε ηλεκτρονικά στους συμμετέχοντες και παράλληλα διανεμήθηκε σε δημοτικά σχολεία του νομού Άρτας και του νομού Ιωαννίνων. Πριν τη συμπλήρωση, οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν για το θέμα και τον σκοπό της μελέτης. Τονίστηκε ιδιαίτερα η διαφύλαξη της ανωνυμίας και των προσωπικών δεδομένων, έτσι ώστε οι συμμετέχοντες να απαντήσουν πρόθυμα και με ειλικρίνεια (Creswell, 2011).

Αποτελέσματα

Ερευνητικό Ερώτημα 1. Για τη διερεύνηση διαφορών ανάμεσα στους μέσους όρους των κλιμάκων κατανόησης και εφαρμογής πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι με Αναλύσεις Διακύμανσης (one-way repeated measures ANOVA) σε κάθε μια από τις κατηγορίες του ερωτηματολογίου (Περιεχόμενο, Διαδικασία, Διδακτικό Υλικό, Προϊόντα μάθησης, Αξιολόγηση, Διαχείριση τάξης).

Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων φανέρωσε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μέσων όρων σε όλες τις κατηγορίες του ερωτηματολογίου. Συνεπώς, οι συμμετέχοντες φαίνεται να κατανοούν σε μεγαλύτερο βαθμό πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε κάθε μια από τις κατηγορίες της διαφοροποιημένης διδασκαλίας από ότι τις εφαρμόζουν (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Αποτελέσματα Συγκρίσεων Κατανόησης και Εφαρμογής πρακτικών Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

Κατηγορίες	Κλίμακες	Μ. Ο.	Τ.Α.	F	p	η^2
Περιεχόμενο	Κατανόηση	3.28	.488	39.920	.000	.117
	Εφαρμογή	3.16	.542			
Διαδικασία	Κατανόηση	3.23	.543	76.691	.000	.207
	Εφαρμογή	3.05	.600			
Διδακτικό Υλικό	Κατανόηση	3.05	.659	187.889	.000	.385
	Εφαρμογή	2.63	.704			
Προϊόντα Μάθησης	Κατανόηση	3.41	.536	150.474	.000	.334
	Εφαρμογή	3.08	.654			
Αξιολόγηση	Κατανόηση	3.21	.525	181.295	.000	.377
	Εφαρμογή	2.92	.574			
Διαχείριση τάξης	Κατανόηση	3.37	.502	144.186	.000	.333
	Εφαρμογή	3.12	.557			

Ερευνητικό Ερώτημα 2. Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων φανέρωσε στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάλογα με τα ατομικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της έρευνας για κάθε μια από τις κατηγορίες του ερωτηματολογίου ξεχωριστά.

Περιεχόμενο (Κατανόηση, Εφαρμογή)

Στον παράγοντα *Ηλικία*, βρέθηκε ότι οι συμμετέχοντες που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 31-40 κατανοούν σε μεγαλύτερο βαθμό πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας από όσους ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 50 και πάνω ($F_{(3,297)}=3.978, p=.008$). Παρομοίως, στην κλίμακα της εφαρμογής στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες 22 – 30, 31 – 40 και 50 και άνω με τους πρώτους να εφαρμόζουν πρακτικές διαφοροποίησης που εμπίπτουν στην κατηγορία Περιεχόμενο σε μεγαλύτερο βαθμό ($F_{(3,297)}=5.897, p=.001$).

Σε σχέση με τον παράγοντα *Έτη προϋπηρεσίας στη Γενική Εκπαίδευση*, διαφορές παρατηρήθηκαν ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που έχουν λίγα και πολλά χρόνια προϋπηρεσίας. Συγκεκριμένα, όσον αφορά την κλίμακα της κατανόησης, προέκυψε ότι τα άτομα που έχουν έως 5 έτη προϋπηρεσίας κατανοούν λιγότερο σε σχέση με τα άτομα που έχουν

16 έως 20 έτη προϋπηρεσίας και τα άτομα που έχουν 6 έως 10, 11 έως 15 ή 16 έως 20 κατανοούν περισσότερο σε σχέση με τα άτομα που έχουν 20 έτη προϋπηρεσίας και άνω ($F_{(4,296)}=5.152, p<.001$). Αντίστοιχα, στην κλίμακα της εφαρμογής, βρέθηκε ότι όσοι ανήκουν στις ομάδες με λιγότερα από 20 χρόνια προϋπηρεσίας εφαρμόζουν πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μεγαλύτερο βαθμό από αυτούς που έχουν πάνω από 20 χρόνια προϋπηρεσίας ($F_{(4,296)}= 6.798, p<.001$).

Στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν επίσης στον παράγοντα *Εκπαίδευση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία*, όπου τα αποτελέσματα φανέρωσαν διαφορές ανάμεσα στους συμμετέχοντες που έχουν επιμορφωθεί σχετικά με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία σε πτυχιακές σπουδές, σε μεταπτυχιακές σπουδές και σε επιμορφωτικά σεμινάρια και σε αυτούς που δεν έχουν επιμορφωθεί, με τους πρώτους να κατανοούν ($F_{(3,297)}=14.648, p<.001$) και να εφαρμόζουν σε μεγαλύτερο βαθμό πρακτικές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας που αφορούν την κατηγορία Περιεχόμενο ($F_{(3,297)}= 18.359, p<.001$).

Ο παράγοντας *Επίπεδο εκπαίδευσης*, βρέθηκε να επηρεάζει την εφαρμογή πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας καθώς όσοι είχαν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή δήλωναν ότι διαφοροποιούσαν σε μεγαλύτερο βαθμό το Περιεχόμενο, σε σχέση με αυτούς που δεν είχαν ($F_{(1,299)}= 8.918, p=.003$).

Διαδικασία (Κατανόηση, Εφαρμογή)

Όσον αφορά την κατηγορία Διαδικασία, στατιστικά σημαντική διαφορά παρουσιάστηκε στον παράγοντα *Ηλικία*, καθώς οι απαντήσεις των συμμετεχόντων της ηλικιακής ομάδας 31- 40 φανέρωσαν ότι κατανοούν περισσότερο πρακτικές διαφοροποίησης της κατηγορίας Διαδικασία από αυτούς που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 50 και άνω ($F_{(3,297)}=2.561, p=.049$). Στην κλίμακα εφαρμογή τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες των ηλικιακών ομάδων 22 - 30 και 31 - 40 διαφοροποιούν περισσότερο τη Διαδικασία από αυτούς που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 50 και άνω ($F_{(3,294)}=5.069, p=.002$).

Επίσης, σχετικά με τον παράγοντα *Έτη προϋπηρεσίας στη Γενική Εκπαίδευση* προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί με έτη προϋπηρεσίας 11 - 15 και 16 - 20 παρουσίασαν στατιστικά υψηλότερες τιμές από τους εκπαιδευτικούς με περισσότερα από 20 χρόνια προϋπηρεσίας, καθώς οι πρώτοι τείνουν να κατανοούν σε μεγαλύτερο βαθμό πρακτικές διαφοροποίησης που εμπίπτουν στην κατηγορία της Διαδικασίας ($F_{(4,291)}=3.488, p=.008$). Στην κλίμακα της εφαρμογής, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όσοι έχουν πάνω από 20 χρόνια προϋπηρεσίας στη *Γενική Εκπαίδευση* διαφοροποιούν τη διαδικασία λιγότερο σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με λιγότερα χρόνια ($F_{(4,293)}=5.534, p<.001$).

Στον παράγοντα *Εκπαίδευση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία*, όπως ήταν αναμενόμενο, τα αποτελέσματα φανέρωσαν διαφορές ανάμεσα στους συμμετέχοντες που έχουν επιμορφωθεί σχετικά με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία σε πτυχιακές σπουδές, σε μεταπτυχιακές σπουδές και σε επιμορφωτικά σεμινάρια και σε αυτούς που δεν έχουν επιμορφωθεί, με τους πρώτους να κατανοούν ($F_{(3,292)}=13.599, p<.001$) και να εφαρμόζουν σε μεγαλύτερο βαθμό πρακτικές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας που αφορούν την κατηγορία Διαδικασία ($F_{(3,294)}=16.573, p<.001$).

Στην κλίμακα της εφαρμογής, στατιστικά σημαντική διαφορά εμφανίστηκε, επίσης, στον παράγοντα *Έτη προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή*. Ειδικότερα, προέκυψε ότι τα άτομα που έχουν εμπειρία στην ειδική αγωγή διαφοροποιούν τη Διαδικασία σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τα άτομα που δεν έχουν εμπειρία ($F_{(1,296)}=4.021, p=.046$).

Τέλος, στον παράγοντα *Επίπεδο εκπαίδευσης*, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο στην Ειδική Αγωγή διαφοροποιούν περισσότερο τη διαδικασία σε σχέση με όσους έχουν μόνο βασικό πτυχίο ($F_{(1,296)}=7.634, p=.006$).

Διδακτικό Υλικό (Κατανόηση, Εφαρμογή)

Στην κατηγορία Διδακτικό Υλικό, στατιστικά σημαντική διαφορά παρουσιάστηκε στον παράγοντα *Ηλικία*. Διαφορές παρατηρήθηκαν μεταξύ των ηλικιακών ομάδων 31 – 40 και 50 και άνω, με τους πρώτους να κατανοούν ($F_{(3,297)}=3.422, p=.018$) και να εφαρμόζουν ($F_{(3,297)}=3.834, p=.010$) σε μεγαλύτερο βαθμό πρακτικές διαφοροποίησης της κατηγορίας Διδακτικό Υλικό.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα από 20 χρόνια προϋπηρεσίας κατανοούν ($F_{(4,296)}=4.747, p<.001$) και εφαρμόζουν ($F_{(4,296)}=6.782, p<.001$) πρακτικές διαφοροποίησης του Διδακτικού Υλικού σε μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς με περισσότερα από 20 χρόνια προϋπηρεσίας.

Όπως ήταν αναμενόμενο, οι συμμετέχοντες που επιμορφώθηκαν σχετικά με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία σε πτυχιακές σπουδές, μεταπτυχιακές σπουδές και επιμορφωτικά σεμινάρια παρουσίασαν στατιστικά υψηλότερες τιμές από αυτούς που δεν είχαν λάβει καμία επιμόρφωση, σχετικά με την κατανόηση ($F_{(3,297)}=12.979, p<.001$) και την εφαρμογή ($F_{(3,297)}=8.061, p<.001$) των πρακτικών της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στην κατηγορία Διδακτικό Υλικό.

Παρόμοια, στον παράγοντα *Επίπεδο εκπαίδευσης*, βρέθηκε ότι τα άτομα με μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο στην Ειδική Αγωγή κατανοούν ($F_{(1,299)}=4.258, p=.040$) και

εφαρμόζουν ($F_{(1,299)}=9.707, p=.002$) σε μεγαλύτερο βαθμό πρακτικές διαφοροποίησης στην κατηγορία Διδακτικό Υλικό σε σχέση με όσους δεν έχουν.

Τέλος, στατιστικά σημαντική διαφορά εμφανίστηκε επίσης στον παράγοντα *Έτη προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή*. Ειδικότερα, προέκυψε ότι τα άτομα που έχουν εμπειρία στην Ειδική Αγωγή διαφοροποιούν το διδακτικό υλικό σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τα άτομα που δεν έχουν εμπειρία ($F_{(1,299)}=7.415, p=.007$).

Προϊόντα Μάθησης (Κατανόηση, Εφαρμογή)

Στατιστικά σημαντική διαφορά εμφανίζεται στην κατηγορία Προϊόντα Μάθησης. Συγκεκριμένα, στον παράγοντα *Ηλικία*, οι συμμετέχοντες της ηλικιακής ομάδας 31-40 κατανοούν ($F_{(3,297)}= 4.757, p=.003$) και εφαρμόζουν ($F_{(3,297)}=5.988, p<.001$) σε μεγαλύτερο βαθμό πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας, στην κατηγορία Προϊόντα Μάθησης, σε σχέση με αυτούς που ανήκουν στις ηλικιακές ομάδες 22 - 30 και 50 και άνω.

Στον παράγοντα *Έτη προϋπηρεσίας στη Γενική Εκπαίδευση* οι εκπαιδευτικοί με 11 – 15 και 16 – 20 χρόνια προϋπηρεσίας παρουσίασαν στατιστικά υψηλότερες τιμές σε σχέση με αυτούς που έχουν πάνω από 20 χρόνια προϋπηρεσίας στην κλίμακα της κατανόησης ($F_{(4,296)}= 4.134, p=.003$) και της εφαρμογής ($F_{(4,296)}=4.650, p<.001$).

Στον παράγοντα *Εκπαίδευση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία*, τα αποτελέσματα φανέρωσαν διαφορές ανάμεσα στους συμμετέχοντες που επιμορφώθηκαν σχετικά με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία σε μεταπτυχιακές σπουδές και σε αυτούς που δεν είχαν, με τους πρώτους να κατανοούν ($F_{(3,297)}=10.717, p<.001$) και να εφαρμόζουν ($F_{(3,297)}=8.654, p<.001$) σε μεγαλύτερο βαθμό πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Τέλος, διαφορές παρατηρήθηκαν στον παράγοντα *Επίπεδο Εκπαίδευσης*, καθώς όσοι κατείχαν μεταπτυχιακό τίτλο στην Ειδική Αγωγή βρέθηκε ότι κατανοούν ($F_{(1,299)}= 3.968, p=.047$) και εφαρμόζουν σε μεγαλύτερο βαθμό πρακτικές Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας της κατηγορίας Προϊόντα Μάθησης σε σχέση με όσους δεν είχαν ($F_{(1,299)}=8.229, p=.004$).

Αξιολόγηση (Κατανόηση, Εφαρμογή) Στατιστικά σημαντική διαφορά παρουσιάστηκε ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με λιγότερα από 20 έτη προϋπηρεσίας και αυτούς με 20 και άνω έτη προϋπηρεσίας, με τους πρώτους να σημειώνουν στατιστικά υψηλότερες τιμές σε επίπεδο κατανόησης ($F_{(4,296)}= 2.868, p=.023$) και εφαρμογής ($F_{(4,296)}=5.731, p<.001$) στην κατηγορία της Αξιολόγησης.

Παρόμοια, οι συμμετέχοντες που είχαν επιμορφωθεί σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία κατανοούν ($F_{(3,297)}=13.705, p<.001$) και διαφοροποιούν ($F_{(3,297)}=15.699, p<.001$) τον τρόπο Αξιολόγησης σε μεγαλύτερο βαθμό από αυτούς που δεν είχαν.

Οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή εμφάνισαν στατιστικά υψηλότερες τιμές στην κατηγορία της Αξιολόγησης σε σχέση με αυτούς που είχαν μόνο βασικό πτυχίο και στις δύο κλίμακες της κατανόησης ($F_{(1,299)}=7.831, p=.005$) και εφαρμογής ($F_{(1,299)}=22.944, p<.001$).

Σχετικά με τον παράγοντα *Έτη προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή*, οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία στην Ειδική Αγωγή εμφάνισαν υψηλότερες τιμές στην κατηγορία της Αξιολόγησης, στην κλίμακα της εφαρμογής ($F_{(1,299)}=6.210, p=.013$) από αυτούς που δεν είχαν.

Τέλος, στον παράγοντα *Ηλικία*, προέκυψε ότι όσοι ανήκουν στις ηλικιακές ομάδες 22-30 και 31 - 40 εφαρμόζουν πρακτικές διαφοροποίησης σχετικά με την κατηγορία της Αξιολόγησης σε μεγαλύτερο βαθμό από αυτούς που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 50 και άνω ($F_{(3,297)}=5.005, p=.002$).

Διαχείριση Τάξης (Κατανόηση, Εφαρμογή)

Εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά στην κατηγορία Διαχείριση Τάξης στους παράγοντες *Εκπαίδευση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία*, *Έτη προϋπηρεσίας στη Γενική Αγωγή*, *Έτη προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή*, *Επίπεδο Εκπαίδευσης* και *Ηλικία*.

Συγκεκριμένα, στον παράγοντα *Εκπαίδευση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία*, τα αποτελέσματα φανέρωσαν διαφορές ανάμεσα στους συμμετέχοντες που είχαν επιμορφωθεί σχετικά με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και σε αυτούς που δεν είχαν επιμορφωθεί, με τους πρώτους να εμφανίζουν στατιστικά υψηλότερες τιμές σε επίπεδο κατανόησης ($F_{(3,297)}=14.050, p<.001$) και εφαρμογής ($F_{(3,296)}=12.463, p<.001$) στην κατηγορία Διαχείριση τάξης.

Στον παράγοντα *Έτη προϋπηρεσίας στη Γενική Εκπαίδευση* στατιστικά σημαντική διαφορά παρουσιάστηκε ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με λιγότερα από 20 έτη προϋπηρεσίας και σε αυτούς με 20 και άνω έτη προϋπηρεσίας, με τους πρώτους να σημειώνουν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές σε επίπεδο κατανόησης ($F_{(4,286)}=4.100, p=.003$) και εφαρμογής ($F_{(4,295)}=5.463, p<.001$) στην κατηγορία Διαχείριση τάξης.

Στατιστικά σημαντική διαφορά παρατηρήθηκε, επίσης, στον παράγοντα *Ηλικία*, όπου τα αποτελέσματα φανέρωσαν διαφορές μεταξύ των ηλικιακών ομάδων 31 – 40 και 50 και άνω, με τους πρώτους να παρουσιάζουν στατιστικά υψηλότερες τιμές σε επίπεδο κατανόησης ($F_{(3,287)}=2.672, p=.048$) και εφαρμογής ($F_{(3,296)}=4.597, p=.004$) στρατηγικών της κατηγορίας Διαχείριση τάξης.

Στον παράγοντα *Επίπεδο Εκπαίδευσης*, προέκυψε ότι όσοι είχαν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή δήλωναν ότι κατανοούν ($F_{(1,289)}=9.588, p=.002$) και εφαρμόζουν ($F_{(1,298)}=13.955, p<.001$) περισσότερο στρατηγικές διαφοροποίησης της κατηγορίας Διαχείριση τάξης από όσους δεν είχαν.

Τέλος, σχετικά με τον παράγοντα *Έτη προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή*, οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία στην Ειδική Αγωγή εμφάνισαν υψηλότερες τιμές στην κλίμακα της εφαρμογής Διαχείριση τάξης από αυτούς που δεν είχαν ($F_{(1,298)}=4.530, p=.034$).

Ερευνητικό ερώτημα 3. Σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών φανέρωσαν ως σημαντικότερες την έλλειψη χρόνου και την ελλιπή κατάρτισή τους. Συγκεκριμένα, το σύνολο των απαντήσεων έδειξε ότι η μεγαλύτερη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί είναι η έλλειψη χρόνου καθώς το 81,4% (45,5% απάντησαν «Αρκετά» και 35,9% απάντησαν «Πολύ») των συμμετεχόντων δήλωσε πως χρειάζεται πολύ χρόνο για την εφαρμογή πρακτικών Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας όσον αφορά την εκτίμηση των αναγκών των μαθητών, την ετοιμότητα, τον προσδιορισμό των βασικών εννοιών, την οργάνωση των ερωτήσεων και τη σχεδίαση δραστηριοτήτων κατάλληλων για κάθε εκπαιδευόμενο.

Το 61,4% των συμμετεχόντων (41,5% απάντησαν «Αρκετά» και 19,9% απάντησαν «Πολύ») δήλωσαν ότι χρειάζονται κατάρτιση σχετικά με τον τρόπο χρήσης στρατηγικών για την καλύτερη εφαρμογή τους απαντώντας στην πρόταση «Χρειάζομαι κατάρτιση σχετικά με τον τρόπο χρήσης στρατηγικών για την καλύτερη εφαρμογή τους».

Επίσης, το 27% δυσκολεύονται στη χρήση Τεχνολογιών για την εφαρμογή πρακτικών Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας. Τέλος, μισοί από τους συμμετέχοντες δήλωσαν πως η διοίκηση του σχολείου τους υποστηρίζει.

Στον Πίνακα 2 παρατίθενται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις που σχετίζονται με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά την εφαρμογή πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Πίνακας 2. Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην εφαρμογή πρακτικών Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

Δυσκολίες	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
Χρειάζομαι πολύ χρόνο για να εφαρμόσω διαφοροποιημένη διδασκαλία όσον αφορά την εκτίμηση των αναγκών των μαθητών, την ετοιμότητα, τον προσδιορισμό των βασικών εννοιών, την οργάνωση των ερωτήσεων και τη σχεδίαση δραστηριοτήτων κατάλληλων για κάθε εκπαιδευόμενο.	10 (3.3%)	46 (15.3%)	137 (45.5%)	108 (35.9%)
Αντιμετωπίζω δυσκολίες στη διαχείριση της τάξης.	61 (20.3%)	127 (42.2%)	96 (31.9%)	17 (5.6%)
Αντιμετωπίζω δυσκολίες στο να μετατρέψω τον ρόλο μου από έναν δάσκαλο που μεταδίδει γνώσεις σε έναν διευκολυντή της εκπαιδευτικής διαδικασίας.	65 (21.6%)	132 (43.9%)	82 (27.2%)	22 (7.3%)
Αντιμετωπίζω δυσκολίες στην επιλογή της κατάλληλης στρατηγικής για το μάθημα.	75 (24.9%)	127 (24.2%)	68 (22.6%)	31 (10.3%)
Διαθέτω τις απαραίτητες δεξιότητες που χρειάζεται η στρατηγική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.	11 (3.7%)	96 (31.9%)	145 (48.2%)	49 (16.3%)
Αντιμετωπίζω δυσκολίες στον σωστό προγραμματισμό των μαθημάτων.	93 (30.9%)	121 (40.2%)	64 (21.3%)	23 (7.6%)
Αντιμετωπίζω δυσκολίες στην προσαρμογή του αριθμού των μαθητών μέσα στην τάξη.	71 (23.6%)	126 (41.9%)	74 (24.6%)	30 (10%)
Χρειάζομαι κατάρτιση σχετικά με τον τρόπο χρήσης στρατηγικών για την καλύτερη εφαρμογή τους.	19 (6.3%)	97 (32.2%)	125 (41.5%)	60 (19.9%)
Αντιμετωπίζω δυσκολίες στην προσαρμογή της τάξης, όσον αφορά το μέγεθος και τις θέσεις, για να διευκολύνω τη διανομή των μαθητών σε ομάδες εργασίας.	83 (27.6%)	123 (40.9%)	72 (23.9%)	23 (7.6%)
Πιστεύω αρκετά στη σημασία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.	3 (1%)	33 (11%)	108 (35.9%)	157 (52.2%)
Αντιμετωπίζω δυσκολίες στη χρήση των μέσων τεχνολογίας για τη διδασκαλία.	119 (39.5%)	99 (32.9%)	67 (22.3%)	16 (5.3%)
Τα διοικητικά στελέχη πιστεύουν στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στις τάξεις.	17 (5.6%)	91 (30.2%)	122 (40.5%)	71 (23.6%)
Η διοικητική υποστήριξη είναι διαθέσιμη βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς να σχεδιάσουν καλά τα προγράμματα σπουδών.	43 (14.3%)	102 (33.9%)	99 (32.9%)	57 (18.9%)
Η διοικητική υποστήριξη διατίθεται υποστηρίζοντας μας, στους γονείς / κηδεμόνες.	23 (7.6%)	84 (27.9%)	129 (42.9%)	65 (21.9%)

Συζήτηση

Κύριο σκοπό της παρούσας μελέτης αποτέλεσε η διερεύνηση του επιπέδου κατανόησης και εφαρμογής των πρακτικών Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης κατά την εκπαιδευτική πράξη. Διερευνήθηκε, επίσης, η συμβολή των ατομικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών στα επίπεδα κατανόησης και εφαρμογής πρακτικών διαφοροποίησης. Επίσης, καταγράφηκαν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή τους.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχουν διαφορές στο βαθμό κατανόησης και της εφαρμογής, καθώς το επίπεδο κατανόησης ήταν υψηλότερο από το επίπεδο εφαρμογής πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που έχουν επίδραση στα επίπεδα κατανόησης και εφαρμογής πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι η *Εκπαίδευση στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία*, τα *Έτη προϋπηρεσίας στη Γενική Εκπαίδευση*, τα *Έτη προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή*, η *Ηλικία* και το *Επίπεδο εκπαίδευσης*.

Τέλος, ο περιορισμένος χρόνος και η ελλιπής κατάρτιση εντοπίστηκαν ως τα κυριότερα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην εφαρμογή πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας, γεγονός που τονίζει την αναγκαιότητα δημιουργίας προγραμμάτων επιμόρφωσης.

Ειδικότερα, το πρώτο ερευνητικό ερώτημα της μελέτης εξέτασε την ύπαρξη διαφορών μεταξύ του επιπέδου κατανόησης και εφαρμογής πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας, σε κάθε μια από τις έξι κατηγορίες του ερωτηματολογίου. Η στατιστική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί κατανοούν σε μεγαλύτερο βαθμό τις πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας συγκριτικά με την εφαρμογή τους σε όλες τις κατηγορίες του ερωτηματολογίου. Το εύρημα αυτό φανερώνει τη διάσταση ανάμεσα στις γνώσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σχετικά με τον σχεδιασμό διδασκαλίας με βάση τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών, και την εφαρμογή τους στην εκπαιδευτική πράξη. Ενώ, λοιπόν, φαίνεται πως κατανοούν τις πρακτικές διαφοροποίησης δυσκολεύονται να τις εφαρμόσουν. Το παρόν αποτέλεσμα, σε συνάρτηση με τις δυσκολίες που δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί πως αντιμετωπίζουν, θα μπορούσε να οδηγήσει στον σχεδιασμό επιμορφωτικών προγραμμάτων με στόχο την αποτελεσματικότερη διδασκαλία και μάθηση. Αντίστοιχα, τα αποτελέσματα της έρευνας της Whipple (2012), φανέρωσαν ότι το επίπεδο κατανόησης των εκπαιδευτικών ήταν υψηλότερο από το επίπεδο εφαρμογής πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Τη διαφοροποίηση ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις πρακτικές διαφοροποίησης και την εφαρμογή τους επισημαίνουν

κι άλλες έρευνες (James, 2009 · Joseph, 2013). Παρόμοια, η έρευνα των Φιλιππάτου και Βεντίστα (2017), επισήμανε τη διάσταση ανάμεσα στις θετικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και την εφαρμογή της στην πράξη. Η ανάδειξη του θέματος στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι επίσης επιβεβλημένη.

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, τα ευρήματα της έρευνας φανέρωσαν διαφορές στο επίπεδο κατανόησης και εφαρμογής πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας που οφείλονται στα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Οι κυριότεροι παράγοντες που προέκυψε ότι επηρεάζουν το επίπεδο κατανόησης και εφαρμογής είναι η *Εκπαίδευση στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία*, τα *Έτη προϋπηρεσίας στη Γενική Εκπαίδευση* και η *Ηλικία*, καθώς παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε όλες τις κατηγορίες του ερωτηματολογίου.

Ειδικότερα, προέκυψε ότι όσοι έχουν επιμορφωθεί σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία κατανοούν και εφαρμόζουν πρακτικές διαφοροποίησης σε μεγαλύτερο βαθμό από όσους δεν έχουν επιμορφωθεί. Το παρόν εύρημα συγκλίνει με αποτελέσματα διεθνών ερευνών, τα οποία φανέρωσαν ότι η επιμόρφωση σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, είχε επίδραση στη συχνότητα με την οποία οι συμμετέχοντες εφαρμόζαν πρακτικές διαφοροποίησης στις τάξεις τους (James, 2009 · Whipple, 2012 · Burkett, 2013 · Dixon et al., 2014). Το παρόν εύρημα τονίζει την αναγκαιότητα της συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Τα χρόνια προϋπηρεσίας στη Γενική Εκπαίδευση και η ηλικία των συμμετεχόντων, φάνηκε να επηρεάζουν τα επίπεδα κατανόησης και εφαρμογής των πρακτικών διαφοροποίησης, καθώς τα ευρήματα της παρούσας μελέτης έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας, σημείωσαν στατιστικά υψηλότερες τιμές σε σχέση με αυτούς που εργάζονται πάνω από 20 χρόνια, στην κλίμακα της κατανόησης και της εφαρμογής. Το παρόν εύρημα σχετίζεται με τον παράγοντα της ηλικίας, εφόσον οι εκπαιδευτικοί που έχουν περισσότερα από 20 χρόνια προϋπηρεσίας ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 50 και άνω. Στο σύνολο των κατηγοριών, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 31 - 40 κατανοούν σε μεγαλύτερο βαθμό πρακτικές διαφοροποίησης από αυτούς που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 50 και άνω. Το εύρημα αυτό, έρχεται σε συμφωνία με τους Tomlinson & Doubet (2005), καθώς η έρευνα τους έδειξε ότι οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί, με πολλά χρόνια υπηρεσίας, δε διαφοροποιούν τον τρόπο διδασκαλίας τους καθώς, έχουν κατασταλάξει σε συγκεκριμένα διδακτικά σχέδια τα οποία οι ίδιοι θεωρούν κατάλληλα. Αντίθετα, αποτελέσματα άλλων ερευνών δε φανέρωσαν διαφορές στην εφαρμογή πρακτικών

διαφοροποιημένης διδασκαλίας, σχετικά με τα χρόνια εμπειρίας (James, 2009 · Whipple, 2012 · Siam & Al-Natour, 2017).

Τα αποτελέσματα της μελέτης, φανέρωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν προϋπηρεσία στην Ειδική Αγωγή και όσοι έχουν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή, διαφοροποιούν πρακτικές που εμπίπτουν στο σύνολο των κατηγοριών του ερωτηματολογίου σε μεγαλύτερο βαθμό από όσους δεν έχουν εμπειρία στην Ειδική Αγωγή. Παρόμοια ευρήματα παρουσίασαν οι Whipple (2012) και James (2009) στις έρευνές τους, όπου βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής παρουσίασαν στατιστικά υψηλότερες τιμές από αυτούς της Γενικής Εκπαίδευσης σε όλες τις κατηγορίες.

Ένας από τους επιμέρους στόχους της μελέτης, ήταν ο εντοπισμός των κυριότερων προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή πρακτικών διαφοροποίησης. Η έλλειψη χρόνου και η απουσία κατάρτισης σχετικά με τον τρόπο χρήσης πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας αναφέρθηκαν ως οι κυριότερες δυσκολίες, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης. Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να εφαρμόσουν τις πρακτικές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας λόγω περιορισμένου χρόνου, φανερώνει πλήθος ερευνών σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή τους (Tomlinson & Doubet, 2005 · Thompson, 2009 · Aftab, 2015 · Maeng & Bell, 2015· Siam & Al-Natour, 2017). Επίσης, υπάρχει συνάφεια με έρευνες που φανέρωσαν τον περιορισμένο χρόνο και την ελλιπή κατάρτιση, ως παράγοντες που δυσχεραίνουν το έργο των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη σχολική τάξη (Tomlinson et al., 2003 · Vlachou et al., 2009 · Lora et al., 2014 · Wan, 2017).

Τα αποτελέσματα της έρευνας, έδειξαν σύγκλιση με τη διεθνή βιβλιογραφία. Ωστόσο είναι σημαντικό να ληφθεί υπόψη το εκπαιδευτικό περιβάλλον της χώρας που καλείται να αξιοποιήσει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, καθώς μπορεί να υπάρχουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τα οποία χρειάζεται να μελετηθούν εκτενώς.

Τα παραπάνω ευρήματα μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη διαμόρφωση προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, που κομίζουν όχι μόνο την παιδαγωγική γνώση αλλά και την ευκαιρία για επαρκή κατάρτιση και τη δυνατότητα για απόκτηση εμπειρίας σχετικά με πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας και την αποτελεσματικότερη εφαρμογή τους στη σχολική τάξη (Moosa & Shareefa, 2019).

Περιορισμό της έρευνας αποτέλεσε η χρήση ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς, καθώς μπορεί να δημιουργήσει αποκλίσεις από την πραγματικότητα οι οποίες οφείλονται στην πρόθεση των συμμετεχόντων να δημιουργήσουν απαντήσεις που είναι κοινωνικά αποδεκτές

(Creswell, 2007). Η διερεύνηση του επιπέδου κατανόησης και εφαρμογής θα μπορούσε να ήταν αποτελεσματικότερη με τον συνδυασμό και άλλων ερευνητικών μεθόδων, όπως η συνέντευξη ή η παρατήρηση. Η ηλεκτρονική χορήγηση του ερωτηματολογίου, αποτελεί έναν ακόμα περιορισμό, καθώς εμπλέκονται κυρίως γυναίκες εκπαιδευτικοί με ενδιαφέρον για το θέμα. Επομένως, μπορεί να μην απεικονίζονται οι απόψεις του συνόλου των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

- Aftab, J. (2015). Teachers' beliefs about differentiated instructions in mixed- ability classrooms: a case of time limitation. *Journal of Education and Educational Development*, 2(2), 94-114. <http://dx.doi.org/10.22555/joeed.v2i2.441>
- Barnes, K., (2008). *The attitudes of regular education teachers regarding inclusion for students with autism*. PhD Thesis. Walden University.
- Burkett, J. A. (2013). *Teacher perception on differentiated instruction and its influence on instructional practice*. PhD Thesis, College of Oklahoma State University.
- Chapman, C., & King, R. (2005). *Differentiated assessment strategies*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Chien, C. (2015). Analysis of Taiwanese elementary school English teachers' perceptions of, designs of, and knowledge constructed about differentiated instruction in content, *Cogent Education*, 2 (1), 111-140. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2015.1111040>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Creswell, J.W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση*, μτφρ. Ν. Κουβαράκου, Αθήνα: Έλλην.
- Dixon, F.A., Yssel, N., Mc Connell, J.M. & Hardin, T. (2014). Differentiated instruction, professional development and teacher efficacy, *Journal for the Education of the Gifted*, 37(2), 111-127. <https://dx.doi.org/10.1177%2F0162353214529042>
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. NYC: Basic Books.
- Gibson, L. (2013), Differentiated Instruction and Students with Learning Disabilities. In Bakken, J., Obiakor, F. and Rotatori, A. (Eds.) *Learning Disabilities: Identification, Assessment, and Instruction of Students with LD*, *Advances in Special Education*, 24, 161-183. [https://doi.org/10.1108/S0270-4013\(2013\)0000024012](https://doi.org/10.1108/S0270-4013(2013)0000024012)
- Hall, T., Stragman, N. & Meyer, A. (2003). Differentiated instruction and implications for UDL implementation, *National Center on Accessing the General Curriculum*, 7, 9-23.

- Hobson, M. L. (2008). *An analysis of differentiation strategies used by middle schoolteachers in heterogeneously grouped classrooms*. Unpublished doctoral dissertation, University of North Carolina Wilmington, North Carolina.
- James, D. (2009). Differentiated instruction: one school's survey analysis, *The Corinthian*, 10 (13), 169-191.
- Joseph, S. (2013). Differentiating instruction: Experiences of pre-service and in-service trained teachers. *Caribbean Curriculum*, 20, 31- 51. <http://dx.doi.org/10.3200/PSFL.51>.
- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου Μ. & Ι.Ε. Πυργιωτάκης (2015). *Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κουτσελίνη, Μ. (2008). *Εποικοδόμηση και διαφοροποίηση διδασκαλίας- μάθησης σε τάξεις μεικτής ικανότητας*, Λευκωσία.
- Κουτσελίνη, Μ. (2001). Η ανάπτυξη Προγραμμάτων σε μικροεπίπεδο και η παιδαγωγική αυτονομία του εκπαιδευτικού. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 26-37.
- King, S., (2010). *Factors associated with inclusive classroom teachers' implementation of differentiated instruction for diverse learners*. PhD Thesis. Tennessee State University.
- Lora, R., Nancy, M., & Jerita, W. (2014). Perceptions about Implementation of Differentiated Instruction. *Online Submission, Paper presented at the Mid-South Educational Research (MSERA) Annual Conference*.
- Maeng, J. M. & Bell, R. L. (2015). Differentiating Science Instruction: Secondary science teachers' practices. *International Journal of Science Education*, 37(13), 2065-2090. <https://dx.doi.org/10.1080/09500693.2015.1064553>
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Εκπαιδύοντες Παιδιά Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης: Διαφοροποιημένη Συνεκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- McTighe, J., & O'Connor, K. (2005). Seven practices for effective learning. *Educational Leadership*, 63 (3), 10-17, ASCD.
- Moosa, V. & Shareefa, M. (2019). The impact of teachers' experience and qualification on efficacy, knowledge and implementation of differential instruction. *International Journal of Instruction*, 12(2), 587-604. <https://dx.doi.org/10.29333/iji.2019.12237a>
- Μπέλλου, Π. & Μορφίδη, Ε. (2018). Η χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη σχολική τάξη. Στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Αγωγή Υγείας, Παιδαγωγική Ιατρική, Κοινωνική Παιδαγωγική, Συμβουλευτική, Διαπολιτισμικότητα και Ειδική Αγωγή: Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση: 26^ο Διεθνές Συνέδριο, 7 – 8 Δεκεμβρίου 2018: Πρακτικά* (σ.203-212). Πάτρα.

- Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (2008). *Διδακτικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές για Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εκδόσεις Γράφημα, Βόλος, 7-17.
- Robinson, L., Maldonado, N., & Whaley, J., (2014). Perceptions about Implementation of Differentiated Instruction, *Annual Mid-South Educational Research (MSERA) Conference*. Knoxville, Tennessee.
- Siam, K. & Al Natour, M. (2016). Teacher's Differentiated Instruction Practices and Implementation Challenges for Learning Disabilities in Jordan. *International Education Studies*, 9 (12), 167-181. <https://dx.doi.org/10.5539/ies.v9n12p167>
- Στασινός, Δ.Π. (2016). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020 plus. Για μία συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Tomlinson, C. A. & Moon, T. R. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*, Alexandria VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A. & Imbeau, M. B. (2012). Common Sticking Points about Differentiation. *School Administrator*, 69(5), 18-22.
- Tomlinson, C. A. & Doubet, K. (2005). Reach them to teach them. *Educational Leadership*, 62(7), 8-15.
- Tomlinson, C. A. (2005). Traveling the road to differentiation in staff development. *National Staff Development Council*, 26(4), 8-12.
- Tomlinson, C. A. (2004). Sharing responsibility for differentiating instruction. *Roeper Review*, 26(4), 188-200.
- Tomlinson, C. A. (2003). *Fulfilling the promise of the differentiated classroom. Strategies and tools for responsive teaching*. Alexandria VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A. & Allan, S. (2000). *Leadership for differentiating schools & classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Thompson, V. (2009). *The Impact of Differentiation on Instructional Practices in the Elementary Classroom*. ProQuest LLC, Ed.D. Dissertation, Walden University.
- Vlachou, A., Didaskalou, E., & Voudouri, E. (2009). Mainstream teachers' instructional adaptations: implications for inclusive responses. *Journal Revista de Educacion*, 349, 179-203.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Wan, S. W. (2017). Differentiated instruction: are Hong Kong in-service teachers ready? *Teachers and Teaching*, 23(3), 284-311.
<https://dx.doi.org/10.1080/13540602.2016.1204289>
- Whipple, K. A. (2012). *Differentiated Instruction: A survey study of teacher understanding and implementation in a southeast Massachusetts school district*. EdD Thesis. Boston, Massachusetts: Northeastern University.
- Φιλипπάτου, Δ. & Βεντίστα, Ο. Μ. (2017). Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 12(68), 147-182.
- Φιλипπάτου, Δ. (2013). Ο ρόλος της αξιολόγησης στη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου και Δ. Φιλипπάτου (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές* (σ. 61-98). Αθήνα: Πεδίο.

Understanding and implementation of Differential Instruction practices in the teaching process

Pelagia Bellou¹ & Eleni Morfidi

University of Ioannina

Abstract

The purpose of the present study was to investigate the understanding and implementation of Differential Instruction practices by primary school teachers in the school class. The sample consisted of 301 teachers working in public schools in the country. The basic structure of the Siam and Al-Natour (2016) questionnaire was used and a further scale was added to distinguish between understanding and implementation of Differential Instruction. The findings of the study reveal differences between the level of understanding and implementation of Differential Instruction practices, with teachers becoming more aware of understanding than implementing them. The observed differences were related to the individual characteristics of the teachers. Finally, the major difficulties faced by teachers have been identified.

Keywords: Differential instruction, primary education teachers, special education

¹ Contact person: **Pelagia Bellou**, Postgraduate Student in Special Education, Department of Primary Education, University of Ioannina, E-mail: pelagiabellou@gmail.com

Ερευνώντας τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαφοροποίηση μέσα από την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους

Βασίλειος Αργυρόπουλος¹ & Αρετή Βλαχογιάννη
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Περίληψη

Το παρόν κεφάλαιο επιχειρεί μια ανάλυση του πλαισίου και του περιεχόμενου της διαφοροποίησης μέσα από μια ολιστική προσέγγιση συνδυάζοντας βιβλιογραφικά δεδομένα και σχετική έρευνα πεδίου. Επίσης, επιχειρείται και μια ερμηνεία των δυναμικών που αναπτύσσονται μέσα στο πλαίσιο της διαφοροποίησης έχοντας ως κέντρο αναφοράς τον μαθητή και τον εκπαιδευτικό. Στη συνέχεια παρουσιάζεται μια μελέτη, η οποία διερευνά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά: α. με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους, και β. με τη συνάφεια αυτής της αποτελεσματικότητας με το πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω ερωτηματολογίων και συνεντεύξεων. Το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε ως πρώτο επίπεδο συλλογής δεδομένων για να προσδιοριστεί μια γραμμή αναφοράς δεδομένων – για αυτό και στα πλαίσια της παρούσης έρευνας παρουσιάζεται συνοπτικά - και στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις για περισσότερη εμβάθυνση και δυνατότητα ερμηνείας των δεδομένων. Η έρευνα φανέρωσε ότι αν και οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι εφαρμόζουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στην τάξη, τελικά την ερμήνευαν με το δικό τους τρόπο, ο οποίος είχε σημαντική απόκλιση από την πραγματική έννοια της διαφοροποίησης. Επίσης, από την έρευνα προέκυψε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι γνώριζαν για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία από το διαδίκτυο, ενώ δεν είχαν παρακολουθήσει κάποιο εξειδικευμένο σεμινάριο σχετικά με αυτή. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα αναγνωρίζοντας τη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, την έντονη παρουσία σχολικών τάξεων μεικτής ικανότητας, δήλωσαν πρόθυμοι να επιμορφωθούν και να εφαρμόσουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στην τάξη. Τέλος, εκτιμάται, ότι η θέληση και η

¹ Υπεύθυνος Επικοινωνίας: **Βασίλειος Αργυρόπουλος**, Αν. Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

επιθυμία των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι σημαντική, αλλά είναι απαραίτητο η επαγγελματική τους ανάπτυξη σχετικά με αυτό το ζήτημα, να συνοδεύεται από ένα οργανωμένο πλαίσιο εκπαίδευσης στο πρώιμο στάδιο της καριέρας τους.

Λέξεις-κλειδιά: Οικοσυστημική προσέγγιση, πολλαπλές νοημοσύνες, διαφοροποίηση, διαφοροποιημένη διδασκαλία, επαγγελματική ανάπτυξη

Εισαγωγή

Η μελέτη της διαδικασίας μάθησης ενός ατόμου έχει διαγράψει μια μεγάλη πορεία μέσα από ατομο-κεντρικά, κοινωνικο-πολιτισμικά ή ακόμα και κοινωνικο-οικονομικά ερμηνευτικά μοντέλα. Άλλοτε το άτομο θεωρήθηκε ως βασικός ρυθμιστικός παράγοντας για τη γνώση του μη επηρεαζόμενο δραστικά από άλλα πλαίσια και άλλοτε αντιμετωπίστηκε ως μέρος ενός όλου, όπου επηρεάζεται συνεχώς αναπτύσσοντας μια γνώση που είναι αποτέλεσμα μια συστηματικής αλληλεπίδρασης με τα πλαίσια στα οποία ζει και δραστηριοποιείται.

Τα πλαίσια λειτουργούν με συγκεκριμένες «κουλτούρες» και δυναμικές διαμορφώνοντας σφαίρες επιρροής προς το άτομο και αντιστρόφως. Οι δυναμικές που δημιουργούνται, αναπτύσσονται και μέσα στο πλαίσιο (πχ. οικογενειακό, σχολικό, κοινωνικό, κοινωνικο-οικονομικό, κ.λπ.) και μεταξύ των πλαισίων. Έτσι το άτομο αναπτύσσεται, μορφώνεται και διαμορφώνεται μέσα από ένα δυναμικό σύστημα αναφοράς το οποίο στην ολότητά του μπορεί να περιγραφεί από μια οικοσυστημική προσέγγιση με δύο σημαντικές λειτουργίες που αφορούν α. σε τοπολογικά χαρακτηριστικά και β. σε χαρακτηριστικά μετάβασης (Anderson, Boyle, & Deppeler, 2014 · McLinden et al., 2016).

Συγκεκριμένα, τα τοπολογικά χαρακτηριστικά αφορούν στα δυναμικά πεδία που διαμορφώνονται με επίκεντρο το άτομο και που είναι, σύμφωνα με την κλασσική οικοσυστημική προσέγγιση, τα ακόλουθα: μικρο-σύστημα, μεσο-σύστημα, εξω-σύστημα, μακρο-σύστημα και το χρονο-σύστημα (Bronfenbrenner, 1979). Το μικρο-σύστημα του ατόμου, αποτελείται συνήθως από το στενό οικογενειακό ή σχολικό περιβάλλον ενώ το μεσο-σύστημα είναι εκείνη η «περιοχή» όπου εκδηλώνονται έντονες ζυμώσεις και αλληλεπιδράσεις μεταξύ των δικτύων των μικρο-συστημάτων. Το εξω-σύστημα χαρακτηρίζεται από έμμεσες επιρροές που μπορεί να λάβουν χώρα στη ζωή ενός ατόμου, όπως είναι η πολιτική του κράτους, εργασιακά καθεστώτα, κουλτούρα, κλπ. και το μακρο-σύστημα που αφορά κυρίως σε συνήθειες, στάσεις. Τέλος οι οικοσυστημικές προσεγγίσεις, ειδικά του Bronfenbrenner, δίνουν έμφαση και στη μεταβλητή του χρόνου, γιατί το ίδιο δίκτυο επιρροών θα έχει διαφορετικά αποτελέσματα σε διαφορετικές χρονικές περιόδους στη ζωή ενός ατόμου (Fabian & Dunlop, 2002· Rogoff, 2003). Η οικολογική προσέγγιση εμπλουτισμένη από το ψυχολόγο Bronfenbrenner με χωροχρονικά χαρακτηριστικά, φαίνεται ότι μπορεί να ερμηνεύει τόσο τις δυναμικές που αναπτύσσονται σε κάθε πεδίο ξεχωριστά όσο και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των πεδίων, οι οποίες τείνουν πάντοτε σε νέες καταστάσεις ισορροπίας μέσα από ένα πλήθος μεταβάσεων (Αργυρόπουλος, 2019· Bronfenbrenner, 1979, 2005· Tudge, Mokrova, Hatfield, & Karnik, 2009).

Όταν τα παραπάνω αναφέρονται στο άτομο «μαθητής/μαθήτρια», τότε αναδεικνύεται η μοναδικότητα του Προσώπου του μαθητή (Κοσμόπουλος, 1995), με διαφορετικές ανάγκες, ιδιαιτερότητες, στυλ μάθησης, νοητικό δυναμικό (IQ), συναισθηματικό δυναμικό (EQ), καθώς και δυναμικό ανταπόκρισης απέναντι σε αντιξοότητες και δυσκολίες (AQ) (Goleman, 2000· Stoltz, 1997). Στο σημείο αυτό η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner (Gardner, 1983), έρχεται να συμπληρώσει τη μοναδικότητα του τρόπου σκέψης και ανταπόκρισης του κάθε ατόμου-μαθητή² μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Οι εκπαιδευτικοί ως κύριοι πρωταγωνιστές και ρυθμιστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας έχουν κληθεί να ανταποκριθούν στην πολυπλοκότητα που φαίνεται να κυριαρχεί έντονα πλέον στα πεδία που επηρεάζουν τη συμμετοχικότητα των μαθητών στο εκπαιδευτικό ενέργημα. Μια απάντηση σε αυτήν την πρόκληση φαίνεται να είναι η διαφοροποίηση και η διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Διαφοροποίηση και Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Έννοια και χαρακτηριστικά

Η έννοια της διαφοροποίησης αντιμετωπίζεται πλέον από την διεθνή έρευνα και πρακτική ως μια πολυπαραγοντική και πολυτροπική έννοια της οποίας το περιεχόμενο φαίνεται να αναδιαμορφώνεται συνεχώς με βάση τις εκάστοτε κοινωνικο-πολιτικές αλλαγές και ερευνητικά τεκμηριωμένες έρευνες στο χώρο της εκπαιδευτικής παρέμβασης και αξιολόγησης. Η οικοσυστημική προσέγγιση όσον αφορά την ερμηνευτική διάσταση της έννοιας της διαφοροποίησης φαίνεται να ανταποκρίνεται στο σύνθετο και δυναμικό της χαρακτήρα.

Για να προσεγγιστεί ολιστικά η έννοια και το πλαίσιο της διαφοροποίησης θα πρέπει να ληφθούν υπόψη μια σειρά μεταβλητών, οι οποίες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους χωροχρονικά. Συγκεκριμένα, υπάρχουν παράγοντες οι οποίοι αφορούν άμεσα στην εκπαίδευση των μαθητών με βάση τις ατομικές τους διαφορές, όπως για παράδειγμα ενδιαφέροντα, κίνητρα για μάθηση, ικανότητες, ανάγκες, προηγούμενη γνώση και εμπειρία (Αργυρόπουλος, 2013· Argyropoulos & Gentle, 2019· Dickinson & Wright, 1993· Hart, 1992a· Hart, 1992b· King, 1990· Westwood, 2001).

Η διαφοροποίηση είναι μια φιλοσοφία, ένας τρόπος σκέψης σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση και όχι μια μεμονωμένη διδακτική στρατηγική (Tomlinson & Imbeau, 2010). Αποτελεί μια μαθητοκεντρική έννοια, με σκοπό να εξυπηρετήσει τις διαφορετικές ανάγκες,

² Σε όλο το κεφάλαιο όπου αναφέρεται το αρσενικό γένος (μαθητής, συμμαθητής, μαθητές) θα εννοείται και η αντίστοιχη χρήση του θηλυκού (π.χ., μαθήτρια, συμμαθήτριες, μαθήτριες)

ιδιαιτερότητες και στυλ μάθησης των μαθητών. Σύμφωνα με την Παντελιάδου (2008), το μοντέλο της διαφοροποίησης, προσαρμόζει τη διδασκαλία στον κάθε μαθητή πριν οι μαθητές αποτύχουν, αξιοποιεί την ευέλικτη ομαδοποίηση και στηρίζεται στη διαρκή, λεπτομερή και συνολική αξιολόγηση των μαθητών. Επιπλέον, η διαφοροποίηση αποτελεί οργανικό κομμάτι της διδασκαλίας και όχι στάδιο.

Σύμφωνα με την Tomlinson (2001), η διαφοροποιημένη διδασκαλία παρέχει πολλαπλές προσεγγίσεις ως προς το περιεχόμενο, τη διαδικασία και το τελικό προϊόν. Με τους όρους: α. «περιεχόμενο», προσδιορίζεται το τι θα διδαχθούν οι μαθητές, β. «διαδικασία», το πώς μαθαίνουν οι μαθητές, δηλαδή τους τρόπους με τους οποίους επεξεργάζονται και κατανοούν το περιεχόμενο και γ. «τελικό προϊόν», το πώς εκφράζουν οι μαθητές αυτό που έχουν μάθει. Οι παραπάνω προσεγγίσεις, φαίνεται να συνάδουν με τις αρχές του καθολικού σχεδιασμού μάθησης (UDL), έτσι όπως διατυπώθηκαν από τον Ronald Mace, ο οποίος οραματίστηκε τον καθολικό σχεδιασμό ως μια πρακτική σχεδιασμού μάθησης ώστε να συμπεριλαμβάνει όλα τα άτομα ανεξαρτήτου ιδιαιτεροτήτων, κλίσεων ή/και προτιμήσεων (Kumar & Wideman, 2014· Νικολαραϊζή, 2013). Από την άλλη, ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί ποικίλες τεχνικές και στρατηγικές για να διαφοροποιήσει το περιεχόμενο, την επεξεργασία του και το τελικό προϊόν, ανάλογα με το επίπεδο, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ του κάθε μαθητή (Αργυρόπουλος, 2013). Άλλωστε ο πολυ-πολιτισμικός και πολύ-τροπικός χαρακτήρας που κυριαρχεί στις περισσότερες τάξεις είναι δεδομένος και αντανακλά το είδος της κοινωνίας στην οποία εμπλέκονται όλα τα πλαίσια στα οποία δραστηριοποιούνται μαθητές και εκπαιδευτικοί. Ζητήματα αξιολόγησης και ίσης πρόσβασης στην πληροφορία αποκτούν τεράστια σημασία αποσκοπώντας πάντα στη μεγιστοποίηση της ικανότητας μάθησης του κάθε μαθητή (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017· Moon, 2005· Tomlinson, 2001, 2008).

Η αναγκαιότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Η διαφοροποίηση είναι μια διαδραστική κατάσταση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή, με τον πρώτο να ανταποκρίνεται στις ιδιαιτερότητες και ανάγκες του δεύτερου, ενώ ο δεύτερος να συμμετέχει ενεργά και να φθάνει στο μέγιστο των δυνατοτήτων του (Tomlinson, 1999, 2008). Σύμφωνα με τους Dixon, Yssel, McConnell και Hardin (2014), μια τάξη με παραπάνω από έναν μαθητές παρουσιάζει μια ποικιλία στο στυλ μάθησης, οι εκπαιδευτικοί συχνά παλεύουν να παρέχουν σε όλους τους μαθητές εστιασμένες δραστηριότητες μάθησης ειδικά σχεδιασμένες για να προσαρμόζονται στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών.

Σύμφωνα με την Sapon-Shevin (2000/2001), οι εκπαιδευτικοί σήμερα αντιμετωπίζουν τάξεις με ποικίλους πληθυσμούς μαθητών και αναμένεται από αυτούς να είναι πολιτισμικά

ευαίσθητοι και να έχουν ικανότητες να διδάξουν σε ένα ευρύ φάσμα μαθητών. Αναμφισβήτητα, οι σημερινές τάξεις χαρακτηρίζονται από μεγάλη ακαδημαϊκή ποικιλία. Σύμφωνα με την Tomlinson και συν. (2003), ακόμη και σήμερα επικρατεί ο μύθος της ομοιογένειας των μαθητών με βάση την ηλικία, ενώ παράλληλα υπάρχουν πολλοί παράμετροι που καθιστούν αυτήν την «ομοιογένεια» μια πλαστή πραγματικότητα (όπως είναι για παράδειγμα, το μεγάλο εύρος των μαθησιακών δυσκολιών και αναπηριών, χαρισματικοί μαθητές, ποικίλα πολιτισμικά και οικονομικά υπόβαθρα, ιδιαιτερότητες, κλίσεις, προτιμήσεις, κ. α.). Άλλωστε, οι αυξανόμενοι πληθυσμοί παιδιών μεταναστών και η επέκταση οικογενειών μεταναστών, δηλώνει ακόμη περισσότερο την πολιτισμική ποικιλία στα σχολεία (Humphrey et al., 2006· Sapon-Shevin, 2000/2001). Με βάση τα παραπάνω, οι Humphrey και συν. (2006) υποστηρίζουν ότι για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τη σύγχρονη πολυεπίπεδη και πολυδιάστατη εκπαιδευτική πραγματικότητα, θα πρέπει να εφαρμόζουν μορφές διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μια παιδαγωγική προσέγγιση, που προσπαθεί να διευθετήσει τη μαθησιακή ποικιλότητα, αποφεύγοντας το “ένα μέγεθος ταιριάζει σε όλους”. Μια σχολική τάξη που δρα με βάση τις αρχές της διαφοροποίησης μπορεί να αποτελέσει «γόνιμο έδαφος» για όλους τους μαθητές, προσφέροντας τους ίσες ευκαιρίες για ενεργοποίηση και συμμετοχή (Gregory & Chapman, 2007).

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία

Ωστόσο, παρά τη μεγάλη σημασία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και τις θετικές επιδράσεις που έχει στην εξέλιξη των μαθητών, αναδεικνύεται από πολλές έρευνες ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες στην εφαρμογή της, προκειμένου να ανταποκριθούν στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών τους (Ball, 2003· Nicolae, 2014· Schumm & Vaughn, 1991). Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα των Schumm και Vaughn (1991), απέφευγαν να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών τους, γιατί πίστευαν ότι με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές αυτοί θα στοχοποιούνταν από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Άλλοι πάλι εκπαιδευτικοί δεν υλοποιούν συστηματικές αξιολογήσεις (όπως πχ η διαμορφωτική βλ. Φιλιππάτου, 2013) γιατί είτε τις θεωρούν χρονοβόρες, είτε υπερβολικές με αποτέλεσμα να μην μπορούν να εστιάσουν εύστοχα στις ανάγκες των μαθητών τους και να αναπτύξουν αποτελεσματικά διαφοροποιημένα εκπαιδευτικά προγράμματα (Davies, 2000· McLoughlin & Maslak, 2003). Σε παρόμοια έρευνα που πραγματοποιήθηκε από την Nicolae (2014), η μεγαλύτερη δυσκολία που συναντούσαν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της

διαφοροποιημένης διδασκαλίας μέσα στην τάξη τους ήταν ότι ήθελαν περισσότερο χρόνο από αυτόν που είχαν στη διάθεση τους. Στη συνέχεια αναφέρθηκαν σε δυσκολίες που αφορούσαν α. στη διαχείριση της τάξης, β. στις προσδοκίες τους, και γ. στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Όπως αναφέρει η Nicolae, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνά της, δήλωσαν πως έπρεπε να αφιερώνουν πολύ χρόνο σε αξιολογήσεις και προετοιμασία στο σπίτι, για το σχεδιασμό διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, γεγονός που τελικά τους δυσσχεστούσε πολύ. Έτσι, οι περισσότεροι παρέμεναν σε ένα γενικό σχεδιασμό μαθήματος για όλη την τάξη αγνοώντας τις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε μαθητή.

Έρευνα των Mills et al. (2014), έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν εξοικειωθεί με την έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και την εφαρμογή της στη διδακτική πράξη, ούτε είχαν επαρκή υποστήριξη κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της. Πολλοί από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη έρευνα, φάνηκε να συγχέουν τα εξατομικευμένα με τα διαφοροποιημένα προγράμματα σπουδών, με αποτέλεσμα να μην είναι σίγουροι τελικά εάν το πρόγραμμα διδασκαλίας που σχεδίαζαν και υλοποιούσαν ενέπιπτε στο πλαίσιο μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Μία άλλη άποψη των εκπαιδευτικών που αναδύθηκε από την έρευνα των Mills και συν. (2014), είναι ότι εφαρμόζοντας τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, πολλοί ένιωσαν ότι παραμελούσαν τους «καλούς» μαθητές αφού έπρεπε να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στα παιδιά που χρειαζόταν περισσότερες οδηγίες και βοήθεια για να τα καταφέρουν ακόμη και σε μικρής διάρκειας εργασίες. Με αυτό τον τρόπο, δήλωναν ότι «διαφοροποιώντας» χάνονταν πολύτιμος χρόνος για τα παιδιά που προχωρούν με μεγαλύτερη ευκολία στη μαθησιακή διαδικασία.

Έρευνα των De Neve και Devos (2017), ανέδειξε το σημαντικό ρόλο που έχουν παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν τους αρχάριους εκπαιδευτικούς στην εκπαίδευσή τους στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, όπως είναι η συστηματική επιμόρφωση εκπαιδευτικών μέσα στα πλαίσια μιας δια βίου μάθησης και η εκάστοτε πολιτική του σχολικού περιβάλλοντος. Αυτοί οι δύο παράγοντες φαίνεται να επηρεάζουν σημαντικά τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί θα ερμηνεύουν και θα υλοποιούν τη διαφοροποίηση στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης.

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι πολλοί εκπαιδευτικοί αν και συμφωνούν με την αξία και την αναγκαιότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ως εκπαιδευτική πράξη, εξακολουθούν να εφαρμόζουν την παραδοσιακή διδασκαλία. Συγκεκριμένα, ακόμη και για τους μαθητές με αναπηρίες και ειδικές μαθησιακές ανάγκες, αρκούνται στην απλή διατήρηση της επικοινωνίας και σε ενθαρρυντικά σχόλια, αγνοώντας και παραβλέποντας τις δυνατότητες αυτών των μαθητών για μάθηση. Το ίδιο συμβαίνει και για τους μαθητές με εξαιρετική ευφυΐα και

ικανότητες, για τους οποίους μάλιστα δεν γίνεται καμία απολύτως προσαρμογή του μαθήματος. Σχετικά με τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ένα πολύ μεγάλο ποσοστό, δηλώνει άγχος και αμηχανία όταν πρέπει να διαχειριστούν με κατάλληλα διαφοροποιημένα εκπαιδευτικά προγράμματα τις πολλές και διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες που εμφανίζουν οι μαθητές (Παντελιάδου, 2013).

Με βάση τα παραπάνω, η αναγκαιότητα της εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι προφανής, ιδιαίτερα στην εποχή μας, όπου οι μεταναστευτικές ροές έχουν σημαντικά αυξηθεί, σε όλη την Ευρώπη, με σημαντικό φορέα υποδοχής την Ελλάδα. Παράλληλα, οι σύγχρονες εκπαιδευτικές πολιτικές εναρμονίζονται με την τάση για ενσωμάτωση των μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις τάξεις, οδηγώντας την εκπαιδευτική πρακτική και έρευνα στην αναζήτηση ίσων ευκαιριών, στις αποτελεσματικές συνεργατικές πρακτικές καθώς και στο διαφοροποιημένο αναλυτικό πρόγραμμα (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017· Παντελιάδου & Αργυρόπουλος, 2011).

Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο α. να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους, και β. να εξετάσει τη συνάφεια αυτής της αποτελεσματικότητας με το πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Το δείγμα αποτελούνταν από 84 εκπαιδευτικούς διαφορετικών ειδικοτήτων, οι οποίοι εργάζονταν σε Γυμνάσια και Λύκεια της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (το μεγαλύτερο ποσοστό εργάζονταν στην περιοχή της Κεντρικής Μακεδονίας και ένα μικρότερο ποσοστό στην περιοχή των Τρικάλων, Φθιώτιδας και Αθηνών), εκ των οποίων το 65,48% ήταν γυναίκες και το 34,52% άντρες. Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα υπηρετούσαν σε Λύκειο και συγκεκριμένα, το 51,19% σε Λύκειο, το 27,38% σε Γυμνάσιο και το 21,43% και σε Γυμνάσιο και σε Λύκειο. Σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων το 60,71% κατείχαν τίτλο Ανώτατης και Ανώτερης εκπαίδευσης, το 33,33% ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακής ειδίκευσης, το 2,38% κατείχαν διδακτορικό δίπλωμα, ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό (πρόκειται για εκπαιδευτικούς που εργάζονταν σε Επαγγελματικό Λύκειο, σε κάποια από τις ειδικότητες που προσφέρει) είχε απολυτήριο Λυκείου. Τέλος, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών υπηρετούσε περίπου 20 χρόνια και το ηλικιακό εύρος των περισσότερων συμμετεχόντων ήταν μεταξύ 40-50 χρόνων.

Ερευνητικός σχεδιασμός

Ο σχεδιασμός της παρούσης μελέτης αφορούσε σε δύο ερευνητικές φάσεις. Στην πρώτη ερευνητική φάση διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους, μέσω ενός ερωτηματολογίου. Επίσης ρωτήθηκαν εάν είναι εξοικειωμένοι με το μοντέλο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και ως προς το περιεχόμενο (εάν το γνωρίζουν) και ως προς την εφαρμογή της (εκπαιδευτική πράξη). Στη δεύτερη ερευνητική φάση εξετάστηκε η συνάφεια της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας των συμμετεχόντων, έτσι όπως δηλώθηκε από τους ίδιους, με το πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, μέσα από ημιδομημένες συνεντεύξεις.

Αρχικά (πρώτη ερευνητική φάση), το ερωτηματολόγιο δόθηκε πιλοτικά σε έξι άτομα που δεν συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα και έπειτα από σχετικές διορθώσεις, δόθηκε προς απάντηση. Ένας από τους τρόπους αποστολής ήταν ηλεκτρονικός, μέσω ηλεκτρονικών διευθύνσεων και μέσω κοινωνικής δικτύωσης. Τα ερωτηματολόγια αρχικά, περιλάμβαναν μια συνοδευτική επιστολή, σύμφωνα με την οποία ζητούνταν η άδεια από το διευθυντή/ες των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα. Στη συνέχεια το κάθε ερωτηματολόγιο περιείχε ένα εισαγωγικό σημείωμα, το οποίο περιλάμβανε συνοπτικά το σκοπό και τους στόχους της έρευνας με σκοπό την ενημέρωση του κάθε συμμετέχοντα, το χρόνο συμπλήρωσης και το είδος των ερωτήσεων. Τηρήθηκε αυστηρά η ανωνυμία του κάθε συμμετέχοντα εκπαιδευτικού, ενώ από τον κάθε εκπαιδευτικό ζητήθηκε να απαντήσει με ειλικρίνεια, ελευθερία έκφρασης και υπευθυνότητα. Σε όλους τους ερωτηθέντες δόθηκε ένα χρονικό διάστημα απάντησης των ερωτηματολογίων, με μια συγκεκριμένη ημερομηνία παραλαβής των απαντήσεων. Τα ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα διαφυλάχθηκαν, ενώ απαντούσε όποιος ήθελε να συμμετάσχει στην έρευνα. Από τα 100 ερωτηματολόγια που απεστάλησαν τελικά επεστράφησαν συμπληρωμένα τα ογδόντα τέσσερα.

Η δεύτερη ερευνητική φάση αφορούσε σε συνεντεύξεις. Από τους 84 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, μόνο δεκαπέντε δέχθηκαν να συμμετέχουν στη διαδικασία των συνεντεύξεων. Οι περισσότεροι αρνήθηκαν να συμμετέχουν λόγω της ηχογραφημένης διαδικασίας, οπότε και δε συμφώνησαν να συμμετάσχουν στη συνέντευξη. Άλλοι δήλωσαν ότι θα συμπλήρωναν ευχαρίστως γραπτώς τις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, φοβούμενοι μήπως εκτεθούν. Τελικά, αυτοί που συμφώνησαν να συμμετάσχουν στη συνέντευξη ήταν δεκαπέντε άτομα, τα οποία είχαν δηλώσει ότι γνώριζαν και εφάρμοζαν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και εκπροσωπούσαν όλες οι εκπαιδευτικές δομές που συμμετείχαν στην έρευνα (δύο από την περιοχή των Τρικάλων, δύο από τη Φθιώτιδα, έξι από την Αθήνα και πέντε από την Κ. Μακεδονία). Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στους

χώρους εργασίας των εκπαιδευτικών και δεν υπήρχε περιορισμός χρόνου ως προς την ολοκλήρωσή τους. Όσον αφορά θέματα δεοντολογίας της συνέντευξης, πραγματοποιήθηκαν σε ώρες και σε ημέρες που επέλεξαν οι συμμετέχοντες, στο δικό τους οικείο περιβάλλον, χωρίς τη χρήση κάμερας ή βιντεοσκόπησης, παρά μόνο του μαγνητοφώνου. Δημιουργήθηκε οικείο περιβάλλον, με ανοικτές ερωτήσεις και υπό βοηθητικές ερωτήσεις – ενθάρρυνσης σε σημεία που κρίθηκαν απαραίτητα. Σε κάποιες περιπτώσεις η συνέντευξη έγινε μέσω skype, σύμφωνα με την επιθυμία κάποιων συμμετεχόντων. Πριν από κάθε συνέντευξη, γινόταν σαφής επισήμανση για την εχεμύθεια και τη διαφύλαξη των ευαίσθητων προσωπικών στοιχείων, τη χρήση του μαγνητοφώνου, καθώς και την δυνατότητα αποχώρησης από την έρευνα οποιαδήποτε στιγμή, εφόσον το επιθυμούσαν. Επίσης, τονίστηκε το δικαίωμα του συμμετέχοντα να έχει πρόσβαση και επέμβαση στο αντίγραφο της συνέντευξης (Cohen, Manion, & Morrison, 2000).

Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Ερωτηματολόγιο

Για να γίνει η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους (1^{ος} ερευνητικός στόχος), χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES-long form) το οποίο περιλαμβάνει είκοσι τέσσερις ερωτήσεις κλειστού τύπου με 5-βαθμη κλίμακα Likert, που είχε την εξής διαβάθμιση: (1) τίποτα, (2) πολύ λίγα, (3) λίγα, (4) πολλά και (5) πάρα πολλά. Όσον αφορά την εγκυρότητα της εννοιολογικής κατασκευής, δηλαδή αν το συγκεκριμένο εργαλείο μετρά αυτό για το οποίο έχει κατασκευαστεί να μετρά (Μάρκος, 2012), οι ερευνήτριες Tschannen–Moran και Woolfolk Hoy (2001), πραγματοποίησαν παραγοντική ανάλυση (factor analysis), για να προσδιορίσουν την ανταπόκριση των συμμετεχόντων στις ερωτήσεις. Με αυτό τον τρόπο, βρήκαν τρεις συσχετιζόμενους παράγοντες που αποτελούν και τις τρεις υπό – ενότητες του ερωτηματολογίου TSES. Η πρώτη αφορά την αποτελεσματικότητα στην ενεργοποίηση των μαθητών (student engagement), η δεύτερη αφορά στη διαχείριση της τάξης (classroom management) και η τρίτη στις στρατηγικές διδασκαλίας (instructional strategies). Οι 24 ερωτήσεις ομαδοποιήθηκαν με τις 1,2,4,6,9,12,14,22 να ανήκουν στην πρώτη ενότητα, οι 7,10,11,17,18,20,23,24 να ανήκουν στη δεύτερη ενότητα και οι 3,5,8,13,15,16,19,21 να ανήκουν στην τρίτη ενότητα (βλ. Παράρτημα).

Για την παρούσα μελέτη, εφαρμόστηκε ο συντελεστής αξιοπιστίας του Cronbach για κάθε μια υπο-ενότητα του TSES. Οι ερωτήσεις που αφορούν στην ενεργοποίηση των μαθητών (student engagement) είχαν βαθμό αξιοπιστίας $\alpha=0,83$, οι ερωτήσεις που αφορούν τη

διαχείριση της τάξης (classroom management) έδειξαν $\alpha = 0,85$ και οι ερωτήσεις που αφορούν τις στρατηγικές διδασκαλίας (instrumental strategies) εμφάνισαν βαθμό αξιοπιστίας $\alpha = 0,80$. Με βάση αυτά τα αποτελέσματα διασφαλίστηκε η αξιοπιστία της εσωτερικής συνέχειας του ερωτηματολογίου.

Επίσης η εγκυρότητα κατασκευής του ερωτηματολογίου βασίστηκε και στην υψηλή συσχέτιση που εμφάνισε με άλλες μετρήσεις της αυτό-αποτελεσματικότητας (όπως αναφέρεται στο Dixon et al., 2014), καθώς και με άλλες μετρήσεις της προσωπικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Dixon et al., 2014). Το ερωτηματολόγιο μεταφράστηκε στα ελληνικά και ακολουθήθηκε και η αντίστροφη μεταφραστική πορεία (back translation).

Τέλος, υπήρχε ένα μικρό τμήμα ερωτήσεων, πριν τις ερωτήσεις του TSES, το οποίο περιείχε ερωτήματα για συλλογή δημογραφικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων (σχολική βαθμίδα, ειδικότητα, προϋπηρεσία, βλ. «Συμμετέχοντες») καθώς και δύο ερωτήσεις που αφορούσαν στη γνώση και εφαρμογή του διαφοροποιημένου μοντέλου διδασκαλίας στις τάξεις τους (βλ. «Αποτελέσματα»).

Συνέντευξη

Έπειτα από τη συλλογή των ερωτηματολογίων και την ανάλυσή τους, κρίθηκε απαραίτητη η διερεύνηση θεμάτων συνάφειας της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών με το πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (2^{ος} ερευνητικός στόχος), μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων. Αυτή η μορφή συνεντεύξεων επιλέχθηκε λόγω της ευελιξίας και της αμεσότητας που παρέχει και λόγω του γεγονότος ότι μπορούν να προσεγγιστούν με συγκεκριμένο τρόπο τα υπό μελέτη ζητήματα (Cohen, Manion, & Morrison, 2000).

Συγκεκριμένα, η συνέντευξη χωρίστηκε σε δύο θεματικούς άξονες. Ο πρώτος άξονας περιελάμβανε ερωτήσεις οι οποίες εστίαζαν στις υπό – ενότητες του ερωτηματολογίου TSES (βλ. παραπάνω). Έτσι, για παράδειγμα στην υπό ενότητα για την ενεργοποίηση των μαθητών επιλέχθηκε η ερώτηση «*Με ποιους τρόπους μπορείτε να ενεργοποιήσετε τους μαθητές που δείχνουν χαμηλό ενδιαφέρον σε σχολικές εργασίες;*», στην υπό – ενότητα για τη διαχείριση της τάξης επιλέχθηκε η ερώτηση «*Τι θα μπορούσατε να κάνετε ώστε να ανταποκριθείτε σε προβληματικές συμπεριφορές;*», ενώ στην τρίτη υπό – ενότητα που αφορά τις διδακτικές πρακτικές, επιλέχθηκε η ερώτηση «*Ποιες εναλλακτικές στρατηγικές διδασκαλίας εφαρμόζετε στην τάξη;*». Ζητήθηκε από τους συνεντευξιζόμενους, να απαντήσουν με παραδείγματα και με όσες λεπτομέρειες ήθελαν, στις ερωτήσεις του δεύτερου θεματικού άξονα, σε σχέση πάντοτε με την έννοια και τα χαρακτηριστικά της διαφοροποιημένης διδασκαλίας έτσι όπως της είχαν

αντιληφθεί και κατανοήσει. Ο δεύτερος άξονας των συνεντεύξεων επικεντρώθηκε σε μια συζήτηση που αφορούσε στον/στους τρόπους που είχαν ενημερωθεί ή επιμορφωθεί σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία (για παράδειγμα «από πού γνωρίζετε τη διαφοροποιημένη διδασκαλία», «έχετε επιμορφωθεί σε κάποιο σεμινάριο ή παρακολουθήσατε κάποιο μάθημα σε προπτυχιακό ή μεταπτυχιακό επίπεδο;»)

Αποτελέσματα

Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους

Ο Πίνακας 1 περιγράφει τη συχνότητα των απαντήσεων που έδωσαν οι συμμετέχοντες για την κάθε ερώτηση του ερωτηματολογίου TSES.

Πίνακας 1. Καταγραφή απαντήσεων για τις τρεις υποενότητες του TSES

Αρ. Ερώτησης	Τίποτα	Πολύ Λίγα	Λίγα	Πολλά	Πάρα Πολλά
Α. Ενεργοποίηση των μαθητών					
12	0	1	18	49	16
13	0	0	10	55	19
15	0	2	28	39	15
17	0	0	9	51	24
20	0	1	17	54	12
23	0	1	17	50	16
25	0	1	21	50	12
33	0	11	28	38	7
Σύνολο	0%	13,10%	33,33%	45,24%	8,33%
Β. Διαχείριση τάξης					
14	0	2	19	51	12
16	0	1	17	50	16
19	0	0	27	47	10
24	0	2	16	53	13
26	0	0	22	41	21
27	0	3	26	45	10
30	0	3	22	52	7
32	1	1	18	45	19
Σύνολο	1,19%	1,19%	21,43%	53,57%	22,62%
Γ. Διδακτικές στρατηγικές					
18	0	1	9	53	21
21	0	1	7	52	24
22	0	2	6	60	16
28	0	2	27	39	16
29	1	3	25	47	8
31	0	0	1	55	28
34	0	4	25	42	13
35	0	2	9	54	19
Σύνολο	0,00%	2,38%	10,71%	64,29%	22,62%

Οι ερωτήσεις 12,13,15,17,20,23,25,32,33 είναι οι ερωτήσεις που αφορούν την ενεργοποίηση των μαθητών στην τάξη (student engagement) όπως ακριβώς είναι αριθμημένες

στο ερωτηματολόγιο (βλ. Παράρτημα). Από τον Πίνακα 1, φαίνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων απάντησε ότι μπορεί να κάνει «πολλά» στις ερωτήσεις που αφορούν την ενεργοποίηση των μαθητών, με το μεγαλύτερο ποσοστό να παρουσιάζεται στην ερώτηση 13 (55 άτομα) «Πόσα πράγματα νομίζετε ότι μπορείτε να κάνετε προκειμένου να βοηθήσετε τους μαθητές σας να σκέφτονται κριτικά;». Στην ίδια υποενότητα, το ποσοστό των συμμετεχόντων που απάντησε «τίποτα» είναι μηδενικό, ενώ 11 από αυτούς απάντησε ότι μπορεί να κάνει «πολύ λίγα» στην ερώτηση «Πόσο μπορείτε να παρέχετε βοήθεια σε οικογένειες ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά τους στο σχολείο;»

Οι ερωτήσεις 14,16,19,24,26,27,30,32 αφορούν στη διαχείριση της τάξης (classroom management), όπως είναι αριθμημένες στο ερωτηματολόγιο (βλ. Παράρτημα). Από τον Πίνακα 1 φαίνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων απάντησε ότι μπορεί να κάνει «πολλά» στις ερωτήσεις που αφορούν στη διαχείριση της τάξης, με το μεγαλύτερο ποσοστό να εμφανίζεται στην ερώτηση 24 (53 άτομα) «Πόσα πράγματα νομίζετε ότι μπορείτε να κάνετε ώστε να ακολουθούσουν οι μαθητές σας τους κανόνες της τάξης;». Στην ίδια υποενότητα ένας απάντησε ότι δεν μπορεί να κάνει τίποτα στην ερώτηση «Πόσο καλά μπορείτε να ανταποκριθείτε σε εριστικούς μαθητές;», ενώ 21 άτομα απάντησαν ότι μπορούν να κάνουν «πάρα πολλά» στην ερώτηση «Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε ώστε να ηρεμήσετε έναν μαθητή που διακόπτει ή είναι θορυβώδης;».

Οι ερωτήσεις 18,21,22,28,29,31,34,35 αφορούν τις διδακτικές στρατηγικές που μπορεί να εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη και είναι αριθμημένες όπως παρουσιάζονται στο ερωτηματολόγιο (βλ. Παράρτημα). Από τον Πίνακα 1 φαίνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό συμμετεχόντων απάντησε ότι μπορεί να κάνει «πολλά» στις ερωτήσεις που αφορούν στις διδακτικές στρατηγικές που μπορεί να εφαρμόσουν στην τάξη, με το μεγαλύτερο ποσοστό (60 άτομα) να παρουσιάζεται στην ερώτηση 22 «Σε ποιο βαθμό μπορείτε να σχεδιάσετε καλές ερωτήσεις για τους μαθητές σας;».

Τέλος, σε ότι αφορά στην αντίληψη των συμμετεχόντων α. για τις γνώσεις τους και β. εάν εφαρμόζουν διαφοροποιημένη διδασκαλία στις τάξεις τους, 71 άτομα (85%) από τα 84 άτομα, απάντησαν θετικά στην ερώτηση «εάν γνωρίζουν τι είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία», ενώ 13 άτομα (15%) απάντησαν ότι δεν ξέρουν τι είναι. Στη συνέχεια οι 84 συμμετέχοντες ρωτήθηκαν εάν εφαρμόζουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στις τάξεις. Με βάση τις απαντήσεις τους, συνολικά 56 (66,7%) εφαρμόζαν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στην τάξη τους, ενώ οι 28 (33,3%) απάντησαν αρνητικά.

Συνοψίζοντας, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους απάντησαν ότι μπορούν να κάνουν «πολλά» ή «πάρα πολλά» σε όλες τις υπό- ενότητες του ερωτηματολογίου

TSES, στην ενεργοποίηση των μαθητών (53,57%), στη διαχείριση της τάξης (76,19%) και στην εφαρμογή διδακτικών στρατηγικών (86,90%). Επιπρόσθετα, η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών δήλωσε ότι και γνώριζαν το πλαίσιο του μοντέλου της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (85%) και την εφαρμόζαν μέσα στις τάξεις τους (66,67%).

Συνάφεια της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με το πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Πρώτος θεματικός άξονας συνεντεύξεων

Με βάση τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τις συνεντεύξεις, αναζητήθηκαν κατηγορίες και υπο-κατηγορίες που αντιστοιχούσαν σε θεματικές ενότητες. Οι ενότητες αυτές αποτελούν συμπυκνωμένες και σφαιρικές περιγραφές και ερμηνείες του τρόπου που συνειδητοποιούν και μεταφράζουν οι συμμετέχοντες το υπό μελέτη φαινόμενο (Miles & Huberman, 1994). Έτσι, διακρίθηκαν τρεις κατηγορίες που αντιστοιχούσαν στις τρεις υπο-ενότητες του εργαλείου TSES. Η κάθε κατηγορία αναλύθηκε σε υποκατηγορίες (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Θεματικές ενότητες των συνεντεύξεων: κατηγορίες και υποκατηγορίες

Υποενότητες του TSES	Κατηγορίες	Υποκατηγορίες
ενεργοποίηση των μαθητών στην τάξη (student engagement)	Ενεργοποίηση μαθητών με χαμηλή συμμετοχή και ενδιαφέρον	Διαχείριση χρόνου και ύλης Χρήση μέσων Πρακτικές διδασκαλίες-τεχνικές
διαχείριση της τάξης (classroom management)	Διαχείριση προβληματικής συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας	Τεχνικές αντιμετώπισης-τιμωρητικός χαρακτήρας Τεχνικές αντιμετώπισης –διαλογικός χαρακτήρας
διδακτικές στρατηγικές (instructional strategies)	Χρήση εναλλακτικών στρατηγικών	Χρήση μέσων Ομαδοσυνεργατικές πρακτικές Καμία

Στην πρώτη κατηγορία «Ενεργοποίηση μαθητών με χαμηλή συμμετοχή και ενδιαφέρον» οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν μπορούν να τα καταφέρουν πάντα, λόγω του ότι η ύλη είναι πολύ μεγάλη και ο χρόνος πολύ λίγος. Χαρακτηριστικά ο εκπαιδευτικός (E1) αναφέρει ότι:

«Λυπάμαι που το λέω αλλά δεν μπορώ να κάνω και πολλά πράγματα για αυτούς τους μαθητές», «εεε.... δυστυχώς δεν προλαβαίνω, η ύλη που πρέπει να καλυφθεί είναι πολύ μεγάλη και δεν μπορώ να ασχοληθώ πολύ με αυτούς τους μαθητές, δυστυχώς...» (E1)

Αρκετοί αναφέρθηκαν στην έλλειψη χρόνου είτε λόγου Αναλυτικού Προγράμματος (μεγάλη ύλη), είτε λόγω του μεγάλου αριθμού μαθητών στο κάθε τμήμα (8 αναφορές). Ο εκπαιδευτικός E9, χαρακτηριστικά αναφέρει:

«Η αλήθεια είναι ότι όντως οι μαθητές τα τελευταία χρόνια δεν δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Εμείς ως εκπαιδευτικοί έχουμε όλη την καλή διάθεση να τους ενεργοποιήσουμε, αλλά δυστυχώς αυτό δεν γίνεται διότι και η ύλη είναι πάρα πολύ μεγάλη και φυσικά οι τρόποι που μπορεί να χρησιμοποιήσουμε συνήθως αποτυγχάνουν (γέλια) ...οπότε μένουμε να δουλεύουμε μόνο με τους μαθητές που δείχνουν ενδιαφέρον για το μάθημα και φυσικά για τη βαθμολογία» (E9)

Αρκετοί αναφέρουν ότι προσπαθούν να κάνουν το μάθημα ελκυστικό ή ότι χρειάζεται ένας καλός σχεδιασμός του μαθήματος από την αρχή, γεγονός που δεν ήταν πάντα εφικτό:

«Κοιτάζτε, με μια πολύ καλή οργάνωση, μια σχεδίαση για το τι θα κάνεις ...βέβαια δε βγαίνει πάντα το τι έχεις προγραμματίσει γιατί εξαρτάται και από τα ενδιαφέροντα των παιδιών που μπορούν να σε οδηγήσουνε, αλλά είναι παρά πολὺς και ο όγκος της ύλης οπότε δεν έχεις και πολύ χρόνο να κάνεις πολλές φορές όπως το θέλεις» (E13).

Τέλος, κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν Η/Υ, προβολή σλάιντς ή προσπαθούν να κάνουν πιο ελκυστικό το μάθημα, αλλά δεν το κάνουν πάντα.

Στη δεύτερη κατηγορία «Διαχείριση προβληματικής συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας» (βλ. Πίνακα 2), οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εκδήλωσαν μια κλιμακωτή σειρά από ενέργειες ξεκινώντας από την ηρεμία, τη διαπραγμάτευση και την ψυχραιμία, καταλήγοντας στην παρατήρηση, αδιαφορία, επίπληξη, στο διευθυντή και ίσως και αποβολή. Σχεδόν κανένας από τους συμμετέχοντες δεν αναφέρθηκε στους λόγους για τους οποίους θα μπορούσε να οφείλεται αυτή η προβληματική συμπεριφορά και με ποιους τρόπους θα μπορούσε μια διαφοροποιημένη διδασκαλία να απορροφήσει ή να μειώσει σημαντικά τους «κραδασμούς» μιας τέτοιας συμπεριφοράς (είτε για παράδειγμα εστιάζοντας στις κλίσεις, στα ενδιαφέροντα ή στις προτιμήσεις του μαθητή). Χαρακτηριστικά είναι τα ακόλουθα αποσπάσματα:

«Δεν υπάρχουν και πολλές λύσεις ... ξεκινάς με μια παρατήρηση, επίπληξη, όπως θέλετε πείτε το και από τη στιγμή που δεν συμμορφώνονται αναγκαστικά πρέπει να τους στείλουμε στο διευθυντή για να μπορέσει να κυλήσει σωστά η ροή του μαθήματος» (E9), «Κοιτάζτε...είναι δύσκολο η αλήθεια είναι...αυτό το κομμάτι, όλοι το έχουμε συναντήσει ..εεεε ... προσπαθώ να τα κερδίσω αυτά τα παιδιά, να κερδίσω την προσοχή τους, κυρίως να μην είμαι και εγώ επιθετική εξαρχής. Αυτό βέβαια εξαρτάται και από τη δική μου ψυχολογία, παίζει και αυτό ρόλο, δεν είμαστε και εμείς πάντα στην ίδια κατάσταση ώστε να

αντιμετωπίσουμε θετικά ένα παιδί. Μπορεί και εγώ κάποιες φορές να ανταποκριθώ αρνητικά σε ένα εριστικό παιδί εξ' αρχής, εεεε..... προσπαθώ να βρω κάποιο ενδιαφέρον, το λόγο που το παιδί είναι κάποιες φορές έτσι, αν το πετύχω καλώς αλλά όχι πάντα...» (E3).

Αρκετοί εκπαιδευτικοί προσπαθούν αρχικά να συζητήσουν με αυτούς τους μαθητές, να το αντιμετωπίσουν με ψυχραιμία και τελευταία επιλέγουν το διευθυντή.

Τέλος, σχετικά με την τρίτη κατηγορία «Χρήση εναλλακτικών στρατηγικών» (βλ. Πίνακα 2), οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν Η/Υ και χωρίζουν τα παιδιά σε ομάδες. Πολλοί ενώ προσπαθούσαν να χρησιμοποιήσουν αυτά τα μέσα και τις στρατηγικές δεν τα καταφέρνουν πάντα λόγω έλλειψης χρόνου, αλλά και έλλειψης παροχής υλικών. Για παράδειγμα,

«Όχι πάντα και συχνά ...όταν χρησιμοποιώ, χρησιμοποιώ που και που τον υπολογιστή δηλαδή κάνω κάποιες παρουσιάσεις. Επίσης χωρίζω τα παιδιά σε ομάδες ..αλλά σπάνια....» (E4)

«Κυρίως λόγω έλλειψης χρόνου . Και αυτό απαιτεί καλό χρόνο ...θα το απέδιδα εκεί δηλαδή» (E12),

«Ανάλογα και με τις παροχές του σχολείου, αν μπορώ ενδεχομένως να χρησιμοποιήσω υπολογιστή που θα το κάνει ίσως πιο ενδιαφέρον για τα παιδιά, κάποιο πρόγραμμα...που θα μπορέσει να τους δώσει με πιο παιχνιδιάρικο τρόπο το θέμα.....ότι μπορώ....» (E8).

Δεύτερος θεματικός άξονας συνεντεύξεων

Στο τέλος της συνέντευξης οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σχετικά για τον τρόπο που είχαν ενημερωθεί ή/και επιμορφωθεί σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Κανένας από τους συμμετέχοντες δεν είχε λάβει κάποια συστηματική εκπαίδευση για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, είτε σε συμμετοχή σε σεμινάριο, είτε σε κάποιο προπτυχιακό ή μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών. Όπως όλοι δήλωσαν, είχαν ενημερωθεί για το νόημα και το περιεχόμενο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας από το διαδίκτυο ή από κάποιο συνάδελφο. Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι θα επιθυμούσαν να επιμορφωθούν ή να παρακολουθήσουν τέτοιου είδους σεμινάρια.

Συζήτηση

Χρησιμοποιώντας το συγκεκριμένο εργαλείο (TSES), προσεγγίστηκε η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών – η οποία χωρίστηκε σε τρεις άξονες – ενότητες. Η κάθε ενότητα από αυτές

περιλάμβανε ερωτήσεις: α. για την ενεργοποίηση των μαθητών στην τάξη (SE), β. για τη διαχείριση της τάξης (CM), και γ. για την εφαρμογή διδακτικών στρατηγικών (IS). Ως ενεργοποίηση του μαθητή, αναφέρονται οι ενέργειες των εκπαιδευτικών σχετικά με την εμπύχωση και την ενθάρρυνση της δημιουργικότητας των μαθητών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και την ανάδειξη της αξίας της μάθησης και της κατανόησης για τους μαθητές που αποτυγχάνουν (Tschannen–Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Σύμφωνα με αυτά, ο εκπαιδευτικός που γνωρίζει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και θέλει να την εφαρμόσει στην τάξη, μπορεί σε μεγάλο βαθμό να τα επιτύχει (Dixon et al., 2014). Με βάση τη συλλογή των δεδομένων από τους 84 εκπαιδευτικούς, περίπου το 67% δήλωσε ότι την εφαρμόζει στη σχολική τάξη, ενώ το 85% των εκπαιδευτικών υποστήριξε ότι είναι εξοικειωμένοι με το μοντέλο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, αλλά προτιμούν να μην την εφαρμόζουν. Παρ' όλα αυτά, κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, οι περισσότεροι υποστήριξαν ότι ενώ ξεκινούν να την εφαρμόσουν σχεδιάζοντας από την αρχή μια διδασκαλία, πολλές φορές δεν την πραγματοποιούν εξαιτίας του λίγου χρόνου που διέθεταν και της μεγάλης ύλης που έπρεπε να καλύψουν. Το εύρημα αυτό συνάδει και με τη βιβλιογραφία, όπου για πολλούς εκπαιδευτικούς ο μεγάλος αριθμός ατόμων στην τάξη, η μεγάλη ύλη που πρέπει να καλύψουν, σε σύντομο χρονικό διάστημα αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες για εφαρμογή του μοντέλου της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Tomlinson, 2001· Φιλιππάτου & Βεντίστα, 2017).

Αναφορικά με τη διαχείριση της τάξης αν και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά στην ερώτηση για το αν γνωρίζουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, με βάση τα δεδομένα από τις συνεντεύξεις, φάνηκε ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί, στην περίπτωση μιας προβληματικής συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, κατέληγαν στην παρατήρηση, αδιαφορία, επίπληξη, παραπομπή στο διευθυντή και ίσως και αποβολή (βλ. Πίνακα 2). Αυτό έρχεται σε αντίθεση με τη βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία κάποιος που διαθέτει γνώσεις περί της διαφοροποιημένης διδασκαλίας μπορεί σε μεγάλο βαθμό να επιτύχει θετικά αποτελέσματα σχετικά με τη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη (De Neve & Devos, 2016· Dixon, Yssel, McConell, & Hardin, 2014· Tomlinson, 2001, 2003).

Τέλος, σχετικά με τις εναλλακτικές στρατηγικές διδασκαλίας που εφαρμόζουν στη σχολική τάξη, οι περισσότεροι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στα μέσα τεχνολογίας, Η/Υ, προτζέκτορα, παρουσιάσεις και δημιουργία ομάδων. Η δημιουργία ομάδων πράγματι συντελεί ως ένα βαθμό στη συνεργασία και την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών, η οποία έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές να γνωρίζουν τις μαθησιακές τους ανάγκες και να βλέπουν τον εαυτό τους μέσα από διαφορετικά περιβάλλοντα (Tomlinson, 2001). Στη διάρκεια όμως των συνεντεύξεων δεν φάνηκε ότι οι εναλλακτικές στρατηγικές διδασκαλίας που εφαρμόζαν οι

συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στην τάξη, ήταν αποτέλεσμα μιας διαμορφωτικής αξιολόγησης ή μιας συστηματικής παρατήρησης. Με βάση τα υψηλά ποσοστά που καταγράφηκαν όσον αφορά στη γνώση και στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς (βλ. Αποτελέσματα), θα έπρεπε να αναφέρονταν σε μια ποικιλία στρατηγικών αξιολόγησης, παροχή εναλλακτικών επεξηγήσεων ή παραδειγμάτων στα σημεία που οι μαθητές τους δεν ένιωθαν ικανοί ότι τα καταφέρνουν, προσαρμογές των μαθημάτων τους στο μαθησιακό επίπεδο των μαθητών τους, κλπ. (Longhurst, Jones, & Campbell, 2017· Tschannen–Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

Συνολικά, οι συμμετέχοντες στη συνέντευξη, αισθάνθηκαν αβέβαιοι σχετικά με το τι πρέπει να απαντήσουν ή τι αναμενόταν να απαντήσουν σχετικά με τη ενεργοποίηση των μαθητών τους, τη διαχείριση προβληματικών καταστάσεων και τη χρήση εναλλακτικών στρατηγικών, σε σχέση με το περιεχόμενο και τα χαρακτηριστικά της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Οι περισσότεροι θεωρούσαν ότι είναι δύσκολο να εφαρμοστεί η διαφοροποιημένη διδασκαλία. μέσα στη σχολική τάξη, καθώς έτσι δεν θα υπήρχε αρκετός χρόνος να ασχοληθούν με τους καλούς μαθητές.

Τα αποτελέσματα της παρούσης έρευνας συνάδουν με τη μελέτη των Dixon και συν. (2014). Οι Dixon και συν. (2014) χρησιμοποίησαν το ερωτηματολόγιο των Tschannen–Moran και Woolfolk Hoy (2001) και διαπίστωσαν ότι η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και τα πιστεύω τους ως προς την απόδοσή τους σχετίζονται με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Τέλος, ο δεύτερος θεματικός άξονας των συνεντεύξεων αφορούσε στον/στους τρόπους που είχαν ενημερωθεί ή επιμορφωθεί οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στο ζήτημα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων ανέφερε ότι γνωρίζει για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία μέσω του διαδικτύου ή μέσω κάποιου συναδέλφου, ενώ όλοι απάντησαν αρνητικά στην ερώτηση αν έχουν παρακολουθήσει εξειδικευμένα κάτι σχετικό με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, και δήλωσαν πρόθυμοι να παρακολουθήσουν κάποιο σχετικό σεμινάριο.

Οι παραπάνω απαντήσεις επεξηγούν ως ένα βαθμό τις παρανοήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το τι πραγματικά είναι διαφοροποιημένη διδασκαλία. Με άλλα λόγια, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν γνώριζαν τι σήμαινε διαφοροποιημένη διδασκαλία και η παραμικρή αλλαγή από το δασκαλοκεντρικό χαρακτήρα του μαθήματός τους εκλαμβάνόταν ως διαφοροποιημένη διδασκαλία. Επίσης, με βάση τις συνεντεύξεις, οι περισσότεροι ανέφεραν ότι δεν εφαρμόζουν κάτι διαφορετικό λόγω χρόνου ή λόγω μεγάλης ύλης, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με τη φιλοσοφία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Παντελιάδου, 2013).

Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους, και να εξετάσει τη συνάφεια αυτής της αποτελεσματικότητας με το πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην παρούσα έρευνα ανέδειξε ένα μεγάλο βαθμό παρανόησης στο τι είναι διαφοροποιημένη διδασκαλία τόσο στη θεωρητική προσέγγιση, όσο και στην πρακτική της εφαρμογή μέσα στις τάξεις τους. Με βάση τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό ότι η καλύτερη και εις βάθος κατανόηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας απαιτεί μια πολύ καλή επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Τόσο η βιβλιογραφία όσο και τα ευρήματα της παρούσης έρευνας, φανερώνουν τη σημασία της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών σε μια συστηματική βάση με συγκεκριμένα παραδείγματα και εφαρμογές αλλά και την ανάγκη για ουσιαστική αλλαγή των αναλυτικών προγραμμάτων των καθηγητικών σχολών αλλά και των σχολικών μονάδων (Dixon et al., 2014).

Από την άλλη, δεν είναι αρκετή μόνο η επαγγελματική ανάπτυξη – κατάρτιση των εκπαιδευτικών επί της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Απαιτείται ουσιαστική αλλαγή αντίληψης των καταστάσεων και συνειδητοποίησης της σύγχρονης πραγματικότητας από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με την Παντελιάδου (2013), οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να αναστοχαστούν για τη μάθηση, το σκοπό της μάθησης και τους ίδιους τους μαθητές τους. Με άλλα λόγια, πρέπει οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να διαφοροποιηθούν ως προς τον τρόπο που σκέφτονται και το ρόλο που διαδραματίζουν στην εκπαίδευση των μαθητών τους.

Σύμφωνα με τη Holloway (2000), τα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών δεν προετοιμάζουν τους εκπαιδευτικούς για την αυξανόμενη διαφορετικότητα που υπάρχει στους μαθητές και κατά συνέπεια δεν τους εκπαιδεύουν κατάλληλα για την εφαρμογή διαφοροποιημένων προγραμμάτων διδασκαλίας και τεχνικών διαφοροποίησης της διδασκαλίας μέσα στις τάξεις (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν πολλά εμπόδια, όπως ο σχεδιασμός των πλάνων διδασκαλίας προσαρμοσμένων στη διαφοροποίηση, παροχή κατάλληλων διδακτικών δραστηριοτήτων για ένα μεγάλο εύρος μαθητών, καθώς και το γεγονός ότι η εκπαίδευσή τους δε συνάδει με την πραγματικότητα σε θέματα που αφορούν την πολύ-εθνικότητα και πολύ-πολιτισμικότητα που παρουσιάζουν οι σημερινές τάξεις συμπεριλαμβανομένων και των παιδιών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Περιορισμοί

Ο αριθμός των συμμετεχόντων στις συνεντεύξεις είναι μικρός σε σχέση με το συνολικό αριθμό που συμμετείχαν στο ερωτηματολόγιο. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αρνήθηκαν τη συνέντευξη λόγω της ύπαρξης του μαγνητοφώνου και αρκετοί δε συμμετείχαν σε αυτή. Αυτός είναι και ο κύριος λόγος του μικρού αριθμού ατόμων που συμμετείχαν στη συνέντευξη.

Προτάσεις

Σε μια συνεχώς έντονα μεταλλασσόμενη κοινωνία ως προς στα κοινωνικο-οικονομικά και πολιτισμικά της χαρακτηριστικά είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί πρώτα να αναγνωρίσουν αυτές τις αλλαγές και δεύτερον να μπορέσουν να ανταποκριθούν κατάλληλα σε αυτές. Σε αυτήν την αναγκαιότητα φαίνεται ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία επειδή είναι «ενδεδυμένη» με τις αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού της Μάθησης (Follette, 2001) καθώς και με τα χαρακτηριστικά οικοσυστημικών προσεγγίσεων (Anderson et al., 2014· McLinden et al., 2016), να μπορεί να ανταποκριθεί στην ανομοιογένεια των σύγχρονων σχολικών τάξεων, στις διαφορετικές ανάγκες, ενδιαφέροντα και μαθησιακά προφίλ όλων των μαθητών και πλήθος άλλων προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί στη σχολική πραγματικότητα (George, 2005· Παντελιάδου, 2013· Tomlinson et al., 2003).

Η συστηματική και τακτή – και όχι μακρόχρονη - εκπαιδευτική επιμόρφωση φαίνεται να αποτελεί λύση για πολλούς εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν τις διδακτικές τους ικανότητες και να εξοικειωθούν με την έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Οι De Neve και Devos (2016) και Wai-Yan Wan (2017), έδειξαν ότι συστηματικά προγράμματα επιμόρφωσης των αρχάριων εκπαιδευτικών, άλλαξαν σημαντικά τη νοοτροπία τους απέναντι στη διαφοροποιημένη διδασκαλία με θετικό τρόπο.

Στη διεθνή βιβλιογραφία παρουσιάζονται προγράμματα επιμόρφωσης που παρακολουθούν οι εκπαιδευτικοί από τις σχολές στις οποίες φοιτούν και πρόκειται έπειτα να διδάξουν, ενώ αυτό δεν φαίνεται να ισχύει για την πλειονότητα των εκπαιδευτικών σχολών που αφορούν κυρίως στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα (Φιλιππάτου & Βεντίστα, 2017). Ειδικά για τη γνώση, τις τεχνικές και τη φιλοσοφία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας επικρατεί μια ασαφής και γενική εικόνα, που τελευταία αναλύεται και περιγράφεται μέσω της ανάγκης της ενιαίας εκπαίδευσης και της συνεκπαίδευσης των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα τμήματα της γενικής εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, αν και οι εκπαιδευτικοί δείχνουν θετικοί σε πιθανή επιμόρφωσή τους επί της διαφοροποίησης, εμφανίζονται διστακτικοί, προβληματισμένοι και αγχωμένοι σχετικά με την εφαρμογή της στη σχολική αίθουσα (Mills et al., 2014· Παντελιάδου,

2013· Subban, 2006). Χρειάζεται ουσιαστική αλλαγή νοοτροπίας των ίδιων των εκπαιδευτικών, εισαγωγή μαθήματος ή μαθημάτων διαφοροποιημένης διδασκαλίας στις καθηγητικές- παιδαγωγικές σχολές ώστε να παρέχονται τα κατάλληλα εφόδια στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, επιμόρφωση ανά τακτά χρονικά διαστήματα σε εκπαιδευτικά θέματα και καλές πρακτικές (Βαλιαντή, 2015), βελτιώνοντας την επαγγελματική τους ανάπτυξη, καθώς και πρακτική άσκηση μετά το πέρας των σπουδών, σε πραγματικές συνθήκες σχολικής αίθουσας διαφοροποιώντας τα σχέδια μαθήματος και τον τρόπο διδασκαλίας τους (Παντελιάδου, 2013).

Βιβλιογραφία

- Anderson, J., Boyle C. & Deppeler J. (2014). The Ecology of Inclusive Education- Reconceptualising Bronfenbrenner. In H. Zhang, P. Wing, K. Chan, & C. Boyle (eds.), *Equality in Education: Fairness and Inclusion*, (pp.23-34), Sense Publishers: Rotterdam, Netherlands.
- Argyropoulos, V., & Gentle, F. (2019). Formal and non-formal education for individuals with vision impairment or multiple disabilities and vision impairment. In J. Ravenscroft (Ed.) *The Routledge Handbook of Visual Impairment* (pp. 118-142). Abingdon: Routledge.
- Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18, 215–228.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *The bioecological theory of human development. Making human beings human*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000) *Research Methods in Education* (5th Ed.). London: Routledge Falmer.
- Davies, P. (2000). Differentiation: Processing and understanding in teachers thinking and practice. *Educational Studies*, 26, 191-203.
- De Neve, D. & Devos, G. (2017) How do professional learning communities aid and hamper professional learning of beginning teachers related to differentiated instruction? *Teachers and Teaching*, 23, 262-283.
- Dickinson, C. & Wright, J. (1993). *Differentiation: A practical handbook of classroom strategies*. Coventry: National Council for Educational Technology.

- Dixon, F. A., Yssel, N., McConnell, J. M., & Hardin, T. (2014). Differentiated Instruction, Professional Development, and Teacher Efficacy. *Journal for the Education of the Gifted*, 37, 111-127.
- Fabian, H. & Dunlop, A-W. (2002) (eds.) *Transitions in the Early Years. Debating Continuity Progression for Children in Early Education*. London: Routledge, Falmer.
- Follette, S. M. (2001). Principles of Universal Design. In F. E. Preiser, E. Ostroff & McGraw Hill (Eds.), *Universal Design Handbook* (pp. 145-162). New York: McGraw-Hill Professional
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- George, P. S. (2005). A rationale for differentiating instruction in the regular classroom. *Theory Into Practice*, 44, 185-193.
- Goleman, D. (2000). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Dell.
- Gregory, G. H. & Chapman, C. (2007). *Differentiated instructional strategies. One size doesn't fit all*. California: Corwin Press.
- Hart, S. (1992a). Differentiation - Way forward or retreat? *British Journal of Special Education*, 19, 10-12.
- Hart, S. (1992b). Differentiation. Part of the problem or part of the solution? *Curriculum Journal*, 3, 131-142.
- Holloway, J. (2000). Preparing Teachers for Differentiated Instruction. *Educational Leadership*, 58, 82-83.
- Humphrey, N., Bartolo, P., Ale, P., Calleja, C., Hofsaess, T., Janikova, V., Lous, A., Vilkiene, V., & Wetso, G. (2006). Understanding and responding to diversity in the primary classroom: an international study. *European Journal of Teacher Education*, 29, 305-318.
- King, V. (1990). Differentiation is the key. *Language and Learning*, 3, 22-24.
- Kumar, K. & Wideman, M. (2014). Accessible by design: Applying UDL principles in a first year undergraduate course. *Canadian Journal of Higher Education*, 44, 125-147.
- Longhurst, M. L., Jones, S. H., & Campbell, T. (2017). Factors Influencing Teacher Appropriation of Professional Learning Focused on the Use of Technology in Science Classrooms. *Teacher Development*, 21, 365-387.
- McLinden, M. & McCracken, W. (2016). Review of the Visiting Teachers Service for Children with Hearing and Visual Impairment in supporting inclusive educational practice in Ireland: Examining stakeholder feedback through an ecological systems theory. *European Journal of Special Needs Education*, 31, 472-488.

- McLoughlin, A. S., & Maslak, M. (2003). Prospective teachers' perceptions of development during fieldwork: Tutoring as a vehicle for professional growth. *The Teacher Educator*, 38, 267-284.
- Miles, M. & Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. London: SAGE publications.
- Mills, M., Monk, S., Keddie, A., Renshaw, P., Christie, P., Geelan, D., & Gowlett, C. (2014). Differentiated learning: from policy to classroom. *Oxford Review of Education*, 40, 331-348.
- Moon, T. (2005). The role of the Assessment in Differentiation. *Theory into Practice*, 44, 226-233.
- Nicolae, M. (2014). Teachers' Beliefs as the Differentiated Instruction Starting Point: Research Basis. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 128, 426-431.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Sapon-Shevin, M. (2000/2001). Schools Fit for All. *Educational Leadership*, 58, 34-39.
- Schumm, J. & Vaughn, S. (1991). Making Adaptations for Mainstreamed Students General Classroom Teachers' Perspectives. *Remedial and Special Education*, 12, 18-27.
- Stoltz, P. (1997). *Adversity quotient: Turning obstacles into opportunities*. New York: Wiley.
- Suban, P. (2006). Differentiated Instruction: A research basis. *International Educational Journal*, 7, 935-947.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The Differentiated Classroom. Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2008). The Goals of Differentiation. *Education Leadership*, 66, 26-30.
- Tomlinson, C. & Imbeau, M. (2010). *Leading and managing A Differentiated Classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C., Moon, T., Brimijoin, K., Conover, L. A., & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profiles in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27, 119-145.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.

- Tudge, J. R. H., Mokrova, I., Hatfield, B. E., & Karnik, R.B. (2009). Uses and Misuses of Bronfenbrenner's Bioecological Theory of Human Development. *Journal of Family Theory and Review*, 1, 198-210.
- Wai-Yan Wan, S. (2017). Differentiated instruction: are Hong Kong in-service teachers ready? *Teachers and Teaching*, 23, 284-311.
- Westwood, P. (2001). Differentiation' as a strategy for inclusive classroom practice: Some difficulties identified. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 6, 5-11.
- Αργυρόπουλος, Β. (2013). Διαφοροποίηση και Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Θεωρητικό Υπόβαθρο και Βασικές Αρχές. Στο Σ. Παντελιάδου & Α. Φιλιππάτου (Επιμ.), *Διαφοροποίηση της διδασκαλίας: θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές* (σσ. 27-59). Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Αργυρόπουλος, Β. (2019). Οπτική Αναπηρία σε Τυπικά και μη Τυπικά Περιβάλλοντα Μάθησης μέσα από Θεωρίες Μετάβασης. Στο Α. Ζήση & Μ. Σαββάκης (Επιμ.), *Αναπηρία και Κοινωνία: Σύγχρονες Θεωρητικές Προκλήσεις και Ερευνητικές Προοπτικές* (σσ. 75-99). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Τζιόλα.
- Βαλιαντή, Σ. (2015). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσα από τις εμπειρίες εκπαιδευτικών και μαθητών: μια ποιοτική διερεύνηση της αποτελεσματικότητας και των προϋποθέσεων εφαρμογής της. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 7-35.
- Βαλιαντή, Σ. & Νεοφύτου, Λ. (2017). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή*. Αθήνα. Εκδόσεις Πεδίο.
- Κοσμόπουλος, Α. (1995). *Σχεσιοδυναμική παιδαγωγική του προσώπου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Νικολαραϊζή, Μ. (2013). Καθολικός σχεδιασμός στη μάθηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία: η σημασία για τους μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο Σ. Παντελιάδου και Α. Φιλιππάτου (Επ.), *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, Θεωρητικές Προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές* (σσ. 99-120). Αθήνα: Πεδίο
- Παντελιάδου, Σ. (2008). Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου και Φ. Αντωνίου (Επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες* (σσ. 7-17). Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Παντελιάδου, Σ. (2013). Διαφοροποιημένη διδασκαλία και ειδική αγωγή: μια πρόκληση για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών. Στο Σ. Παντελιάδου και Α. Φιλιππάτου (Επ.), *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, Θεωρητικές Προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές* (σσ. 149-183). Αθήνα: Πεδίο.

- Παντελιάδου, Σ., & Αργυρόπουλος, Β. (2011). Έρευνα και διδακτική πράξη: παράλληλες ή ασύμβατες πορείες. Στο Σ. Παντελιάδου & Β. Αργυρόπουλος (Επ.), *Ειδική Αγωγή: Από την έρευνα στη διδακτική πράξη* (σσ. 13-28). Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Φιλипπάτου, Δ. (2013). Ο ρόλος της αξιολόγησης στη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου και Δ. Φιλипπάτου (Επ.), *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, Θεωρητικές Προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές* (σσ. 60-98). Αθήνα: Πεδίο.
- Φιλипπάτου, Δ. & Βεντίστα, Ο. Μ. (2017). Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 68, 147-183.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ
(Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES-long form))

1. Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε προκειμένου να ανταπεξέλθετε στους πιο δύσκολους μαθητές;
2. Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε προκειμένου να βοηθήσετε τους μαθητές σας να σκέφτονται κριτικά;
3. Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε προκειμένου να ελέγξετε τις συμπεριφορές διακοπής μαθήματος στην τάξη;
4. Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε ώστε να ενεργοποιήσετε τους μαθητές που δείχνουν χαμηλό ενδιαφέρον σε σχολικές εργασίες;
5. Σε πιο βαθμό μπορείτε να κάνετε τις προσδοκίες σας ξεκάθαρες σχετικά με τη συμπεριφορά ενός μαθητή;
6. Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε ώστε να κάνετε τους μαθητές σας να πιστέψουν ότι μπορούν να τα καταφέρουν στο σχολείο;
7. Πόσο καλά μπορείτε να ανταποκριθείτε σε δύσκολες ερωτήσεις από τους μαθητές σας;
8. Πόσο καλά μπορείτε να εισάγετε ρουτίνες ώστε να πραγματοποιούνται δραστηριότητες ομαλά;
9. Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε ώστε να μάθουν οι μαθητές σας την αξία της μάθησης;
10. Πόσο καλά μπορείτε να εκτιμήσετε ότι τα παιδιά έχουν κατανοήσει αυτό που έχετε διδάξει;
11. Σε ποιο βαθμό μπορείτε να σχεδιάσετε καλές ερωτήσεις για τους μαθητές σας;
12. Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε ώστε να ενθαρρύνετε τη δημιουργικότητα των μαθητών σας;
13. Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε ώστε να ακολουθήσουν οι μαθητές σας τους κανόνες της τάξης;
14. Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε ώστε να βελτιώσετε την κατανόηση ενός μαθητή που έχει αποτύχει;
15. Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε ώστε να ηρεμήσετε ένα μαθητή που διακόπτει ή είναι θορυβώδης;
16. Πόσο καλά μπορείτε να επιβάλλετε ένα σύστημα διαχείρισης της τάξης με την κάθε ομάδα μαθητών;
17. Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε ώστε να προσαρμόσετε τα μαθήματά σας στο κατάλληλο επίπεδο του κάθε μαθητή;
18. Πόσο μπορείτε να χρησιμοποιήσετε μια ποικιλία στρατηγικών αξιολόγησης των μαθητών;
19. Πόσο καλά μπορείτε να κρατήσετε κάποιους προβληματικούς μαθητές από το να καταστρέψουν ένα ολόκληρο μάθημα;
20. Σε ποιο βαθμό μπορείτε να παρέχετε μια εναλλακτική εξήγηση ή παράδειγμα όταν οι μαθητές έχουν μπερδευτεί;
21. Πόσο καλά μπορείτε να ανταποκριθείτε σε εριστικούς μαθητές;
22. Πόσο μπορείτε να παρέχετε βοήθεια σε οικογένειες ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά τους για το σχολείο;
23. Πόσο καλά μπορείτε να εφαρμόσετε εναλλακτικές στρατηγικές διδασκαλίας στην τάξη σας;
24. Πόσο καλά μπορείτε να παρέχετε κατάλληλες προκλήσεις για τους πολύ ικανούς μαθητές σας;

Investigating secondary school teachers' beliefs towards differentiation through their efficacy of their instruction

Vassilios Argyropoulos¹ & Areti Vlachogianni
University of Thessaly

Abstract

In this chapter the authors attempt to analyze aspects of the context and content of differentiation through a holistic approach combining literature review and relevant field research. It is also attempted to interpret the developing dynamics within the context of differentiation having as reference points the student and the teacher. In turn, the authors present a study which explores a. secondary teachers' beliefs regarding their efficacy of their instruction, and b. the relationship between secondary teachers' efficacy and differentiated instruction. The data were obtained through questionnaires and semi-structured interviews. The questionnaire was used in order to formulate a data baseline – for this it is presented here in brief – and in turn semi-structured interviews were conducted in order to grasp a better understanding of the teachers' beliefs and opinions. Although the majority of the teachers stated that they applied differentiated instruction, it was revealed that they considered the notion of differentiation in their own way which diverged significantly from its scientific meaning. Based on the obtained data, it was also conjectured that the majority of the participants got familiarized with differentiation by the internet, whereas none of them had attended a well-organized seminar on differentiated instruction. All teachers who participated in the study had realized the contemporary educational situation of mixed-ability classes and expressed their will to participate in relevant seminars in order to apply differentiation in their classes. Finally, it may be argued that the positive attitude of the participants towards differentiation is vital but in order to ensure their professional development regarding this matter, it is necessary to acquire knowledge and hands-on experience from the very beginning of their training as teachers.

Keywords: Eco-systemic approach, multiple intelligences, differentiation, differentiated instruction, professional development

¹ Contact person: **Vassilios Argyropoulos**, Associate Professor, Department of Special Education, University of Thessaly

Ένα καινοτόμο πρόγραμμα παρέμβασης για τη μείωση των διαταραχών συμπεριφοράς σε παιδιά με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ): Η περίπτωση των κοινωνικών ιστοριών

Μαρία Κοκκιάδη & Ηλίας Ε. Κουρκούτας¹

Πανεπιστήμιο Κρήτης

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη έχει ως σκοπό, μέσα από ένα πιλοτικό πρόγραμμα παρέμβασης, να διερευνήσει την εφαρμογή των Κοινωνικών Ιστοριών σε μαθητές Δημοτικού με ΔΕΠ-Υ σχετικά με τη μείωση των εξωτερικευμένων και εσωτερικευμένων δυσκολιών, της διάσπασης προσοχής και των έντονων υπερκινητικών συμπεριφορών. Βασίστηκε στη μεθοδολογία της αξιολόγησης πριν και μετά την παρέμβαση και εφαρμόστηκε έρευνα μεμονωμένης περίπτωσης, που αποτελούνταν από την αρχική φάση (φάση Α) και τη φάση της παρέμβασης (φάση Β). Οι συμμετέχοντες ήταν τρεις μαθητές ηλικίας οχτώ και εννιά ετών από τυπικά Δημοτικά Σχολεία γενικής εκπαίδευσης, οι οποίοι είχαν διάγνωση ΔΕΠ-Υ. Για την αξιολόγηση χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Αδυναμιών του Goodman για γονείς και εκπαιδευτικούς και μία κλείδα παρατήρησης βασισμένη στο Ερωτηματολόγιο του Achenbach για την καταγραφή και λειτουργική αξιολόγηση των συμπεριφορών-στόχων των συμμετεχόντων στις διαδικασίες της τάξης. Για κάθε παιδί διεξήχθη ταυτόχρονη, ανεξάρτητη καταγραφή των συμπεριφορών-στόχων του από δύο παρατηρητές κατά το χρονικό διάστημα και των δύο εξεταζόμενων φάσεων και, στο τέλος, συγκρίθηκαν τα δεδομένα και εντοπίστηκαν τυχόν μεταβολές στη συμπεριφορά τους. Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της οπτικής ανάλυσης, όπου τα γραφήματα αναπαριστούσαν την επίδραση της παρέμβασης στη συμπεριφορά-στόχο των συμμετεχόντων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η παρέμβαση με τις Κοινωνικές Ιστορίες μείωσε τις διασπαστικές, προβληματικές συμπεριφορές όλων των συμμετεχόντων σε ένα σημαντικό βαθμό και στη συνέχεια αναλύονται οι παράγοντες που θεωρήθηκαν ενισχυτικοί της θετικής επίδρασης της παρέμβασης.

Λέξεις-κλειδιά: Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα, κοινωνικές ιστορίες, εξωτερικευμένες διαταραχές, εσωτερικευμένες δυσκολίες

¹ Υπεύθυνος επικοινωνίας: **Ηλίας Ε. Κουρκούτας**, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εργαστήριο Ψυχολογίας και Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κρήτης, E-mail: hkourk@edc.uoc.gr

Εισαγωγή

Μία από τις πιο συχνά διαγνωσμένες και μελετημένες διαταραχές είναι η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) (Ghuman & Ghuman, 2014). Η επίδρασή της γίνεται εμφανής σε όλες σχεδόν τις πτυχές της ζωής του παιδιού, ενώ η εξελικτική πορεία των συμπτωμάτων της διαταραχής εξαρτάται σημαντικά από τις ενέργειες που έχουν προηγηθεί για τη διαχείριση των δυσκολιών του παιδιού, τις εμπειρίες που έχει βιώσει το ίδιο και την πορεία που έχει διανύσει κατά την προσχολική και σχολική περίοδο (Μανιαδάκη & Κάκουρος, 2016).

Αποτελεί σύνηθες φαινόμενο η ΔΕΠ-Υ να συνδέεται στενά με ένα φάσμα διαταραχών συμπεριφοράς, που εκδηλώνονται με ανυπακοή, παράβαση κανόνων και μη συμμόρφωση σε οδηγίες, αντιδραστική, προκλητική και διασπαστική συμπεριφορά, άμεση ή έμμεση επιθετικότητα. Πρόκειται για συμπτώματα ή αντιδράσεις που θεωρούνται δευτερογενείς ή συνυπάρχουσες της συγκεκριμένης διαταραχής και μπορεί να σχετίζονται με διαφορετικές αναπτυξιακές διαδρομές και ενδογενείς ή εξωγενείς παράγοντες κινδύνου (Austin & Sciarra, 2016· Lougy, DeRuvo, & Rosenthal, 2007· Rice & Marshall, 2014· Yoshimasu, Barbaresi, Colligan, Voigt, Killian, Weaver, & Katusic, 2012). Η Εναντιωματική Προκλητική Διαταραχή και η Διαταραχή Διαγωγής συνιστούν δύο από τις πιο συχνά συνυπάρχουσες με τη ΔΕΠ-Υ διαταραχές της παιδικής και εφηβικής ηλικίας που προκύπτουν σε μεγάλο βαθμό από την αλληλεπίδραση των πρωτογενών συμπτωμάτων με συσσωρευμένες εμπειρίες απόρριψης και ματαίωσης ή αρνητικές-δυσλειτουργικές πρακτικές του οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος (Κουρκούτας, 2017· Loeber, Burke, & Pardini, 2009· Μανιαδάκη & Κάκουρος, 2016).

Οι παρεμβάσεις που προσανατολίζονται στην αντιμετώπιση αυτής της διαταραχής και των συμπτωμάτων/δυσλειτουργιών πρέπει να εφαρμόζονται με συνέπεια και να στοχεύουν σε μία μακροπρόθεσμη υποστήριξη που περιλαμβάνει όλα τα πλαίσια μέσα στα οποία εκδηλώνονται (Cardoso-Moreno, Tomás-Aragonés, & Rodríguez-Ledo, 2015· Chronis, Jones, & Raggi, 2006· Parker, Wales, Chalhoub, & Harpin, 2013). Υπό το πρίσμα αυτό, υπογραμμίζεται η ανάγκη παρουσίας υπηρεσιών πρώιμης παρέμβασης, που επικεντρώνονται τόσο στο πλαίσιο της οικογένειας όσο και στο πλαίσιο του σχολείου και του κοινωνικού περιβάλλοντος και εμπλέκουν γονείς, εκπαιδευτικούς και ειδικούς από διάφορες επιστημονικές περιοχές, με στόχο τη δημιουργία μιας κοινής βάσης για την εφαρμογή των απαραίτητων παρεμβάσεων και την εξασφάλιση των μέγιστων δυνατών αποτελεσμάτων (Chronis, Jones, & Raggi, 2006· Κουρκούτας, Μαμαλίκου, & Κομματά, 2013· Loe & Feldman, 2007).

Ένας συνδυασμός παρεμβάσεων, που μπορεί να συνδυάζουν τη φαρμακευτική αγωγή και τις ψυχοπαιδαγωγικές τεχνικές, ατομικές ή ομαδικές ψυχοθεραπευτικές παρεμβάσεις, ατομική και οικογενειακή συμβουλευτική, συνήθως θεωρείται η πλέον κατάλληλη επιλογή για την αντιμετώπιση των προαναφερθέντων δυσκολιών (Johnston & Park, 2015). Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η διάγνωση της ΔΕΠΥ απαιτεί πλέον την παρουσία συμπτωμάτων μέχρι την ηλικία των 12 ετών, σε μια προσπάθεια των ταξινομητικών προσεγγίσεων να διαχωρίσουν τις διαταραχές που οφείλονται σε συναισθηματική-κοινωνική ανωριμότητα, σε μεγάλο βαθμό συνδεδεμένες με εξωγενείς παραμέτρους, από νευροαναπτυξιακά σύνδρομα (Campbell, Halperin, & Sonuga-Barke, 2014). Υπό αυτή την έννοια, οι παρεμβάσεις ψυχοκοινωνικού τύπου που στοχεύουν όχι μόνο στην μείωση των προβληματικών συμπεριφορών αλλά και στην καλλιέργεια των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων είναι σημαντικές. Στο επίπεδο των ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων, μια τεχνική που θεωρείται σημαντική, ιδιαίτερα για παιδιά με συναισθηματικές δυσκολίες, αλλά και διασπαστικότητα/υπερκινητικότητα, είναι οι Κοινωνικές Ιστορίες (Greenway, 2018). Επιπλέον, αξίζει να επισημάνουμε ότι τα παιδιά με υπερκινητικότητα/διασπαστικότητα έχουν πολλές δυσκολίες στο να λεξικοποιήσουν τα συναισθήματά τους, με αποτέλεσμα να τα εκφράζουν, υπό την πίεση έντονων καταστάσεων, με έναν πιο κοινωνικά απρεπή και επιθετικό τρόπο (Bennett, Pitale, Vora, & Rheingold, 2014). Επομένως, οι ψυχοκοινωνικές/ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις, με την εμπλοκή των εκπαιδευτικών, είναι πολύ σημαντικές για τη διαχείριση των διαπροσωπικών και συμπεριφορικών ζητημάτων (Kalyva & Agaliotis, 2009· More, Sileo, Higgins, Tandy, & Tannock, 2013).

Κοινωνικές Ιστορίες: φιλοσοφία, περιεχόμενο και δεδομένα αξιολόγησης

Η Carol Gray (1994, στο: Καλύβα, 2005) ανέπτυξε μία τεχνική που ονομάζεται «Κοινωνικές Ιστορίες» (Social Stories/SS) για την αντιμετώπιση των κοινωνικών δυσκολιών των παιδιών με αυτισμό. Μία Κοινωνική Ιστορία περιγράφει και εξηγεί κοινωνικές καταστάσεις και έννοιες που δυσκολεύουν ή δημιουργούν σύγχυση στο παιδί με αυτισμό και, παράλληλα, παρέχει σαφείς ενδείξεις και οδηγίες για τον κατάλληλο τρόπο αντίδρασης (Ali & Frederickson, 2006· Καλύβα, 2005· Karkhaneh, Clark, Ospina, Seida, Smith, & Hartling, 2010· Ozdemir, 2010· Reinhout & Carter, 2006· Scattone, Tingstrom, & Wilczynski, 2006).

Οι Κοινωνικές Ιστορίες συνιστούν σύντομες εξατομικευμένες ιστορίες, που γράφονται από την οπτική γωνία του ίδιου του παιδιού, με χρήση του πρώτου ενικού προσώπου και παροντικού ή μελλοντικού χρόνου (Gray & Garand, 1993· Καλύβα, 2005· Rust & Smith, 2006).

Οι ανάγκες και δυνατότητες του μαθητή για τον οποίο προορίζονται θα καθορίσουν τον αριθμό των προτάσεων ανά σελίδα, την πολυπλοκότητά τους, όπως και την επιλογή του θέματος και του λεξιλογίου (Brower, 2012· Crozier & Sileo, 2005· Crozier & Tincani, 2005· Gray & Garand, 1993· Καλύβα, 2005· Spencer, Simpson, & Lynch, 2008).

Αποτελούνται συνήθως από τα ακόλουθα είδη σύντομων και άμεσων προτάσεων: τις περιγραφικές προτάσεις (descriptive), τις προτάσεις προοπτικής (perspective), τις καθοδηγητικές-κατευθυντήριες (directive) και τις καταφατικές (affirmative) (Gray, 1994, στο: Rust & Smith, 2006). Άλλα δύο είδη προτάσεων που χρησιμοποιούνται, αλλά σε μικρότερη συχνότητα σε σχέση με τα προαναφερθέντα, είναι οι προτάσεις ελέγχου (control) και συνεργασίας (cooperative) (Gray, 2000, in: Crozier & Tincani, 2007). Κάθε είδος από τα παραπάνω εξυπηρετεί έναν συγκεκριμένο σκοπό μέσα στην ιστορία (Gray & Garand, 1993).

Η χρήση των Κοινωνικών Ιστοριών μπορεί να ικανοποιήσει ποικίλες ανάγκες, όπως να διευκολύνει την ένταξη των παιδιών σε τυπικές τάξεις γενικής εκπαίδευσης, να προωθήσει αλλαγές και νέες ρουτίνες, να εξηγήσει τις συμπεριφορές των άλλων ή να διδάξει νέες μαθησιακές και κοινωνικές δεξιότητες (Gray & Garand, 1993). Ο πρωταρχικός σκοπός τους, βέβαια, συνίσταται στην παροχή περιγραφικών πληροφοριών σχετικά με την κοινωνική έννοια ή κατάσταση που παρουσιάζεται (Sansosti & Powell-Smith, 2008). Βασική, αλλά λιγότερο σημαντική, λειτουργία είναι η παροχή καθοδήγησης αναφορικά με την ενδεικνύμενη αντίδραση στη δεδομένη κοινωνική συνθήκη που συμβάλλει στην πλαισίωση και μοντελοποίηση των συμπεριφορών για παιδιά με κοινωνικο-συναισθηματικές, αναπτυξιακές διαταραχές και διασπαστικότητα (Κουρκούτας, 2017· Sansosti & Powell-Smith, 2008). Για τον λόγο αυτό, προτείνεται μία αναλογία δύο με πέντε περιγραφικών, προοπτικών, συνεργατικών και/ή καταφατικών προτάσεων για κάθε καθοδηγητική ή πρόταση ελέγχου (Gray, 2000, in: Crozier & Tincani, 2007).

Με βάση τη μελέτη της αντίστοιχης βιβλιογραφίας, η αποτελεσματικότητα των Κοινωνικών Ιστοριών βασίζεται, αρχικά, στην οπτικοποίηση της παρεχόμενης πληροφορίας (Kokina & Kern, 2010· Rao & Gagie, 2006). Η χρήση οπτικής καθοδήγησης και υποστήριξης θεωρείται καίριας σημασίας, καθώς ελκύει και διατηρεί την προσοχή και το ενδιαφέρον των παιδιών στο έργο, συγκεκριμενοποιεί περισσότερο τις αφηρημένες έννοιες, ενθαρρύνει την εξωτερίκευση των σκέψεων και μειώνει το άγχος (Rao & Gagie, 2006). Η σημασία της οπτικοποίησης της πληροφορίας και της χρήσης σύντομου και απλού κειμένου, προσαρμοσμένου στις ανάγκες του μαθητή, έχει υποστηριχθεί σε μεγάλο βαθμό στην περίπτωση της ΔΕΠ-Υ, όπου τα παιδιά λόγω του περιορισμένου εύρους της συγκέντρωσης της

προσοχής αφαιρούνται συχνά και ασχολούνται με άλλα αντικείμενα (Μανιαδάκη & Κάκουρος, 2016· Wilmshurst, 2011).

Άλλος ένας λόγος της ευρείας χρήσης τους είναι ότι μπορούν να χρησιμοποιηθούν εύκολα από τον μαθητή όσες φορές χρειάζεται (Crozier & Tincani, 2005), ενώ η εφαρμογή τους στοχεύει στην πλαισίωση των παιδιών με διασπαστικότητα που δε διαθέτουν τις κατάλληλες στρατηγικές διαχείρισης των προκλήσεων της καθημερινότητας. Με άλλα λόγια, η Κοινωνική Ιστορία αποσκοπεί στη δόμηση και διαχείριση της πραγματικότητας μέσα από την εδραίωση μιας ρουτίνας ή ενός κανόνα που το παιδί θα εφαρμόζει σε αντίστοιχες κοινωνικές περιστάσεις (Scattone, Wilczynski, Edwards, & Rabian, 2002).

Σε ερευνητικό επίπεδο, οι Κοινωνικές Ιστορίες έχουν αποδειχθεί ιδιαίτερα βοηθητικές στο κομμάτι της αντιμετώπισης διαφόρων ανεπιθύμητων κοινωνικών συμπεριφορών σε παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) (Beh-Pajoooh, Ahmadi, Shokoohi-Yekta, & Asgary, 2011· Chan & O'Reilly, 2008· Crozier & Tincani, 2005, 2007· Graetz, Mastropieri, & Scruggs, 2009· Ivey, Heflin, & Alberto, 2004· Leaf, Mitchell, Townley-Cochran, McEachin, Taubman, & Leaf, 2016· Reynhout & Carter, 2006· Scattone, Tingstrom, & Wilczynski, 2006). Για τον λόγο αυτό, έχουν προσελκύσει το ερευνητικό ενδιαφέρον και έχουν αποτελέσει μέρος ποικίλων προγραμμάτων παρέμβασης και για άλλες ομάδες παιδιών με αντίστοιχες δυσκολίες/προβλήματα (Benish & Bramlett, 2011· Crozier & Sileo, 2005· Greenway, 2018).

Άλλωστε, ένα στοιχείο που ενίσχυσε τον σχεδιασμό της συγκεκριμένης έρευνας είναι η μεγάλη αλληλοεπικάλυψη συμπτωμάτων/δυσκολιών που έχει διαπιστωθεί μεταξύ της ΔΕΠ-Υ και των ΔΑΦ και η υπόθεση ενός κοινού αιτιολογικού/επεξηγηματικού μηχανισμού. Συγκεκριμένα, τα ελλείμματα σε λειτουργίες εκτελεστικού/επιτελικού ελέγχου που αφορούν στις γνωστικές δεξιότητες της συγκέντρωσης της προσοχής, της μνήμης εργασίας και των διαδικασιών αυτοελέγχου εντοπίζονται και στις δύο αυτές διαταραχές και αντανακλούν συχνά τις ελλειπείς ψυχοκοινωνικές δεξιότητες, που επιδεινώνονται εξαιτίας εξωγενών παραγόντων, επηρεάζοντας σημαντικά την προσαρμογή και ένταξη αυτών των παιδιών (Mayes, Calhoun, Mayes, & Molitoris, 2012· Rice & Marshall, 2014· Rommelse, Franke, Geurts, Hartman, & Buitelaar, 2010). Η κατηγορία των παιδιών με ΔΕΠ-Υ παρουσιάζει μια μεγάλη ετερογένεια και οι πολυπαραγοντικές αιτιολογικές ερμηνείες δίνουν μια ευρύτερη διάσταση στην κατανόηση των δυσλειτουργιών αυτών των παιδιών, ενισχύοντας τις απόψεις για εξειδικευμένες και εντατικές παρεμβάσεις ψυχοκοινωνικού/ψυχοπαιδαγωγικού τύπου (Campbell et al., 2014· Hinshaw & Beauchaine, 2016). Σε αυτό το πλαίσιο, οι Κοινωνικές Ιστορίες επιδιώκουν να

ενισχύσουν τα παιδιά και να τα βοηθήσουν στη διαχείριση διαφόρων κοινωνικών, διαπροσωπικών καταστάσεων που τους δημιουργούν σύγχυση και αναστάτωση.

Η μελέτη των Golzari, Hemati Alamdarloo και Moradi (2015) έδειξε τη θετική επίδραση της παρέμβασης των Κοινωνικών Ιστοριών στις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών με αυτισμό και υποστήριξαν την ενσωμάτωσή της σε προγράμματα εξατομικευμένης συμπεριφορικής υποστήριξης που απευθύνονται και σε άλλες ομάδες παιδιών με δυσκολίες, όπως η ΔΕΠ-Υ. Η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της συγκεκριμένης παρέμβασης σε ομάδες παιδιών με διαφορετική διάγνωση και χαρακτηριστικά επισημάνθηκε κι από άλλους μελετητές (Kokina & Kern, 2010· Leaf, Mitchell, Townley-Cochran, McEachin, Taubman, & Leaf, 2016· Sani Bozkurt & Vuran, 2014). Επιπλέον, οι Sani Bozkurt και Vuran (2014) ανέφεραν, επίσης, ότι η χρήση Κοινωνικών Ιστοριών αποτελεί μία πολλά υποσχόμενη πρακτική για την αντιμετώπιση διαταραχών συμπεριφοράς σε παιδιά με ιδιαίτερες δυσκολίες, γεγονός που υπογραμμίσθηκε και από την έρευνα των Quirnbach, Lincoln, Feinberg-Gizzo, Ingersoll και Andrews (2009). Ορμώμενοι από αυτά τα δεδομένα, σχεδιάσαμε την παρούσα μελέτη για την επέκταση της χρήσης των Κοινωνικών Ιστοριών σε μία ομάδα παιδιών με ΔΕΠ-Υ που αντιμετωπίζουν, επίσης, δυσκολίες στο κομμάτι των συμπεριφορικών και κοινωνικών τους δεξιοτήτων.

Η παρούσα μελέτη

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα, προχωρήσαμε στον σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας που σκοπός της ήταν να εξετάσει την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης που χρησιμοποιεί Κοινωνικές Ιστορίες σε μαθητές Δημοτικού Σχολείου με ΔΕΠ-Υ, έναν μαθητή ηλικίας οκτώ ετών και δύο μαθητές ηλικίας εννέα ετών, ως προς τη μείωση των εξωτερικευμένων και εσωτερικευμένων διαταραχών συμπεριφοράς, των έντονων υπερκινητικών συμπεριφορών και των σοβαρών δυσκολιών προσοχής. Οι δυσκολίες αυτές εμφανίζονται στο σχολείο στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους και παρακωλύουν την ομαλή διεξαγωγή των διαδικασιών της τάξης και τη διαμόρφωση θετικών και σταθερών κοινωνικών σχέσεων.

Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν για τον σκοπό της παρούσας έρευνας είναι τα ακόλουθα:

Α. Θα βοηθήσει τον μαθητή Δημοτικού με ΔΕΠ-Υ η παρέμβαση που χρησιμοποιεί Κοινωνικές Ιστορίες στη μείωση εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς (επιθετικότητας-παρορμητικότητας, ανυπακοής και παράβασης σχολικών κανόνων);

Β. Θα βοηθήσει τον μαθητή Δημοτικού με ΔΕΠ-Υ η παρέμβαση που χρησιμοποιεί Κοινωνικές Ιστορίες στη μείωση εσωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς (αγχωδών και καταθλιπτικών εκδηλώσεων και συμπεριφορών απόσυρσης);

Γ. Θα βοηθήσει τον μαθητή Δημοτικού με ΔΕΠ-Υ η παρέμβαση που χρησιμοποιεί Κοινωνικές Ιστορίες στη μείωση έντονων υπερκινητικών τάσεων/ στάσεων καθώς και σοβαρών δυσκολιών συγκέντρωσης προσοχής;

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Η επιλογή του δείγματος έγινε από μαθητές με ΔΕΠ-Υ και συνοδές διαταραχές συμπεριφοράς (εξωτερικευμένες και εσωτερικευμένες) που φοιτούν σε τυπικά Δημοτικά Σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, επιλέχθηκαν τρεις μαθητές, ηλικίας οκτώ και εννιά ετών, από τυπικά Δημοτικά Σχολεία γενικής εκπαίδευσης, οι οποίοι είχαν διάγνωση από αρμόδιο διαγνωστικό φορέα. Το δείγμα αποτελούνταν μόνο από αγόρια, καθώς και από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας η πλειονότητα των μαθητών με ΔΕΠ-Υ είναι αγόρια (Στασινός, 2013· Wilmshurst, 2011). Τέλος, δεν προχωρήσαμε σε διάκριση βάσει εθνικότητας ή κοινωνικοοικονομικού επίπεδου.

Ο πρώτος συμμετέχων ήταν ένα αγόρι εννιά ετών από δημόσιο Δημοτικό Σχολείο. Φοίτησε σε νηπιαγωγείο της περιοχής του για δύο συνεχείς χρονιές, καθώς είχε τεθεί αίτημα για επαναφοίτηση από την νηπιαγωγό. Με βάση τα αποτελέσματα της αξιολογικής διαδικασίας της διεπιστημονικής ομάδας του διαγνωστικού φορέα και την παιδοψυχιατρική εκτίμηση που προσκομίσθηκε, ο μαθητής παρουσιάζει Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα, Συνοδά Προβλήματα Συμπεριφοράς και Συναισθηματικές Δυσκολίες. Αδυνατεί να διατηρήσει την προσοχή του σε ένα γνωστικό ερέθισμα για πολλή ώρα, είναι αρκετά ανήσυχος και υπερκινητικός. Με βάση τις αναφορές των δασκάλων και των γονέων, ο μαθητής εκδηλώνει αρκετά προβλήματα συμπεριφοράς τόσο στο οικογενειακό όσο και στο σχολικό περιβάλλον σε επίπεδο εναντιωματικής-αντιδραστικής συμπεριφοράς και διαγωγής, με αποτέλεσμα να επιβαρύνεται η λειτουργικότητά του και οι διαπροσωπικές του

συνδιαλλαγές. Επιπλέον, παρουσιάζεται ιδιαίτερα ευαίσθητος (χαμηλή ανοχή) στην αρνητική κριτική, παρερμηνεύει σε μεγάλο βαθμό μη λεκτικά ερεθίσματα και ξεσπά σε εκρήξεις θυμού που δυσκολεύεται να διαχειρισθεί αποτελεσματικά. Προτάθηκε από τον εν λόγω φορέα έναρξη προγράμματος ατομικής ψυχολογικής υποστήριξης και ψυχοεκπαίδευσης των γονέων για την εκμάθηση τεχνικών ελέγχου και διαχείρισης της συμπεριφοράς του παιδιού και τη βελτίωση των σχέσεων μέσα στην οικογένεια, βασιζόμενων σε κατάλληλες μορφές επικοινωνίας και παροχή θετικής ενίσχυσης και προσοχής. Αναφορικά με την προσαρμογή του στο σχολικό πλαίσιο, κρίθηκε αναγκαία η εφαρμογή εξατομικευμένου προγράμματος υποστήριξης και ιδιαίτερης ψυχοπαιδαγωγικής αντιμετώπισης μέσα στην τάξη.

Ο δεύτερος συμμετέχων ήταν ένα αγόρι οχτώ ετών που φοιτούσε σε δημόσιο Δημοτικό Σχολείο και είχε, επίσης, γνωμάτευση για Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα. Σύμφωνα με την αξιολόγηση και τις αναφορές από το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον, ο μαθητής εμφανίζει έντονη ανησυχία-νευρικότητα και κινητική δραστηριότητα, ενώ παραβιάζει συχνά τους σχολικούς κανόνες, με αποτέλεσμα να διαταράσσεται η ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος. Επιπλέον, δεν μπορεί να συγκεντρωθεί για μεγάλο χρονικό διάστημα στον διάλογο, αφαιρείται και χάνει συχνά τον ειρμό της σκέψης του. Παρουσιάζει δυσκολίες στην αναστολή των παρορμήσεών του και, λόγω των έντονων εκρήξεων θυμού, αντιμετωπίζει σημαντικές δυσκολίες στον τομέα των κοινωνικών του σχέσεων με τους συνομηλίκους. Αναφέρεται, ακόμη, ότι παραπονιέται συχνά για σωματικές ενοχλήσεις, απομονώνεται και δε συμμετέχει εύκολα σε ομαδικές δραστηριότητες.

Ο τρίτος συμμετέχων ήταν ένα αγόρι εννιά ετών από δημόσιο Δημοτικό Σχολείο. Με βάση την αξιολόγησή του, ο μαθητής παρουσιάζει Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα, καθώς και Συναισθηματικές Δυσκολίες. Κατά την εκτέλεση γνωστικών έργων, δυσκολεύεται στη διατήρηση της προσοχής του και λειτουργεί βιαστικά και παρορμητικά στον χειρισμό δεδομένων και την επίλυση εργασιών. Επιπλέον, εκδηλώνει έντονη κινητική ανησυχία και σημαντικές δυσκολίες στην αναστολή των παρορμήσεών του, την προσαρμογή στους σχολικούς κανόνες, τις κοινωνικές του αλληλεπιδράσεις και τη διαχείριση των αρνητικών του συναισθημάτων (θυμός, ματαίωση).

Τεχνική δειγματοληψίας

Η παρούσα μελέτη αφορά συγκεκριμένα σε μαθητές Δημοτικού με ΔΕΠ-Υ, που παρουσιάζουν συνοδές διαταραχές συμπεριφοράς. Επομένως, ακολουθήσαμε μη πιθανοτική δειγματοληψία, τη δειγματοληψία σκοπιμότητας για την επιλογή συγκεκριμένων ατόμων που έφεραν αυτή τη διάγνωση και τα χαρακτηριστικά, πάνω στα οποία επιθυμούσαμε να εξετάσουμε την επίδραση

της παρεμβατικής μεθόδου με τις Κοινωνικές Ιστορίες. Μέσω αυτής της τεχνικής δημιουργήθηκε το δείγμα που εξυπηρετούσε τις εξειδικευμένες ανάγκες της προτεινόμενης μελέτης. Συνεπώς, η επιλεκτικότητα αυτή προήλθε από την εστίαση της συγκεκριμένης έρευνας σε μία συγκεκριμένη ομάδα με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και υπό την επίγνωση ότι το δείγμα αυτό δεν μπορεί να είναι αντιπροσωπευτικό του ευρύτερου πληθυσμού, αλλά μόνο του ίδιου του εαυτού του (Cohen, Manion, & Morrison, 2008).

Ερευνητικά εργαλεία

Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Αδυναμιών

Οι δάσκαλοι/ες και οι γονείς των παιδιών της παρέμβασης κλήθηκαν να αξιολογήσουν εμπειρικά τη συμπεριφορά κάθε παιδιού με ΔΕΠ-Υ συμπληρώνοντας το Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Αδυναμιών (Goodman, 1997). Απευθύνεται τόσο σε γονείς όσο και σε εκπαιδευτικούς και ο εκάστοτε αξιολογητής καλείται να σημειώσει τον βαθμό παρουσίας κάθε χαρακτηριστικού-συμπεριφοράς στο παιδί σε μία διαβαθμιστική κλίμακα τριών σημείων (*δεν ισχύει, ισχύει κάπως, ισχύει σίγουρα*) κατά τους τελευταίους έξι μήνες ή στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Αποτελείται από 25 ερωτήματα τα οποία διακρίνονται σε 5 υποκλίμακες των 5 ερωτημάτων. Ειδικότερα, οι υποκλίμακες αυτές αφορούν σε συναισθηματικές δυσκολίες, εξωτερικευμένα προβλήματα, δυσκολίες στις σχέσεις με τους συνομηλίκους, προκοινωνικές συμπεριφορές και δυσκολίες συγκέντρωσης προσοχής και υπερκινητικότητας. Ουσιαστικά αναφέρονται σε πρωτογενή (π.χ. διασπαστικότητα) και δευτερογενή συμπτώματα (π.χ. δυσκολίες στις σχέσεις) διαταραχών της παιδικής ηλικίας (συναισθηματικές, συμπεριφορικές διαταραχές, υπερκινητικότητα).

Ο υπολογισμός της βαθμολογίας γίνεται για κάθε υποκλίμακα ξεχωριστά, ενώ προκύπτει και τελική συνολική βαθμολογία που αφορά σε όλο το Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών, παρέχοντας μια συνολική αποτίμηση της ψυχοκοινωνικής λειτουργίας του παιδιού.

Η τιμή για την κάθε υποκλίμακα προκύπτει από τις απαντήσεις του γονέα ή του εκπαιδευτικού στις επιμέρους ερωτήσεις-δηλώσεις που υπάγονται στην υποκλίμακα αυτή. Για παράδειγμα, για τις συναισθηματικές δυσκολίες, ο γονέας ή ο εκπαιδευτικός καλείται να απαντήσει σε 5 ερωτήματα που αφορούν σε φόβους, χαμηλή αυτοπεποίθηση, συμπεριφορές απόσυρσης, παράπονα για στομαχόπονους, πονοκεφάλους και γενική αδιαθεσία σε μία διαβαθμιστική κλίμακα τριών σημείων ($0=δεν\ ισχύει$, $1=ισχύει\ κάπως$ και $2=ισχύει\ σίγουρα$). Για τις δηλώσεις του γονέα, αν η τιμή που θα συγκεντρωθεί κυμαίνεται από 0 έως 3, τότε

θεωρείται πως ο μαθητής δεν παρουσιάζει συναισθηματική δυσκολία (απουσία παθολογίας). Αν η τιμή είναι 4, τότε γίνεται λόγος για οριακή ύπαρξη συναισθηματικής δυσκολίας/διαταραχής, ενώ αν η τιμή κυμαίνεται από 5 έως 10, όπου 10 είναι η ανώτερη δυνατή τιμή που μπορεί να λάβει η συγκεκριμένη υποκλίμακα, τότε υπάρχει υποψία παθολογίας. Μάλιστα, όσο πιο κοντά στο 10 είναι αυτή η τιμή, τόσο πιο σοβαρός είναι ο βαθμός αυτής της υποψίας. Ο όρος «υποψία παθολογίας» αναφέρεται ακριβώς στην παρουσία στοιχείων (δυσκολιών διαταραχών, συμπτωμάτων) σε επιμέρους διαστάσεις της λειτουργίας του παιδιού, τα οποία, πιθανόν ή όχι, να παραπέμπουν σε κάποια πιο «οργανωμένη διαταραχή».

Για τις δηλώσεις του εκπαιδευτικού, σημειώνεται μία μικρή διαφοροποίηση στον τρόπο βαθμολόγησης. Συγκεκριμένα, οι τιμές από τις απαντήσεις του εκπαιδευτικού που δείχνουν απουσία παθολογίας για την εν λόγω υποκλίμακα μπορεί να είναι από 0 έως 4. Αντίστοιχα, οριακή παθολογία δείχνει η τιμή 5 και υποψία παθολογίας οι τιμές από 6 έως 10.

Αναφορικά με τον συνολικό δείκτη του Ερωτηματολογίου, προκύπτει από το άθροισμα των τιμών που έχουν συγκεντρωθεί από τις επιμέρους υποκλίμακες, με εξαίρεση την υποκλίμακα της Θετικής Κοινωνικής Συμπεριφοράς. Επομένως, προκύπτει μία συνολική τελική τιμή τόσο για τον γονέα όσο και για τον εκπαιδευτικό που εντάσσεται σε μία από τις τρεις κατηγορίες (απουσία παθολογίας, οριακή παθολογία και υποψία παθολογίας) και μας επιτρέπει να αξιολογήσουμε την παρουσία δυσκολιών συγκέντρωσης προσοχής, υπερκινητικότητας και παρορμητικότητας, καθώς και συνοδών προβλημάτων συμπεριφοράς στα παιδιά του δείγματός μας και να διαπιστώσουμε τον βαθμό σοβαρότητάς τους στο πλαίσιο του σχολείου και της οικογένειας. Αξίζει να σημειωθεί ότι δεν πρόκειται για διαγνωστικό εργαλείο, καθώς για τα παιδιά υπάρχει ήδη διάγνωση από αρμόδιο φορέα για Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) και συνοδές συναισθηματικές, συμπεριφορικές δυσκολίες. Επομένως, είναι προφανές ότι πρόκειται για κλινική περίπτωση, κάτι το οποίο είναι σαφώς προσδιορισμένο σε όλο το κείμενο και την μεθοδολογία.

Κλείδα παρατήρησης

Κατασκευάστηκε μία κλείδα παρατήρησης για τη συλλογή των δεδομένων, η οποία ήταν προσαρμοσμένη στον σκοπό της παρούσας μελέτης. Διακρινόταν σε δύο μέρη: το πρώτο μέρος αφορούσε στην καταγραφή της συχνότητας παρουσίας των συμπεριφορών-στόχων των συμμετεχόντων κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους και το δεύτερο στη λειτουργική ανάλυση της συμπεριφοράς. Ειδικότερα, το πρώτο μέρος με τον κατάλογο των

εξεταζόμενων μορφών συμπεριφοράς των μαθητών ήταν βασισμένο στο Ερωτηματολόγιο του Achenbach (Achenbach & Rescorla, 2001), από το οποίο επιλέχθηκαν συγκεκριμένες ερωτήσεις, οι οποίες ανταποκρίνονταν περισσότερο στον σκοπό και τη φύση της παρούσας έρευνας. Τα ερωτήματα σχετίζονταν με εξωτερικευμένα και εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς, καθώς και δυσκολίες συγκέντρωσης της προσοχής, υπερκινητικότητας και παρορμητικότητας. Ο αξιολογητής καλούνταν να σημειώσει τη συχνότητα εμφάνισης κάθε χαρακτηριστικού-συμπεριφοράς του παιδιού σε μία διαβαθμιστική κλίμακα τριών σημείων (0=δεν ταιριάζει, 1=ταιριάζει κάπως ή μερικές φορές, 2=ταιριάζει πολύ ή πολύ συχνά). Επιπλέον, πραγματοποιήθηκε έλεγχος εσωτερικής συνάφειας, τα αποτελέσματα του οποίου παρατίθενται σε επόμενη ενότητα (βλ. *Αποτελέσματα*).

Η πρώτη κατηγορία των εξωτερικευμένων προβλημάτων αποτελούνταν από 15 ερωτήσεις που αφορούσαν σε ζητήματα επιθετικής συμπεριφοράς, παρορμητικότητας και ανυπακοής-παράβασης κανόνων και οι τιμές που θα μπορούσε να λάβει κυμαίνονταν από 0 έως 30 ανάλογα με τη συχνότητα παρουσίας των συγκεκριμένων συμπεριφορών. Ακολούθως, η δεύτερη κατηγορία των εσωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριελάμβανε 8 ερωτήματα σχετικά με διαταραχές άγχους, κατάθλιψης και συμπεριφορές απόσυρσης και οι αντίστοιχες τιμές που θα μπορούσε να λάβει με βάση την αξιολόγηση της συμπεριφοράς του μαθητή στο εκπαιδευτικό πλαίσιο κυμαίνονταν από 0 έως 16. Τέλος, η τρίτη κατηγορία αφορούσε σε δυσκολίες προσοχής και υπερκινητικότητας, παρορμητικότητας με 3 σχετικά ερωτήματα και οι δυνατές τιμές της συγκεκριμένης υποκλίμακας ήταν από 0 έως 6. Η συνολική τιμή της παρούσας κλίμακας προέκυπτε από το άθροισμα των τιμών των επιμέρους υποκλιμάκων (0-52) και επέτρεπε την αξιολόγηση των προσαρμοστικών, κοινωνικών δεξιοτήτων και των προβλημάτων συμπεριφοράς και συναισθήματος στα παιδιά του δείγματός μας.

Στο δεύτερο τμήμα της κλείδας παρατήρησης, που αφορούσε στη λειτουργική ανάλυση συμπεριφοράς, αξιολογούνταν και καταγράφονταν κι άλλοι παράγοντες που σχετίζονταν με την παρουσία αυτών των συμπεριφορών, όπως η διάρκεια, τα προγενόμενα και επακόλουθα, το πλαίσιο-χώρος και η δραστηριότητα, ενώ υπήρχε και η δυνατότητα ανάπτυξης περαιτέρω σχολίων από τη μεριά των παρατηρητών που θα ενίσχυαν την κατανόησή μας σχετικά με αυτές τις συμπεριφορές (Spencer, Simpson, & Lynch, 2008).

Διαδικασία

Γενική διαδικασία

Ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό εκπαιδεύτηκε ομαδικά αναφορικά με τις διαδικασίες συλλογής δεδομένων μέσω της παρατήρησης. Η διαδικασία της εκπαίδευσης ολοκληρώθηκε, όταν το ποσοστό συμφωνίας μεταξύ των παρατηρητών έφτασε στο 80% για δύο συνεχείς δοκιμαστικές παρατηρήσεις της εξαρτημένης μεταβλητής σε παραδείγματα που δίνονταν γραπτά και λεκτικά.

Σε επόμενο επίπεδο, πραγματοποιήθηκαν οι πρώτες συναντήσεις με τους διευθυντές και τους δασκάλους των σχολείων για την αναγνώριση των μαθητών, την ενημέρωση για τον σκοπό και τις διαδικασίες της παρούσας έρευνας και την εξασφάλιση της άδειάς τους. Έπειτα, εστάλησαν τα ενημερωτικά σημειώματα και οι υπεύθυνες δηλώσεις στους γονείς αυτών των μαθητών και, αφού συναίνεσαν για τη συμμετοχή των παιδιών τους στην έρευνα, δόθηκε για συμπλήρωση στους δασκάλους και τους γονείς το Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Αδυναμιών του Goodman για τη διαπίστωση και αξιολόγηση των συνοδών προβλημάτων συμπεριφοράς. Η διαδικασία αυτή πραγματοποιήθηκε, σε πρώτο επίπεδο, δύο μήνες πριν από την αρχική φάση των παρατηρήσεων για την σκιαγράφηση του σταθερού προφίλ των μαθητών και τον αποκλεισμό τυχόν περιστασιακών παραγόντων που θα μπορούσαν να επιδράσουν στη συμπεριφορά των συμμετεχόντων τη δεδομένη χρονική περίοδο των παρατηρήσεων και να εξηγήσουν την αλλαγή με όρους τυχαιότητας.

Πριν την έναρξη των αρχικών παρατηρήσεων της φάσης Α (μία εβδομάδα νωρίτερα), επαναχορηγήθηκε το Ερωτηματολόγιο του Goodman στους γονείς και δασκάλους για τη διαπίστωση της σταθερής εμφάνισης των συμπτωμάτων και δυσκολιών στους συμμετέχοντες τόσο στο οικογενειακό όσο και στο σχολικό περιβάλλον. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της σύγκρισης, δε διαπιστώθηκε κάποια διαφοροποίηση στα αρχικά δεδομένα, γεγονός που φανερώνει τη σταθερότητα και την επιμονή της παρουσίας των συμπεριφορών-στόχων, ενώ υπογραμμίζει παράλληλα την ανάγκη εφαρμογής ενός εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης για την κατάλληλη αντιμετώπισή τους. Επομένως, κατά τις παρατηρήσεις της αρχικής φάσης της έρευνας, αναγνωρίστηκαν οι συμπεριφορές-στόχοι και οι παράγοντες που ενίσχυαν την εμφάνιση και επανεμφάνισή τους. Επιπλέον, δεν προβλεπόταν η παρουσία κάποιας τεχνικής παρέμβασης και οι παρατηρητές δεν αλληλεπιδρούσαν με τους συμμετέχοντες.

Πριν από την έναρξη της φάσης της παρέμβασης, η ερευνήτρια πραγματοποίησε συνάντηση με τους/τις δασκάλους/ες των μαθητών. Σε αυτή τη συνάντηση, αποφασίσθηκε το μέρος που θεωρήθηκε πιο κατάλληλο για την ανάγνωση των Κοινωνικών Ιστοριών και κάθε δάσκαλος/α εκπαιδεύτηκε πάνω στη διαδικασία κατασκευής, χρήσης και εφαρμογής τους.

Ειδικότερα, η ερευνήτρια παρουσίασε ένα δείγμα Κοινωνικής Ιστορίας επεξηγώντας τον τρόπο δημιουργίας της και λειτούργησε ως μοντέλο-πρότυπο για τον κατάλληλο τρόπο παρουσίασης και ανάγνωσης της ιστορίας, επισήμανσης των εικόνων, υποβολής ερωτήσεων κατανόησης στους συμμετέχοντες και αξιολόγησης του βαθμού κατανόησής τους.

Παρεμβατική διαδικασία

Στη συνέχεια, ακολούθησε η φάση της παρέμβασης (φάση Β), η οποία διήρκησε τέσσερις εβδομάδες για κάθε συμμετέχοντα και πραγματοποιούνταν τέσσερις παρατηρήσεις την εβδομάδα, με σκοπό την καταγραφή των τρόπων αντίδρασης μετά την εφαρμογή της παρέμβασης. Οι Κοινωνικές Ιστορίες αναπτύχθηκαν με βάση τις ειδικές δυσκολίες που αντιμετώπιζε ο κάθε συμμετέχων. Συγκεκριμένα, η παρεμβατική διαδικασία ανά μαθητή περιελάμβανε μία Κοινωνική Ιστορία, η οποία ανταποκρινόταν περισσότερο στις ιδιαίτερες ανάγκες και δυσκολίες του και διαμορφώθηκε, με σκοπό την κατανόηση και περιγραφή των κοινωνικών καταστάσεων μέσα στις οποίες εμφανίζονταν αυτές οι δυσκολίες, καθώς και την παροχή σαφών οδηγιών προς τον τρόπο αντιμετώπισής τους. Κάθε Κοινωνική Ιστορία γράφτηκε σύμφωνα με τις κατευθυντήριες οδηγίες των Gray και Garand (1993). Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε το πρώτο ενικό πρόσωπο, σε χρόνο ενεστώτα ή μέλλοντα και τα περιστατικά παρουσιάζονταν από την οπτική γωνία του ίδιου του παιδιού, για το οποίο γράφθηκε η Ιστορία. Επιπλέον, η επιλογή του λεξιλογίου και ο συνολικός αριθμός των προτάσεων, η έκταση της ιστορίας καθορίστηκαν με βάση την ηλικία, το επίπεδο ανάγνωσης και κατανόησης κάθε μαθητή, τη διάρκεια προσοχής και το προτιμώμενο μαθησιακό ύψος. Ακόμη, προτιμήθηκε η χρήση μίας πρότασης ανά σελίδα, για να ευνοηθεί η καλύτερη επεξεργασία του νοήματος και να μειωθεί η πιθανότητα υπερφόρτωσης (Καλύβα, 2005).

Κατά τη διάρκεια της πρώτης ημέρας της παρέμβασης, η ερευνήτρια διάβασε την Κοινωνική Ιστορία στο παιδί. Η ανάγνωση της Ιστορίας πραγματοποιούνταν σε ένα ήσυχο σημείο είτε μέσα στην τάξη είτε σε ξεχωριστή αίθουσα, μακριά από τους υπόλοιπους μαθητές, για να αποφευχθεί το ενδεχόμενο διάσπασης προσοχής. Μετά την πρώτη ανάγνωση της Ιστορίας από την ερευνήτρια, αξιολογήθηκε το επίπεδο κατανόησης του μαθητή με την υποβολή ορισμένων προκαθορισμένων ερωτήσεων που ήταν απλές και είχαν τυπωθεί σε ένα ξεχωριστό φύλλο. Όλοι οι συμμετέχοντες σε αυτό το στάδιο απάντησαν με 100% ακρίβεια σε αυτές τις ερωτήσεις. Σε διαφορετική περίπτωση, θα χρειαζόταν να ακολουθήσει άλλη μία ανάγνωση και επεξήγηση της ιστορίας από την ερευνήτρια, καθώς και επανεξέταση του βαθμού κατανόησής της.

Στις επόμενες ημέρες της παρέμβασης, κάθε συμμετέχων διάβαζε ο ίδιος την Κοινωνική Ιστορία στην ερευνήτρια μία φορά την ημέρα πριν από τη συμμετοχή του στις διαδικασίες της τάξης. Μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης, λάμβανε μέρος στην ομάδα της τάξης και καταγράφονταν οι αντιδράσεις του από τους παρατηρητές στην κλείδα παρατήρησης για μία διδακτική ώρα και με τον ίδιο τρόπο που γινόταν η καταγραφή κατά την αρχική φάση πριν από την παρέμβαση. Οι παρατηρητές βρίσκονταν στον χώρο της τάξης και δεν αλληλεπιδρούσαν με τους συμμετέχοντες. Ωστόσο, είχε ζητηθεί από τους/τις δασκάλους/ες να μην καθοδηγούν τους μαθητές με κάποιο τρόπο προς την εκδήλωση των επιθυμητών συμπεριφορών κατά τη συμμετοχή στις δραστηριότητες της τάξης, ώστε να εξετασθεί η επίδραση της Κοινωνικής Ιστορίας από μόνη της στη συμπεριφορά των συμμετεχόντων.

Στο τέλος, τα δεδομένα από τις παρατηρήσεις και των δύο εξεταζόμενων φάσεων συγκρίθηκαν, προκειμένου να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης στη συμπεριφορά-στόχο των συμμετεχόντων (εξαρτημένη μεταβλητή της μελέτης). Πέραν τούτου, δόθηκε πάλι για συμπλήρωση το Ερωτηματολόγιο του Goodman στους γονείς και δασκάλους για τη διαπίστωση τυχόν μεταβολών κι από τους ίδιους στους τρόπους αντίδρασης των συμμετεχόντων μετά τη φάση της παρέμβασης.

Αποτελέσματα

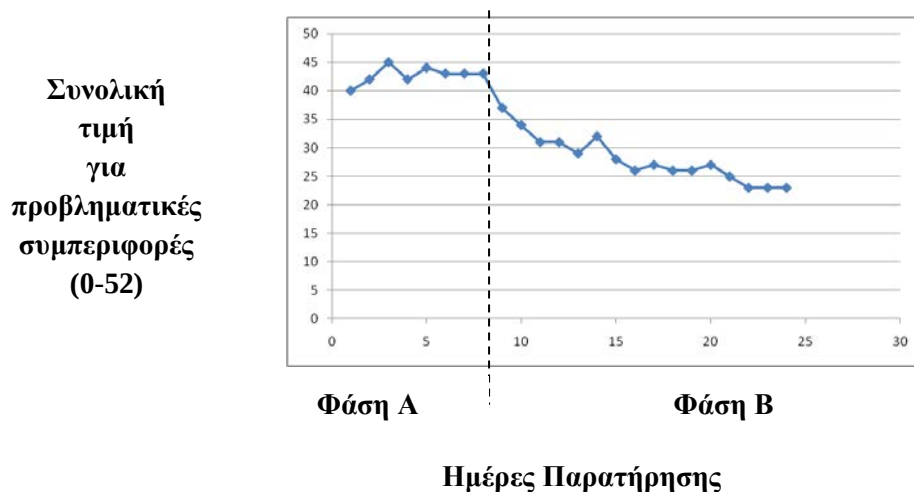
Κλείδα παρατήρησης

Η πρώτη κατηγορία των εξωτερικευμένων προβλημάτων αφορούσε σε ζητήματα επιθετικής συμπεριφοράς, παρορμητικότητας και ανυπακοής-παράβασης κανόνων και παρουσίαζε πολύ υψηλό δείκτη εσωτερικής συνάφειας (Cronbach's alpha = .965). Η δεύτερη κατηγορία των εσωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς σχετιζόταν με διαταραχές άγχους, κατάθλιψης και συμπεριφορές απόσυρσης και εμφάνιζε υψηλή εσωτερική συνάφεια ($\alpha = .88$). Η τελευταία κατηγορία με τις ερωτήσεις σε σχέση με δυσκολίες προσοχής και υπερκινητικότητας παρουσίαζε, επίσης, υψηλή εσωτερική συνάφεια/συνοχή ($\alpha = .853$). Επομένως, στο σύνολό της η παρούσα κλίμακα είχε πολύ υψηλό βαθμό εσωτερικής εγκυρότητας (Papadaki & Kourkoutas, 2018).

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της οπτικής ανάλυσης (visual analysis method). Τα γραφήματα αναπαριστούν την συνολική, τελική τιμή που προέκυπτε για τις προβληματικές συμπεριφορές από την κλείδα παρατήρησης ανά ημέρα παρατήρησης κατά τη διάρκεια και των δύο εξεταζόμενων φάσεων για κάθε παιδί που συμμετείχε στη μελέτη. Τα στοιχεία των δεδομένων ελέγχθησαν οπτικά για αλλαγές σε επίπεδο,

μεταβλητότητα και τάση, οι οποίες έδειχναν την επίδραση της παρέμβασης στη συμπεριφορά-στόχο των συμμετεχόντων (Horner, Swaminathan, Sugai, & Smolkowski, 2012).

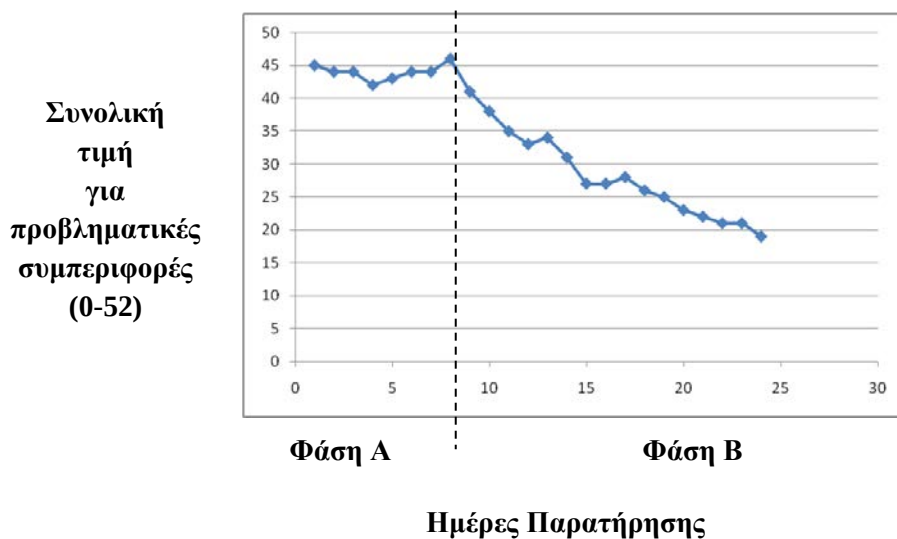
Υποκείμενο 1



Γράφημα 1: Συνολικές τιμές από κλείδα παρατήρησης για τον πρώτο συμμετέχοντα

Το παραπάνω γράφημα απεικονίζει την πορεία και τον βαθμό επίδρασης της παρέμβασης με την Κοινωνική Ιστορία στις συμπεριφορές-στόχους του πρώτου συμμετέχοντα. Ο συγκεκριμένος μαθητής εκδήλωνε, κατά την αρχική φάση, τα υπό μελέτη προβλήματα συμπεριφοράς στο **82,3%** κατά μέσο όρο, ποσοστό ιδιαίτερα υψηλό που δείχνει σοβαρές δυσκολίες προσαρμογής. Κατά τη φάση της παρέμβασης, παρατηρήθηκε, όμως, ότι οι υπό διερεύνηση συμπεριφορές μειώθηκαν, κατά μέσο όρο, κατά **34,58%**. Ειδικότερα σε σχέση με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, τα εξωτερικευμένα προβλήματα με επιθετικές συμπεριφορές προς τους συνομηλίκους, ανυπακοή και παράβαση κανόνων φάνηκε να μειώθηκαν κατά 29,3% μετά την εισαγωγή της Κοινωνικής Ιστορίας. Ακολούθως, οι δυσκολίες σοβαρής διάσπασης προσοχής και έντονων υπερκινητικών συμπεριφορών υποχώρησαν, κατά μέσο όρο, κατά 32,5%, ενώ, ως προς τις εσωτερικευμένες δυσκολίες (άγχος, καταθλιπτικές εκδηλώσεις, αντιδράσεις απόσυρσης), παρατηρήθηκε η μεγαλύτερη μείωση κατά τη φάση της παρέμβασης (48,8%).

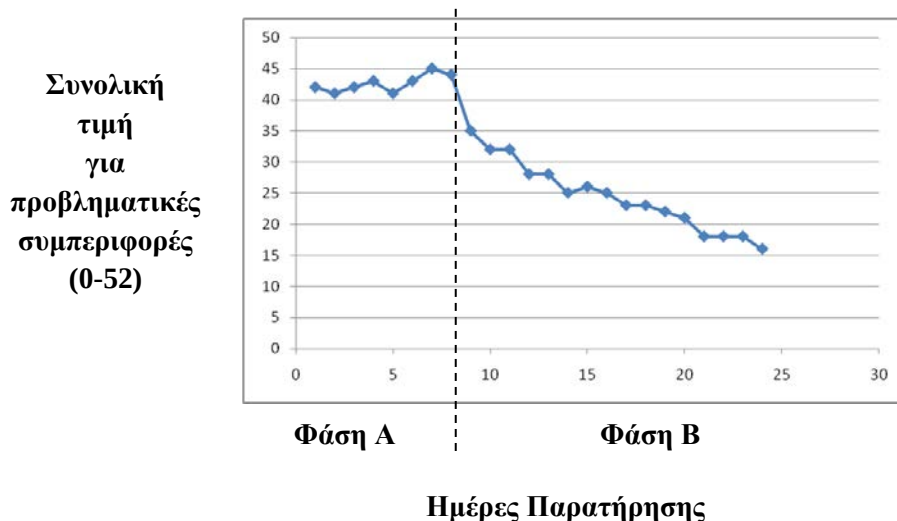
Υποκείμενο 2



Γράφημα 2: Συνολικές τιμές από κλείδα παρατήρησης για τον δεύτερο συμμετέχοντα

Το παραπάνω γράφημα αναπαριστά τον βαθμό αποτελεσματικότητας της παρέμβασης της Κοινωνικής Ιστορίας στις συμπεριφορές-στόχους του δεύτερου συμμετέχοντα. Το ποσοστό παρουσίας των προβλημάτων συμπεριφοράς που εκδήλωνε ο συγκεκριμένος μαθητής πριν από την παρέμβαση αντιστοιχούσε στο **84,61%** κατά μέσο όρο. Μετά τη χορήγηση της Κοινωνικής Ιστορίας, το ποσοστό αυτό μειώθηκε κατά **35,95%**. Αναφορικά με τις επιμέρους υποκλίμακες και τα αντίστοιχα ερευνητικά ερωτήματα, βρέθηκε ότι τα εξωτερικευμένα προβλήματα, κατά μέσο όρο, μειώθηκαν κατά 36,1%. Ακολούθως, οι δυσκολίες συγκέντρωσης προσοχής και υπερκινητικών συμπεριφορών φάνηκε να υποχωρούν κατά 30,9% κατά μέσο όρο μετά τη χορηγούμενη παρέμβαση με την Κοινωνική Ιστορία. Ως προς τις εσωτερικευμένες δυσκολίες, η μέση μείωση έφτανε το 37,7%, δείχνοντας ότι η παρέμβαση επέδρασε περισσότερο θετικά σε σχέση με τις συγκεκριμένες δυσκολίες.

Υποκείμενο 3



Γράφημα 3: Συνολικές τιμές από κλείδα παρατήρησης για τον τρίτο συμμετέχοντα

Το παραπάνω γράφημα απεικονίζει τον βαθμό επίδρασης της παρέμβασης στις συμπεριφορές-στόχους του τρίτου συμμετέχοντα. Κατά την πρώτη φάση, που δεν εφαρμόζοταν κάποιο είδος παρέμβασης, το μέσο συνολικό ποσοστό παρουσίας προβλημάτων συμπεριφοράς ήταν **81,96%**, ποσοστό ιδιαίτερα υψηλό που δείχνει σημαντικές δυσκολίες. Μετά την εισαγωγή της Κοινωνικής Ιστορίας, οι συμπεριφορές αυτές μειώθηκαν κατά **42,82%**. Πιο συγκεκριμένα, ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα για τα εξωτερικευμένα προβλήματα, παρατηρήθηκε μία μέση μείωση της τάξεως του 41% περίπου (40,67%) μετά τη φάση της παρέμβασης. Επομένως, οι Κοινωνικές Ιστορίες βοήθησαν τον μαθητή να μειώσει τις υπό διερεύνηση συμπεριφορές-στόχους. Ακολούθως, σε σχέση με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, οι εσωτερικευμένες δυσκολίες μειώθηκαν, κατά μέσο όρο, κατά 48% (47,98%), ενώ οι δυσκολίες προσοχής και υπερκινητικότητας κατά 41,2%. Κατά συνέπεια, η μεγαλύτερη μέση μείωση παρατηρήθηκε ως προς τις εσωτερικευμένες δυσκολίες και, εν συνεχεία, τις δυσκολίες προσοχής και υπερκινητικότητας και τα εξωτερικευμένα προβλήματα.

Πίνακας 1: Διαφορές μεταξύ της αρχικής φάσης και της φάσης παρέμβασης ανά παιδί ως προς τις εξεταζόμενες προβληματικές συμπεριφορές της κλείδας παρατήρησης

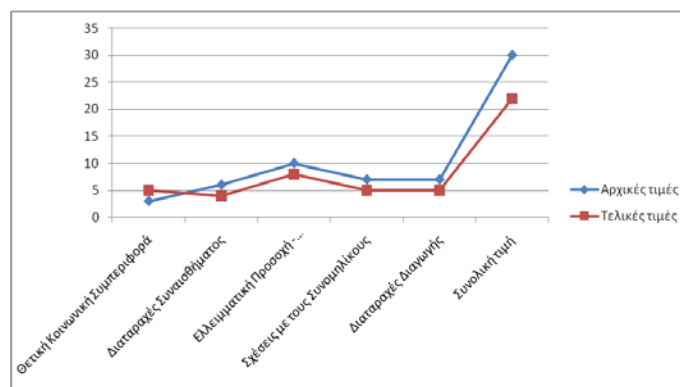
	1ο παιδί		2ο παιδί		3ο παιδί	
	1η φάση	2η φάση	1η φάση	2η φάση	1η φάση	2η φάση
ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ	42,75	28,00	44,00	28,19	42,63	24,38
ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ	1,49	4,08	1,20	6,54	1,41	5,61
n	8	16	8	16	8	16
t	12,85***		9,36***		12,27***	
df	22		22		22	

Σημείωση *** $p < 0,001$

Πραγματοποιήθηκε ανάλυση t test για ανεξάρτητα δείγματα και όχι ανά ζεύγη γιατί δεν είχαμε ίσο αριθμό παρατηρήσεων στην κάθε φάση (8 στην αρχική φάση και 16 στη φάση παρέμβασης). Οι μεταβλητές ακολουθούν την κανονική κατανομή και το t test είναι στατιστικά σημαντικό (σε επίπεδο $<0,001$) μεταξύ πρώτης και δεύτερης φάσης, γεγονός που δείχνει ότι η διαφορά που παρατηρήθηκε στις συνολικές, τελικές τιμές για τις προβληματικές συμπεριφορές των συμμετεχόντων από την κλείδα παρατήρησης είναι σημαντική.

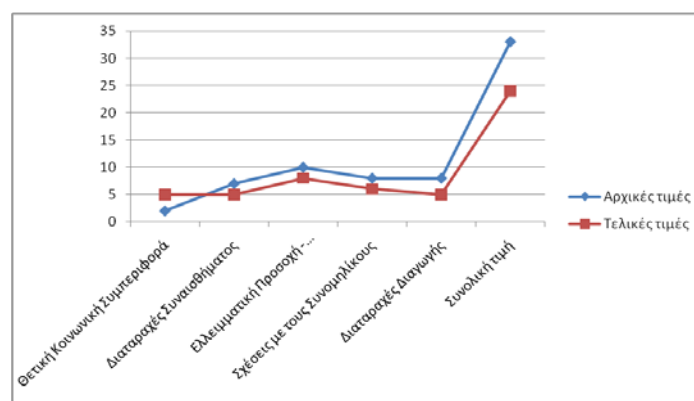
Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Αδυναμιών

Υποκείμενο 1



Γράφημα 4: Τιμές από απαντήσεις γονέα στο Ερωτηματολόγιο Goodman για τον πρώτο μαθητή

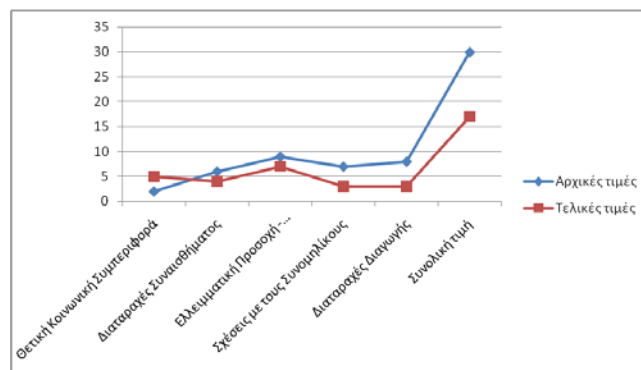
Μέσα από τη σύγκριση των απαντήσεων του γονέα στις δύο εξεταζόμενες φάσεις παρατηρήθηκε ότι ο συνολικός δείκτης της κλίμακας μειώθηκε κατά **26,7%**. Ειδικότερα, οι τιμές για την υποκλίμακα της *Θετικής Κοινωνικής Συμπεριφοράς* και των *Συναισθηματικών Διαταραχών* αναγνωρίζουν πλέον οριακά την ύπαρξη κάποιας δυσκολίας, ενώ στην αρχική αξιολόγηση οι τιμές σε όλες τις υποκλίμακες έδειχναν σοβαρή υποψία παθολογίας.



Γράφημα 5: Τιμές από απαντήσεις εκπαιδευτικού στο Ερωτηματολόγιο Goodman για τον πρώτο μαθητή

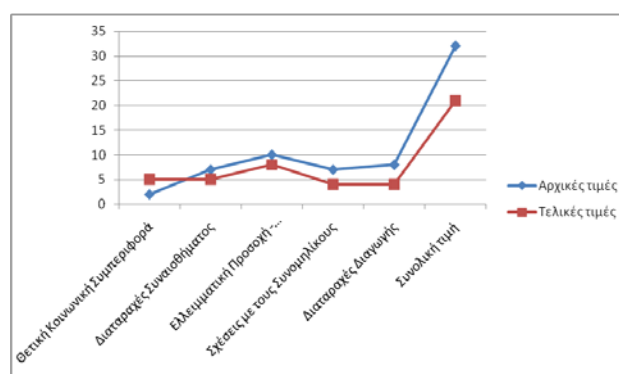
Αναφορικά με τις απαντήσεις του εκπαιδευτικού, η σύγκριση ανάμεσα στις δύο εξεταζόμενες φάσεις έδειξε ότι ο συνολικός δείκτης της κλίμακας μειώθηκε κατά **27,27%**. Επιπλέον, παρατηρήθηκαν αλλαγές στις τιμές κάθε υποκλίμακας, με τις μεγαλύτερες μεταβολές να σημειώνονται στην υποκλίμακα της *Θετικής Κοινωνικής Συμπεριφοράς* και των *Διαταραχών Διαγωγής*.

Υποκείμενο 2



Γράφημα 6: Τιμές από απαντήσεις γονέα στο Ερωτηματολόγιο Goodman για τον δεύτερο μαθητή

Μετά τη φάση της παρέμβασης, οι απαντήσεις του γονέα έδειξαν μία αισθητή μεταβολή στις τιμές τόσο ανά υποκλίμακα όσο και συνολικά. Ειδικότερα, ο συνολικός δείκτης μειώθηκε κατά **43,33%**. Οι μεγαλύτερες μεταβολές σημειώθηκαν στην υποκλίμακα της *Θετικής Κοινωνικής Συμπεριφοράς*, των *Σχέσεων με τους Συνομηλίκους* και των *Διαταραχών Διαγωγής*, όπου οι δυσκολίες αναγνωρίζονται πλέον σε οριακό επίπεδο. Η μόνη τιμή που παραμένει μέσα στο εύρος τιμών για υποψία παθολογίας είναι της υποκλίμακας των *Δυσκολιών Προσοχής και Υπερκινητικότητα*.

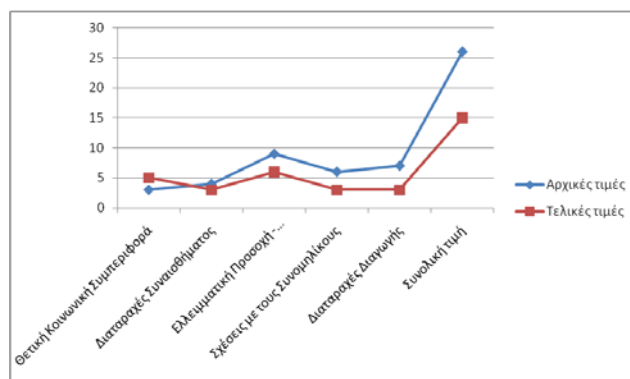


Γράφημα 7: Τιμές από απαντήσεις εκπαιδευτικού στο Ερωτηματολόγιο Goodman για τον δεύτερο μαθητή

Ως προς τις απαντήσεις του εκπαιδευτικού, ο συνολικός τελικός δείκτης της κλίμακας μειώθηκε κατά **34,4%** περίπου (34,38%) σε σχέση με τον συνολικό δείκτη που είχε προκύψει κατά την αρχική αξιολόγηση. Επιπλέον, παρατηρήθηκαν μεταβολές στις τιμές όλων των

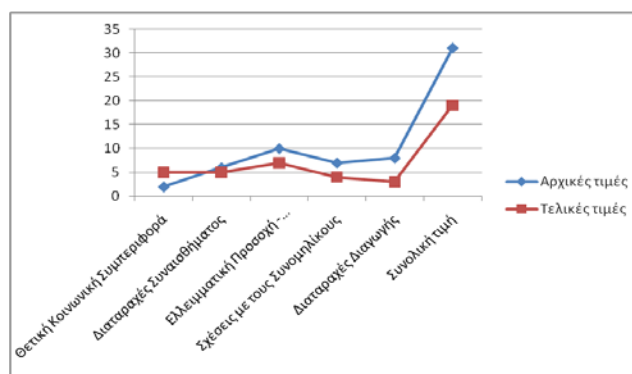
υποκλιμάκων, με τις μεγαλύτερες να σημειώνονται, επίσης, στην υποκλίμακα της *Θετικής Κοινωνικής Συμπεριφοράς*, των *Σχέσεων με τους Συνομηλίκους* και των *Διαταραχών Διαγωγής*.

Υποκείμενο 3



Γράφημα 8: Τιμές από απαντήσεις γονέα στο Ερωτηματολόγιο Goodman για τον τρίτο μαθητή

Η τελική αξιολόγηση που ακολούθησε τη φάση της παρέμβασης με τις Κοινωνικές Ιστορίες έδειξε ότι στις απαντήσεις του γονέα παρατηρήθηκε σημαντική μεταβολή, καθώς η αρχική συνολική τιμή του δείκτη της κλίμακας μειώθηκε κατά **42,31%**. Ως προς τις τιμές ανά υποκλίμακα, σημειώθηκαν αισθητές μεταβολές στις τιμές όλων των υποκλιμάκων. Οι μεγαλύτερες μεταβολές εντοπίζονται στην υποκλίμακα των *Διαταραχών Διαγωγής*, των *Σχέσεων με τους Συνομηλίκους* και των *Δυσκολιών Προσοχής – Υπερκινητικότητα*.



Γράφημα 9: Τιμές από απαντήσεις εκπαιδευτικού στο Ερωτηματολόγιο Goodman για τον τρίτο μαθητή

Οι απαντήσεις του εκπαιδευτικού κατά την τελική αξιολόγηση έδειξαν ότι ο συνολικός τελικός δείκτης της κλίμακας μειώθηκε κατά **38,71%** σε σχέση με την αρχική αξιολόγηση. Αναφορικά με τις επιμέρους υποκλίμακες, μεγαλύτερες μεταβολές παρατηρήθηκαν στις υποκλίμακες που διερευνούν *Διαταραχές Διαγωγής*, *Θετική Κοινωνική Συμπεριφορά* και

Σχέσεις με τους Συνομηλίκους, όπου οι τιμές αναγνωρίζουν οριακή δυσκολία. Ωστόσο, η μικρότερη μεταβολή παρατηρήθηκε στην υποκλίμακα των Συναισθηματικών Διαταραχών.

	Υποκλίμακες											
	Θετική Κοινωνική Συμπεριφορά		Διαταραχές Συναισθήματος		Ελλειμματική προσοχή-Υπερκινητικότητα		Σχέσεις με τους Συνομηλίκους		Διαταραχές Διαγωγής		Συνολικός Δείκτης	
	Πρώτη Φάση	Δεύτερη Φάση	Πρώτη Φάση	Δεύτερη Φάση	Πρώτη Φάση	Δεύτερη Φάση	Πρώτη Φάση	Δεύτερη Φάση	Πρώτη Φάση	Δεύτερη Φάση	Πρώτη Φάση	Δεύτερη Φάση
Y 1	3	5	6	4	10	8	7	5	7	5	30	22
Y 2	2	5	6	4	9	7	7	3	8	3	30	17
Y 3	3	5	4	3	9	6	6	3	7	3	26	15

Πίνακας 2: Τιμές πριν και μετά την παρέμβαση από απαντήσεις γονέα

Ο παραπάνω πίνακας συγκεντρώνει τις τιμές ανά υποκλίμακα, όπως αυτές προέκυψαν για κάθε μαθητή μέσα από τις απαντήσεις του γονέα στο Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Αδυναμιών κατά την αρχική φάση (φάση Α) και τη φάση παρέμβασης (φάση Β). Οι μικρότερες τιμές που σημειώνονται στη δεύτερη φάση αναφορικά με τις Διαταραχές Συναισθήματος, την Ελλειμματική προσοχή – υπερκινητικότητα, τις Σχέσεις με τους Συνομηλίκους, τις Διαταραχές Διαγωγής και τον Συνολικό Δείκτη δείχνουν μείωση της προβληματικής συμπεριφοράς, ενώ παρατηρείται αύξηση της Θετικής Κοινωνικής Συμπεριφοράς.

	Υποκλίμακες											
	Θετική Κοινωνική Συμπεριφορά		Διαταραχές Συναισθήματος		Ελλειμματική προσοχή-Υπερκινητικότητα		Σχέσεις με τους Συνομηλίκους		Διαταραχές Διαγωγής		Συνολικός Δείκτης	
	Πρώτη Φάση	Δεύτερη Φάση	Πρώτη Φάση	Δεύτερη Φάση	Πρώτη Φάση	Δεύτερη Φάση	Πρώτη Φάση	Δεύτερη Φάση	Πρώτη Φάση	Δεύτερη Φάση	Πρώτη Φάση	Δεύτερη Φάση
Y 1	2	5	7	5	10	8	8	6	8	5	33	24
Y 2	2	5	7	5	10	8	7	4	8	4	32	21
Y 3	2	5	6	5	10	7	7	4	8	3	31	19

Πίνακας 3: Τιμές πριν και μετά την παρέμβαση από απαντήσεις εκπαιδευτικού

Ο παραπάνω πίνακας συγκεντρώνει τις τιμές ανά υποκλίμακα, όπως αυτές προέκυψαν για κάθε μαθητή μέσα από τις απαντήσεις του εκπαιδευτικού κατά την πρώτη φάση και τη φάση παρέμβασης (φάση Β). Οι μικρότερες τιμές που σημειώνονται στη δεύτερη φάση δείχνουν

μείωση της προβληματικής συμπεριφοράς, ενώ παρατηρείται αύξηση των θετικών τρόπων κοινωνικής συνδιαλλαγής, βάσει των αντίστοιχων τιμών.

Συζήτηση

Στόχος της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνήσει σ' ένα πιλοτικό επίπεδο την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης που χρησιμοποιεί Κοινωνικές Ιστορίες σε μαθητές Δημοτικού Σχολείου με ΔΕΠ-Υ, με στόχο τη μείωση των εξωτερικευμένων και εσωτερικευμένων προβλημάτων, των δυσκολιών προσοχής και των υπερκινητικών συμπεριφορών στο σχολικό πλαίσιο. Ως προς τα εξωτερικευμένα προβλήματα, θέσαμε στο επίκεντρο ζητήματα επιθετικότητας, παρορμητικότητας, ανυπακοής και παράβασης σχολικών κανόνων. Σε σχέση με τα εσωτερικευμένες δυσκολίες, εστιάσαμε σε αγχώδη και καταθλιπτικά συναισθήματα καθώς και συμπεριφορές απόσυρσης. Τέλος, διερευνήσαμε τον βαθμό αποτελεσματικότητας των Κοινωνικών Ιστοριών ως προς τη μείωση δυσκολιών συγκέντρωσης προσοχής και έντονων υπερκινητικών συμπεριφορών, που δυσχεραίνουν, επίσης, την κοινωνική προσαρμογή του παιδιού.

Σε σχέση με την εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς, η λειτουργική ανάλυση έδειξε ότι ο πρώτος συμμετέχων εκδήλωνε προβλήματα συμπεριφοράς κατά τη διεξαγωγή των ομαδικών δραστηριοτήτων λόγω δυσκολίας αναμονής της σειράς του και συμμόρφωσης στους προκαθορισμένους κανόνες και οδηγίες. Το γεγονός αυτό παρεμπόδιζε την ομαλή έκβαση της δραστηριότητας και, ως εκ τούτου, προκαλούσε τη δυσαρέσκεια των συνομηλίκων του, οι οποίοι εξέφραζαν τα παράπονά τους για την εξέλιξη αυτή. Ο μαθητής, λόγω χαμηλής ανοχής στην αρνητική κριτική, αντιδρούσε επιθετικά στις υποδείξεις και τα σχόλια των συμμαθητών του, προβαίνοντας σε άσεμνους λεκτικούς χαρακτηρισμούς ή σωματικές επιθέσεις με τη χρήση αντικειμένων.

Τα προβλήματα συμπεριφοράς, που αφορούν σε επιθετικότητα/βία και παράβαση κανόνων ή οδηγιών, απορρέουν κατά βάση από την παρορμητικότητα ή από έντονα αρνητικά συναισθήματα, που οδηγούν σε αποφάσεις και επιλογές χωρίς επίγνωση των επακόλουθων συνεπειών (Austin & Sciarra, 2016· Krakowski & Czobor, 2013). Η αδυναμία ελέγχου των συναισθημάτων και των παρορμήσεων συνιστά μια, επίσης, βασική αδυναμία σε επίπεδο επιτελικών λειτουργιών. Ακόμη κι όταν μειώνεται η επιθετική συμπεριφορά, η έλλειψη ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων διαχείρισης των διαπροσωπικών προκλήσεων του σχολικού

πλαίσιου παραμένει σε όλα τα επίπεδα μια βασική αδυναμία κοινωνικής και σχολικής ένταξης αυτών των παιδιών αλλά και πηγή αρνητικών συναισθημάτων (Κουρκούτας, 2017).

Σε σχέση με τον δεύτερο συμμετέχοντα, η λειτουργική ανάλυση συμπεριφοράς έδειξε ότι ο συμμετέχων εκδήλωνε προβλήματα συμπεριφοράς κατά τη διεξαγωγή των ομαδικών παιγνιδιών δραστηριοτήτων λόγω δυσκολίας στη διαχείριση της ήττας. Όπως επισημαίνει η Gray (2003), μία αρκετά συχνή πρόκληση με την οποία έρχονται αντιμέτωπα τα παιδιά στο πλαίσιο της καθημερινής τους ζωής είναι η εμπειρία της ήττας σε κάποιο παιχνίδι. Άλλο ένα στοιχείο που χρήζει επισημάνσης είναι ότι ο συγκεκριμένος μαθητής παρουσιάζει συνοδές δυσκολίες στον λόγο, γεγονός που επηρεάζει την εμφάνιση επιθετικών συμπεριφορών. Σύμφωνα με τον Κουρκούτα (2011), παιδιά με επιθετικές συμπεριφορές παρουσιάζουν συχνές ελλείψεις στην ανάπτυξη βασικών λεκτικών δεξιοτήτων που αντανακλούν αδυναμία επεξεργασίας των συναισθημάτων, μέρος των γενικότερων δυσκολιών στην επιτελεστική λειτουργία και ελλείψεων σε επίπεδο ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων. Οι δυσκολίες αυτές, που μπορεί να καθιστούν πολλές φορές την ομιλία τους δύσκολα καταληπτή από τους ακροατές τους, προκαλούν στα παιδιά αυτά αισθήματα δυσφορίας και αδυναμίας που συχνά οδηγούν σε συμπεριφορικά προβλήματα (Ketelaars, Cuperus, Jansonius, & Verhoeven, 2010· Μανιαδάκη & Κάκουρος, 2016· Rice & Marshall, 2014).

Αναφορικά με τον τρίτο συμμετέχοντα, διαπιστώθηκε ότι εκδήλωνε προβλήματα συμπεριφοράς κάθε φορά που δεν πραγματοποιούνταν άμεσα οι επιθυμίες και οι ιδέες του για την ολοκλήρωση των ομαδικών δραστηριοτήτων με τους συνομηλίκους. Οι συμπεριφορές αυτές μπορεί να αποδίδονται σε μία προσπάθεια ελέγχου της κατάστασης (χειραγώγηση, μαθημένα πρότυπα συμπεριφοράς) για ικανοποίηση των προσωπικών προτιμήσεων και επιλογών και αποφυγή ανεπιθύμητων καταστάσεων ή σε δυσκολία διαχείρισης της ματαίωσης (Austin & Sciarra, 2016· Γιαννοπούλου, 2012· Μανιαδάκη & Κάκουρος, 2016· Lougy, DeRuvo, & Rosenthal, 2007).

Βάσει των αποτελεσμάτων της έρευνας, βρέθηκε ότι όλοι οι συμμετέχοντες παρουσίαζαν σε ένα πολύ υψηλό ποσοστό (82% - 85%) σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς που αφορούσαν σε εξωτερικευμένα προβλήματα, εσωτερικευμένα και έντονες υπερκινητικές συμπεριφορές και δυσκολίες προσοχής, που καθιστούσαν άμεση την ανάγκη σχεδιασμού και εφαρμογής παρέμβασης. Η ανάγκη εφαρμογής αποτελεσματικών παρεμβάσεων που μπορούν να χρησιμοποιούν και οι εκπαιδευτικοί ή οι Ειδικοί Παιδαγωγοί στο σχολικό πλαίσιο είναι επείγουσα, διότι με αυτό τον τρόπο μπορεί να επιτευχθεί μια πρώτη μείωση ή πρόληψη ενός μεγάλου εύρους των προβλημάτων συμπεριφοράς στο σχολικό πλαίσιο και να αποφευχθεί η

επιδείνωσή τους, καθιστώντας ακόμη πιο δύσκολη την παρέμβαση στο μέλλον (Κουρκούτας, 2017).

Πιο συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα, ο πρώτος συμμετέχων μείωσε κατά **35%** περίπου (34,58%) τα προβλήματα συμπεριφοράς, συνολικά, κατά τη φάση της παρέμβασης με την εξατομικευμένη Κοινωνική Ιστορία. Ο δεύτερος συμμετέχων παρουσίασε μία μέση μείωση της τάξεως του **36%** περίπου (35,95%) για τις προβληματικές συμπεριφορές που εκδήλωνε συνολικά κατά την αρχική φάση (φάση Α). Αναφορικά με τον τρίτο συμμετέχοντα της μελέτης, οι προβληματικές του συμπεριφορές μειώθηκαν κατά **43%** περίπου (42,82%) μετά την παρέμβαση με την Κοινωνική Ιστορία (φάση Β).

Σε γενικές γραμμές, η παρέμβαση με τις Κοινωνικές Ιστορίες μείωσε σε όλους τους συμμετέχοντες τις διασπαστικές, προβληματικές μορφές συμπεριφοράς που αφορούσαν σε εξωτερικευμένα προβλήματα, εσωτερικευμένα, σοβαρές δυσκολίες προσοχής και έντονες υπερκινητικές συμπεριφορές. Ωστόσο, για όλους τους συμμετέχοντες η μεγαλύτερη μείωση φάνηκε από τις παρατηρήσεις ως προς τις εσωτερικευμένες δυσκολίες (αγχώδεις, καταθλιπτικές εκδηλώσεις και συμπεριφορές απόσυρσης). Τα συγκεκριμένα στοιχεία συμπεριφοράς που διερευνήθηκαν από την ανάλογη υποκλίμακα της κλείδας παρατήρησης, όπως διαπιστώθηκαν και καταγράφηκαν από τους παρατηρητές θεωρούνται και με βάση την κλινική έρευνα και βιβλιογραφία (Hinshaw & Beauchaine, 2016) ως αντανάκλαση εσωτερικευμένων δυσκολιών (άγχους, δυσθυμίας, καταθλιπτικών συναισθημάτων, αισθημάτων αποτυχίας ή συναισθημάτων ψυχολογικής ευαλωτότητας, κοκ.) τα οποία πιθανόν με βάση και την έρευνα για την υπερκινητικότητα να συνδέονται και με τις δυσκολίες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής ή απόκρισης στις απαιτήσεις, προκλήσεις της σχολικής και κοινωνικής πραγματικότητας, καθώς και με δυσκολίες σύνδεσης με τους άλλους ή παλαιότερες αρνητικές εμπειρίες (Hinshaw & Beauchaine, 2016· Κουρκούτας, 2019). Οι τελικές αναφορές-αξιολογήσεις γονέων και εκπαιδευτικών έδειξαν, επίσης, για όλους τους συμμετέχοντες αισθητή βελτίωση στις συμπεριφορές που τέθηκαν υπό διερεύνηση και αφορούσαν σε συναισθηματικές, διαπροσωπικές δυσκολίες, διαταραχές διαγωγής, ελλειμματική προσοχή και υπερκινητικότητα, καθώς και αξιολόγηση της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς.

Αξίζει να σημειωθεί ότι δεν αναμένεται να εξαλειφθούν μέσα σε τέσσερις εβδομάδες παρέμβασης όλες οι προβληματικές συμπεριφορές που εκδήλωναν οι συμμετέχοντες-μαθητές, ειδικά αυτές που μπορεί να οφείλονται σε ενδογενείς παράγοντες και οι οποίες έχουν επιδεινωθεί από την άλλη από εξωτερικές αποτυχίες προσαρμογής και ως εκ τούτου έχουν

παγιωθεί και ως αρνητικοί μηχανισμοί/στρατηγικές διαχείρισης προκλήσεων της εξωτερικής πραγματικότητας (Hinshaw & Beauchaine, 2016· Κουρκούτας, 2017). Επίσης, είναι σαφές ότι για την σταθεροποίηση των οποιονδήποτε θετικών αλλαγών ή βελτιώσεων πρέπει να διασφαλιστεί η συνέχιση της παρέμβασης και η αξιολόγηση να γίνεται μετά την πάροδο μεγάλου χρονικού διαστήματος από το τέλος της παρέμβασης.

Κατά την άποψη μας, με βάση τις παρατηρήσεις σε σχέση με την εφαρμογή του προγράμματος, τα δεδομένα από τις καθημερινές αλληλεπιδράσεις και συμπεριφορές των παιδιών, τις παρατηρήσεις εκπαιδευτικών και γονέων, αλλά και σύμφωνα με τα στοιχεία από τη διεθνή έρευνα (Beh-Pajoooh et al., 2011· Greenway, 2018· Kokina & Kern, 2010· Scattone et al., 2002), οι παράγοντες που φαίνεται να ενίσχυσαν τις θετικές αλλαγές σχετίζονται με τη θετική/υποστηρικτική σχέση με τον παρεμβαίνοντα, την ελκυστική τεχνική που εφαρμόστηκε, η οποία ήταν προσαρμοσμένη στις αναπτυξιακές ανάγκες και δυνατότητες των παιδιών και τη μοντελοποίηση εναλλακτικών και συγκεκριμένων τρόπων διαχείρισης διαφόρων καταστάσεων. Ακόμη και στις πιο συστηματικές και πλέον οργανωμένες παρεμβάσεις η τροποποίηση στοιχείων της συμπεριφοράς θεωρείται ότι οφείλεται σε εγγενείς κι εξωγενείς παράγοντες του προγράμματος οι οποίοι δεν μπορούν να ελεγχθούν. Μια εγγενής παράμετρος είναι η σχέση που αναπτύσσεται με τον παρεμβαίνοντα θεραπευτή, ειδικό. Σε κάθε περίπτωση ακόμη και στα πλέον έγκυρα προγράμματα παρέμβασης θεωρείται πάντοτε ότι ένα ποσοστό των αποτελεσμάτων επιτυγχάνεται μέσα από τη συμβολή και στοιχείων που δεν μπορούν να καταγραφούν (Carr, 2006).

Επιπλέον, καθοριστικό ρόλο διαδραμάτισε η εποπτεία και η υποστήριξη από την πλευρά των εκπαιδευτικών, καθώς και επιμέρους στοιχεία από τις Κοινωνικές Ιστορίες τα οποία αγγίζουν πλευρές των συναισθηματικών αναγκών και διαπροσωπικών δυσκολιών των παιδιών, για τις οποίες έχουν σοβαρές δυσκολίες λεκτικοποίησης ή επεξεργασίας με άλλους τρόπους έκφρασης (Greenway, 2018· Hinshaw & Beauchaine, 2016· Κουρκούτας, 2017). Τα στοιχεία αυτά φαίνεται να μείωσαν σε σημαντικό βαθμό τις εσωτερικές εντάσεις, τα άγχη και το έντονο στρες ή φόβο αποτυχίας των παιδιών αυτών, ενώ παράλληλα, βελτίωσαν έστω και προσωρινά τον τρόπο (γνωστικής) επεξεργασίας των δεδομένων και ενίσχυσαν τα κίνητρα συμμετοχής και τις δυνατότητες συγκέντρωσης.

Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα αποτελούν ένα ιδιαίτερα ενθαρρυντικό στοιχείο τόσο σε ερευνητικό όσο και σε εκπαιδευτικό-πρακτικό επίπεδο. Με άλλα λόγια, παρέχουν σημαντικές πληροφορίες για την αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης παρέμβασης με τις Κοινωνικές Ιστορίες και μας προϊδεάζουν για ακόμη μεγαλύτερη μείωση των προβληματικών,

διασπαστικών συμπεριφορών σε περίπτωση διασφάλισης της σταθερότητας αυτού του προγράμματος υποστήριξης ή του συνδυασμού του με άλλες ψυχοπαιδαγωγικές, καινοτόμες προσεγγίσεις.

Επιπλέον, δόθηκε η δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς να αντιληφθούν ότι με απλές και εύκολες σχετικά τεχνικές, όπως οι Κοινωνικές Ιστορίες, μπορούν να επιτύχουν σε πρώτο επίπεδο μία σημαντική μείωση των προβληματικών συμπεριφορών και να εδραιώσουν ένα πιο θετικό κλίμα μέσα στην τάξη που δημιουργεί ευνοϊκές προϋποθέσεις για την εξελικτική πορεία των παιδιών με δυσκολίες/διαταραχές.

Αναφορικά με τους περιορισμούς της παρούσας μελέτης, εστίασαμε σε τρεις μαθητές Δημοτικού με ΔΕΠ-Υ και συνοδά προβλήματα συμπεριφοράς για την εξέταση του βαθμού αποτελεσματικότητας της παρέμβασης που χρησιμοποιεί Κοινωνικές Ιστορίες στις συμπεριφορές-στόχους αυτών των μαθητών. Ωστόσο, η επιλεκτικότητα αυτή εγείρει τον περιορισμό της μη γενίκευσης των αποτελεσμάτων της έρευνας, καθώς το δείγμα αυτό δεν μπορεί να είναι αντιπροσωπευτικό του ευρύτερου πληθυσμού, αλλά μόνο του ίδιου του εαυτού του (Cohen, Manion, & Morrison, 2008).

Πέραν τούτου, οι παρατηρήσεις αφορούσαν σε μία διδακτική ώρα ανά ημέρα για τον κάθε συμμετέχοντα. Αυτό σημαίνει ότι δε μετρήθηκαν όλες οι σχετικές συμπεριφορές καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας και κατά τη συμμετοχή σε όλες τις σχολικές δραστηριότητες, γεγονός που θα μπορούσε να επηρεάσει την εικόνα των αποτελεσμάτων. Επομένως, η διάρκεια συλλογής δεδομένων ανά ημέρα παρατήρησης ήταν περιορισμένη, προκειμένου να καταστεί εφικτή η ταυτόχρονη και ανεξάρτητη διεξαγωγή των παρατηρήσεων για όλους τους συμμετέχοντες μέσα στο προβλεπόμενο χρονικό διάστημα της έρευνας. Εντούτοις, άλλοι μελετητές επιχείρησαν τη μέτρηση των συμπεριφορών-στόχων της έρευνάς τους καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας, για να αυξήσουν τις πιθανότητες εντοπισμού περισσότερων καταστάσεων στις οποίες λαμβάνουν χώρα οι προβληματικές, διασπαστικές συμπεριφορές (Lorimer, Simpson, Smith Myles, & Ganz, 2002).

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ εμφανίζουν επίμονες δυσκολίες διάσπασης προσοχής, υπερκινητικότητας και παρορμητικότητας, που επιφέρουν μαθησιακές και κοινωνικές δυσλειτουργίες, οι οποίες είναι εμφανείς σε διάφορα πλαίσια, μεταξύ των οποίων τα συνηθέστερα αφορούν στο σχολείο, στο σπίτι και στην ομάδα των συνομηλίκων (Chronis, Jones, & Raggi, 2006· Noordermeer, Luman, & Oosterlaan, 2016). Η επιμονή των

συμπτωμάτων της ΔΕΠ-Υ στον χρόνο καθιστούν, ωστόσο, αναγκαίο από τις σχεδιαζόμενες παρεμβάσεις να στραφούν προς αυτήν την κατεύθυνση και να εστιάσουν σε μία μακροπρόθεσμη υποστήριξη των παιδιών αυτών με την εμπλοκή ειδικών επαγγελματικών από διάφορες επιστημονικές περιοχές (Cardoso-Moreno, Tomás-Aragonés, & Rodríguez-Ledo, 2015· Loe & Feldman, 2007· Parker, Wales, Chalhoub, & Harpin, 2013).

Αναφορικά με την παρούσα μελέτη, διαπιστώθηκε ότι η παρέμβαση με τις Κοινωνικές Ιστορίες μείωσε τις διασπαστικές, προβληματικές συμπεριφορές όλων των συμμετεχόντων σε ένα σημαντικό βαθμό, γεγονός που θεωρείται ιδιαίτερα ενθαρρυντικό για τη συνέχιση της αξιοποίησης της συγκεκριμένης παρέμβασης τόσο στο σχολικό πλαίσιο όσο και σε άλλα πλαίσια για την ακόμη μεγαλύτερη μείωση των συμπεριφορών-στόχων και την επίτευξη μιας μακροπρόθεσμης υποστήριξης των παιδιών με διαταραχές συμπεριφοράς, που θα ενισχύσει σημαντικά τις πιθανότητες θετικής εξελικτικής πορείας σε διάφορα επίπεδα της λειτουργίας τους. Επιπλέον, η μελέτη αυτή έδειξε ότι σε εκπαιδευτικό επίπεδο η εφαρμογή εναλλακτικών προσεγγίσεων, που δεν απαιτούν ιδιαίτερο κόπο και χρόνο από τους εκπαιδευτικούς, μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα στη συμπεριφορά-στόχο των μαθητών και να ευνοήσει συνολικά το κλίμα της τάξης και την ποιότητα των σχέσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητή.

Οι παράγοντες που θεωρείται ότι συνέβαλαν σημαντικά στη θετική ανταπόκριση των παιδιών στις Κοινωνικές Ιστορίες σχετίζονται με ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά της τεχνικής, όπως το σύντομο κείμενο με απλές λέξεις και προτάσεις που δεν εμπεριέχουν ασάφειες και διφορούμενες λέξεις, οι οποίες δυσχεραίνουν την επεξεργασία και κατανόησή τους από τον μαθητή με ΔΕΠ-Υ, ενώ εξίσου σημαντικό στοιχείο ήταν και η οπτικοποίηση της παρεχόμενης πληροφορίας. Τα στοιχεία αυτά επιβεβαιώνονται και από τη διαθέσιμη βιβλιογραφία ως βοηθητικά για την προσέλκυση της προσοχής και του ενδιαφέροντος των παιδιών με ΔΕΠ-Υ, καθώς και τη διευκόλυνση της επεξεργασίας του παρεχόμενου μηνύματος (Γιαννοπούλου, 2012· Ράλλη, 2010· Rao & Gagie, 2006· Στασινός, 2013).

Επιπλέον, οι Κοινωνικές Ιστορίες γράφονται από την οπτική γωνία του ίδιου του παιδιού, με χρήση του πρώτου ενικού προσώπου, ενώ το περιεχόμενό τους αντλείται από την καθημερινότητα των ίδιων των παιδιών και τα οικεία τους βιώματα (Gray & Garand, 1993· Rust & Smith, 2006). Επομένως, τα παιδιά ταυτίζονται πιο εύκολα με τις συγκεκριμένες ιστορίες, καθώς επιδρούν άμεσα στο συναισθηματικό επίπεδο, καλλιεργούν ένα αίσθημα εμπιστοσύνης και ενισχύουν το ενδιαφέρον και την προσοχή τους. Ακόμη, αντικατοπτρίζουν την προσωπική τους αντίληψη και εικόνα για τις κοινωνικές καταστάσεις που τους δημιουργούν σύγχυση και με αυτό τον τρόπο αισθάνονται ότι κάποιος τους καταλαβαίνει και

ενδιαφέρεται πραγματικά να τους δώσει τη δυνατότητα έκφρασης. Επιπλέον, οι ιστορίες από μόνες τους αποτελούν ισχυρά εκπαιδευτικά εργαλεία που μπορούν να βελτιώσουν σημαντικά το εύρος της προσοχής και να μειώσουν το άγχος των παιδιών, καθώς αποτελούν οικείο κομμάτι της καθημερινότητάς τους τόσο σε ψυχαγωγικό όσο και σε διαπροσωπικό και εκπαιδευτικό επίπεδο (Schneider, Hayward, & Dubé, 2006).

Είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι, κατά την άποψή μας, το ιδιαίτερο συναισθηματικό κλίμα και η σχέση που αναπτύχθηκε με τα παιδιά που συμμετείχαν στη μελέτη, τα οποία συνεργάστηκαν και ανταποκρίθηκαν ιδιαίτερα θετικά σε αυτό τον τρόπο προσέγγισης. Η σχέση εμπιστοσύνης με τα παιδιά-συμμετέχοντες εντός ενός υποστηρικτικού, συνεργατικού πλαισίου μέσα στο οποίο αισθάνθηκαν ότι τους αφιερώθηκε ποιοτικός χρόνος και υπήρξε ουσιαστικό ενδιαφέρον για τα ίδια, φαίνεται να λειτούργησε πολύ θετικά. Αντίθετα, οι συστηματικές τιμωρητικές τεχνικές και οι παρωχημένες στρατηγικές αντιμετώπισης επιδεινώνουν τις δυσκολίες προσαρμογής και ένταξης των παιδιών με διαταραχές συμπεριφοράς και εγκλωβίζουν τόσο τα ίδια τα παιδιά όσο και τους ενήλικες, γονείς ή εκπαιδευτικούς, σε ένα φαύλο κύκλο αμοιβαίων κλιμακούμενων αρνητικών αντιδράσεων (Κουρκούτας, 2011, 2017). Επομένως, ένας εναλλακτικός ψυχοπαιδαγωγικός τρόπος προσέγγισης που δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να έχουν μία θετική, υποστηρικτική σχέση και επιτρέπει την προσαρμογή σε προσωπικές καταστάσεις και βιώματα που έχουν νόημα για τα ίδια αυξάνει σημαντικά τον βαθμό αποτελεσματικότητας της εκάστοτε παρέμβασης και τις πιθανότητες θετικής ψυχοκοινωνικής εξέλιξης (Κουρκούτας & Parmar, 2017).

Βιβλιογραφία

- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA School-Age Forms and Profiles*. Burlington, VT: University of Vermont Research Center for Children, Youth, & Families.
- Ali, S., & Frederickson, N. (2006). Investigating the evidence base of social stories. *Educational Psychology in Practice*, 22(4), 355-377.
- Austin, V., & Sciarra, D. (2016). *Difficult Students & Disruptive Behavior in the Classroom. Teacher Responses that Work*. New York: W. W. Norton & Company.
- Beh-Pajoooh, A., Ahmadi, A., Shokoohi-Yekta, M., & Asgary, A. (2011). The effect of social stories on reduction of challenging behaviours in autistic children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 351-355.

- Benish, T. M., & Bramlett, R. K. (2011). Using social stories to decrease aggression and increase positive peer interactions in normally developing pre-school children. *Educational Psychology in Practice*, 27(1), 1-17.
- Bennett, D. S., Pitale, M., Vora, V., & Rheingold, A. A. (2004). Reactive vs. proactive antisocial behavior: Differential correlates of child ADHD symptoms?. *Journal of attention disorders*, 7(4), 197-204.
- Brower, F. (2012). *100 Ideas for Supporting Pupils on the Autistic Spectrum*. London: Continuum.
- Campbell, S. B., Halperin, J. M., & Sonuga-Barke, E. J.S. (2014). A Developmental Perspective on Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD). In M. Lewis, & K. D. Rudolph (Eds.), *Handbook of Developmental Psychopathology* (3rd ed., pp. 427-448). New York, NY: Springer.
- Cardoso-Moreno, M. J., Tomás-Aragonés, L., & Rodríguez-Ledo, C. (2015). Socio-emotional intervention in attention deficit hyperactive disorder. *European Journal of Education and Psychology*, 8(2), 53-59.
- Carr, A., (2006). *Handbook of Child and Adolescent Clinical Psychology. A contextual approach*. New York: Kluwer Academic.
- Chan, J. M., & O'Reilly, M. F. (2008). A Social Stories™ intervention package for students with autism in inclusive classroom settings. *Journal of applied behavior analysis*, 41(3), 405-409.
- Chronis, A. M., Jones, H. A., & Raggi, V. L. (2006). Evidence-based psychosocial treatments for children and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Clinical psychology review*, 26(4), 486-502, doi: 10.1016/j.cpr.2006.01.002
- Γιαννοπούλου, Ι. Γ. (2012). Η ΔΕΠ-Υ στην προσχολική ηλικία. Στο Ε. Κάκουρος, & Κ. Μανιαδάκη (Επιμ. έκδ.), *Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και θεραπευτική αντιμετώπιση* (σσ. 75-99). Αθήνα: Gutenberg.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά, & Μ. Φίλοπούλου, Μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο. (Πρωτότυπη έκδοση, 2007).
- Crozier, S., & Sileo, N. M. (2005). Encouraging Positive Behavior with Social Stories An Intervention for Children with Autism Spectrum Disorders. *Teaching Exceptional Children*, 37(6), 26-31.

- Crozier, S., & Tincani, M. J. (2005). Using a modified social story to decrease disruptive behavior of a child with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20(3), 150-157.
- Crozier, S., & Tincani, M. (2007). Effects of social stories on prosocial behavior of preschool children with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 37(9), 1803-1814.
- Ghuman, J. K., & Ghuman, H. S. (2014). ADHD in Preschool Children. Overview and Diagnostic Considerations. In J. K. Ghuman, & H. S. Ghuman (Eds.), *ADHD in Preschool Children. Assessment and Treatment* (pp. 3-22). New York, NY: Oxford University Press.
- Golzari, F., Hemati Alamdarloo, G., & Moradi, S. (2015). The Effect of a Social Stories Intervention on the Social Skills of Male Students With Autism Spectrum Disorder. *SAGE Open*, 5(4), 1-8, doi: 10.1177/2158244015621599
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581-586.
- Graetz, J. E., Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2009). Decreasing inappropriate behaviors for adolescents with autism spectrum disorders using modified social stories. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 44(1), 91-104.
- Gray, C. (2003). Gray's Guide to Loss, Learning & Children with ASD. *Jenison Autism Journal*, 15(1), 1-41.
- Gray, C. A., & Garand, J. D. (1993). Social stories: Improving responses of students with autism with accurate social information. *Focus on Autistic Behavior*, 8(1), 1-10.
- Greenway, C. W. (2018). The efficacy of Social Stories in the classroom to reduce disruptive behaviours in children with ADHD. *Acta Psychopathologica*, 4(3), 1-10.
- Hinshaw, S. & Beauchaine, T. (2016). The Developmental Psychopathology Perspective on Externalizing Behavior Dimensions and Externalizing Disorders. In T. Beauchaine & S. Hinshaw (Eds.). *The Oxford Handbook of Externalizing Spectrum Disorders* (pp. 90-103). New York: Oxford University Press.
- Horner, R. H., Swaminathan, H., Sugai, G., & Smolkowski, K. (2012). Considerations for the systematic analysis and use of single-case research. *Education and Treatment of Children*, 35(2), 269-290.

- Ivey, M. L., Juane Heflin, L., & Alberto, P. (2004). The use of social stories to promote independent behaviors in novel events for children with PDD-NOS. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19(3), 164-176.
- Johnston, C., & Park, J. L. (2015). Interventions for attention-deficit hyperactivity disorder: a year in review. *Current Developmental Disorders Reports*, 2, 38-45, doi: 10.1007/s40474-014-0034-2
- Καλύβα, Ε. (2005). *Αυτισμός: Εκπαιδευτικές και Θεραπευτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Kalyva, E., & Agaliotis, I. (2009). Can social stories enhance the interpersonal conflict resolution skills of children with LD?. *Research in Developmental Disabilities*, 30(1), 192-202.
- Karkhaneh, M., Clark, B., Ospina, M. B., Seida, J. C., Smith, V., & Hartling, L. (2010). Social Stories™ to improve social skills in children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Autism*, 14(6), 641-662.
- Ketelaars, M. P., Cuperus, J., Jansonius, K., & Verhoeven, L. (2010). Pragmatic language impairment and associated behavioural problems. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 45(2), 204-214.
- Kokina, A. & Kern, L. (2010). Social Story™ interventions for students with autism spectrum disorders: A meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(7), 812-826.
- Κουρκούτας, Η. Ε. (2011). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά. Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου* (νέα βελτιωμένη έκδοση). Αθήνα: Τόπος.
- Κουρκούτας, Η. Ε. (2017). *Συναισθηματικές και Συμπεριφορικές Διαταραχές στα Παιδιά. Κλινικές και Ψυχοπαιδαγωγικές Παρεμβάσεις στην Οικογένεια και το Σχολείο*. Αθήνα: Τόπος.
- Κουρκούτας, Η. (2019). ΔΕΠΥ και προβλήματα συμπεριφοράς. Κριτικά σχόλια για το ιατρικό μοντέλο και παρεμβάσεις σε μια ενταξιακή ψυχοδυναμική οικοσυστημική οπτική. Στο Ζήση Α. & Σαββάκης, Μ. (Επιμ. έκδ.), *Αναπηρία και Κοινωνία: Σύγχρονες Θεωρητικές Προκλήσεις και Ερευνητικές Προοπτικές* (σσ. 45-73). Θεσσαλονίκη: Τζιόλας.
- Κουρκούτας, Η. Ε., Μαμαλίκου, Μ., & Κομματά, Μ. (2013). Παρεμβάσεις για εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς σε συνδυασμό με παρεμβάσεις για τη σχολική-μαθησιακή υποστήριξη. Στο Η. Ε. Κουρκούτας & Θ. Θάνος (Επιμ. έκδ.),

- Σχολική Βία και Παραβατικότητα: Ψυχολογικές, Κοινωνιολογικές, Παιδαγωγικές Διαστάσεις. Ενταξιακές Παρεμβάσεις* (σσ. 236-263). Αθήνα: Τόπος.
- Κουρκούτας, Η. Ε. & Parmar, P. (2017). Σχέσεις γονέων, εκπαιδευτικών και μαθητών με δυσκολίες/διαταραχές: Ευρήματα διεθνών ερευνών και προτάσεις ψυχοπαιδαγωγικών/συμβουλευτικών παρεμβάσεων από την πλευρά των εκπαιδευτικών και των σχολικών ψυχολόγων. Στο Η. Ε. Κουρκούτας (Επιμ. έκδ.), *Σχολική Συμβουλευτική και Παρεμβάσεις για Παιδιά με Διαταραχές* (σσ. 315-360). Αθήνα: Πεδίο.
- Krakowski, M. I., & Czobor, P. (2013). Depression and impulsivity as pathways to violence: implications for antiaggressive treatment. *Schizophrenia bulletin*, 40(4), 886-894.
- Leaf, J. B., Mitchell, E., Townley-Cochran, D., McEachin, J., Taubman, M., & Leaf, R. (2016). Comparing Social Stories™ to Cool Versus Not Cool. *Education and Treatment of Children*, 39(2), 173-186.
- Loe, I. M., & Feldman, H. M. (2007). Academic and educational outcomes of children with ADHD. *Journal of pediatric psychology*, 32(6), 643-654, doi: 10.1093/jpepsy/jslo54
- Loeber, R., Burke, J., & Pardini, D. A. (2009). Perspectives on oppositional defiant disorder, conduct disorder, and psychopathic features. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(1-2), 133-142. doi: 10.1111/j.1469-7610.2008.02011.x.
- Lorimer, P. A., Simpson, R. L., Smith Myles, B., & Ganz, J. B. (2002). The use of social stories as a preventative behavioral intervention in a home setting with a child with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4(1), 53-60.
- Lougy, R. A., DeRuvo, S. L., & Rosenthal, D. (2007). *Teaching Young Children with ADHD. Successful Strategies and Practical Interventions for PreK-3*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Μανιαδάκη, Κ., & Κάκουρος, Ε. (2016). *Η Διαχείριση της ΔΕΠ-Υ. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Mayes, S. D., Calhoun, S. L., Mayes, R. D., & Molitoris, S. (2012). Autism and ADHD: Overlapping and discriminating symptoms. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(1), 277-285.
- More, C. M., Sileo, N. M., Higgins, K., Tandy, R. D., & Tannock, M. (2013). The effects of social story interventions on preschool age children with and without disabilities. *Early Child Development and Care*, 183(1), 1-16.

- Noordermeer, S. D., Luman, M., & Oosterlaan, J. (2016). A systematic review and meta-analysis of neuroimaging in oppositional defiant disorder (ODD) and conduct disorder (CD) taking attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD) into account. *Neuropsychology review*, 26(1), 44-72.
- Ozdemir, S. (2010). Social stories: An intervention technique for children with autism. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 1827-1830.
- Papadaki, A. & Kourkoutas, E. E. (2018). *Sense of Relatedness (Resiliency), Depression and Perceived Relationship with Parents and Teachers in Children and Adolescents with and without SEN*. Paper presented at the 7th International Congress on Interpersonal Acceptance and Rejection (ICIAR). Athens, Greece, 15-18 May.
- Parker, J., Wales, G., Chalhoub, N., & Harpin, V. (2013). The long-term outcomes of interventions for the management of attention-deficit hyperactivity disorder in children and adolescents: a systematic review of randomized controlled trials. *Psychology Research and Behavior Management*, 6, 87-99.
- Quirnbach, L. M., Lincoln, A. J., Feinberg-Gizzo, M. J., Ingersoll, B. R., & Andrews, S. M. (2009). Social stories: Mechanisms of effectiveness in increasing game play skills in children diagnosed with autism spectrum disorder using a pretest posttest repeated measures randomized control group design. *Journal of autism and developmental disorders*, 39(2), 299-321.
- Ράλλη, Α. Μ. (2010). Μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα: Εκπαίδευση-παρέμβαση. Στο: Ν. Πολεμικός, Μ. Καΐλα, Ε. Θεοδοροπούλου, & Β. Στρογγυλός (Επιμ. έκδ.), *Εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες. Μια πολυπρισματική προσέγγιση* (σσ. 91-116). Αθήνα: Πεδίο.
- Rao, S. M., & Gage, B. (2006). Learning through seeing and doing: Visual supports for children with autism. *Teaching Exceptional Children*, 38(6), 26-33.
- Reynhout, G., & Carter, M. (2006). Social Story™ for Children with Disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disabilities*, 36(4), 445-469, doi: 10.1007/s10803-006-0086-1
- Rice, S. A., & Marshall, W. N. (2014). Differential Diagnosis and Comorbidity. Primary Healthcare Provider Perspective. In J. K. Ghuman, & H. S. Ghuman (Eds.), *ADHD in Preschool Children. Assessment and Treatment* (pp. 66-87). New York, NY: Oxford University Press.

- Rommelse, N. N., Franke, B., Geurts, H. M., Hartman, C. A., & Buitelaar, J. K. (2010). Shared heritability of attention-deficit/hyperactivity disorder and autism spectrum disorder. *European child & adolescent psychiatry*, 19(3), 281-295.
- Rust, J., & Smith, A. (2006). How should the effectiveness of social stories to modify the behaviour of children on the autistic spectrum be tested? Lessons from the literature. *Autism*, 10(2), 125-138.
- Sani Bozkurt, S., & Vuran, S. (2014). An Analysis of the Use of Social Stories in Teaching Social Skills to Children with Autism Spectrum Disorders. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(5), 1875-1892.
- Sansosti, F. J., & Powell-Smith, K. A. (2008). Using computer-presented social stories and video models to increase the social communication skills of children with high-functioning autism spectrum disorders. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 10(3), 162-178.
- Scattone, D., Tingstrom, D. H., & Wilczynski, S. M. (2006). Increasing appropriate social interactions of children with autism spectrum disorders using Social Stories™. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 21(4), 211-222.
- Scattone, D., Wilczynski, S. M., Edwards, R. P., & Rabian, B. (2002). Decreasing disruptive behaviors of children with autism using social stories. *Journal of autism and developmental disorders*, 32(6), 535-543.
- Schneider, P., Hayward, D., & Dubé, R. V. (2006). Storytelling from pictures using the Edmonton narrative norms instrument. *Journal of speech language pathology and audiology*, 30(4), 224-238.
- Spencer, V. G., Simpson, C. G., & Lynch, S. A. (2008). Using social stories to increase positive behaviors for children with autism spectrum disorders. *Intervention in School and Clinic*, 44(1), 58-61.
- Στασινός, Δ. Π. (2013). *Η ειδική εκπαίδευση 2020. Για μία συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Wilmshurst, L. (2011). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία. Μία αναπτυξιακή προσέγγιση* (Η. Γ. Μπεζεβέγκης, Επιμ. έκδ., Μ. Κουλεντιανού, Μετάφρ.). Αθήνα: Gutenberg. (Πρωτότυπη έκδοση, 2009).
- Yoshimasu, K., Barbaresi, W. J., Colligan, R. C., Voigt, R. G., Killian, J. M., Weaver, A. L., & Katusic, S. K. (2012). Childhood ADHD is strongly associated with a broad range of

psychiatric disorders during adolescence: a population-based birth cohort study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(10), 1036-1043.

An innovative intervention program for reducing behavior problems of children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD): The case of Social Stories

Maria Kokkiadi & Elias E. Kourkoutas¹

University of Crete

Abstract

The purpose of the present study was to examine through a pilot intervention program the effectiveness of Social Stories on reduction of externalizing and internalizing difficulties, severe attention deficits and intense hyperactivity behaviors at school. The study was based on the methodology of evaluation before and after the intervention (AB). Single subject design was used. Three children, eight and nine years old, with diagnosis of ADHD participated in the study. The design included a baseline phase (phase A) and a treatment phase (phase B). The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) and a Behavior Observation Form based on Achenbach Questionnaire and Behavior Functional Analysis were used in order to evaluate participants' target behaviors during their participation in classroom processes. In order to derive reliable results, two observers kept simultaneously and independently records of the target behaviors during both phases. The data from these two phases were compared and any behavior changes were identified and presented in graphs. The visual analysis method was employed to analyze the data for each participant. Especially, graphs represent the effects of the intervention program using Social Stories for the three students who participated in the study. The results showed that the intervention reduced significantly the disruptive behaviors of all participants and factors which reinforced this positive effect of Social Stories were reported.

Keywords: ADHD, social stories, externalizing disorders, internalizing difficulties

¹ Contact person: **Elias E. Kourkoutas**, Department of Primary Education, University of Crete, E-mail: hkourk@edc.uoc.gr

WORD-O-SAURS: Ένα διδακτικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας σε μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες

Αθανάσιος Παπακώστας & Φαίη Αντωνίου¹
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Περίληψη

Στόχος της μελέτης ήταν η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας ενός διδακτικού προγράμματος για την ενίσχυση του λεξιλογίου και της αναγνωστικής κατανόησης κατά τη διδασκαλία της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας στο ελληνικό δημόσιο σχολείο σε μαθητές με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες (ΜΔ) οι οποίοι διδάσκονταν για πρώτη φορά αγγλικά στο σχολείο. Συμμετέχοντες ήταν μαθητές και μαθήτριες Γ' δημοτικού από δημόσια σχολεία της Αττικής. Η πειραματική ομάδα ολοκλήρωσε το διδακτικό πρόγραμμα «The Word-O-Saurs», ενώ η ομάδα ελέγχου παρακολούθησε την παραδοσιακή διδασκαλία των αγγλικών. Όλοι οι μαθητές αξιολογήθηκαν με σταθμισμένα εργαλεία ανίχνευσης των ΜΔ πριν την έναρξη της παρέμβασης για την ανάδειξη των μαθητών με ΜΔ σε κάθε ομάδα, αλλά και με άτυπες δοκιμασίες λεξιλογίου και αναγνωστικής κατανόησης πριν και μετά την παρέμβαση. Το διδακτικό πρόγραμμα «The Word-O-Saurs» πραγματοποιήθηκε από τις εκπαιδευτικούς της πειραματικής ομάδας, ακολουθώντας ένα δομημένο διδακτικό υλικό μαθητών και εγχειρίδιο δασκάλου, ενώ οι εκπαιδευτικοί της ομάδας ελέγχου ακολούθησαν την παραδοσιακή διδασκαλία. Οι μαθητές που παρακολούθησαν το διδακτικό πρόγραμμα «The Word-O-Saurs» διδάχτηκαν σε ομάδες, μέσω της Άμεσης και Σαφούς Διδασκαλίας, γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές φωνολογικής και φωνημικής επίγνωσης, γνώσης λεξιλογίου και αναγνωστικής κατανόησης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πειραματική ομάδα ήταν σημαντικά καλύτερη στην αναγνωστική κατανόηση από την ομάδα ελέγχου. Το πρόγραμμα «The Word-O-Saurs» ήταν σημαντικά αποτελεσματικότερο από την παραδοσιακή διδασκαλία σε μαθητές με και χωρίς ΜΔ στις αναγνωστικές δεξιότητες, παρά το προβάδισμα που είχε η ομάδα ελέγχου στη γνώση λεξιλογίου με τη λήξη της εφαρμογής του διδακτικού προγράμματος.

Λέξεις-κλειδιά: Αγγλική ως ξένη γλώσσα, μαθησιακές δυσκολίες, λεξιλόγιο, αναγνωστική κατανόηση

¹ Υπεύθυνος επικοινωνίας: **Φαίη Αντωνίου**, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα ΦΠΨ, ΕΚΠΑ, Φιλοσοφική Σχολή, Πανεπιστημιούπολη Ιλίσια, Αττική, E-mail: fayeantoniou@ppp.uoa.gr

Θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας έρευνας

Η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένα ζητούμενο με διαχρονικά αυξανόμενη σημασία, όπως παρατηρείται από τη θέσπιση της διδασκαλίας του σχετικού σχολικού μαθήματος σε ολοένα και μικρότερη ηλικία (Anastasiadou, 2010). Στην Ελλάδα ξεκίνησε η πιλοτική εφαρμογή της διδασκαλίας από την Α' δημοτικού το 2010 (Alexiou & Mattheoudakis, 2013· Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία - ΠΕΑΠ, 2010) αν και προς το παρόν, η πιο συστηματική εκπαίδευση των μαθητών του δημοτικού στην Αγγλική ως Ξένη Γλώσσα, ξεκινάει από την Γ' τάξη μέσω της επιλεκτικής προσέγγισης (ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2018). Η επιλεκτική προσέγγιση (eclectic approach) προσφέρει ένα στρατηγικό πλαίσιο για τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών (Kumaravadivelu, 1994). Σύμφωνα με αυτή, προωθούνται οι μαθησιακές ευκαιρίες οι οποίες παρουσιάζονται από τους μαθητές, οι επικοινωνιακές αλληλεπιδράσεις στην ξενόγλωσση σχολική τάξη, η ανακαλυπτική μάθηση μέσα από την οποία οι μαθητές ενθαρρύνονται να ανακαλύψουν μόνοι τους κανόνες που διέπουν τη γλώσσα. Μέσα από την επιλεκτική προσέγγιση δε δίνεται έμφαση στην άμεση διδασκαλία των γλωσσικών δεξιοτήτων στην Αγγλική ως Ξένη Γλώσσα.

Ο όρος «Αγγλική ως Ξένη Γλώσσα» (ΑΞΓ) (English as a Foreign Language - EFL) αναφέρεται στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας, όταν αυτή λαμβάνει χώρα σε ένα σχολικό πρόγραμμα όπως συμβαίνει και με τα υπόλοιπα μαθήματα και δεν έχει εφαρμογή εκτός του σχολικού πλαισίου (Bozorgian, 2012). Οι μαθητές, οι οποίοι μαθαίνουν την αγγλική γλώσσα σε περιβάλλοντα τα οποία δεν είναι η γλώσσα της κοινότητας, αναφέρονται ως μαθητές της ΑΞΓ. Η παιδαγωγική που σχετίζεται με την ΑΞΓ είναι διαφορετική από εκείνη της Αγγλικής ως Δεύτερης Γλώσσας, επειδή οι μαθητές δεν εκτίθενται αποκλειστικά στη γλώσσα-στόχο για την ανάπτυξη της διγλωσσίας. Οι μαθητές δηλαδή δε συμμετέχουν σε δίγλωσση εκπαίδευση εμβάπτισης (language immersion). Το κύριο έργο της εκπαιδευτικού είναι να τους παρέχει το πρότυπο για την αγγλική γλώσσα (Gunderson, Odo & D'Silva, 2011).

Οι γλωσσικές δεξιότητες στην μητρική γλώσσα παίζουν σημαντικό ρόλο κατά την εκμάθηση μίας ξένης γλώσσας. Οι μαθητές οι οποίοι βιώνουν δυσκολίες στην μητρική τους γλώσσα, μπορεί να αντιμετωπίσουν επίσης δυσκολίες κατά τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας, καθώς οι δεξιότητές τους στους γλωσσικούς κώδικες και τα συστατικά της μητρικής γλώσσας σχηματίζουν το υπόβαθρο για την εκμάθηση της ξένης (Nijakowska, 2010· Sparks, 1995· Sparks, Ganschow & Pohlman, 1989). Η Nijakowska (2010) συνοψίζει τη συνεισφορά των δεξιοτήτων της μητρικής γλώσσας στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας στην «Υπόθεση της Διαφοράς στη Γλωσσική Κωδικοποίηση» (Linguistic Coding Difference Hypothesis: Sparks, 1995), σύμφωνα με την οποία, τα προβλήματα στην εκμάθηση των ξένων γλωσσών είναι

αποτέλεσμα των δυσκολιών που υπάρχουν στην εκμάθηση της μητρικής γλώσσας και οι δυσκολίες στη φωνολογική επεξεργασία ενδεχομένως να είναι η αιτία των δυσκολιών στην εκμάθηση ξένων γλωσσών για κάποιους μαθητές.

Ειδικότερα, οι δυσκολίες των ελληνόφωνων μαθητών της αγγλικής ως ξένης γλώσσας αφορούν στη διαφορά των φωνολογικών συστημάτων και του ορθογραφικού βάθους μεταξύ των δύο γλωσσών, αλλά και στη γλωσσική παρεμβολή. Η αγγλική γλώσσα ορίζεται ως μία γλώσσα με βαθιά, αδιαφανή ορθογραφία και η ελληνική, αντίθετα, ως μία διαφανής γλώσσα με συνοχή και κανονικότητα, όπου κάθε φώνημα αντιστοιχεί σε ένα γράφημα (Brunswick, 2010· Katz, & Frost, 1992). Εκτός από τη διαφορά ορθογραφικού βάθους, υπάρχουν επιμέρους διαφορές και δύσκολα σημεία σε όλα τα συστήματα της αγγλικής ως ξένης γλώσσας τα οποία οφείλονται στην ελληνική ως μητρική και τη γλωσσική παρεμβολή (interference) που προκαλεί στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας (Papaefthymiou-Lytra, 2001). Λόγω της διαφοράς του ορθογραφικού βάθους μεταξύ της μητρικής και της ξένης γλώσσας, υπάρχει ακόμα η πιθανότητα για εκδήλωση αναγνωστικών δυσκολιών κατά την εκμάθηση της ξένης, ενώ τέτοιες δυσκολίες ίσως να μην εντοπιζόνταν στη μητρική, στην περίπτωση που η δεύτερη ήταν γραφοφωνημικά συνεπής, ενώ η πρώτη όχι (McTaggart & Beatty, 2009).

Οι δυσκολίες αυτές συχνά δεν αντιμετωπίζονται στο περιβάλλον διδασκαλίας μιας ξένης γλώσσας (Kormos & Reraki, 2013). Ενώ η σχετική βιβλιογραφία περιλαμβάνει αρκετές έρευνες που αφορούν στην αξιολόγηση των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες (ΜΔ) (Cavendish, 2013· Cortiella, & Horowitz, 2014· Vaughn, Wanzek, Woodruff, & Linan-Thompson, 2007) και τα χαρακτηριστικά των δίγλωσσων και πολύγλωσσων μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες (Geva, 2000· Martin, 2013· McCardle, Mele-McCarthy, & Leos, 2005), λίγες έρευνες προχωρούν στην εξερεύνηση του ζητήματος της υποστήριξης των μαθητών αυτών (Burr, Haas, & Ferriere, 2015· Ortiz, 2007). Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, πέρα από αναφορές στη διαφοροποίηση σχετικά με το σχολικό εγχειρίδιο (Ματθαίουδάκη και Αλεξίου, χ.χ.), δεν έχει σχεδιαστεί κάποιο διαφοροποιημένο αναλυτικό πρόγραμμα της αγγλικής ως ξένης γλώσσας για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, ούτε κάποια προτεινόμενη διδακτική τροποποίηση (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, χ.χ.).

Στην Ελλάδα, περίπου 50 χιλιάδες μαθητές με ΜΔ φοιτούν στη γενική υποχρεωτική εκπαίδευση (Σκαλούμπακας και Πρωτόπαπας, 2007). Οι μαθητές με ΜΔ παρακολουθούν το μάθημα των Αγγλικών στο πλαίσιο της γενικής τάξης του δημοτικού σχολείου, καθώς η διδασκαλία των τμημάτων ένταξης αφορά γνωστικά αντικείμενα βασικού εγγραμματισμού (Μουταβελής, 2014). Συνεπώς, η ευθύνη της διδασκαλίας όλων των μαθητών του μαθήματος εξαρχής μετακυλιέται στους εκπαιδευτικούς της αγγλικής γλώσσας. Οι περισσότεροι

καθηγητές της ΑΞΓ, όμως, δεν είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν στις ειδικές ανάγκες των μαθητών τους, καθώς: (α) δεν έχουν γνώση σχετικά με τη φύση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών, (β) δεν έχουν επίγνωση των γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών που οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες επιστρατεύουν για να κατακτήσουν μία νέα γλώσσα, και (γ) δεν έχουν την κατάρτιση στα κατάλληλα γλωσσικά διδακτικά εργαλεία, συμπεριλαμβανομένων των τεχνικών, των δραστηριοτήτων και των υλικών για την υποστήριξη τους (Kormos, 2013· Mattheoudakis & Nicolaidis, 2005· Nicolaidis & Mattheoudakis, 2008).

Επιπρόσθετα, οι τάξεις στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζονται ως μικτού επιπέδου, καθώς συνυπάρχουν μαθητές διαφόρων επιπέδων επάρκειας και μαθησιακών αναγκών (Manoli, 2013). Οι καθηγητές της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας πρέπει να εφαρμόσουν εξατομικευμένη ή τροποποιημένη διδασκαλία στις τάξεις αυτές, χωρίς όμως να έχουν την αντίστοιχη κατάρτιση ή υποστήριξη (Kormos, 2013). Η ανομοιογένεια των μαθητών οφείλεται στη φοίτηση της πλειοψηφίας τους σε (ιδιωτικά) Κέντρα Ξένων Γλωσσών, τα οποία προσφέρουν παράλληλη και ανεξάρτητη διδασκαλία από τα δημόσια σχολεία (Tzotzu, 2014). Για τους παραπάνω λόγους, κρίνεται απαραίτητη η εφαρμογή παρεμβατικών/διδακτικών προγραμμάτων στο σχολικό πλαίσιο, ώστε να υποστηριχθούν οι μαθητές με ΜΔ και οι εκπαιδευτικοί τους κατά τη διδασκαλία της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας στην τάξη.

Διδασκαλία της ΑΞΓ και Μαθησιακές Δυσκολίες-Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Οι μαθητές οι οποίοι έχουν σημαντικές δυσκολίες σε ένα από τα τέσσερα γλωσσικά συστήματα στη μητρική τους γλώσσα (Ανάγνωση, Παραγωγή Γραπτού Λόγου, Κατανόηση και Παραγωγή Προφορικού Λόγου) μπορεί να αντιμετωπίσουν προβλήματα με την εκμάθηση των ξένων γλωσσών στο σχολείο. Οι μαθητές, οι οποίοι έχουν δυσκολίες στα περισσότερα ή όλα τα γλωσσικά συστήματα είναι πιθανό να έχουν προβλήματα στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, ειδικά σε τάξεις στις οποίες οι μαθητές διδάσκονται με μία, ενιαία διδασκαλία, η οποία απευθύνεται στον μέσο, τυπικό μαθητή. Τα ερευνητικά ευρήματα όμως δείχνουν ότι δεν υπάρχει μία ειδική δυσκολία για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας (International Dyslexia Association, 2012· Sparks, 2006). Μάλιστα, οι περισσότεροι μαθητές με δυσκολία στην εκμάθηση των ξένων γλωσσών δυσκολεύονται στον χειρισμό δραστηριοτήτων που βασίζονται στη Φωνολογική Επίγνωση. Πιο συγκεκριμένα, δυσκολεύονται με τις βασικές ηχητικές μονάδες της γλώσσας, τα φωνήματα, τα οποία είτε δεν αναγνωρίζουν, είτε δεν τα χειρίζονται αποτελεσματικά (Sparks & Ganschow, 1991· Sparks, et al., 1989).

Στην έρευνα των Andreou και Baseki (2012), μετά την ανάλυση των λαθών σε δύο κατηγορίες: (α) φωνολογικής και (β) ιστορικής και μορφολογικής ορθογραφίας μαθητών με και χωρίς δυσλεξία στην ελληνική (μητρική) γλώσσα και στην αγγλική, επεσήμαναν ότι οι μαθητές με δυσλεξία έκαναν τα περισσότερα λάθη και στις δύο γλώσσες. Και οι δύο ομάδες έκαναν περισσότερα λάθη στα Αγγλικά, κάτι που αποδίδεται στη βαθιά και αδιαφανή ορθογραφία της γλώσσας, και αποκαλύπτει τις γενικά μεγαλύτερες απαιτήσεις εξαιτίας του φωνολογικού συστήματός της. Βασισμένες όμως στην ανάλυση λαθών των μαθητών με δυσλεξία, οι συγγραφείς προτείνουν διδακτικές μεθόδους ειδικά για την κάθε γλώσσα. Συγκεκριμένα, οι μαθητές των Αγγλικών με δυσλεξία έχουν ανάγκη για δομημένη και συστηματική άμεση διδασκαλία του συστήματος κανόνων της ξένης γλώσσας, κάτι που έρχεται σε αντίθεση με τη «φυσική» επικοινωνιακή προσέγγιση (Krashen, 2002) η οποία έχει κυριαρχήσει τον χώρο της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών από τη δεκαετία του 1980.

Σύμφωνα με τους Geva και Herbert (2013), οι μαθητές ξένων γλωσσών μπορούν, όπως και οι συνομήλικοι μαθητές της μητρικής τους γλώσσας, να επωφεληθούν από διδακτικά προγράμματα που στοχεύουν σε δεξιότητες όπως η φωνολογική επίγνωση. Εντούτοις, παραμένουν αναπάντητα ερωτήματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα τέτοιων προγραμμάτων σε μαθητές της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας με Μαθησιακές Δυσκολίες. Είναι αναγκαία επιπλέον έρευνα για τη διερεύνηση των συνθηκών οι οποίες μπορούν να ενεργοποιήσουν τη διαγλωσσική μεταφορά της εκπαίδευσης και των διδακτικών προγραμμάτων σε μαθητές της Αγγλικής με ΜΔ.

Διδακτικές παρεμβάσεις

Υπάρχει ένας περιορισμένος αριθμός μελετών οι οποίες αφορούν στη διδασκαλία του γραμματισμού για τους μαθητές της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας (ΑΞΓ) με δυσκολίες μάθησης (Correa & Miller, 2014). Μάλιστα, οι περισσότερες διαθέσιμες συστάσεις στη βιβλιογραφία οι οποίες αφορούν στα αποτελεσματικά διδακτικά προγράμματα για αυτή την κατηγορία μαθητών προέρχονται από την έρευνα που έχει διεξαχθεί στους μαθητές ΑΞΓ χωρίς δυσκολίες ή στους μαθητές με μητρική γλώσσα την Αγγλική οι οποίοι αντιμετωπίζουν ΜΔ (Correa & Miller, 2014).

Έρευνες για τους μαθητές ΑΞΓ υποστηρίζουν ότι τα διδακτικά προγράμματα είναι πιο αποτελεσματικά όταν ταυτίζονται με τις συγκεκριμένες δεξιότητες, οι οποίες αποτελούν πηγή της δυσκολίας. Τέτοια προγράμματα μπορεί να ενσωματώνουν αναπτυξιακά κατάλληλα μοντέλα διδασκαλίας με τα οποία οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν και αναπτύσσουν τις αρχικές

ικανότητες των μαθητών σε έναν συγκεκριμένο τομέα (Rivera, Moughamian, Lesaux, & Francis, 2008). Ενδέχεται επίσης, να κάνουν χρήση τεχνικών άμεσης διδασκαλίας, δηλαδή συστηματικών διδακτικών προσεγγίσεων οι οποίες ενσωματώνουν συγκεκριμένες ακολουθίες σχεδιασμού και πράξης της διδασκαλίας, σχετικά με τις δεξιότητες οι οποίες είναι γνωστές ως σημαντικές για την ανάγνωση, όπως η φωνολογική επίγνωση ή το λεξιλόγιο (Rivera et al., 2008). Ανεξαρτήτως του είδους των δεξιοτήτων στις οποίες στοχεύει μία παρέμβαση, η εστίαση στην άμεση διδασκαλία και η κατάλληλα υποστηριζόμενη ανάπτυξη των αναγνωστικών δεξιοτήτων είναι ουσιώδης στην υποστήριξη των μαθητών Αγγλικής οι οποίοι έχουν δυσκολίες.

Στη βιβλιογραφική επισκόπηση της Richards-Tutor και των συνεργατών της (2015) συμπεριλήφθηκαν 12 έρευνες οι οποίες αφορούσαν στη διδασκαλία και υποστήριξη των αναγνωστικών ή προαναγνωστικών δεξιοτήτων. Ο αριθμός των συμμετεχόντων μαθητών κυμαινόταν από 35 έως 158. Το επίπεδο της σχολικής τάξης είχε διαφοροποιήσεις, αλλά οι μισές έρευνες πραγματοποιήθηκαν στο νηπιαγωγείο ή στην Α΄ δημοτικού. Στις μισές έρευνες η διδασκαλία έγινε μόνο σε μαθητές της ΑΞΓ, στις άλλες μισές η διδασκαλία εφαρμόστηκε και σε φυσικούς ομιλητές ταυτόχρονα. Ως προς την ομαδοποίηση των μαθητών σε εκείνους με ΜΔ ή με κίνδυνο για ΜΔ, 3 έρευνες συμπεριέλαβαν μαθητές με διαγνωσμένες ΜΔ. Οι υπόλοιπες για να ταξινομήσουν τους συμμετέχοντες μαθητές σε κίνδυνο για ΜΔ χρησιμοποίησαν ποικίλα ανιχνευτικά μέσα, ενώ σε όλες τις μελέτες που στόχευαν σε μαθητές της Β΄ δημοτικού και άνω, χρησιμοποιήθηκαν σταθμισμένα τεστ αναγνωστικής επίτευξης.

Σχετικά με το περιεχόμενο των διδακτικών προγραμμάτων, οι μισές μελέτες χρησιμοποίησαν ένα εκτενές πρόγραμμα το οποίο κάλυπτε τουλάχιστον 4 από τις 5 περιοχές του γραμματισμού, όπως περιγράφονται στο National Reading Panel και στο National Literacy Panel for Language Minority Students (Richards-Tutor κ. ά., 2015): φωνημική επίγνωση, γραφοφωνημική αντιστοιχία, ευχέρεια, λεξιλόγιο και κατανόηση. Οι άλλες μισές εστίαζαν μόνο σε ένα ή δύο συστατικά της ανάγνωσης. Γενικά, οι έρευνες για το νηπιαγωγείο εστίαζαν στη φωνολογική/φωνημική επίγνωση και την αλφαβητική αρχή. Οι έρευνες για τις μεσαίες τάξεις εστίαζαν στην ευχέρεια και την κατανόηση. Πέντε από τις έρευνες συμπεριλάμβαναν το λεξιλόγιο. Τα διδακτικά προγράμματα τα οποία ήταν αποτελεσματικά, ήταν σχεδιασμένα για τον κάθε μαθητή ξεχωριστά. Επιπρόσθετα, τα προγράμματα με στόχο την ενίσχυση των βασικών δεξιοτήτων, όπως της φωνημικής επίγνωσης και της γραφοφωνημικής αντιστοιχίας στους μικρότερους μαθητές του νηπιαγωγείου και της Α΄ δημοτικού, είχαν καλύτερα αποτελέσματα από εκείνα που στόχευαν στην ενίσχυση του λεξιλογίου και της κατανόησης.

Το μέγεθος επίδρασης των προγραμμάτων που πραγματοποιήθηκαν με μεγαλύτερους μαθητές, από την Δ' δημοτικού και άνω, δεν ήταν υψηλό.

Τα επιτυχημένα διδακτικά προγράμματα στηρίζονται στον συνδυασμό της διδασκαλίας γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών με την κατάλληλη διδακτική προσέγγιση (Antonίου, 2006). Στην περίπτωση των ΜΔ, η αποτελεσματικότερη διδακτική προσέγγιση είναι η «Άμεση και Σαφής Διδασκαλία» (Souvignier & Antonίου, 2005). Πρόκειται για μία διδακτική προσέγγιση, στην καρδιά της οποίας υπάρχει η πεποίθηση ότι η μαθησιακή αποτυχία μπορεί να προβλεφθεί ή τουλάχιστον να αντιμετωπιστεί, ανεξαρτήτως της διάγνωσης που έχει προηγηθεί στο παιδί. Ο όρος προέκυψε από την αλληλοσυμπλήρωση δύο ερευνητικών προσπαθειών, του Barak Rosenshine (1976) και των Carl Bereiter και Siegfried Engelmann (1966). Η άμεση και σαφής διδασκαλία είναι μία προσέγγιση η οποία κατευθύνεται από τον εκπαιδευτικό και χρησιμοποιεί διαδοχικές και δομημένες στρατηγικές και υλικά. Οι βασικές αρχές της είναι: (α) ξεκάθαροι στόχοι για τους μαθητές, (β) εκτενής κάλυψη του περιεχομένου, (γ) παρακολούθηση της επίδοσης των μαθητών, και (δ) άμεση ανατροφοδότηση.

Συγκεκριμένα, οι μαθητές της ΑΞΓ μπορούν να επωφεληθούν και να σημειώσουν βασική πρόοδο όταν τους παρέχεται άμεση διδασκαλία στη φωνολογική επίγνωση και τη γραφοφωνημική αντιστοιχία στα Αγγλικά, ανεξάρτητα από την επάρκειά τους στη γλώσσα αυτή (Haager & Windmueller, 2001). Τα χαρακτηριστικά της άμεσης και σαφούς διδασκαλίας τα οποία είναι ουσιώδη για τους μαθητές της αγγλικής γλώσσας είναι (Schneider & Crombie, 2003): (α) η δυνατότητα για έμφαση στα στοιχεία της γλώσσας, (β) η υποστήριξη στους μαθητές για την κατανόηση της συσχέτισης μεταξύ των ήχων και των συμβόλων και του πώς οι φωνολογικές διαδικασίες λειτουργούν σε μία νέα γλώσσα, (γ) η παροχή πολλών ευκαιριών για εξάσκηση μέσω των απαντήσεων και της λήψης ανατροφοδότησης, καθώς επίσης και για τη διασαφήνιση των προβληματικών σημείων και (δ) η διευκόλυνση της εκμάθησης της ξένης γλώσσας στα άτομα με δυσλεξία.

Βασισμένη στην ίδια διδακτική προσέγγιση η Markopoulou (2016) μελέτησε την επίδραση της άμεσης και σαφούς διδασκαλίας γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών σε τμήματα Στ' τάξης μεικτών ικανοτήτων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, με στόχο να βελτιώσουν την απόδοσή τους στον γραπτό λόγο στο μάθημα των Αγγλικών και διαπίστωσε την υπεροχή τους σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία. Αντίστοιχα θετικά αποτελέσματα είχε και η Zacharaki (2017) η οποία μελέτησε την επίδραση της ίδιας διδασκαλίας στη λεξιλογική γνώση σε ένα παιδί Στ' δημοτικού με ΜΔ. Τα δεδομένα έδειξαν ότι η επίδοση της μαθήτριάς με ΜΔ που διδάχτηκε άμεσα και σαφώς τις στρατηγικές βελτιώθηκε τόσο στη γνώση του προσληπτικού (του νοήματος των λέξεων οι οποίες προέρχονται από την ανάγνωση

ή την ακρόαση της ομιλίας) όσο και του εκφραστικού λεξιλογίου (των λέξεων οι οποίες χρησιμοποιούνται κατά την ομιλία και γραφή), ενώ αυξήθηκε σημαντικά και η γνώση των στρατηγικών για την κατανόηση άγνωστων λέξεων.

Τέλος, στην έρευνα της Batika (2018) φάνηκε ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών γραπτής έκφρασης συνέβαλε στο να σημειώσει η πειραματική ομάδα σημαντικά καλύτερες επιδόσεις από την ομάδα ελέγχου. Φάνηκε ότι όσο περισσότερο οι μαθητές της Στ' τάξης ακολουθούσαν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, τόσο καλύτερα αποτελέσματα παρουσίαζαν, επιβεβαιώνοντας με αυτό το τρόπο έναν αριθμό ερευνών που επισημαίνουν την ανάγκη για περισσότερο χρόνο, μεγαλύτερη προσπάθεια και στήριξη των μαθητών ώστε η διαφοροποιημένη διδασκαλία να έχει αποτέλεσμα. Παρόλα αυτά, δεν έχουν πραγματοποιηθεί αντίστοιχες μελέτες σε μικρότερες ηλικίες και σε πολλές τάξεις μεικτών ικανοτήτων που να επιτρέπουν τη γενίκευση των αποτελεσμάτων, γεγονός που καθιστά επιτακτική την ανάγκη για την υλοποίηση της παρούσας έρευνας.

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας

Η παρούσα μελέτη είχε στόχο την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας ενός διδακτικού προγράμματος σχεδιασμένου για τη διδασκαλία του μαθήματος της ΑΞΓ σε τάξεις μεικτών ικανοτήτων. Το διδακτικό πρόγραμμα διαφοροποιείται από την «Επιλεκτική Προσέγγιση», την οποία ακολουθεί η δομή και το περιεχόμενο του βιβλίου του μαθητή και του βιβλίου εργασιών (Ματθαίουδάκη και Αλεξίου, χ.χ.). Βασίζεται στη συστηματική, άμεση και σαφή διδασκαλία γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών που απαιτούνται για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, στρατηγικές που είναι επωφελείς για όλους τους μαθητές, και ειδικά εκείνους με ΜΔ.

Η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας του διδακτικού προγράμματος πραγματοποιήθηκε μέσα από τη σύγκριση των δεδομένων που συλλέχθηκαν πριν και μετά την εφαρμογή του στις τάξεις. Συγκεκριμένα, σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας του διδακτικού προγράμματος σε σύγκριση με την παραδοσιακή διδασκαλία (επιλεκτική προσέγγιση) για το σύνολο των μαθητών των δύο ομάδων στις δεξιότητες της αναγνωστικής κατανόησης και της γνώσης λεξιλογίου (1^ο ερευνητικό ερώτημα). Επιπρόσθετα στόχος της έρευνας ήταν η ανάδειξη της αποτελεσματικότητας του διδακτικού προγράμματος σε μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση και τη γνώση λεξιλογίου (2^ο ερευνητικό ερώτημα).

Μεθοδολογία της έρευνας

Η μεθοδολογία η οποία εφαρμόστηκε σε αυτή την μελέτη ακολούθησε τον παραγοντικό πειραματικό σχεδιασμό 2x2 (Creswell, 2012). Ο έλεγχος των υποθέσεων μεταξύ των ομάδων πραγματοποιήθηκε με την αρχική και τελική αξιολόγηση των εξαρτημένων μεταβλητών (Cohen, Manion & Morrison, 2002).

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 119 μαθητές της Γ΄ τάξης έξι γενικών δημοτικών σχολείων της Αθήνας. Τα έξι σχολεία που συμμετείχαν δεν ανήκαν στο Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία (ΠΕΑΠ), δηλαδή οι μαθητές της Γ΄ τάξης του δημοτικού διδάσκονταν για πρώτη φορά την αγγλική ως ξένη γλώσσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι μαθητές χωρίστηκαν τυχαία σε δύο ομάδες, την πειραματική με 61 συμμετέχοντες και την ομάδα ελέγχου με 58 μαθητές.

Την πειραματική ομάδα (ΠΟ) αποτέλεσαν τρία τμήματα της Γ΄ δημοτικού από διαφορετικά σχολεία. Συμμετέχοντες ήταν 31 αγόρια και 30 κορίτσια, με μέσο όρο ηλικίας τα 8,48 έτη ($TA = 0,28$). Ως μητρική γλώσσα, οι 47 μαθητές είχαν την ελληνική, ενώ 11 μιλούσαν στο οικογενειακό τους πλαίσιο άλλες γλώσσες με κυρίαρχη την αλβανική. Σε 16 μαθητές από την πειραματική ομάδα ανιχνεύτηκαν Μαθησιακές Δυσκολίες με τη χορήγηση ατομικών σταθμισμένων δοκιμασιών (βλ. παρακάτω). Την ομάδα ελέγχου (ΟΕ) αποτέλεσαν επίσης τρία τμήματα διαφορετικών δημοτικών σχολείων. Συμμετέχοντες ήταν 30 αγόρια και 28 κορίτσια, με μέσο όρο ηλικίας 8,49 έτη ($TA = 0,34$). Οι 34 μαθητές είχαν μητρική γλώσσα την ελληνική, ενώ 17 παιδιά είχαν ως μητρική άλλη γλώσσα, με κυρίαρχη την αλβανική. Σε 16 μαθητές της ΠΟ (5 κορίτσια και 11 αγόρια) και σε 17 της ΟΕ (8 κορίτσια και 9 αγόρια) ανιχνεύτηκαν Μαθησιακές Δυσκολίες.

Ο χαρακτηρισμός των μαθητών ως εχόντων Μαθησιακές Δυσκολίες, προέκυψε από την εφαρμογή του κριτηρίου της απόκλισης (Kavale, 2002) δηλαδή διασφαλίστηκε ότι οι δυσκολίες στην αναγνώριση λέξεων και στην ορθογραφία συνυπήρχαν με τουλάχιστον μέση νοημοσύνη, όπως μετρήθηκε με δοκιμασίες συλλογιστικών διεργασιών από το Λογισμικό Ανίχνευσης Μαθησιακών Δυνατοτήτων και Αδυναμιών - ΛΑΜΔΑ (Σκαλούμπακας και Πρωτόπαπας, 2008) και το Raven's Educational^{GR} (Σιδερίδης κ. ά., 2015) αντίστοιχα. Συγκεκριμένα, ως μαθητές με ΜΔ χαρακτηρίστηκαν όσοι είχαν επίδοση έως το 10^ο εκατοστημόριο στις δοκιμασίες της ανάγνωσης και της ορθογραφίας στο ΛΑΜΔΑ και πάνω από 85 δείκτη νοημοσύνης στο Raven's.

Διαδικασία

Τα σχολεία τα οποία συμμετείχαν στην έρευνα δεν ανήκαν στο Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία. Έγινε τηλεφωνική και ηλεκτρονική ενημέρωση με επισυναπτόμενη πρόσκληση συμμετοχής σε όλα τα σχολεία της Αττικής που πληρούσαν το κριτήριο της διδασκαλίας της αγγλικής από την Γ' δημοτικού. Επίσης, δόθηκε ενημερωτική επιστολή τους γονείς ώστε να εξασφαλιστεί η συγκατάθεσή τους για τη συμμετοχή του κάθε παιδιού στην έρευνα.

Από την έρευνα εξαιρέθηκαν τα σχολεία στα οποία διδάσκονταν οτιδήποτε διαφορετικό από αυτό που ορίζει το Εγχειρίδιο του Εκπαιδευτικού (Teacher's Book) της συγκεκριμένης τάξης, και εκείνα που ακολουθούσαν διαφορετικό χρονοδιάγραμμα και δεν θα ολοκλήρωναν τη διδασκαλία του αλφαβήτου στον χρόνο που όριζε το αναλυτικό πρόγραμμα, δηλαδή εντός του πρώτου μήνα από την αρχή του σχολικού έτους. Στη συνέχεια, έγινε τυχαία επιλογή των τάξεων που αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου. Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίες έτυχαν να αποτελούν την πειραματική ομάδα, παρέλαβαν το υλικό παρέμβασης και ενημερώθηκαν με μία σύντομη παρουσίαση της δομής του προγράμματος και του περιεχομένου, μία εβδομάδα πριν την έναρξη αυτού. Στόχος ήταν η πιστή εφαρμογή του προγράμματος ακολουθώντας τα βήματα που όριζε το εγχειρίδιο, σημειώνοντας την ολοκλήρωση του κάθε βήματος εντός του εγχειριδίου.

Στο εγχειρίδιο του εκπαιδευτικού γινόταν αναφορά στο θεωρητικό υπόβαθρο στο οποίο βασιζόταν το διδακτικό πρόγραμμα και οι δραστηριότητες του. Επίσης, περιγραφόταν αναλυτικά ο τρόπος διδασκαλίας του κάθε μαθήματος και της κάθε δραστηριότητας με τον ακριβή τρόπο παρουσίασης, με τη μορφή διδακτικού σεναρίου. Η παρουσίαση των μαθημάτων και των δραστηριοτήτων και για τους εκπαιδευτικούς, αλλά και για τους μαθητές είχε ως συνεκτικό στοιχείο τους Word-O-Saurs, τους δεινόσαυρους δηλαδή οι οποίοι καθοδηγούσαν μέσω της ακροστιχίδας «T-REX» τα στάδια της άμεσης και σαφούς διδασκαλίας των δραστηριοτήτων τους εκπαιδευτικούς. Οι εικονογραφημένοι δεινόσαυροι μέσα από τους προκαταβολικούς οργανωτές, δηλαδή οπτικές και γραφικές απεικονίσεις οι οποίες σε μορφή λίστας ελέγχου περιείχαν την ανάλυση των στρατηγικών, βοηθούσαν τους μαθητές κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων που συμμετείχαν να αυτορρυθμίζονται στην εκτέλεση των στρατηγικών (βλ. παρακάτω).

Μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας της ενότητας σχετικά με το αγγλικό αλφάβητο μέσω της τυπικής διδασκαλίας αυτού, όπως ορίζεται στο βιβλίο του δασκάλου και το αναλυτικό πρόγραμμα (Αλεξίου και Ματθαίουδάκη, 2012) και από τις δύο ομάδες, έγινε η χορήγηση της

πρώτης δοκιμασίας (pre-test). Αμέσως μετά, ξεκίνησε για την πειραματική ομάδα η εφαρμογή του διδακτικού προγράμματος, ενώ για την ομάδα ελέγχου εφαρμόστηκε η παραδοσιακή διδασκαλία των τεσσάρων ενοτήτων για τέσσερις εβδομάδες (12 διδακτικές ώρες και για τις δύο ομάδες), και πάλι όπως οριζόταν στο βιβλίο του δασκάλου. Το διδακτικό πρόγραμμα «The Word-O-Saurs» εφαρμόστηκε από τις εκπαιδευτικούς των τριών τμημάτων της πειραματικής ομάδας, όπως αντίστοιχα στην ομάδα ελέγχου, η διδασκαλία πραγματοποιήθηκε από τους τακτικούς εκπαιδευτικούς αγγλικών των τμημάτων αυτών.

Κατά την εφαρμογή του προγράμματος έγιναν τρεις παρατηρήσεις σε κάθε εκπαιδευτικό και πραγματοποιήθηκε συμπλήρωση κλείδων παρατήρησης σχετικά με την πιστότητα εφαρμογής της παρέμβασης (fidelity of implementation: O'Donnell, 2008).

Όλοι οι συμμετέχοντες έλαβαν μέρος στις σταθμισμένες και άτυπες δοκιμασίες ανώνυμα. Οι μαθητές οι οποίοι βρέθηκε ότι ανήκαν στην υπο-ομάδα των εχόντων Μαθησιακές Δυσκολίες δε φανερώθηκαν με κανένα τρόπο στους υπόλοιπους μαθητές. Η συμμετοχή όλων ήταν εθελοντική και ανώνυμη.

Παρουσίαση του διδακτικού προγράμματος “The Word-O-saurs”

Με βάση τα προαναφερθέντα ερευνητικά ερωτήματα, σχεδιάστηκε ένα διδακτικό πρόγραμμα το οποίο περιλαμβάνει δραστηριότητες: (α) φωνολογικής επίγνωσης, (β) γραφοφωνημικής αντιστοιχίας (phonics), (γ) γνώσης λεξιλογίου, και (δ) αναγνωστικής κατανόησης. Συγκεκριμένα, το πρόγραμμα επένδυσε στο γλωσσικό περιεχόμενο, το διδακτέο λεξιλόγιο και την εικονογράφηση του σχολικού εγχειριδίου. Η Άμεση Διδασκαλία στο παρόν διδακτικό πρόγραμμα προσαρμόστηκε στις παραπάνω δεξιότητες και η διδασκαλία του εκπαιδευτικού έπρεπε να ακολουθεί τα παρακάτω βήματα: (α) *Teach*. Ο εκπαιδευτικός έπρεπε να παρουσιάζει υποδειγματικά και εξηγεί τη στρατηγική της εφαρμογής μίας δεξιότητας και όχι μόνο το περιεχόμενο αυτής. (β) *Regulate*. Ο εκπαιδευτικός έπρεπε να παρέχει καθοδηγούμενη πρακτική, ώστε οι μαθητές να εξασκούνται σε αυτό που διδάχθηκε υποδειγματικά, υπό την συνεχή του καθοδήγηση και ανατροφοδότηση. (γ) *Encourage*. Ο εκπαιδευτικός έπρεπε να παρέχει υποστηριζόμενη εφαρμογή της στρατηγικής μέσω της χρήσης προκαταβολικών οργανωτών αλλά και των οδηγιών του. (δ) *Exhibit*. Οι μαθητές έπρεπε να εφαρμόσουν ανεξάρτητα τις στρατηγικές που διδάχθηκαν, χωρίς καμία υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό. Για την καλύτερη απομνημόνευση των βημάτων αυτών από τον εκπαιδευτικό συστήθηκε η χρήση του ακρωνυμίου T-REX.

Το διδακτικό πρόγραμμα «The Word-O-Saurs» διαφοροποιήθηκε από την παραδοσιακή διδασκαλία αξιοποιώντας, όμως, το ισχύον πρόγραμμα σπουδών. Συγκεκριμένα υιοθέτησε: (α) τη μάθηση σε ομάδες, (β) τη διδασκαλία σε διαφορετικά επίπεδα αναγκών των μαθητών, (γ) το διαφοροποιημένο υλικό ως προς το περιεχόμενο και τους στόχους του, χωρίς να καταργείται το σχολικό εγχειρίδιο. Επιπλέον, (δ) οι μαθητές συμμετείχαν ενεργητικά στη μάθηση, (ε) με την επεξεργασία της γλώσσας μέσα από δραστηριότητες, οι οποίες οδηγούσαν στην αυτόνομη εργασία των μαθητών. Συνεπώς διαμορφώθηκε ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης στο πλαίσιο ενός σχεδιασμού μαθησιακών εμπειριών για το σύνολο της τάξης με τη χρήση προκαταβολικών οργανωτών για την υποστήριξη της διδασκαλίας στρατηγικών.

Συγκεκριμένα, το πρόγραμμα με τις επιμέρους δραστηριότητες αντικατέστησε τις δραστηριότητες (activities) του βιβλίου του μαθητή με παιχνιδιές ομαδικές δραστηριότητες με κάρτες με ήρωες δεινόσαυρους, οι οποίες αφορούσαν την ανάπτυξη των δεξιοτήτων της φωνολογικής επίγνωσης, της γραφοφωνημικής αντιστοιχίας, της γνώσης λεξιλογίου και της αναγνωστικής κατανόησης. Οι τέσσερις εβδομάδες για την πειραματική ομάδα μοιράστηκαν σύμφωνα με την προσέγγιση της άμεσης και σαφούς διδασκαλίας και της φθίνουσας υποστήριξης σε διαδοχικά στάδια σταδιακής απελευθέρωσης της ευθύνης από την εκπαιδευτικό, προς τους μαθητές και την αυτόνομη εργασία μέσω των στρατηγικών. Εκτός από τη φθίνουσα υποστήριξη του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές για τις πρώτες δύο εβδομάδες, οι τελευταίοι, είχαν ως βοήθεια τους προκαταβολικούς οργανωτές από την αρχή του προγράμματος μέχρι και την τρίτη εβδομάδα, οπότε έπρεπε να εργαστούν αυτόνομα. Στους μαθητές με δυσκολίες παρέχονταν υποστήριξη και από τον εκπαιδευτικό και από τους προκαταβολικούς οργανωτές για μία επιπλέον εβδομάδα, όμως όλοι οι μαθητές έπρεπε την τελευταία μέρα να συμμετάσχουν αυτόνομα στις δραστηριότητες.

Η παρέμβαση βασίστηκε σε έντυπο υλικό, σε κάρτες, δηλαδή, για όλες τις δραστηριότητες στις οποίες συμμετείχαν οι μαθητές. Οι κάρτες διαφοροποιούνταν ως προς τη μορφή τους, ανάλογα με τον στόχο και το περιεχόμενο της κάθε δραστηριότητας. Υπήρχαν κάρτες στις οποίες οι ομάδες εξασκούσαν στη φωνημική ανάλυση και ταύτιση μεταξύ διαφόρων εικόνων-λέξεων, άλλες οι οποίες περιείχαν εικόνες οι οποίες αναπαριστούσαν λέξεις που ανά ζεύγη έκαναν ομοιοκαταληξία. Ως προς τη γραφοφωνημική αντιστοιχία, οι μαθητές χρησιμοποιούσαν κάρτες οι οποίες ανέγραφαν τη ρίμα λέξεων (πχ. –ook για τις λέξεις book και look) και εκείνοι καλούνταν να συμπληρώσουν την έναρξη της λέξης (έμβαση - onset-rime) ώστε να έχει νόημα (πχ. b ή l) και στη συνέχεια να τις ταυτίσουν με τις κατάλληλες εικόνες (πχ. ένα βιβλίο ή ένα παιδί να δείχνει, αντίστοιχα), όπως επίσης κάρτες οι οποίες ανέγραφαν

συχνόχρηστες λέξεις τις οποίες οι μαθητές ταύτιζαν και διάβαζαν μεγαλόφωνα. Το υλικό για την εξάσκηση στο λεξιλόγιο αποτελούνταν από κάρτες με λέξεις και τέσσερα εναλλακτικά φύλλα εργασίας, αντίστοιχα με τους τέσσερις ρόλους και διαφορετικές επεξεργασίες των λέξεων που αναλάμβαναν να εκτελέσουν οι μαθητές μέσα στην ομάδα τους. Στη δραστηριότητα για την αναγνωστική κατανόηση, οι μαθητές είχαν στη διάθεσή τους διάφορες κάρτες με προτάσεις οι οποίες έκαναν χρήση του λεξιλογίου με διαφορετική σύνταξη από το σχολικό βιβλίο, και κάρτες με εικόνες. Μέσα από τους διακριτούς ρόλους καλούνταν να αλληλεπιδράσουν με το νόημα της κάθε πρότασης. Οι μαθητές καθοδηγούνταν μέσα από τους προκαταβολικούς οργανωτές κάθε δραστηριότητας οι οποίοι περιείχαν τις γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές για την επεξεργασία του υλικού. Μέσα στο υλικό επίσης υπήρχαν τα διαγράμματα ομάδας, πάνω στα οποία οι εκπαιδευτικοί κατέγραφαν και ενίσχυαν την πρόοδο της κάθε ομάδας σε κάθε δραστηριότητα, με στόχο, στο τέλος της παρέμβασης, την απονομή ενός ατομικού βραβείου σε κάθε μαθητή.

Εργαλεία αξιολόγησης

Όλοι οι συμμετέχοντες αξιολογήθηκαν με σταθμισμένες δοκιμασίες για την ανίχνευση των ΜΔ. Η ανίχνευση των ΜΔ έγινε με την ατομική, αυτοματοποιημένη χορήγηση του Λογισμικού Ανίχνευσης Μαθησιακών Δεξιοτήτων και Αδυναμιών (ΛΑΜΔΑ: Πρωτόπαπας και Σκαλούμπακας, 2007) μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή σε όλους τους μαθητές. Για τη συμπερίληψη ενός μαθητή στην ομάδα των ΜΔ έπρεπε να πληρούται το κριτήριο της απόκλισης (Fletcher κ. ά., 1998) δηλαδή η άνω του 50% επίδοση στις συλλογιστικές διεργασίες (δοκιμασίες οπτικών αλληλουχιών και συμπλήρωσης σχημάτων) και ταυτόχρονα κάτω από το 25% στην αποκωδικοποίηση (δοκιμασία αναγνώρισης λέξεων), και στην ορθογραφία (δοκιμασίες ιστορικής και γραμματικής ορθογραφίας) στις υποκλίμακες του ΛΑΜΔΑ. Οι δεξιότητες που επίσης αξιολογήθηκαν μέσω του ΛΑΜΔΑ (Σκαλούμπακας & Πρωτόπαπας, 2007) στην ελληνική γλώσσα είναι: (α) *Αναγνώριση ερεθισμάτων*, (β) *Ορθογραφία*, (γ) *Κατανόηση κειμένων*, (δ) *Μορφοσύνταξη*, (ε) *Λεξιλόγιο*, (στ) *Μνήμη εργασίας*, (ζ) *Μη λεκτική νοητική ικανότητα* και (η) *Αντίληψη χαρακτηριστικών μουσικής*.

Οι άτυπες δοκιμασίες λεξιλογίου και αναγνωστικής κατανόησης στην αγγλική γλώσσα χορηγήθηκαν πριν (pre-test) την έναρξη της εφαρμογής της διδασκαλίας (του διδακτικού προγράμματος «The Word-O-Saurus για την πειραματική και της παραδοσιακής διδασκαλίας για την ομάδα ελέγχου), καθώς και με τη λήξη της (post-test) για τη σύγκριση της επίδοσης όχι μόνο μεταξύ των ομάδων, αλλά και πριν και μετά την παρέμβαση. Οι άτυπες δοκιμασίες

σχεδιάστηκαν με βάση το διδακτέο λεξιλόγιο, τις γραμματικές μορφές και την εικονογράφηση του σχολικού εγχειριδίου.

Γνώση λεξιλογίου. Οι μαθητές κλήθηκαν να αντιστοιχίσουν 7 αγγλικές λέξεις με τις εικόνες που τις αντιπροσώπευαν π.χ., ship, key, bear ($\alpha = .751$).

Αναγνωστική κατανόηση. Η δοκιμασία για τον έλεγχο της αναγνωστικής κατανόησης αφορούσε την αντιστοίχιση της σωστής εικόνας για κάθε μία από τις 5 προτάσεις στην αγγλική γλώσσα, η οποία την περιέγραφε (π.χ., «This is my friend!» $\alpha = .836$).

Όλες οι λέξεις σε όλες τις δοκιμασίες αφορούσαν το διδακτέο λεξιλόγιο των ενοτήτων οι οποίες απασχολούσαν την περίοδο διδασκαλίας που καταλάμβανε το διδακτικό πρόγραμμα. Χρησιμοποιήθηκαν οι ίδιες λέξεις που αναφέρονταν στο βιβλίο του μαθητή και όχι παράγωγες, ομόρριζες ή σύνθετες τους.

Αποτελέσματα

Σχετικά με το 1^ο ερευνητικό ερώτημα, μέσω των αποτελεσμάτων του *t* στατιστικού τεστ ανεξάρτητων δειγμάτων που πραγματοποιήθηκε βάσει της διαφοράς μεταξύ των δύο αξιολογήσεων (posttest - pretest) φάνηκε ότι στο σύνολο του δείγματος, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας ($N = 56$, $M = 1,05$, $TA = 1,93$) παρουσίασαν στατιστικώς σημαντικά καλύτερη πρόοδο στην αναγνωστική κατανόηση σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου [$(N = 50$, $M = 0,08$, $TA = 1,70$), $t(104) = -2,76$, $p = 0,007$]. Οι μαθητές της ομάδας ελέγχου ($N = 50$, $M = 0,380$, $TA = 0,805$) παρουσίασαν στατιστικά σημαντική ανώτερη πρόοδο μετά τις τέσσερις εβδομάδες στη γνώση λεξιλογίου σε σύγκριση με την πειραματική ομάδα [$(N = 56$, $M = -0,178$, $TA = 1,22$) $t(104) = 2,74$, $p = 0,007$].

Ως προς το 2^ο ερευνητικό ερώτημα, η ανάλυση των αποτελεσμάτων της προόδου στις δεξιότητες των δύο υπο-ομάδων με ΜΔ μέσω του *t* στατιστικού τεστ ανεξάρτητων δειγμάτων, έδειξε ότι στην αναγνωστική κατανόηση, οι μαθητές με ΜΔ της πειραματικής ομάδας ($N = 16$, $M = 1,62$, $TA = 1,67$) ήταν σημαντικά καλύτεροι σε σύγκριση με εκείνους της ομάδας ελέγχου [$(N = 17$, $M = 0$, $TA = 1,37$), $t(31) = -3,07$, $p = 0,004$]. Δεν φάνηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στη γνώση του λεξιλογίου μεταξύ των δύο ομάδων. Οι μέσοι όροι (ΜΟ) και οι τυπικές αποκλίσεις (ΤΑ) των εξαρτημένων μεταβλητών για τις δύο ομάδες στις δύο χρονικές στιγμές παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις (ΤΑ) των εξαρτημένων μεταβλητών για τις δύο ομάδες στις δύο χρονικές στιγμές

	Σύνολο συμμετεχόντων ΜΟ (ΤΑ)		Μαθησιακές Δυσκολίες ΜΟ (ΤΑ)	
	Πριν	Μετά	Πριν	Μετά
Πειραματική ομάδα				
Γνώση Λεξιλογίου	4,23 (1,40)	4,11 (1,28)	4,71 (0,61)	4,14 (1,83)
Αναγνωστική κατανόηση	2,98 (2,01)	3,95 (1,89)	2,43 (1,79)	4,36 (0,84)
Ομάδα ελέγχου				
Γνώση Λεξιλογίου	4,16 (1,33)	4,61 (0,99)	3,75 (1,18)	4,25 (1,07)
Αναγνωστική κατανόηση	3,71 (1,61)	4,21 (1,39)	2,75 (1,82)	3,39 (1,90)

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η ανάδειξη της αποτελεσματικότητας ενός διδακτικού προγράμματος που βασιζόταν στη διδασκαλία των δεξιοτήτων της φωνολογικής και φωνημικής επίγνωσης, του λεξιλογίου και της αναγνωστικής κατανόησης, στην επίδοση στο λεξιλόγιο και την αναγνωστική κατανόηση στην Αγγλική γλώσσα των μαθητών με και χωρίς ΜΔ που φοιτούν σε γενικά τμήματα της Γ' δημοτικού. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η άμεση και σαφής διδασκαλία δεξιοτήτων ανάγνωσης (φωνολογικής και φωνημικής επίγνωσης), στρατηγικών λεξιλογίου, αλλά και γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης, συμβάλει αποτελεσματικά στην αναγνωστική κατανόηση αγγλικών κειμένων από μαθητές με και χωρίς ΜΔ που διδάσκονται την Αγγλική ως Ξένη Γλώσσα για πρώτη φορά στην Γ' δημοτικού.

Τα αποτελέσματα της παρεμβατικής μελέτης φαίνεται να συμφωνούν με έρευνες οι οποίες υποστηρίζουν ότι οι προφορικές δεξιότητες, συμπεριλαμβανομένης της λεξιλογικής γνώσης και οι δεξιότητες αναγνωστικής αποκωδικοποίησης σχηματίζουν διακριτές συστάδες ως προς την προβλεπτική τους ισχύ για τις δεξιότητες αναγνωστικής κατανόησης και η μεταξύ τους συσχέτιση φθίνει μετά τη Β' τάξη του δημοτικού (Kendeou, Van den Broek, White, & Lynch, 2009). Έρευνες οι οποίες υποστηρίζουν την αποτελεσματικότητα των δεξιοτήτων αναγνωστικής αποκωδικοποίησης στην πρώιμη αναγνωστική κατανόηση (π.χ., Verhoeven & Van Leeuwe, 2008) φαίνεται πως συμφωνούν με τα παρόντα ευρήματα.

Αυτό που προκύπτει από τα αποτελέσματα της έρευνας είναι ότι η άμεση και σαφής διδασκαλία στρατηγικών για την αναγνωστική κατανόηση στην ΑΞΓ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ουσιώδης από την αρχή της διδασκαλίας του μαθήματος, και

μάλιστα σε βαθμό, όπου μπορεί να σημειωθεί σημαντική βελτίωση σε όλο το φάσμα των δεξιοτήτων και αδυναμιών των μαθητών.

Η παρούσα έρευνα έχει κάποιους περιορισμούς, οι οποίοι αφορούν στο μικρό μέγεθος του πληθυσμού των συμμετεχόντων, στη περιορισμένη γεωγραφική περιοχή (Αθήνα) στην οποία εφαρμόστηκε, στην έλλειψη προηγούμενων ερευνών πάνω στο θέμα και στη χρήση άτυπων δοκιμασιών, βασισμένων στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, για τον έλεγχο των δεξιοτήτων στα Αγγλικά. Η σύσταση του δείγματος - τα αγγλικά ήταν Τρίτη Γλώσσα για κάποια παιδιά - αποτελεί επίσης, έναν περιορισμό της παρούσας έρευνας, γεγονός που κάνει τα αποτελέσματα λιγότερο γενικεύσιμα.

Η μελλοντική έρευνα, βάσει των αποτελεσμάτων της παρούσας, θα ήταν χρήσιμο να διερευνήσει τη διδασκαλία γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών μέσω της Άμεσης και Σαφούς Διδασκαλίας σε άλλα αναπτυξιακά στάδια/σχολικές τάξεις. Τέτοιου είδους έρευνα ίσως να είναι σε θέση να διασταυρώσει τα ευρήματα και να δώσει περισσότερη γνώση πάνω στις αναπτυξιακά κατάλληλες στρατηγικές ανά δεξιότητα.

Βιβλιογραφία

- Alexiou, T., & Mattheoudakis, M. (2013). Introducing a foreign language at primary level: Benefits or lost opportunities? The case of Greece. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 4(1), 99-119.
- Anastasiadou, A. (2010). *Implementing the process writing approach in the English language classroom: an innovation for the development of young learners' writing skills in the Greek state primary school*. (Unpublished doctoral dissertation). Aristotle University of Thessaloniki.
- Andreou, G., & Baseki, J. (2012). Phonological and spelling mistakes among dyslexic and non-dyslexic children learning two different languages: Greek vs English. *Psychology*, 3(8), 595-600.
- Antoniou, F. (2006). *Improving reading comprehension in students with special educational needs*. Shaker Verlag.
- Batika, E. (2018). *Investigating the effectiveness of Differentiated Instruction in improving the written expression of B1 learners*. (Unpublished doctoral dissertation). Hellenic Open University, Patras.
- Bereiter, C., & Engelmann, S. (1966). *Teaching disadvantaged children in the preschool*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Bozorgian, H. (2012). Listening skill requires a further look into second/foreign language learning. *ISRN Education*, Vol. 2012, Article ID 810129. doi:10.5402/2012/810129
- Brunswick, N. (2010). Unimpaired reading development and dyslexia across different languages. In N. Brunswick, S. McDougall, & P. de Mornay Davies (Eds.), *Reading and dyslexia in different orthographies* (pp. 131-154). London: Psychology Press.
- Burr, E., Haas, E., & Ferriere, K. (2015). Identifying and Supporting English Learner Students with Learning Disabilities: Key Issues in the Literature and State Practice. REL 2015-086. *Regional Educational Laboratory West*.
- Cavendish, W. (2013). Identification of learning disabilities implications of proposed DSM-5 criteria for school-based assessment. *Journal of Learning Disabilities*, 46(1), 52-57.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Correa, V. I., & Miller, R. (2014). What is high quality instruction for English language learners in inclusive schools. In J. McLeskey, N. L. Waldron, F. Spooner, & B. Algozzine (Eds.), *Handbook of effective inclusive schools: Research and Practice* (pp. 136-154). New York: Routledge.
- Cortiella, C., & Horowitz, S. H. (2014). *The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues*. New York: National Center for Learning Disabilities.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4th ed.)*. Boston, MA: Pearson.
- Fletcher, J. M., Francis, D. J., Shaywitz, S. E., Lyon, G. R., Foorman, B. R., & Stuebing, K. K., (1998). Intelligent testing and the discrepancy model for children with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 13, 186–203.
- Geva, E. (2000). Issues in the assessment of reading disabilities in L2 children—beliefs and research evidence. *Dyslexia*, 6(1), 13-28.
- Geva, E., & Herbert, K. (2013). Assessment and interventions for English language learners with learning disabilities. In B. Wong & D. L. Butler (Eds.), *Learning about learning disabilities* (pp. 271-198). Waltham, MA: Academic Press.
- Gunderson, L., Odo, D. M., & D'Silva, R. (2011). Assessing the English Language Learner (ELL). In D. Lapp, & D. Fisher (Eds.), *Handbook of Research on Teaching the English Language Arts: Co-Sponsored by the International Reading Association and the National Council of Teachers of English* (pp. 343-349). New York: Routledge.

- Haager, D., & Windmueller, M. P. (2001). Early reading intervention for English language learners at-risk for learning disabilities: Student and teacher outcomes in an urban school. *Learning Disability Quarterly*, 24(4), 235–250.
- International Dyslexia Association. (2012). *At-risk students and the study of foreign language in school. Just The Facts*. Retrieved from <http://eida.org/at-risk-students-and-the-study-of-foreign-language-in-school/>
- Katz, L., & Frost, R. (1992). The reading process is different for different orthographies: The orthographic depth hypothesis. *Orthography, phonology, morphology and meaning*, 94, 67-84.
- Kavale, K. A. (2002). Discrepancy models in the identification of learning disability. In R. Bradley, L. Danielson, & D. P. Hallahan (Eds.), *Identification of learning disabilities: Research to practice* (pp. 369–426). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kendeou, P., Van den Broek, P., White, M. J., & Lynch, J. S. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of educational psychology*, 101(4), 765-778.
- Kormos, J. (2013). *Empowering the dyslexic language learner*. PowerPoint presentation at Manchester Metropolitan University. Retrieved from <http://natesol.org/doc/manchestertalk.pdf> on 3/6/2016.
- Kormos, J., & Reraki, M. (2013). Classroom-based interventions for achieving 'dyslexia-friendly' classrooms in EFL education. The original aims and the actual study. In: J. Kormos. *Empowering the dyslexic language learner*. Manchester Metropolitan University. <http://natesol.org/doc/Reraki-poster.pptx>.
- Krashen, S. (2002). Defending whole language: The limits of phonics instruction and the efficacy of whole language instruction. *Reading Improvement*, 39(1), 32.
- Kumaravadivelu, B. (1994). The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL quarterly*, 28(1), 27-48.
- Manoli, P. (2013). Developing reading strategies in elementary EFL classrooms.
- Markopoulou, A. (2016). *Helping EFL 6th Graders Improve Their Writing Skill in the Greek State Primary Mixed-Ability Classroom*. (Unpublished dissertation thesis). Hellenic Open University, Patras.
- Martin, D. (Ed.). (2013). *Researching dyslexia in multilingual settings: diverse perspectives*. Bristol, UK: Multilingual matters.

- Ματθαίουδάκη, Μ., & Αλεξίου, Θ. (χ.χ.). Γράφοντας το «Μαγικό Βιβλίο». *Περιοδικό ΠΕ@Π* 2, Αθήνα. Ανακτήθηκε από <http://rcel.enl.uoa.gr/peap/steps/teyxos-2/grafontas-%C2%ABmagiko-biblio%C2%BB?cis=1777> στις 3/6/2016.
- Mattheoudakis, M., & Nicolaidis, K. (2005). Stirring the waters: University INSET in Greece. *European Journal of Teacher Education*, 28(1): 49–66.
- McCardle, P., Mele-McCarthy, J., & Leos, K. (2005). English language learners and learning disabilities: Research agenda and implications for practice. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20(1), 68-78.
- McTaggard, A. & Beatty, K. 2009. Hidden dyslexia in second language learners: a case study. <http://marifa.hct.ac.ae/files/2011/04/Hidden-Dyslexia-in-Second-Language-Learners-A-Case-Study.pdf>.
- Μουταβελής, Α. (2014). Συγκριτική μελέτη και αξιολόγηση σχετικά με τη δόμηση Προγραμμάτων Τμήματος Ένταξης. Στο Α. Μουταβελής (Επιμ.). *Διλήμματα και προοπτικές στην Ειδική Εκπαίδευση. Τ. Α΄. 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής με Διεθνή Συμμετοχή Εταιρείας Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπιρμπίλη, Μ. (2015). *Η ανανέωση της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας ως διάσταση του εκπαιδευτικού εκσυγχρονισμού*. (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Nicolaidis, K., & Mattheoudakis, M. (2008). Utopia vs. reality: the effectiveness of in service training courses for EFL teachers. *European Journal of Teacher Education*, 31(3), 279-292.
- Nijakowska, J. (2010). *Dyslexia in the foreign language classroom*. Bristol: Multilingual Matters.
- O'Donnell, C. L. (2008). Defining, conceptualizing, and measuring fidelity of implementation and its relationship to outcomes in K–12 curriculum intervention research. *Review of Educational Research*, 78(1), 33-84.
- Ortiz, A. (2007). English language learners with special needs: Effective instructional strategies. In O. Garcia, & C. Baker (Eds.), *Bilingual Education: an introductory reader* (pp. 281-285). Tonawanda, NY: Multilingual Matters.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (χ.χ.). Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε από http://www.pi-schools.gr/special_education_new/html/gr/8emata/analytika/analytika.htm στις 3/6/2016.

- Πανταζής, Σ. Χ., & Σακελλαρίου, Μ. Ι. (2015). Μια επίκαιρη συζήτηση για την εκπαιδευτική πολιτική της διγλωσσίας. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 2, 159-169.
- Papaefthymiou-Lytra, S. C. (2001). Greek Speakers. Στο Swan, M., & Smith, B. (Eds). *Learner English. A Teachers Guide to Interference and other Problems*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Perfetti, C. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 357-383.
- Πρόγραμμα Εκμάθησης Αγγλικής στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία (ΠΕΑΠ) (2010α). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Α' Δημοτικού. Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας – Κέντρο Έρευνας για τη Διδασκαλία Ξένων Γλωσσών και την Αξιολόγηση Γλωσσομάθειας (RCel), Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών*. Ανακτήθηκε από http://rcel.enl.uoa.gr/docsforpeap/a_class_analytiko_programma.pdf
- Πρόγραμμα Εκμάθησης Αγγλικής στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία (ΠΕΑΠ) (2010β). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Β' Δημοτικού. Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας – Κέντρο Έρευνας για τη Διδασκαλία Ξένων Γλωσσών και την Αξιολόγηση Γλωσσομάθειας (RCel), Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών*. Ανακτήθηκε από http://rcel.enl.uoa.gr/docsforpeap/b_class_analytiko_programma.pdf
- Πρόγραμμα Εκμάθησης Αγγλικής στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία (ΠΕΑΠ) (2010γ). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Γ' Δημοτικού. Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας – Κέντρο Έρευνας για τη Διδασκαλία Ξένων Γλωσσών και την Αξιολόγηση Γλωσσομάθειας (RCel), Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών*. Ανακτήθηκε από http://rcel.enl.uoa.gr/docsforpeap/c_class_analytiko_programma.pdf
- Πρωτόπαπας, Α. & Σκαλούμπακας, Χ. (2007). *Λογισμικό Ανίχνευσης Μαθησιακών Δεξιοτήτων και Αδυναμιών (ΛΑΜΔΑ): Οδηγός εξέταστή*. Αθήνα: ΕΠΕΑΚ II Ενέργεια 1.1.3α, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Richards-Tutor, C., Baker, D. L., Gersten, R., Baker, S. K., & Smith, J. M. (2016). The effectiveness of reading interventions for English learners: A research synthesis. *Exceptional Children*, 82(2), 144-169.
- Rivera, M. O., Moughamian, A. C., Lesaux, N. K., & Francis, D. J. (2008). *Language and reading interventions for English language learners and English language learners with disabilities*. Portsmouth, NH: RMC Research Corporation, Center on Instruction.

- Rosenshine, B. (1976). Classroom instruction. In N. L. Gage (Ed.), *Psychology of teaching. The 77th yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: National Society for the Study of Education.
- Schneider, E. & Crombie, M. (2003). *Dyslexia and Foreign Language Learning*. David Fulton Publisher, London.
- Σιδερίδης, Γ., Αντωνίου, Φ., Μουζάκη, Α., & Σίμος, Π. (2015). Raven's Educational. Αθήνα: Μοτίβο Αξιολόγηση
- Σκαλούμπακας, Χ. & Πρωτόπαπας, Α. (2007). *Λογισμικό Ανίχνευσης Μαθησιακών Δεξιοτήτων και Αδυναμιών (ΛΑΜΔΑ): Περιγραφή εργαλείου*. Αθήνα: ΕΠΕΑΚ II Ενέργεια 1.1.3α, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Souvignier, E. & Antoniou, F. (2005). Förderung des Leseverständnisses bei Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten -- eine Metaanalyse (Βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες - μια μετα-ανάλυση). *Vierteljahresschrift fuer Heilpaedagogik und ihre Nachbargebiete*, 76, 46-63.
- Sparks, R. L. (1995). Examining the linguistic coding differences hypothesis to explain individual differences in foreign language learning. *Annals of Dyslexia*, 45(1), 187-214.
- Sparks, R., & Ganschow, L. (1991). Foreign language learning differences: Affective or native language aptitude differences? *Modern Language Journal*, 75(1), 3.
- Sparks, R., Ganschow, L., & Pohlman, J. (1989). Linguistic coding deficits in foreign language learners. *Annals of Dyslexia*, 39(1), 177-195.
- Tzotzou, M. (2014). Designing and administering a needs analysis survey to primary school learners about EFL learning: A case study. *Preschool and Primary Education*, 2(1), 59-82.
- Vaughn, S., Wanzek, J., Woodruff, A. L., & Linan-Thompson, S. (2007). Prevention and early identification of students with reading disabilities. In D. Haager, J. Klingner, & S. Vaughn (Eds.), *Evidence-based reading practices for response to intervention* (pp. 11-27). Baltimore, MD, US: Paul H Brookes Publishing.
- Verhoeven, L., & Van Leeuwe, J. (2008). Prediction of the development of reading comprehension: A longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology: The Official Journal of the Society for Applied Research in Memory and Cognition*, 22(3), 407-423.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Π.Ε.Θ.). (2018). *Υψηλή και οδηγίες διδασκαλίας των Ξένων Γλωσσών του Δημοτικού σχολείου*. Εγκύκλιος Φ.20/139458/Δ1/28-8-2018. Μαρούσι.

Zacharaki, S. (2017). *Developing a dyslexic EFL learner's vocabulary knowledge through cognitive and metacognitive strategies instruction*. (Unpublished doctoral dissertation). Hellenic Open University, Patras.

WORD-O-SAURS: An instructional program for teaching English as a foreign language to students with and without learning disabilities

Athanasios Papakostas & Faye Antoniou¹

National and Kapodistrian University of Athens

Abstract

The aim of this study was the effectiveness evaluation of an instructional program for the enhancement of vocabulary and reading comprehension skills in English as a Foreign Language (EFL) beginner students with and without Learning Disabilities (LD) in the Greek public school. Participants were 3rd graders from public elementary schools in Attica. All students were administered standardized screening tests for LD before the intervention onset, and non-standardized tests of vocabulary and reading comprehension before and after the intervention period. The ‘Word-O-Saurs’ instructional program was taught by the regular EFL school teachers that comprised the experimental group by implementing structured instructional materials and handbook, while teachers in the control group implemented regular lesson as defined in the regular teacher’s book. Students in the experimental group worked in groups and teachers employed the Direct and Explicit Instruction of cognitive and metacognitive strategies for phonological awareness, phonics, vocabulary, and reading comprehension skills. The results showed statistically significant differences in favour of the experimental group in reading comprehension. The ‘Word-O-Saurs’ program was more effective than regular EFL instruction in reading comprehension for students with and without LD, in spite of the control group’s advantage in vocabulary skills after the end of the interventional program.

Keywords: English as a foreign language, learning disabilities, vocabulary knowledge, reading comprehension

¹ Contact person: Faye Antoniou, Assistant Professor, Department of Philosophy Pedagogy and Psychology, School of Philosophy, Panepistimiopolis, Ilissia, Attiki, E-mail: fayeantoniou@ppp.uoa.gr