

Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 9 (2019)

9ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



Η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μαθητές με δυσλεξία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Γαλάτεια Αγγελική Παπαδοπούλου

doi: [10.12681/edusc.3157](https://doi.org/10.12681/edusc.3157)

Βιβλιογραφική αναφορά:

Παπαδοπούλου Γ. Α. (2020). Η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μαθητές με δυσλεξία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 9, 579-598.
<https://doi.org/10.12681/edusc.3157>

Η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μαθητές με δυσλεξία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Παπαδοπούλου Γαλάτεια Αγγελική

Φιλολόγος, μεταπτυχιακή φοιτήτρια Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Λευκωσίας σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Πατρών

Mail: gal.pap@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση της εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μαθητές με δυσλεξία, στο μάθημα της Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, διερευνώνται: α) Οι τρόποι διδακτικής παρέμβασης σε μαθητές με δυσλεξία στα πλαίσια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και β) Οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Ως εργαλείο της ποιοτικής έρευνας χρησιμοποιήθηκε η συνέντευξη από εκπαιδευτικό της Πρωτοβάθμιας, η οποία έχοντας λάβει επιμόρφωση στις Μαθησιακές Δυσκολίες, εφαρμόζει για τέσσερα συναπτά έτη τη διαφοροποίηση. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μια αναγκαιότητα στα πλαίσια της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας, στις οποίες ο εκπαιδευτικός για να είναι αποτελεσματικός οφείλει να μπορεί να ανταποκριθεί στις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία συνεπάγεται θετικά μαθησιακά αποτελέσματα τόσο στους μαθητές με δυσλεξία όσο και στους υπόλοιπους μαθητές, προάγοντας ταυτόχρονα κλίμα συνεργασίας και ισότιμης αντιμετώπισης όλων των μαθητών στα πλαίσια ενός συμμετοχικού μαθησιακού γίγνεσθαι. Επιπλέον, αναδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί κατανοούν μεν την αναγκαιότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ωστόσο στην πράξη συναντούν πολλές δυσκολίες οι οποίες τους απομακρύνουν τελικά από την υιοθέτηση της διαφοροποίησης. Στα πλαίσια της μελέτης επιδιώχθηκε να διερευνηθούν αυτές οι δυσκολίες και να παρουσιαστούν προτάσεις ικανές να λειτουργήσουν αντισταθμιστικά ώστε να καταστεί εφικτή την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Λέξεις-κλειδιά: δυσλεξία; διαφοροποίηση; πρωτοβάθμια εκπαίδευση; μάθημα γλώσσας

Abstract

This paper aims to study the application of differentiation in teaching students with dyslexia, in the Greek language in Primary Schools. The specific issues which are investigated, concern: α) The methods applied in order to teach pupils with dyslexia in the context of differentiated teaching and b) Teacher's attitude towards the differentiated

teaching. The method of qualitative research used is the interview of a primary teacher who had received training in Learning Difficulties and applied differentiation in her classes for four years. Differentiation in teaching is a necessity in the context of teaching in mixed ability classes, in which teacher has to respond to the pupil's different learning needs. Differentiation has positive learning effects not only to the pupils with dyslexia but also to the other pupils, promoting at the same time a spirit of cooperation of all pupils in the context of a participatory teaching method. Furthermore, teachers understand the necessity of differentiation, but they encounter many difficulties which finally move them away from adopting the differentiation. In the context of this research, efforts were made to explore these difficulties and to present suggestions in order to make it possible for teachers to apply differentiation in their classes.

Keywords: dyslexia; differentiation; primary school; Greek language

1. Εισαγωγή

Το σχολείο των τελευταίων δεκαετιών, ανταποκρινόμενο στις ανάγκες της σύγχρονης εκπαίδευσης έχει αλλάξει ανεπιστρεπτί απέχοντας κατά πολύ από την τάξη στην οποία ο δάσκαλος διδάσκει με τη δική του μοναδική μέθοδο και όλοι μαθητές ακολουθούν –ή καλύτερα προσπαθούν να ακολουθήσουν- βάσει ενός ενιαίου προγράμματος το οποίο ο εκπαιδευτικός εφαρμόζει σε όλους τους μαθητές (Παντελιάδου, 2008). Στην πράξη προκύπτουν πολλά ζητήματα για το πώς οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ανταποκριθούν στην παροχή ισότιμης εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές στα πλαίσια ενός σχολείου που εφαρμόζει τις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, ειδικά όταν στην τάξη βρίσκονται μαθητές των οποίων η δυσκολία χρήζει ειδικής και στοχευμένης παρέμβασης, όπως όταν πρόκειται για μαθητές με δυσλεξία (Tomlinson κ. συν., 2003). Σε αυτά τα πλαίσια η παροχή ισότιμης εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές μπορεί να γίνει πραγματικότητα μέσω της εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, μιας διδακτικής προσέγγισης που στοχεύει στην οργάνωση του μαθήματος με τέτοιον τρόπο ώστε να ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών (Παντελιάδου, 2008). Μια από τις σημαντικότερες πτυχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας που την καθιστά εξαιρετικά επίκαιρη στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι ότι μέσω της εφαρμογής της μπορεί να επιτευχθεί η ισότιμη πρόσβαση του συνόλου των μαθητών στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και ως εκ τούτου μέσω της διαφοροποίησης και της συνακόλουθης κάλυψης των αναγκών όλων των μαθητών προάγεται η αντίληψη του «ενός σχολείου για όλους» (Στασινός, 2016).

2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

2. Α . Δυσλεξία – οριοθέτηση

Η δυσλεξία, την οποία συναντάμε βιβλιογραφικά και με τον όρο ειδικές δυσκολίες μάθησης, αποτελεί σύμφωνα με τον Στασινό (2016) «μια ειδική διαταραχή πρόσκτησης του γραπτού λόγου». Σύμφωνα με το ν. 3699/2008 η δυσλεξία εντάσσεται στο πεδίο των

Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ν. 3699/2008, άρθρο 3, παράγραφος 1). Συμπεριλαμβάνεται ως επιμέρους κατηγορία στην ευρύτερη ομάδα των Δυσκολιών Μάθησης, οι οποίες σύμφωνα με τον Kirk (1972, όπ. αναφ. στο Στασινός, 2016), αφορούν ελλείμματα στους τομείς της γλώσσας, της επικοινωνίας, της ομιλίας και της ανάγνωσης. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με δυσλεξία αφορούν την ανάγνωση, τη γραφή, την ορθογραφία και τον μαθηματικό λογισμό και είναι δυνατόν να εμφανίζονται είτε ταυτόχρονα είτε μεμονωμένα (Στασινός, 2016). Οι δεξιότητες αυτές σύμφωνα με τον Ong (2001, όπ. αναφ. στο Στασινός, 2016) συνθέτουν τον σχολικό γραμματισμό, στον οποίο τα παιδιά με δυσλεξία αντιμετωπίζουν ελλείμματα. Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνεται από τη Βρετανική Εταιρεία Δυσλεξίας – BDA (2008, όπ. αναφ. στο Στασινός, 2016) η δυσλεξία εντοπίζεται σε μαθητές οι οποίοι παρουσιάζουν σημαντικό έλλειμμα στην ανάγνωση σε επίπεδο λέξεων και στη γραφή με σωστή ορθογραφία. Παράλληλα, στον ίδιο ορισμό επισημαίνεται ότι οι παραπάνω δυσκολίες είναι επίμονες και η εμφάνισή τους είναι ανεξάρτητη από την παρεχόμενη βοήθεια ή τις ευκαιρίες που δόθηκαν στον μαθητή.

Διευκρινίζοντας κάποια στοιχεία για τη δυσλεξία αναφέρουμε ότι ο όρος *ειδικές* μαθησιακές δυσκολίες δηλώνει ότι τα ελλείμματα που παρουσιάζει ο μαθητής με δυσλεξία εντοπίζονται σε συγκεκριμένες περιοχές της μάθησης και κατ' επέκταση η αποτυχία του μαθητή περιορίζεται στον τομέα της παραγωγής και της κατανόησης του γραπτού λόγου. Δεν πρόκειται δηλαδή για γενικευμένη δυσκολία η οποία θα οδηγούσε σε συνολική σχολική αποτυχία (Στασινός, 2016). Βέβαια, επειδή η δυσλεξία είναι μια επίμονη και μακροχρόνια διαταραχή, η αντιμετώπισή της απαιτεί την κατάρτιση και την εφαρμογή συστηματικού και στοχευμένου προγράμματος παρέμβασης με τη χρήση των κατάλληλων εργαλείων μέσα στην τάξη (Στασινός, 2016). Μια άλλη σημαντική παράμετρος που συμβάλλει στην κατανόηση του προφίλ του μαθητή με δυσλεξία είναι ότι η νοημοσύνη του είναι είτε κανονική είτε ανώτερη. Συνήθως μάλιστα χειρίζεται με ευχέρεια τον προφορικό λόγο ενώ το επίπεδο χρήσης και οι δυσκολίες στον γραπτό λόγο είναι αναντίστοιχες του φυσιολογικού ή ανώτερου νοητικού του δυναμικού (Στασινός, 2016).

2. Β . Διαφοροποιημένη διδασκαλία – οριοθέτηση

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μια οργανωμένη διδακτική προσέγγιση κατά την οποία ο σχεδιασμός της διδασκαλίας καταρτίζεται με τρόπο τέτοιο ώστε να ανταποκρίνεται στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών της γενικής τάξης, καλύπτοντας έτσι τόσο τους τυπικούς μαθητές όσο και τους μαθητές που αντιμετωπίζουν κάποια δυσκολία όπως είναι η δυσλεξία (Παντελιάδου, 2008). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία οργανώνεται σε δύο άξονες, αυτόν του μαθητή (ετοιμότητά, ο τρόπος με τον οποίο μαθαίνει και τα ενδιαφέροντά του) και αυτόν του αναλυτικού προγράμματος (περιεχόμενο, στην επεξεργασία του περιεχομένου και στο τελικό προϊόν) και έχει ως βασικό της στόχο την προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος στις μαθησιακές ανάγκες του μαθητή, εν προκειμένω των μαθητών με δυσλεξία (Παντελιάδου, 2008).

Κατά τον σχεδιασμό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας για μαθητές με δυσλεξία ο εκπαιδευτικός πρέπει να λάβει υπόψη του τα βασικά χαρακτηριστικά της διαφοροποιημένης διδασκαλίας : 1) Πρόκειται για διδασκαλία που διαμορφώνεται

αμέσως μόλις εμφανιστεί η δυσκολία με στόχο να πραγματοποιηθεί η κατάλληλη παρέμβαση η οποία θα δράσει προληπτικά στην αναμενόμενη αποτυχία του μαθητή. 2) Η διαφοροποιημένη διδασκαλία διέπει όλα τα επίπεδα της διδασκαλίας και δεν είναι απλά ένα στάδιό της. 3) Προϋπόθεση για τον σχεδιασμό της είναι η διδακτική αξιολόγηση που πρέπει να διενεργήσει ο εκπαιδευτικός και παράλληλα, ύστερα από την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός οφείλει και πάλι να προβεί σε αξιολόγηση ώστε να διαπιστώσει τα αποτελέσματα της διδασκαλίας και να επανατοποθετήσει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. 4) Κατά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία ο εκπαιδευτικός ανάλογα με την περίπτωση μπορεί να ομαδοποιήσει τους μαθητές και να εργαστεί είτε σε ατομικό είτε σε ομαδικό επίπεδο. 5) Είναι πολύ σημαντικό ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία προωθεί τη συμμετοχή των μαθητών δίνοντας τους τη δυνατότητα, ανάλογα πάντα με την περίπτωση, επιλογής και στοχασμού για τις διδακτικές αποφάσεις μαζί με τον εκπαιδευτικό (Παντελιάδου, 2008).

2.Γ . Τρόποι διδακτικής παρέμβασης σε μαθητές με δυσλεξία στα πλαίσια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Αφετηρία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αποτελεί η διδακτική αξιολόγηση που διενεργείται από τον εκπαιδευτικό της τάξης με σκοπό τη διαπίστωση των δυσκολιών και της αιτίας που έχει οδηγήσει στην εκδήλωση των δυσκολιών αυτών (Σαλβαράς 2013· Τρίγκα – Μερτίκα, 2010). Στα πλαίσια της αξιολόγησης απαραίτητη είναι η καταγραφή του ιστορικού του μαθητή, η οποία θα γίνει μέσω των ερωτήσεων που θα απευθυνθούν στους γονείς αλλά και μέσω του φακέλου του μαθητή που υπάρχει στο σχολείο και από τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών των προηγούμενων τάξεων του μαθητή (Σαλβαράς, 2013). Κατόπιν ο εκπαιδευτικός προχωρά στην ανάλυση έργου ώστε να προσδιορίσει τα γνωστικά στάδια που πρέπει να κατακτήσει ο μαθητής (Σαλβαράς, 2013). Στη συνέχεια, με βάση τις παρατηρήσεις του από την αξιολόγηση και την ανάλυση έργου θα θέσει συγκεκριμένους στόχους και θα προσδιορίσει τα κριτήρια επιτυχίας με τα οποία θα επαναξιολογήσει τον μαθητή. Οι στόχοι θα αναλυθούν σε βραχυπρόθεσμους – μικρότερους στόχους τους οποίους ο μαθητής πρέπει να κατακτήσει (Τρίγκα – Μερτίκα, 2010). Με βάση τον προσδιορισμό των στόχων αυτών, ο εκπαιδευτικός θα οδηγηθεί στη λήψη απόφασης για τη στρατηγική διδασκαλίας που εφαρμόσει ώστε να ο μαθητής να φτάσει στο επιθυμητό αποτέλεσμα (Τρίγκα – Μερτίκα, 2010). Με το πέρας της εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός επανεξετάζει τον μαθητή προκειμένου να ελεγχθεί η πρόοδος του και άρα η αποτελεσματικότητα του προγράμματος παρέμβασης που εφαρμόστηκε (Σαλβαράς, 2013· Τρίγκα – Μερτίκα, 2010). Ανάλογα με τα αποτελέσματα ο εκπαιδευτικός συνεχίζει τη διαφοροποίηση ακολουθώντας παρόμοια ή διαφορετική στρατηγική (Τρίγκα – Μερτίκα, 2010).

2.Δ. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Στοιχεία ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί για το ζήτημα αυτό αναδεικνύουν στο μεγαλύτερο μέρος τους ότι απαντά ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών που ενώ αξιολογεί θετικά την εφαρμογή της διαφοροποίησης, ωστόσο δεν προχωρά στην εφαρμογή της λόγω δυσκολιών που συναντούν (Κουτσελίνη, 2009).

Τα αποτελέσματα της έρευνας που πραγματοποίησε η Βαλιαντή (2015) με σκοπό τη διερεύνηση του ζητήματος¹ αναδεικνύουν τις εξής δυσκολίες: Κυρίαρχο στοιχείο που αναδείχτηκε από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς είναι η έλλειψη της κατάλληλης επιμόρφωσης και κατάλληλων εργαλείων για την εφαρμογή της διαφοροποίησης. Στην έλλειψη αυτή προστίθεται και η έλλειψη συνεργασίας και συντονισμού της σχολικής κοινότητας μέσω της αξιοποίησης εμπειριών και του από κοινού σχεδιασμού. Ένας ακόμη ανασταλτικός παράγοντας αποτελεί ο χρόνος που πρέπει να διαθέσει ο εκπαιδευτικός ώστε να προετοιμάσει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία καθώς και η δυσκολία που συνεπάγεται η παράλληλη εργασία και καθοδήγηση του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές σε διαφορετικά επίπεδα (Βαλιαντή, 2015). Ένας ακόμη παράγοντας που λειτουργεί ως τροχοπέδη στην υιοθέτηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς είναι η πεποίθησή τους ότι ο χρόνος που διαθέτουν δεν επαρκεί ταυτόχρονα και για την κάλυψη της ύλης που προβλέπεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα και για την εφαρμογή της διαφοροποίησης (Βαλιαντή, 2015).

Βέβαια, στην έρευνα της Βαλιαντή (2015), που αναφέρθηκε παραπάνω, παρ' όλες τις δυσκολίες που διαπιστώνεται ότι αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, αναδεικνύεται ότι στις περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί επιμορφώθηκαν για να εφαρμόσουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, τα αποτελέσματα ήταν πολύ θετικά όσον αφορά στην ανταπόκριση και την επίδοση τόσο των μαθητών που αντιμετώπιζαν μαθησιακές δυσκολίες όσο και των υπολοίπων. Τα βασικά στοιχεία που δήλωσαν ότι τους βοήθησαν ήταν η επιμόρφωση που έλαβαν και καθώς και ο τακτικός αναστοχασμός πάνω στον τρόπο διδασκαλίας τους και ο εκ νέου σχεδιασμός του μαθήματος με βάση τα αποτελέσματα της διδασκαλίας τους (Βαλιαντή, 2015).

3. Συλλογή, ανάλυση δεδομένων και τεκμηρίωση ισχυρισμών

Ύστερα από την ανάλυση των δεδομένων, δηλαδή της συνέντευξης προκύπτουν κάποια αποτελέσματα σχετικά με τα αρχικά ερωτήματα που έχουν τεθεί στη μελέτη καθώς και κάποιοι ισχυρισμοί οι οποίοι χρήζουν τεκμηρίωσης μέσω της επεξεργασίας των δεδομένων.

Ένας αρχικός ισχυρισμός που αναπτύχθηκε από την εκπαιδευτικό είναι ότι ο συμβατικός τρόπος διδασκαλίας δεν είναι αποτελεσματικός σε περιπτώσεις μαθητών με δυσλεξία, μαθησιακές δυσκολίες ή και μαθητές με διαφορετικά ενδιαφέροντα και ρυθμούς μάθησης. Ο ισχυρισμός αυτός τεκμηριώνεται μέσω της αναφοράς της εκπαιδευτικού στο παράδειγμα των μαθητών της Α Δημοτικού με δυσλεξία που «δυσκολεύονταν σε διαδικασίες φωνολογικής ανάλυσης (π.χ. να αναλύσουν μια λέξη σε συλλαβές) και σύνθεσης (π.χ. από φωνήματα ή συλλαβές να φτιάξουν μια λέξη) , τη στιγμή που η πλειοψηφία των υπόλοιπων μαθητών είχαν κατακτήσει αυτές τις διαδικασίες» και άρα δεν μπορούσαν να κατανοήσουν τις παραπάνω διαδικασίες φωνολογικής επεξεργασίας με τη χρήση της συμβατικής διδασκαλίας.

Κατανοώντας ότι έπρεπε να εφαρμόσει μια διαφορετική προσέγγιση για να καλύψει τις εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών η εκπαιδευτικός ήρθε σε επαφή με

¹ το διάστημα 2008-2010 σε 24 τμήματα της Δ' Τάξης του Δημοτικού στη Λευκωσία (479 μαθητές και 14 εθελοντές εκπαιδευτικοί που επιμορφώθηκαν στη διαφοροποιημένη διδασκαλία με σκοπό την εφαρμογή της στις τάξεις τους)

τη διαφοροποιημένη διδασκαλία μέσω βιβλίων και κυρίως μέσω του διαδικτύου. Ωστόσο κατά τη διάρκεια αυτής της αναζήτησης και παρ' ότι κατανοούσε την αναγκαιότητα εφαρμογής της διαφοροποίησης η εκπαιδευτικός συνάντησε δυσκολίες που λειτούργησαν ανασταλτικά στην εφαρμογή της διαφοροποίησης σε ένα πρώτο στάδιο. Ένας από τους ισχυρισμούς που διατύπωσε σχετικά με τις δυσκολίες είναι τα εμπόδια που θέτει στην εφαρμογή μιας διαφορετικής προσέγγισης το Αναλυτικό Πρόγραμμα, αναφέροντας ως αιτιολογία αυτών των περιορισμών ότι « μπορεί να μην προλάβω στον χρόνο που δίνεται από το αναλυτικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία π.χ. ενός γραμματικού φαινομένου να χρησιμοποιήσω διαφοροποιημένο υλικό που θα απευθύνεται σε 2 -3 ομάδες μαθητών.»

Ακολούθως, μια ακόμη δυσκολία αναδεικνύεται μέσα από τον ισχυρισμό της εκπαιδευτικού σύμφωνα με τον οποίο δεν είχε την κατάλληλη κατάρτιση και το αντίστοιχο εκπαιδευτικό βοηθητικό υλικό, ώστε να μπορέσει εφαρμόσει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Πράγματι, όπως ανέφερε διευκρινιστικά «οργανωμένη επιμόρφωση από το ΙΕΠ και βοηθητικό υλικό για τους εκπαιδευτικούς δεν υπάρχει» και γι' αυτό η επιμόρφωση που έλαβε αργότερα η ίδια μέσω Σεμιναρίου έγινε με δική της πρωτοβουλία.

Ακολούθως, αναδείχθηκε το ζήτημα της επιμόρφωσης ως ο κύριος παράγοντας που αντιστάθμιζε τις παραπάνω δυσκολίες, δίνοντας στην εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να εφαρμόσει εδώ και 4 χρόνια τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στη Γλώσσα, στα Μαθηματικά και την Ιστορία. Μέσω του Σεμιναρίου για τις Μαθησιακές Δυσκολίες που παρακολούθησε η εκπαιδευτικός πριν 5 χρόνια ανέφερε ότι εξοικειώθηκε με τις μεθόδους διαφοροποίησης και τους τρόπους δημιουργίας διαφοροποιημένου υλικού, ώστε μέσω της εφαρμογής τους να μπορέσει να ενισχύσει μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αλλά και συνολικότερα να αναδιαμορφώσει συνολικά τη διδασκαλία της.

Στη συνέχεια σχετικά με τον τρόπο παρέμβασης σε μαθητές με δυσλεξία στα πλαίσια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας η εκπαιδευτικός ανέδειξε το ζήτημα της ύπαρξης συγκεκριμένης μεθοδολογίας που απαιτείται: «Υπάρχουν δηλαδή συγκεκριμένα βήματα που προβλέπονται, όπως η αξιολόγηση που πρέπει να κάνεις στους μαθητές, το ιστορικό που πρέπει να πάρεις, οι στόχοι που θέτεις, η στρατηγική που θα εφαρμόσεις και η επαναξιολόγηση των μαθητών με το πέρας της αξιολόγησης για να διαπιστώσεις αν επιτεύχθηκαν τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα». Ως παράδειγμα που παρουσιάζει την πρακτική εφαρμογή της διαφοροποίησης στην τάξη, η εκπαιδευτικός ανέφερε τη στρατηγική που ακολούθησε για την ενίσχυση δύο μαθητών της Α' Δημοτικού με (ο ένας διαγνωσμένος με δυσλεξία, ο άλλος χωρίς διάγνωση) με σκοπό την αντιμετώπιση της δυσκολίας τους στη φωνολογική επεξεργασία και συγκεκριμένα στη διάκριση του «φ» και «β». Η στρατηγική που ακολούθησε ήταν η εικοσάλεπτη εργασία σε ομάδες κατά την οποία οι μαθητές με τη δυσκολία ασχολούνταν με δραστηριότητες ενίσχυσης της φωνολογικής ενημερότητας ενώ οι υπόλοιποι έκαναν δραστηριότητες εμβάθυνσης της γνώσης, οι οποίες και πάλι ήταν διαφοροποιημένες.

Το επόμενο ζήτημα που τίθεται ως άμεσα συνδεδεμένο με την παρέμβαση μέσω της διαφοροποίησης είναι τα αποτελέσματα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αφενός σε μαθητές με δυσλεξία και αφετέρου στους τυπικούς μαθητές. Σύμφωνα με την εκπαιδευτικό οι μαθητές με δυσλεξία μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας βελτιώνουν την επίδοσή τους και αυτό τους δίνει κίνητρο ώστε να συνεχίσουν την προσπάθεια. Δίνοντας στοιχεία σχετικά με το προηγούμενο παράδειγμα των μαθητών της

Πρώτης η εκπαιδευτικός ανέφερε ότι μετά από συστηματική παρέμβαση μέσω της διαφοροποίησης με σκοπό τη βελτίωση της φωνολογικής επεξεργασίας οι μαθητές εξετάστηκαν μέσω ατομικών δραστηριοτήτων διάρκειας 25'. Τα αποτελέσματα της επίδοσής του είναι δείχνουν πράγματι τη μεγάλη βελτίωση και των δύο μαθητών: «σε ποσοστό 85% ο ένας και 80% ο άλλος είχαν φέρει εις πέρας τη δραστηριότητα. Τη στιγμή που πριν την εφαρμογή της παρέμβασης μέσω της διαφοροποίησης είχαν ποσοστό επιτυχίας αντίστοιχα 50% και 40%..»

Ταυτόχρονα οι τυπικοί μαθητές βελτιώνονται εξίσου μέσω της εφαρμογής της διαφοροποίησης καθώς το μάθημα οργανώνεται με τέτοιο τρόπο ώστε την ώρα που οι μαθητές με δυσκολία δουλεύουν σε δραστηριότητες ενίσχυσης οι υπόλοιποι μαθητές δουλεύουν σε δραστηριότητες εμπέδωσης και εμβάθυνσης των διδαγμένων. Η εκπαιδευτικός έφερε ως παράδειγμα τη διδασκαλία του γραπτού λόγου σε μια τάξη της Ε Δημοτικού, δίνοντας έμφαση στη διαφοροποίηση του κείμενου- προτύπου με το οποίο δούλεψαν οι μαθητές ανάλογα με το μαθησιακό τους δυναμικό και στην αυτοαξιολόγηση με σκοπό τις ανάπτυξη μετασυγγραφικών δεξιοτήτων από όλους τους μαθητές. Τα παραπάνω τεκμηριώνονται από τα στοιχεία που παρέθεσε η εκπαιδευτικός: : « Κατά μέσο όρο οι τυπικοί μαθητές βελτιώθηκαν στο γραπτό λόγο μέσω της διαδικασίας της διαφοροποίησης σε ποσοστό 30% σε σχέση με την επίδοσή τους στο γραπτό λόγο πριν εφαρμοστούν οι παραπάνω διαδικασίες της διαφοροποίησης».

Τέλος, αναδείχθηκε ο ισχυρισμός ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία συμβάλλει στην βελτίωση της συνεργασίας και του σεβασμού μεταξύ των μαθητών καθώς μάλιστα οι μαθητές που δεν έχουν κάποια δυσκολία μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν ισότιμα τους συμμαθητές τους. Προς επίρρωση της παραπάνω θέσης η εκπαιδευτικός ανέφερε ότι «Όταν δίνονται διαφορετικοί ρόλοι στον καθένα σε μια δραστηριότητα π.χ. άλλος θα βρει τα πρόσωπα, άλλος τις αιτίες, άλλος θα βγάλει πλαγιότιτλους κτλ. τα παιδιά καταλαβαίνουν έμπρακτα ότι λειτουργούμε σαν ομάδα και ότι αν λείπει κάποιος δεν θα μπορέσουμε να πετύχουμε τον στόχο μας.».

4. Συζήτηση αποτελεσμάτων με την εμπλοκή της βιβλιογραφίας

Μια από τις βασικότερες διαπιστώσεις που συνάγονται από την επεξεργασία των δεδομένων είναι ότι οι εφαρμογές του συμβατικού τρόπου διδασκαλίας έχει πολύ περιορισμένα αποτελέσματα στη διδασκαλία όλου του φάσματος των μαθητών, οι οποίοι χαρακτηρίζονται από διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες (π.χ. μαθητές με δυσλεξία, μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες), διαφορετικά ενδιαφέροντα, ρυθμό μάθησης κτλ. Πράγματι, όπως αναφέρεται από την Κουτσελίνη (2009), οι εξελίξεις που λαμβάνουν χώρα στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, οι οποίες συνεπάγονται ότι οι σχολικές τάξεις περιλαμβάνουν μαθητές με σημαίνουσες διαφορές ως προς τα παραπάνω στοιχεία που αναφέρθηκαν, καταδεικνύουν την περιορισμένη ισχύ του τυπικού τρόπου διδασκαλίας που απευθύνεται αποκλειστικά στο μέσο όρο.

Διερευνώντας μέσω των δεδομένων το ζήτημα των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί κατανοούν την αναγκαιότητα εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, όμως συναντούν αρκετές δυσκολίες οι οποίες τελικά λειτουργούν ως τροχοπέδη για το πέρασμα από τη θεωρία στην πράξη. Εξετάζοντας τις δυσκολίες αυτές

προκύπτουν τα εξής: Ο παράγοντας του Αναλυτικού Προγράμματος που σύμφωνα με τα δεδομένα λειτουργεί για τους εκπαιδευτικούς περιοριστικά στην εφαρμογή της διαφοροποίησης λόγω των χρονικών οριοθετήσεων για την κάλυψη της ύλης, αποτελεί σύμφωνα με τις Erotocritou – Stavrou & Koutselini (2016) μια πραγματικότητα η οποία συνδέεται περισσότερο με λανθασμένες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον ρόλο τους παρά με το ίδιο το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών δεν είναι να εφαρμόζουν το Αναλυτικό πρόγραμμα σε μαθητές που έχουν κενά σε προηγούμενες γνώσεις αλλά να λειτουργήσουν ως μεσολαβητές μεταξύ του Α.Π. και της εφαρμογής που ταιριάζει στους μαθητές τους (Hart, 1992).

Η επιφυλακτικότητα των εκπαιδευτικών στη εφαρμογή της διαφοροποίησης είναι συνάρτηση σε πολύ μεγάλο βαθμό της έλλειψης εκπαιδευτικού βοηθητικού υλικού και της έλλειψης κατάρτισης, η οποία θα τους δώσει τις βασικές κατευθύνσεις ώστε να οργανώσουν τον σχεδιασμό τους και εν τέλει να διαμορφώσουν το διαφοροποιημένο υλικό. Σε αυτά προστίθεται και ο παράγοντας του χρόνου που απαιτείται ώστε ένας εκπαιδευτικός χωρίς τεχνογνωσία να καταρτίσει το υλικό του. Οι δυσκολίες αυτές επιβεβαιώνονται από τις Erotocritou – Stavrou & Koutselini (2016) η οποία τονίζει την έλλειψη ευελιξίας στην οργάνωση της τάξης. Σ' αυτά τα πλαίσια αναδεικνύεται η αναγκαιότητα παροχής βοήθειας στους εκπαιδευτικούς ώστε να κατανοήσουν στην πράξη πώς εφαρμόζεται η διαφοροποίηση και με βάση ποιες κατευθύνσεις θα διαμορφώσουν το υλικό τους ώστε να μπορέσουν ανάλογα να διαχειριστούν και τον χρόνο τους (Κουτσελίνη, 2009).

Σχετικά με το δεύτερο ζήτημα που τέθηκε προς διερεύνηση, δηλαδή τον τρόπο παρέμβασης σε μαθητές με δυσλεξία στα πλαίσια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, τόσο τα δεδομένα όσο και η επεξεργασία της βιβλιογραφίας αναδεικνύουν ότι η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας απαιτεί την εφαρμογή συστηματικού σχεδιασμού και συγκεκριμένης μεθοδολογίας ώστε να επιτευχθούν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Η διδακτική αξιολόγηση, η οποία πρέπει να είναι συνεχής καθ' όλη τη διάρκεια της διαφοροποίησης (Βαστάκη, 2010), η καταγραφή του ιστορικού του μαθητή, ανάλυση έργου, οι στόχοι, η επιλογή στρατηγικής, η τελική διαμόρφωση του προγράμματος και η επαναξιολόγηση αποτελούν τα βασικά στοιχεία που πρέπει να ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός για να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία του (Σαλβαράς 2013· Τρίγκα – Μερτίκα 2010). Παράλληλα ο τρόπος οργάνωσης του μαθήματος που προβλέπει την εργασία μαθητών με δυσλεξία για την ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης και την παράλληλη εργασία των υπολοίπων σε δραστηριότητες εμπάθυσης παραπέμπει βιβλιογραφικά στη δομή του επανορθωτικού μαθήματος που παρουσιάζεται από τον Σαλβαρά (2013) , κατά το οποίο οι μαθητές με δυσλεξία ασκούνται σε επανορθωτικές δραστηριότητες και παράλληλα οι υπόλοιποι εργάζονται σιωπηρά σε εναλλακτικές δραστηριότητες που έχουν σκοπό να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους. Ο εκπαιδευτικός αφού ολοκληρώσει την παρέμβαση στους μαθητές με δυσλεξία ελέγχει τη δραστηριότητα των υπόλοιπων μαθητών παρέχοντάς τους την κατάλληλη ανατροφοδότηση (Σαλβαράς, 2013).

Στα πλαίσια της ανάλυσης του τρόπου παρέμβασης μέσω της διαφοροποίησης σε μαθητές με δυσλεξία εξετάζονται και τα αποτελέσματα της εφαρμογής των συγκεκριμένων μεθόδων στους μαθητές αυτούς. Η βελτίωση της επίδοσής τους και κυρίως το γεγονός ότι οι μαθητές πετυχαίνουν τους στόχους τους δρα καταλυτικά στην βελτίωση της

αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης τους. Η επιτυχία τους ενεργοποιεί με τη σειρά της τα κίνητρα των μαθητών με αποτέλεσμα να θέλουν να συνεχίσουν ώστε να κατακτήσουν και τους επόμενους στόχους (Koutselini, 2008).

Η επίδραση της διαφοροποίησης σε τυπικούς μαθητές αποτελεί παράγοντα που επίσης εξετάζεται. Από την ανάλυση δεδομένων προέκυψε ότι τη στιγμή που ο εκπαιδευτικός δουλεύει στην κατεύθυνση ενίσχυσης των μαθητών με δυσλεξία οι υπόλοιποι μαθητές εργάζονται σε δραστηριότητες που αναπτύσσουν το μαθησιακό τους δυναμικό ώστε να αποφευχθεί η οιαδήποτε επανάπαυση των μαθητών αυτών. Πράγματι τα παραπάνω επιβεβαιώνονται και βιβλιογραφικά: στο σημείο αυτό έγκειται η ουσία και ο πολυδιάστατος χαρακτήρα της διαφοροποίησης καθώς πρόκειται για μια προσέγγιση που λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες όλων των μαθητών (Βαστάκη, 2010).

Ένα τελευταίο στοιχείο που προάγει η διαφοροποιημένη διδασκαλία και το οποίο αφενός υποστηρίζεται από τα δεδομένα που αναλύθηκαν και αφετέρου παρουσιάζεται και βιβλιογραφικά είναι βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών και η ισότιμη αντιμετώπιση των μαθητών με δυσκολία από τους υπόλοιπους συμμαθητές. Το στοιχείο αυτό που προβάλλεται από τα δεδομένα της συνέντευξης κυρίως ως αποτέλεσμα της εργασίας σε ομάδες όπου κάθε μαθητής είναι οργανικό και αναπόσπαστο κομμάτι της ομάδας υποστηρίζεται βιβλιογραφικά στη βάση του ότι κατά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία όλοι οι μαθητές μπορούν να εργάζονται πάνω σε διαφοροποιημένο υλικό και άρα ο μαθητής με δυσλεξία, δεν αποτελεί την εξαίρεση, δεν στιγματίζεται (Παντελιάδου, 2008).

5. Συμπεράσματα

Συνεπώς, από την επεξεργασία των δεδομένων της συνέντευξης και από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, διαπιστώνεται ότι η θετική αντιμετώπιση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς δεν συνεπάγεται αυτόματα και την υιοθέτησή της κατά τη διδασκαλία. Οι δυσκολίες που ανακύπτουν με πιο έντονες την έλλειψη κατάρτισης, τον χρόνο που απαιτείται για τον διδακτικό σχεδιασμό, τον εγκλωβισμό στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και την έλλειψη εκπαιδευτικού υλικού και κατευθύνσεων για την οργάνωσή της διδασκαλίας καθιστούν τους εκπαιδευτικούς επιφυλακτικούς ως προς τη διαφοροποίηση παρά τη θετική τους στάση (Κουτσελίνη, 2009).

Η αποδέσμευση από τους παραπάνω περιορισμούς μπορεί να πραγματοποιηθεί κυρίως μέσω της λήψης από τους εκπαιδευτικούς οργανωμένης επιμόρφωσης, η οποία θα παρέχει τις βασικές κατευθύνσεις για την κατάρτιση προγραμμάτων παρέμβασης καθώς και μοντέλα συνολικής οργάνωσης της τάξης στη βάση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Κουτσελίνη, 2010). Η επιμόρφωση, επίσης, θα πρέπει να στοχεύει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αναγνώρισης και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αναγκών του κάθε μαθητή ώστε τα δεδομένα αυτά να λειτουργήσουν ως οδηγός για το είδος του σχεδιασμού που θα καταρτίσει ο εκπαιδευτικός για την τάξη του (Κουτσελίνη, 2010). Όσον αφορά στο δεύτερο ζήτημα, στον τρόπο παρέμβασης σε μαθητές με δυσλεξία στα πλαίσια της διαφοροποίησης, προκύπτει ότι για να εξασφαλιστεί το επιθυμητό αποτέλεσμα

απαιτείται η εφαρμογή ενός συστηματικού σχεδιασμού μέσω της χρήσης διαφοροποιημένου εκπαιδευτικού υλικού, μέσω του οποίου οι μαθητές ενισχύονται, θα βελτιώνονται και παράλληλα θα ενεργοποιούνται τα κίνητρά τους ώστε να συνεχίσουν την προσπάθεια.

Συμπερασματικά, διερευνώντας τον τρόπο παρέμβασης στα πλαίσια της διαφοροποίησης και μελετώντας τα αποτελέσματα αυτού, προκύπτει ότι η συνεργασία των μαθητών και η εμπλοκή όλων ανεξαιρέτως στο μαθησιακό γίγνεσθαι, μέσω των μορφών της διαφοροποίησης (εργασία σε ομάδες, διάκριση ρόλων σε δραστηριότητες κτλ.) ουσιαστικά μεταβάλλει ολοκληρωτικά τον χαρακτήρα της διδασκαλίας: ο εκπαιδευτικός δεν είναι πια ο πρωταγωνιστής αλλά ο καθοδηγητής που μέσω συστηματικού σχεδιασμού ενορχηστρώνει τη συνολική διαδικασία του μαθήματος (Χολέβας, Αλεξόπουλος, & Αναστασόπουλος, 2018). Ως εκ τούτου, ο συμμετοχικός, συνεργατικός και ενεργητικός χαρακτήρας της διαφοροποίησης θέτει στο προσκήνιο τους μαθητές οι οποίοι είναι πλέον συμμετέχοι και ενεργοί καθ' όλη τη διαδικασία ανακάλυψης της γνώσης.

6. Βιβλιογραφία

Ελληνική :

Βαλιαντή, Σ. (2015). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσα από τις εμπειρίες εκπαιδευτικών και μαθητών: Μια ποιοτική διερεύνηση τα αποτελεσματικότητας και των προϋποθέσεων εφαρμογής της. *Επιστήμες Αγωγής, 1*, 7-35. Ανακτήθηκε από: http://utopia.duth.gr/xsakonid/index.htm/files/27_3_17_keim_mel_3.pdf

Βαστάκη, Μ. (2010). Η διαφοροποίηση στη διδασκαλία. *Επιστημονικό Βήμα, 12*, 121-135. Ανακτήθηκε από: http://www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/ep_bima.html

Κουτσελίνη, Μ. (2009). Διαφοροποίηση διδασκαλίας/ μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας και η αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας. Στο *Τόμος προς τιμήν της Ευγενίας Κουτσουβάνου*, Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε από: <http://archeia.moec.gov.cy/sd/288/koutsouvanou.pdf>

Κουτσελίνη, Μ. (2010). Η διαφοροποίηση διδασκαλίας – Μάθηση ως θεωρία και πράξη. Στο Χ. Θεοφιλίδης (επιμ.), *Τιμητικός Τόμος προς τιμήν του Γιάννη Κουτσάκου*. (σελ. 215-225). Κύπρος: Εκπαιδευτικός Όμιλος Κύπρου. Ανακτήθηκε από: <http://archeia.moec.gov.cy/sd/288/koutsakos.pdf>

Ong, W.J. (2001). *Προφορικότητα και εγγραμματοσύνη. Η εντεχνολόγηση του λόγου*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης (Ελληνική έκδοση ομώνυμου συγγράμματος του συγγραφέα Ong στην αγγλική: *Orality and literacy – The technologizing of the word*. Cornell University Press, 1982)

Παντελιάδου, Σ. (2008). Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο: Σ. Παντελιάδου & Φ. Αντωνίου (Επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. (σελ. 7-17). Βόλος: Εκδόσεις Γράφημα. Ανακτήθηκε από http://www.edc.uoc.gr/~ptde/ptde/anounc/b_tomeas/diat/LD_Panteliadou_C.pdf

Σαλβαράς, Γ. (2013). *Διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη

Στασινός, Δ. (2016). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020. Για μια Συμπεριληπτική ή Ολική Εκπαίδευση στο Νέο-ψηφιακό Σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Τρίγκα – Μερτίκα, Ε. Δ. (2010). *Μαθησιακές Δυσκολίες- Γενικές και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες- Δυσλεξία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Χολέβας, Ν., Αλεξόπουλος Δ., & Αναστασόπουλος, Ν. (2018). Διαφοροποιημένη διδασκαλία και αξιολόγηση: Ενδεικτικό σχέδιο στο μάθημα της Γλώσσας του Δημοτικού σχολείου. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης, 4*, 140-143. Ανακτήθηκε από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/dialogoi/article/viewFile/16126/16982>

Νόμοι:

N. 3699/2008: Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008)

Ξενόγλωσση:

British Dyslexia Association. Dyslexia: Making links. 27-29 March 2008. Harrogate International Conference Centre , UK

Hart, S. (1992). Differentiation–Way forward of retreat? *British Journal of Special Education*, 19(1), 10-12. doi:[10.1111/j.1467-8578.1992.tb00394.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.1992.tb00394.x)

Kirk, S. (1972). *Educating exceptional children* (sec. ed.). USA: Houghton Mifflin

Erotocritou – Stavrou, T., & Koutselini, M. (2016). Differentiation of teaching and learning- The teacher’s perspective. *Universal Journal of Educational Research*, 4(11), 2581-2588. Ανακτήθηκε από <http://www.hrpub.org/download/20161030/UJER11-19507726.pdf>

Koutselini, M. (2008). Listening to students’ voices for teaching in mixed ability classrooms: Presuppositions and considerations for differentiated instruction. *Learning and Teaching*, 1(1), 17-30. Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/289862643_Listening_to_students'_voices_for_teaching_in_mixed_ability_classrooms_Presuppositions_and_considerations_for_differeniated_instruction

Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., ... & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2-3), 119-145. Ανακτήθηκε από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ787917.pdf>

7. Παράρτημα: Απομαγνητοφωνημένη συνέντευξη

Σχολείο:	Δημοτικό XXXXXXXX
Όνομα Εκπαιδευτικού:	XXXXXXXXXX
Ειδικότητα:	Δασκάλα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Ώρα έναρξης:	17.00
Ώρα Λήξης:	17.37
Όνομα ερευνήτριας:	Παπαδοπούλου Γαλάτεια Αγγελική
Ημερομηνία:	14/3/2019

Η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε στο Δημοτικό Σχολείο XXXXXX , στις 14/3/2019 και διήρκησε 37 λεπτά. Η συνέντευξη διεξήχθη στα πλαίσια της μελέτης με θέμα: «Η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μαθητές με δυσλεξία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση»

Τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας είναι τα εξής:

1) Ποιοι είναι οι τρόποι διδακτικής παρέμβασης σε μαθητές με δυσλεξία στα πλαίσια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας;

2) Ποιες οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας;

Προτού παρουσιαστεί η απομαγνητοφωνημένη συνέντευξη παρουσιάζονται πληροφορίες για το προφίλ της συνεντευξιαζόμενης: Η συνεντευξιαζόμενη είναι εκπαιδευτικός (46 ετών) την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση τα τελευταία 20 χρόνια, υπηρετώντας σε δημοτικό σχολείο της Αθήνας. Πριν από 5 χρόνια επιμορφώθηκε της μέσω Ετήσιου Σεμιναρίου στον τομέα των Μαθησιακών Δυσκολιών.

ΧΡΟΝΟΣ	ΑΤΟΜΟ	ΣΥΝΟΜΙΛΙΑ
00.00	Ερευνήτρια	<i>Καλημέρα σας! Θα ήθελα εξ αρχής να σας ευχαριστήσω που θα διαθέσετε τον χρόνο σας για τη συνέντευξη. Η συνέντευξή σας θα αποτελέσει βασικό κομμάτι στην ερευνητική μου εργασία με θέμα «Η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μαθητές με δυσλεξία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση»</i>
	Εκπαιδευτικός	<i>Είναι χαρά μου να σε βοηθήσω όσο μπορώ μεταφέροντάς σου την εμπειρία μου από τη διδασκαλία</i>
	Ερευνήτρια	<i>Χαίρομαι πολύ γι' αυτό. Θα ήθελα να σας ρωτήσω κατ' αρχήν πόσα χρόνια διδάσκετε.</i>
	Εκπαιδευτικός	<i>Με πας χρόνια πίσω τώρα...! Λοιπόν αν τα υπολογίζω καλά, συνυπολογίζοντας και τα χρόνια που υπηρετούσα ως αναπληρώτρια διδάσκω 20 χρόνια</i>
	Ερευνήτρια	<i>Επομένως έχετε αρκετά χρόνια εμπειρίας. Στη διάρκεια αυτών των ετών και παρακολουθώντας τις αλλαγές που συμβαίνουν ειδικά τα</i>

		<i>τελευταία χρόνια στην εκπαίδευση με τη μεγάλη ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής, σας προέκυψε η ανάγκη να εφαρμόσετε έναν διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας με σκοπό την κάλυψη των διαφορετικών μαθησιακών αναγκών των μαθητών ;</i>
	Εκπαιδευτικός	Λοιπόν, αυτό που με ρωτάς αποτελεί μία από τις βασικότερες προκλήσεις του κλάδου μας. Όσο κι αν φαίνεται το ζήτημα αυτό δεν είναι καθόλου απλό. Θα γίνω συγκεκριμένη: Όταν διδάσκεις τόσα χρόνια και τα έχεις όλα, ξέρεις, «τακτοποιημένα» τρόπον τινά, δεν είναι καθόλου εύκολο να πεις ξεκινάω να σκέφτομαι διαφορετικά, να μάθω καινούρια μέθοδο και να την εφαρμόσω. Είναι ο φόβος του άγνωστου που για έναν εκπαιδευτικό με χρόνια προϋπηρεσίας που λειτουργεί όλα αυτά τα χρόνια με έναν συγκεκριμένο τρόπο, ο οποίος μπορεί και σε έναν μεγάλο βαθμό να αποδίδει. Για ένα διάστημα είχα μπει κι εγώ χωρίς να το έχω συνειδητοποιήσει σε αυτόν τον τρόπο σκέψης. Ώσπου κάποια στιγμή διαπίστωσα ότι ο δρόμος που ακολουθούσα, η «πεπατημένη» που λέμε μπορεί να μου έδινε εμένα σιγουριά αλλά στερούνταν πρωτοτυπίας και αποτελεσματικής εφαρμογής σε όλους τους μαθητές.
	Ερευνήτρια	<i>Πώς ακριβώς φτάσατε σε αυτή τη συνειδητοποίηση (ότι δηλαδή απαιτείται η εφαρμογή ενός διαφορετικού τρόπου διδασκαλίας), δηλαδή συγκεκριμένα πώς βλέπατε ότι η συμβατική διδασκαλία δεν έχει αποτέλεσμα σε όλους τους μαθητές ;</i>
	Εκπαιδευτικός	Η διαπίστωση αυτή ήταν κατά κύριο λόγο αποτέλεσμα της εικόνας που είχα από την τάξη μου. Έβλεπα ότι κάθε χρονιά είχα πάντα κάποιους μαθητές που αντιμετώπιζαν μαθησιακές δυσκολίες, όπως δυσλεξία, ή μάθαιναν με διαφορετικούς ρυθμούς χωρίς να έχουν δυσκολία ή ακόμη έβλεπα ότι κάποιες φορές το μάθημα μου δεν τους άγγιζε, σαν να μην μπορούσα να προσεγγίσω τα ενδιαφέροντά τους.
	Ερευνήτρια	<i>Καταλαβαίνω τι εννοείτε αλλά θα μπορούσατε να επεξηγήσετε την παρατήρηση αυτή με ένα παράδειγμα;</i>
00.05	Εκπαιδευτικός	Ναι, εννοείται. Διαπίστωνα π.χ. στο τέλος της διδασκαλίας των γραμμάτων ότι οι μαθητές με δυσλεξία που είχα στις τάξεις της Α δυσκολεύονταν σε διαδικασίες φωνολογικής ανάλυσης (π.χ. να αναλύσουν μια λέξη σε συλλαβές) και σύνθεσης (π.χ. από φωνήματα ή συλλαβές να φτιάξουν μια λέξη) , τη στιγμή που η πλειοψηφία των υπόλοιπων μαθητών είχαν κατακτήσει αυτές τις διαδικασίες.
	Ερευνήτρια	<i>Μάλιστα. Και τι κάνατε λοιπόν συνειδητοποιώντας αυτή την κατάσταση;</i>
	Εκπαιδευτικός	Όταν τα συνειδητοποίησα όλα αυτά αποφάσισα πως κάτι πρέπει να αλλάξει. Και έτσι άρχισα να διαβάζω από βιβλία και από άρθρα στο διαδίκτυο και ήρθα σε επαφή με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Από το σημείο αυτό, μέχρι να αποφασίσω να επιμορφωθώ πάνω στο κομμάτι των μαθησιακών δυσκολιών και

		να προσπαθήσω να εφαρμόσω τη διαφοροποίηση πρέπει να σου πω ότι μου πήρε πολύ καιρό...
	Ερευνήτρια	<i>Θα ήθελα να σταθούμε σε αυτό το σημείο. Τι ήταν αυτό που σας εμπόδιζε να κάνετε το επόμενο βήμα και να εφαρμόσετε τη διαφορετική προσέγγιση της διαφοροποίησης.</i>
	Εκπαιδευτικός	Μια βασική μου σκέψη ή καλύτερα μια βασική μου ανησυχία ήταν πώς θα καταφέρω να εφαρμόσω αυτή την προσέγγιση μέσα στον διδακτικό χρόνο και παράλληλα να καταφέρω να καλύψω την ύλη που προβλέπεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Για πολλούς εκπαιδευτικούς το αναλυτικό πρόγραμμα λειτουργεί ως δεσμευτικός παράγοντας που μας εμποδίζει να εφαρμόσουμε κάτι το πρωτότυπο και το διαφορετικό.
	Ερευνήτρια	<i>Θα ήθελα να αναλύσετε αν μπορείτε λίγο παραπάνω το στοιχείο αυτό. Θέλω να πω από τη στιγμή που πολλοί εκπαιδευτικοί επιλέγουν να δώσουν ούτως ή άλλως δικό τους υλικό για να διδάξουν ένα αντικείμενο τι ήταν αυτό που σας προβλημάτιζε πιο πολύ όσον αφορά στη χρήση διαφοροποιημένου υλικού;</i>
	Εκπαιδευτικός	Αυτό που με προβλημάτιζε πιο πολύ ήταν ότι μπορεί να μην προλάβω στον χρόνο που δίνεται από το αναλυτικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία π.χ. ενός γραμματικού φαινομένου να χρησιμοποιήσω διαφοροποιημένο υλικό που θα απευθύνεται σε 2 -3 ομάδες μαθητών.
	Ερευνήτρια	<i>Μάλιστα καταλαβαίνω αυτό που λέτε. Θα θέλατε να προσθέσετε κάποιον άλλον παράγοντα;</i>
	Εκπαιδευτικός	Νομίζω ότι έχω να σου πω πολλά πάνω σε αυτό..! Αν θέλεις όμως να με ρωτήσεις κι άλλα πράγματα και δεν προλαβαίνεις με το χρόνο μπορείς να με ρωτήσεις κάτι άλλο.
	Ερευνήτρια	<i>Με ενδιαφέρει πολύ το ζήτημα αυτό οπότε εννοείται μπορείτε να αναφέρετε όλες τις δυσκολίες που συναντήσατε.</i>
	Εκπαιδευτικός	Ωραία, υπάρχουν κάποια πράγματα ακόμη που θα ήθελα να αναφέρω. Με προβλημάτιζε αρκετά ότι δεν είχα την κατάλληλη κατάρτιση ώστε να εφαρμόσω κάτι τέτοιο. Χρειαζόμουν καθοδήγηση, καθώς είχα πολλές απορίες τις οποίες μόνο μια κατάλληλη επιμόρφωση μπορεί να λύσει.
00.10	Ερευνήτρια	<i>Θα ήθελα να σταθώ πάνω στο θέμα της επιμόρφωσης. Κατ' αρχήν υπάρχει η δυνατότητα για τους εκπαιδευτικούς μέσω του ΙΕΠ να ενημερώνονται για τις νέες προσεγγίσεις, για αλλαγές όπως η διαφοροποίηση; Θέλω να πω είχατε κάποια στιγμή κάποια ενημέρωση ή έπρεπε να ψάξετε κάποιο Σεμινάριο που να εξασφαλίζει μια τέτοια επιμόρφωση;</i>
	Εκπαιδευτικός	Δυστυχώς η ενημέρωση από το ΙΕΠ, δεν επαρκεί. Σίγουρα όλοι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουμε την ύπαρξη της διαφοροποιημένης διδασκαλίας όμως οργανωμένη επιμόρφωση από το ΙΕΠ δεν υπάρχει. Την επιμόρφωση που έλαβα εγώ και που θα σου πω αν θέλεις πάνω σε τι ακριβώς την έλαβα μέσω Ετήσιου Σεμιναρίου που παρακολούθησα με δική μου Πρωτοβουλία.

	Ερευνήτρια	<i>Αντιλαμβάνομαι απόλυτα αυτό που λέτε. Ναι, θα μου πείτε παρακάτω για το Σεμινάριο. Θα θέλατε να αναφέρετε κάτι άλλο για τις δυσκολίες;</i>
	Εκπαιδευτικός	Στην έλλειψη επιμόρφωσης σίγουρα θα ήθελα να προσθέσω και το γεγονός ότι προχωρώντας στη διαφοροποιημένη διδασκαλία πρέπει εσύ ο ίδιος να διαμορφώσεις το υλικό σου καθώς δεν υπάρχει διαθέσιμο βοηθητικό υλικό. Αυτό φυσικά συνεπάγεται ότι θα χρειαζόμουν και πολύ περισσότερο χρόνο για τη διδασκαλία μου καθώς θα έπρεπε να επανατοποθετήσω κάποια πράγματα στη διδασκαλία μου χωρίς όμως να ξέρω ακριβώς τον τρόπο.
	Ερευνήτρια	<i>Σχετικά με το θέμα του εκπαιδευτικού υλικού, τι ακριβώς δυσκολία συναντήσατε;</i>
	Εκπαιδευτικός	Αυτό που με δυσκόλευε πιο πολύ ήταν ότι δεν ήξερα, δεν είχα δηλαδή έναν μπούσουλα για το πώς θα φτιάξω το υλικό μου για έναν μαθητή που λόγω δυσλεξίας έχει μεγάλη δυσκολία στην παραγωγή γραπτού λόγου και πώς για έναν μαθητή της ίδιας τάξης που έχει ΔΕΠΥ; Χρειάζονται δύο διαφορετικές προσεγγίσεις και άρα δύο διαφορετικά υλικά. Αν δεν έχεις τις βασικές κατευθύνσεις είναι πολύ εύκολο να πελαγώσεις. Κι έπειτα όλο αυτό φοβόμουν ότι θα έπαιρνε πολύ χρόνο, ακριβώς γιατί δεν είχα τις κατευθύνσεις για το πώς να το κάνω
00.15	Ερευνήτρια	<i>Κατανοώ απόλυτα τι εννοείτε. Παρ' όλες όμως αυτές τις δυσκολίες εσείς αποφασίσατε να προχωρήσετε στη διαφοροποιημένη διδασκαλία;</i>
	Εκπαιδευτικός	Παρ' ότι δεν ήταν καθόλου εύκολη απόφαση, ναι, πριν από 5 χρόνια ξεκίνησα να εφαρμόζω τη διαφοροποίηση στη διδασκαλία μου.
	Ερευνήτρια	<i>Πώς καταφέρατε να πάρετε αυτή την απόφαση και να υπερκεράσετε τα δυσκολίες;</i>
	Εκπαιδευτικός	Πιστεύω ότι εκείνο που μου έδωσε ώθηση ώστε να προχωρήσω στη διαφοροποίηση ήταν η επιμόρφωση που έλαβα από ετήσιο σεμινάριο πάνω στις Μαθησιακές Δυσκολίες.
	Ερευνήτρια	<i>Τι ήταν εκείνο δηλαδή που σας εξασφάλισε το Σεμινάριο ώστε να προχωρήσετε στο επόμενο βήμα της διαφοροποίησης;</i>
	Εκπαιδευτικός	Ένα από τα βασικά κομμάτια του σεμιναρίου ήταν να μας εξοικειώσει με τις μεθόδους της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ώστε μέσω αυτών αφενός να μπορούμε να διαχειριστούμε περιπτώσεις μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και αφετέρου να μπορέσουμε να οργανώσουμε συνολικά το μάθημα μας ώστε η διδασκαλία μας να ανταποκρίνεται στις μαθησιακές ανάγκες όλων των μαθητών. Νομίζω πως αν δεν είχα λάβει την επιμόρφωση δεν θα είχα τη σιγουριά ώστε να εφαρμόσω κάτι εντελώς νέο. Μας δόθηκε δηλαδή δειγματικό εκπαιδευτικό υλικό βάσει του οποίου μπορούμε να δομήσουμε τη διαφοροποιημένη

		διδασκαλία. Το πιο σημαντικό ήταν ότι έμαθα τη μέθοδο, τα στάδια που πρέπει να ακολουθήσω για να διαφοροποιήσω.
	Ερευνήτρια	<i>Οπότε έχοντας λάβει αυτή την επιμόρφωση αρχίσατε να εφαρμόζετε αυτά που μάθατε σε πρακτικό επίπεδο.</i>
	Εκπαιδευτικός	Ακριβώς. Εδώ και 5 χρόνια εφαρμόζω αυτόν τον τρόπο διδασκαλίας κυρίως στη Γλώσσα , στα Μαθηματικά και την Ιστορία.
00.20	Ερευνήτρια	<i>Επομένως, θα μπορούσατε να μου πείτε ποια είναι η διαδικασία που ακολουθείτε όταν στην τάξη σας εντοπίζετε ότι υπάρχουν μαθητές με δυσλεξία; Υπάρχει δηλαδή συγκεκριμένος σχεδιασμός που ακολουθείτε για να εφαρμόσετε τη διαφοροποίηση για τους εν λόγω μαθητές.</i>
	Εκπαιδευτικός	Σίγουρα υπάρχουν κάποιες βασικές αρχές, κάποια μοντέλα διαφοροποίησης τα οποία αποτελούν τρόπον τινά τον «μπούσουλα» για τον εκπαιδευτικό ώστε να ξεκινήσει τη διαφοροποίηση. Υπάρχουν δηλαδή συγκεκριμένα βήματα που προβλέπονται, όπως η αξιολόγηση που πρέπει να κάνεις στους μαθητές, το ιστορικό που πρέπει να πάρεις, οι στόχοι που θέτεις, η στρατηγική που θα εφαρμόσεις και η επαναξιολόγηση των μαθητών με το πέρας της αξιολόγησης για να διαπιστώσεις αν επιτεύχθηκαν τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα. Βέβαια, πρέπει να σου πω ότι κάθε περίπτωση είναι διαφορετική και ως εκ τούτου ο σχεδιασμός εξαρτάται από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες του μαθητή. Λόγου χάρη έχω διαπιστώσει ότι η εργασία σε ομάδες βοηθάει πολύ τους περισσότερους μαθητές, όμως έχω συναντήσει και περιπτώσεις στις οποίες η ομαδοσυνεργατική δεν λειτούργησε, τότε εκεί χρειάστηκε να επανασχεδιάσω και να επιλέξω π.χ. για κάποιες περιπτώσεις μαθητών την εξατομικευμένη προσέγγιση.
	Ερευνήτρια	<i>Θα μπορούσατε να μου δώσετε ένα παράδειγμα οργάνωσης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας που έχετε εφαρμόσει σε έναν μαθητή με δυσλεξία;</i>
	Εκπαιδευτικός	Βεβαίως. Λοιπόν θα σου φέρω ένα παράδειγμα από την περσινή χρονιά που είχα αναλάβει την Πρώτη, στην οποία είχα δύο μαθητές που είχαν μεγάλο θέμα με τη φωνολογική ενημερότητα. Ο ένας μαθητής είχε και διάγνωση δυσλεξίας, ο άλλος δεν είχε εξεταστεί από το ΚΕΔΔΥ (το νυν ΚΕΣΥ) , όμως από την αξιολόγηση που τους είχα κάνει και από τις παρατηρήσεις μου έβλεπα ότι υπάρχει μεγάλη δυσκολία και στους δύο. Αφού έγινε το μάθημα για το γράμμα «φ» και διαπιστώνοντας και στους δύο ότι δεν το είχαν κατανοήσει και υπήρχε μεγάλη σύγχυση με το «β» , την επόμενη μέρα έφερα το διαφοροποιημένο υλικό. Είχα διαφοροποιήσει το υλικό με τέτοιο τρόπο ώστε να δουλέψω για είκοσι λεπτά με αυτούς τους μαθητές πάνω στη φωνολογική αναγνώριση των δύο γραμμάτων και παράλληλα είχα φτιάξει δραστηριότητες εμβάθυνσης και εμπέδωσης για τους

		υπόλοιπους. Το υλικό για τους υπόλοιπους δεν ήταν ίδιο για όλους καθώς το διαμόρφωσα με βάση το επίπεδο και το ρυθμό τους. Η εργασία έγινε σε ομάδες, δηλαδή κάθε ομάδα είχε ένα φυλλάδιο αλλά στον κάθε μαθητή π.χ. είχα αναθέσει δύο δραστηριότητες.
	Ερευνήτρια	<i>Το καταλαβαίνω απόλυτα. Επομένως έχοντας εφαρμόσει εδώ και τρία χρόνια τη διαφοροποίηση θα μπορούσατε να μου πείτε ποια παρατηρείτε ότι είναι τα αποτελέσματα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αφενός στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. δυσλεξία);</i>
00.25	Εκπαιδευτικός	Στους μαθητές με δυσλεξία και άλλες μαθησιακές δυσκολίες έχω διαπιστώσει μεγάλη πρόοδο καθώς βλέπουν ότι η δουλειά τους έχει αποτέλεσμα και έτσι αυτό τους δίνει το κίνητρο για να συνεχίσουν.
	Ερευνήτρια	<i>Όσον αφορά τα αποτελέσματα από την εφαρμογή της διαφοροποίησης σε μαθητές με δυσλεξία, θα μπορούσατε να αναφέρετε ένα παράδειγμα.</i>
	Εκπαιδευτικός	Ναι, βεβαίως. Θα συνεχίσω το παράδειγμα με τους δύο μαθητές της Πρώτης που σου ανέφερα προηγουμένως. Λοιπόν, η διαφοροποίηση με σκοπό τη βελτίωση της φωνολογικής επεξεργασίας συνεχίστηκε με τον τρόπο που σου περιέγραψα κάθε φορά που παρατηρούσα κάποια δυσκολία. Αφού ολοκληρώσαμε τη διδασκαλία των γραμμάτων και αφού κάναμε την προβλεπόμενη επανάληψη στην οποία και πάλι δούλεψα με διαφοροποιημένο υλικό αξιολόγησα την τάξη μέσω ατομικών δραστηριοτήτων διάρκειας 25'. Η δουλειά που είχε γίνει με αυτούς τους μαθητές πραγματικά έφερε αποτέλεσμα αφού σε ποσοστό 85% ο ένας και 80% ο άλλος είχαν φέρει εις πέρας της δραστηριότητας. Τη στιγμή που πριν την εφαρμογή της παρέμβασης μέσω της διαφοροποίησης είχαν ποσοστό επιτυχίας αντίστοιχα 50% και 40%.
	Ερευνήτρια	<i>Πριν ολοκληρώσουμε τη συνέντευξη θα ήθελα να μου μιλήσετε λίγο πιο αναλυτικά για ένα ζήτημα που το θίξατε προηγουμένως, αν δηλαδή πιστεύετε ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μια προσέγγιση που αφορά κυρίως τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή θεωρείτε ότι μπορεί να εφαρμόζεται έχοντας αποτελέσματα στο σύνολο των μαθητών;</i>
	Εκπαιδευτικός	Λοιπόν, από την εμπειρία μου θα σου πω ότι τα αποτελέσματα είναι πολύ θετικά για το σύνολο των μαθητών. Το επιχείρημα όσων ανησυχούν ότι με τη διαφοροποίηση βοηθούνται οι αδύναμοι αλλά μένουν πίσω οι τυπικοί μαθητές δεν ευσταθεί και θα σου εξηγήσω γιατί: Η διαφοροποίηση είναι διαφοροποίηση για όλους τους μαθητές. όταν δηλαδή έχεις 3 μαθητές με δυσλεξία, 2 με ΔΕΠΥ, 5 με άλλη μαθησιακή δυσκολία και οι υπόλοιποι είναι τυπικοί φροντίζεις να σχεδιάσεις έτσι τη διαφοροποίηση ώστε να δουλέψεις πάνω στο ίδιο αντικείμενο τις

		<p>δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με δυσλεξία κτλ. και παράλληλα να δώσεις στους υπόλοιπους υλικό ώστε να εμβαθύνουν τις γνώσεις τους πάνω στο αντικείμενο που έχει διδαχθεί. Με αυτόν τον τρόπο δεν παραμελείται κανένας μαθητής καθώς όλοι δουλεύουν με βάση τις ανάγκες τους και τον ρυθμό τους. Παράλληλα οι μαθητές χωρίς δυσκολία μαθαίνουν να συνεργάζονται και να αντιμετωπίζουν ισότιμα τους συμμαθητές τους που για κάποιο λόγο αντιμετωπίζουν κάποια δυσκολία και χρειάζονται π.χ. περισσότερο χρόνο.</p>
00.30	Ερευνήτρια	<p><i>Θα μπορούσατε και πάλι να μου μιλήσετε με ένα παράδειγμα από την εμπειρία σας;</i></p>
	Εκπαιδευτικός	<p>Ναι, βεβαίως. Θα σου δώσω ένα παράδειγμα από τη φετινή μου τάξη, Ε΄ Δημοτικού στο μάθημα της Γλώσσας για την παραγωγή γραπτού λόγου. Στην τάξη (σύνολο 20 μαθητές) είχα 2 μαθητές με δυσλεξία και 3 μαθητές με άλλη μαθησιακή δυσκολία. Από τους υπόλοιπους 15 μαθητές πάνω από τους μισούς παρουσίαζαν σχετικά φτωχό λεξιλόγιο και περιεχόμενο (είτε λόγω του ότι ήταν μετανάστες, είτε γενικότερα λόγω στερημένου κοινωνικού περιβάλλοντος), χωρίς όμως να έχουν κάποια διαπιστωμένη μαθησιακή δυσκολία. Περίπου 7 μαθητές είχαν ένα καλό γλωσσικό επίπεδο και μπορούσαν να παράγουν γραπτό λόγο χωρίς να συναντούν σημαντική δυσκολία. Επομένως περίπου το 25% τα τάξης αντιμετωπίζει μαθησιακή δυσκολία, το 40% έχει γενικότερα κάποια δυσκολία και το 35% μπορεί και ανταπεξέρχεται χωρίς σοβαρή δυσκολία. Όταν λοιπόν ήρθε η ώρα να γράψουμε έκθεση διαμόρφωσα το υλικό μου ώστε να ανταποκρίνεται και στις 3 αυτές κατηγορίες μαθητών. Επέλεξα δηλαδή να δουλέψουμε πρώτα πάνω σε κείμενο – πρότυπο ώστε η κάθε ομάδα μαθητών να μπορέσει ανάλογα με τις δυνατότητες της να αποκομίσει όσο το δυνατόν περισσότερα στοιχεία μπορεί. Αφού έγινε η επεξεργασία του κειμένου και αφού με βάση οδηγίες οι μαθητές έγραψαν την έκθεση γίνεται η αυτοαξιολόγηση βάσει κριτηρίων, αυτό που λέμε μετασυγγραφική δραστηριότητα. Στα πλαίσια της μετασυγγραφικής δραστηριότητας δεν βοηθήθηκαν μόνο οι μαθητές με δυσκολία αλλά και οι μαθητές που τα πήγαιναν σχετικά καλά. Οι μαθητές αυτοί δηλαδή βοηθήθηκαν ώστε να αναπτύξουν μεταγνωστικές δεξιότητες, να είναι σε θέση δηλαδή να αυτοαξιολογούνται, να ελέγχουν δηλαδή τι έκαναν και τι θα μπορούσαν αν κάνουν καλύτερα.</p>
	Ερευνήτρια	<p><i>Μάλιστα. Έχετε κάποια συγκεκριμένα ενδεικτικά στοιχεία που θα αποτυπώνουν αυτή τη βελτίωση των τυπικών μαθητών; Π.χ. αν θυμάστε κάποιους βαθμούς τους;</i></p>
	Εκπαιδευτικός	<p>Λοιπόν, βαθμούς να σου πω την αλήθεια δεν θυμάμαι, έχω φέρει όμως τα συγκεντρωτικά ποσοστά που βγάζω ώστε να παρακολουθώ την πρόοδο των μαθητών. Κατά μέσο όρο οι 7</p>

		αυτοί μαθητές βελτιώθηκαν στο γραπτό λόγο μέσω της διαδικασίας της διαφοροποίησης σε ποσοστό 30% σε σχέση με την επίδοσή τους στο γραπτό λόγο όταν πριν εφαρμοστούν οι παραπάνω διαδικασίες της διαφοροποίησης.
00.35	Ερευνήτρια	<i>Ωραία. Θα μπορούσατε μήπως να διευκρινίσατε προηγουμένως σχετικά με τους τυπικούς μαθητές, ότι δηλαδή μαθαίνουν να συνεργάζονται καλύτερα και να αντιμετωπίζουν ισότιμα τους συμμαθητές τους;</i>
	Εκπαιδευτικός	Εννοώ ότι επειδή κατά τη διαφοροποίηση όλοι οι μαθητές επί της ουσίας μπορούν να ασχολούνται με διαφοροποιημένο υλικό τα παιδιά έχουν κατανοήσει σε έναν μεγάλο βαθμό ότι έχουν διαφορετικούς τρόπους και διαφορετικούς επιμέρους σκοπούς αλλά παράλληλα όλοι είναι συνεργάτες ώστε να πετύχουμε τον στόχο που είναι π.χ. να κατανοήσουμε ένα κείμενο. Όταν δίνονται διαφορετικοί ρόλοι στον καθένα σε μια δραστηριότητα π.χ. άλλος θα βρει τα πρόσωπα, άλλος τις αιτίες, άλλος θα βγάλει πλαγιότιτλους, άλλος θα κάνει περίληψη, κτλ. τα παιδιά καταλαβαίνουν έμπρακτα ότι λειτουργούμε σαν ομάδα και ότι αν λείπει κάποιος δεν θα μπορέσουμε να πετύχουμε τον στόχο μας.
	Ερευνήτρια	<i>Αντιλαμβάνομαι πλήρως αυτό που λέτε, είστε πολύ αναλυτική. Σας ευχαριστώ πολύ για το χρόνο που μου διαθέσατε, οι πληροφορίες που μου δώσατε είναι πραγματικά πολύ χρήσιμες για τη μελέτη μου.</i>
	Εκπαιδευτικός	Χαίρομαι πολύ. Είμαι στη διάθεσή σου για οποιαδήποτε άλλη πληροφορία χρειαστείς. Καλή επιτυχία λοιπόν στην εργασία σου.
	Ερευνήτρια	<i>Σας ευχαριστώ πολύ, καλή συνέχεια.</i>