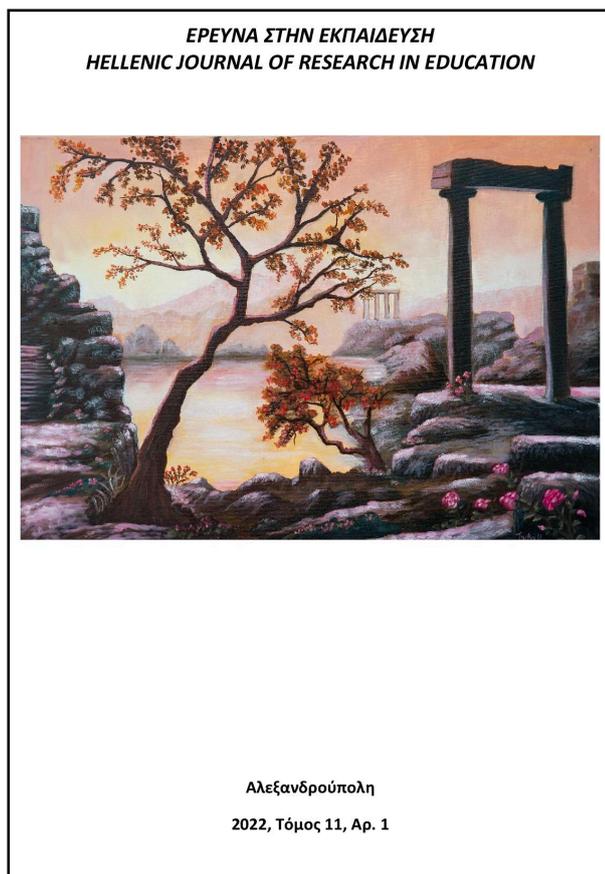


Έρευνα στην Εκπαίδευση

Τόμ. 11, Αρ. 1 (2022)



Διερευνώντας τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας στο μάθημα των Γερμανικών ως απάντηση στην ετερογένεια

Σοφία Π. Τσακαλίδου

doi: [10.12681/hjre.31473](https://doi.org/10.12681/hjre.31473)

Copyright © 2022, Δρ.



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Τσακαλίδου Σ. Π. (2022). Διερευνώντας τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας στο μάθημα των Γερμανικών ως απάντηση στην ετερογένεια. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 11(1), 293-314. <https://doi.org/10.12681/hjre.31473>

Διερευνώντας τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας στο μάθημα των Γερμανικών ως απάντηση στην ετερογένεια

Σοφία Π. Τσακαλίδου

Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Περίληψη

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία σέβεται τη διαφορετικότητα και ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών/τριών με αποτέλεσμα να μεγιστοποιήσει τις ευκαιρίες μάθησης για όλους/ες. Παρόλα αυτά η αποτελεσματικότητά της στερείται ερευνητικής τεκμηρίωσης, ενώ τα τελευταία χρόνια γίνονται προσπάθειες διερεύνησής της στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Στο παρόν άρθρο θα εξετάσουμε τα αποτελέσματα έρευνας που πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2021/2022 σε 135 εκπαιδευτικούς Γερμανικής, διερευνώντας τους τρόπους που επιλέγουν να διαχειριστούν τη διαφορετικότητα στο πλαίσιο της τάξης, όπως τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Επίσης, εξετάζεται κατά πόσο έχουν επιμορφωθεί σε σχετικά ζητήματα ή έχουν παρακολουθήσει μαθήματα σε σχέση με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και τη διαχείριση της ετερογένειας στο πλαίσιο των σπουδών τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας συμβάλλουν στη σκιαγράφηση της κατάστασης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί της Γερμανικής στην καθημερινή πράξη ως προς τον παράγοντα της ετερογένειας και αναδεικνύουν την ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση και τροποποίηση της διδασκαλίας, με σκοπό να καλυφθούν οι ανάγκες όλων των μαθητών/τριών τους. Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα αυτά θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στην πράξη από τις αρμόδιες υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, με σκοπό να δημιουργήσουν αποτελεσματικότερα προγράμματα σπουδών για το μάθημα της Β' ξένης γλώσσας, λαμβάνοντας υπόψη ότι το υπάρχον ωράριο (δύο διδακτικές ώρες ανά τάξη) είναι περιορισμένο, γεγονός που δημιουργεί εξαιρετικά δύσκολες εργασιακές συνθήκες για τους/τις εκπαιδευτικούς Γερμανικής, εφόσον υποχρεούνται να μετακινηθούν σε πέντε ή και περισσότερες σχολικές μονάδες για να συμπληρώσουν το υποχρεωτικό τους ωράριο. Επίσης, οι λίγες διδακτικές ώρες διαφαίνονται ανεπαρκείς για να μπορέσουν οι μαθητές/ήτριες να κατακτήσουν την ξένη γλώσσα στο σχολικό πλαίσιο σε ικανοποιητικό βαθμό με απώτερο στόχο την απόκτηση σχετικής πιστοποίησης.

Abstract

Differentiated instruction respects diversity and meets the needs of all learners, thereby maximizing learning opportunities for all. Despite this fact, its effectiveness lacks research documentation, while in recent years there have been attempts to investigate its effectiveness in the Greek educational context. In the present article we will examine the results of a survey conducted during the school year 2021/2022. The participants were 135 GFL-teachers and its aim was to explore the ways they choose to manage diversity in the classroom, such as differentiated instruction. Moreover, it was examined whether they have received training on relevant issues or attended courses addressing differentiation of instruction as well as management of heterogeneity. The results of the present study contribute to the understanding of the situation experienced by GFL-teachers in daily practice regarding the factor of heterogeneity and highlight the need for continuous teacher-training and modifications of teaching to meet the needs of all learners. In conclusion, these results could be used by the relevant services of the Ministry of Education and Religious Affairs, in order to create more effective study programs for the second foreign language lesson, taking into account that the current timetable (two teaching hours per class) is limited, and creates extremely difficult working conditions for GFL-teachers, as they have to move to five or more school units to complete their mandatory schedule. The existing teaching hours are also insufficient to enable students to master the foreign language in the school context to a satisfactory degree with the ultimate goal of obtaining a relevant certification.

© 2022, Σοφία Π. Τσακαλίδου
Άδεια CC-BY-SA 4.0

Υπεύθυνη επικοινωνίας: Σοφία Π. Τσακαλίδου, Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, sofiatsakalidou@del.auth.gr

URL: <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/index>

Λέξεις-κλειδιά: ετερογένεια, διαφορετικότητα, διαφοροποιημένη διδασκαλία, εκπαιδευτικοί Γερμανικής, διδασκαλία Γερμανικής ως ξένης γλώσσας

Key words: heterogeneity, diversity, differentiated instruction, GFL-teachers, teaching German as a foreign language

Εισαγωγή

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία σέβεται τη διαφορετικότητα και άρα ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών/τριών, μπορεί δηλαδή να οδηγήσει στη μεγιστοποίηση των ευκαιριών μάθησης για όλους/ες. Μάλιστα, ως αποτελεσματική διαφοροποιημένη διδασκαλία ορίζεται αυτή, η οποία μέσα από την αξιοποίηση διαφόρων μεθόδων, μέσων και υλικών κατορθώνει να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες όλων των μαθητών/τριών μεγιστοποιώντας τις ευκαιρίες τους για μάθηση (Βαλιάντη, 2013).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία υποστηρίζεται σθεναρά από τους οπαδούς της και έχει ενσωματωθεί ως αποτελεσματική μεθοδολογική προσέγγιση σε αρκετά εκπαιδευτικά συστήματα. Εντούτοις, δεν υπάρχουν ακόμη επαρκείς μελέτες επί του θέματος στον τομέα της διδασκαλίας της δεύτερης ξένης γλώσσας στον ελλαδικό χώρο (Τσακαλίδου, 2020, 2022).

Στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2021/2022 εξετάστηκαν σε αντιπροσωπευτικό δείγμα εκπαιδευτικών Γερμανικής οι τρόποι που επιλέγουν, για να αντιμετωπίσουν την ετερογένεια στο πλαίσιο του μαθήματος, κατά πόσο αυτοί οι τρόποι θεωρούν ότι είναι αποτελεσματικοί και αν εντοπίζουν την ανάγκη για περαιτέρω επιμόρφωσή τους στο εν λόγω ζήτημα. Συγκεκριμένα, τέθηκαν δέκα ερωτήματα για τη διερεύνηση στάσεων σύμφωνα με την κλίμακα Likert (πεντάβαθμη) (διαβάθμιση: Καθόλου/ Λίγο/ Αρκετά/ Πολύ/ Πάρα πολύ). Οι ερωτήσεις αφορούσαν στο πώς οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν να αντιμετωπίσουν την ετερογένεια στο πλαίσιο της τάξης, κατά πόσο τους δυσκόλευαν ορισμένοι παράγοντες στο να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους, αν εφαρμόζουν τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, πόσο συχνά διαφοροποιούν το περιβάλλον της τάξης, το υλικό, το τελικό προϊόν και τη διαδικασία. Επίσης, ερωτήθηκαν σχετικά με τη συχνότητα χρήσης διάφορων μορφών διδασκαλίας (μετωπική διδασκαλία, εργασία σε ζευγάρια, εργασία σε μικρές ομάδες, εργασία σε μεγάλες ομάδες, πρότζεκτ), καθώς, με βάση τη σχετική βιβλιογραφία, απαραίτητο συστατικό στοιχείο της διαφοροποίησης της διδασκαλίας είναι η ευέλικτη ομαδοποίηση. Ένα άλλο ερώτημα αφορούσε στον τρόπο/τους τρόπους συλλογής πληροφοριών σχετικά με τους/τις μαθητές/ήτριες τους και κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις πληροφορίες που συνέλεξαν κατά τον σχεδιασμό του μαθήματος. Τέλος, εξετάστηκε αν θεωρούν ότι αντιμετωπίζουν επιτυχώς την ετερογένεια στο πλαίσιο της τάξης, αν η ετερογένεια δυσκολεύει το έργο τους, και ποιοι παράγοντες θα τους/τις βοηθούσαν να αντιμετωπίσουν την ετερογένεια επιτυχώς (Τσακαλίδου, 2022).

1. Διαφορετικότητα στο μάθημα της Γερμανικής

Η ετερογένεια σε επίπεδο τάξης αποτελεί καθημερινότητα για τους/τις εκπαιδευτικούς της γερμανικής γλώσσας. Ετερογένεια σε κοινωνικό, μορφωτικό, γνωστικό, συναισθηματικό επίπεδο, φύλο, ικανότητες και δεξιότητες, κ.ο.κ. Κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους σε ένα δημόσιο ή ιδιωτικό σχολείο της Ελλάδας συναντάμε στο μάθημα της Γερμανικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας μικτά τμήματα με μαθητές/ήτριες διαφορετικού επιπέδου γνώσεων όσον αφορά στην ξένη γλώσσα. Ορισμένοι/ες γνωρίζουν ήδη Γερμανικά, επειδή παρακολουθούν μαθήματα σε ιδιωτικό φροντιστήριο ξένων γλωσσών, άλλοι έχουν ζήσει σε γερμανόφωνη χώρα και ίσως να πήγαν και σχολείο εκεί, άλλοι/ες προέρχονται από δίγλωσσες οικογένειες (με ένα γερμανόφωνο μέλος) και φυσικά υπάρχουν μαθητές/ήτριες, οι οποίοι/ες έρχονται σε επαφή με τη γερμανική γλώσσα για πρώτη φορά (Karagiannidou, υπό έκδοση).

Για να μπορέσει ο/η εκπαιδευτικός γερμανικής γλώσσας να αντεπεξέλθει στην πρόκληση της ετερογένειας θα πρέπει να γνωρίζει διάφορους τρόπους υποστήριξης των μαθητών/τριών που παρουσιάζουν ενδεχόμενες δυσκολίες, όπως π.χ. μαθητές/ήτριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ΔΕΠΥ, να έχει γνώσεις σε σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τρόπους συμπερίληψης των μαθητών/τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, αλλά και να έχει κάποιες γνώσεις σχετικά με την εκπαίδευση μαθητών/τριών με εξαιρετική ευφυΐα ή/και ταλέντα (Τσακαλίδου, 2022).

Η διαφορετικότητα μεταξύ των ανθρώπων, και στη συγκεκριμένη περίπτωση των μαθητών/τριών, είναι δεδομένη. Ποτέ δεν είναι ίδιοι/ες, επειδή απλώς και μόνο είναι παιδιά. Ακόμα και μαθητές/ήτριες που μιλούν την ίδια γλώσσα, ανήκουν στο ίδιο πολιτισμικό/κοινωνικό μακρο-πλαίσιο

και έχουν θεωρητικά την ίδια γνωστική ανάπτυξη φέρουν ένα «κεφάλαιο» που έχει διαμορφωθεί από τις ιδιαίτερες οικογενειακές, κοινωνικές, νοητικές, ψυχολογικές, εκπαιδευτικές συνθήκες που τους περιβάλλουν, έτσι ώστε η διαφορετικότητα να προκύπτει ως ένα φυσιολογικό χαρακτηριστικό μεταξύ των ατόμων (Βαρσαμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Στην παρούσα έρευνα εξετάσαμε τις ακόλουθες εκφάνσεις της ετερογένειας: (α) τους μαθητές και τις μαθήτριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο, (β) τους μαθητές και τις μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, (γ) τους μαθητές και τις μαθήτριες με εξαιρετική ευφυΐα και (δ) τους μαθητές και τις μαθήτριες με εξαιρετικά talέντα. Παρότι οι δύο τελευταίες κατηγορίες εμπίπτουν με βάση τον ορισμό που δίνεται στο Άρθρο 3 του Νόμου 3699 (ΦΕΚ 199 Α' /2-10-2008) του ΥΠ.Π.Ε.Θ. (Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, 2008) στην κατηγορία των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, λόγω της ιδιαίτερης φύσης της χαρισματικότητας, εξετάζονται σε ξεχωριστά πλαίσια.

Αξίζει να σημειωθεί, ότι ο Renzulli (1986) και οι Besançon, Lubart και Barbot (2013) πρότειναν τον διαχωρισμό της χαρισματικότητας σε ακαδημαϊκή και δημιουργική, όπου η πρώτη θα μετριέται με τα παραδοσιακά τεστ νοημοσύνης, ενώ η δεύτερη με βάση την ικανότητα παραγωγής πρωτότυπου έργου, γεγονός που καθιστά τις δύο αυτές δεξιότητες όχι απαραίτητα αλληλένδετες. Στο πρώτο τμήμα του ερωτηματολογίου, στο οποίο δεν γίνεται εκτενής αναφορά στο παρόν άρθρο, καταγράφηκαν δεδομένα σχετικά με τη συχνότητα εμφάνισης των παραπάνω περιπτώσεων στα τμήματα που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι/ες συμμετείχαν στην έρευνα.

Σημαντικό είναι να διευκρινιστεί ότι οι συμμετέχοντες/ουσες γνώριζαν κατά τη συλλογή των δεδομένων ότι με τον όρο ετερογένεια αναφερόμαστε στις περιπτώσεις μαθητών/τριών που αποκλίνουν από τον τυπικά αναπτυσσόμενο μαθητή ή την τυπικά αναπτυσσόμενη μαθήτρια, όπως π.χ. μαθητές/ήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επομένως, η ετερογένεια ορίζεται στο πλαίσιο της μελέτης μας ως η ιδιότητα του ετερογενούς ή των ετερογενών ή ως η έλλειψη ομοιογένειας μεταξύ των στοιχείων ενός συνόλου. Ως συνώνυμες έννοιες παρατίθενται δυνητικά η ανομοιογένεια, η ανομοιομορφία, η ποικιλομορφία.

Στη βαρύτητα της ετερογένειας για τη διδακτική πράξη αναφέρεται ο Briançon (2019), ο οποίος υποστηρίζει ότι η διαφορετικότητα διδάσκει κάτι ουσιαστικό στον άνθρωπο και θα πρέπει να διαδραματίσει έναν ρόλο ουσιαστικό στις επιστήμες της εκπαίδευσης. Η διαφορετικότητα ορίζεται ως η ιδιότητα του διαφορετικού, δηλαδή το να είναι κάποιος/α διαφορετικός/ή. Αναφέρεται στη μοναδικότητα κάθε ατόμου και στην αναγνώριση των προσωπικών χαρακτηριστικών του. Περικλείει τις διαστάσεις της φυλής, της εθνικότητας, του φύλου, των κοινωνικών και οικονομικών συνθηκών, της ηλικίας, των σωματικών ικανοτήτων, της μάθησης, της θρησκείας ή άλλων πεποιθήσεων. Ακόμη, οι Kirk, Gallagher και Coleman (2021) αναφέρουν ότι μία από τις σημαντικότερες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν σήμερα οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία είναι το εύρος των αναγκών των μαθητών/τριών, το οποίο μπορεί να είναι συντριπτικό για τον/την εκπαιδευτικό. Η Baker (2000) υποστηρίζει ότι επιπρόσθετη δυσκολία στη διαχείριση της τάξης μικτών ικανοτήτων αποτελεί και ο αυξημένος αριθμός μαθητών/τριών ανά τμήμα. Είναι, όπως αναφέρει, εξαιρετικά δύσκολο να διατηρηθεί αμείωτη η προσοχή όλων των μαθητών/τριών κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Ενδέχεται τα κίνητρά τους να είναι ανύπαρκτα και ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να αισθάνεται απογοητευμένος/η, καθώς δεν έχει πάντα στη διάθεσή του αρκετό χρόνο για να βοηθήσει τους πιο αδύναμους μαθητές και τις πιο αδύναμες μαθήτριες.

Οι Dudley και Osváth (2016) υποστηρίζουν ότι μόνο όταν οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναγνωρίσουν τις ξεχωριστές ανάγκες, δυνατότητες και ικανότητες των μαθητών/τριών τους και, κατ' επέκταση, μπορούν να αναγνωρίσουν τα κατάλληλα εργαλεία με τα οποία θα πρέπει να εργαστούν. Επομένως, θεωρούν ότι η επιτυχημένη διδασκαλία σε τμήματα μικτών ικανοτήτων δεν αφορά στη διαμόρφωση των μαθητών/τριών, ώστε να ταιριάζουν στο πρότυπο που έχει ο/η εκπαιδευτικός στο μυαλό του, αλλά να μπορέσει ο/η εκπαιδευτικός να ανακαλύψει και να πραγματοποιήσει τις δυνατότητες του κάθε μαθητή και της κάθε μαθήτριας.

Στην παρούσα μελέτη εξετάσαμε, συνεπώς, την ετερογένεια ως προς την κατάσταση που επικρατεί στο πλαίσιο της τάξης της Γερμανικής ως ξένης γλώσσας και τη διαφορετικότητα ως κατάσταση που αναφέρεται στα άτομα που μετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία.

2. Διαφοροποίηση της διδασκαλίας

2.1. Τι σημαίνει διαφοροποίηση της διδασκαλίας στην πράξη

Στις αίθουσες διδασκαλίας στις οποίες γίνεται διαφοροποίηση της εργασίας οι εκπαιδευτικοί αρχίζουν από το σημείο στο οποίο βρίσκονται οι μαθητές/ήτριες και όχι από την πρώτη σελίδα του διδακτικού εγχειριδίου. Αποδέχονται και χτίζουν πάνω στην αρχή ότι οι μαθητές/ήτριες διαφέρουν μεταξύ τους σε μεγάλο βαθμό και σε διαφορετικά θέματα. Συνεπώς δέχονται και ενεργούν βασισμένοι/ες στην αρχή ότι πρέπει να εμπλέξουν τους/τις μαθητές/ήτριες στη διδασκαλία μέσα από διαφορετικές μορφές μάθησης, να απευθυνθούν στα διαφορετικά ενδιαφέροντά τους και να χρησιμοποιήσουν διαφορετικούς ρυθμούς διδασκαλίας και βαθμούς πολυπλοκότητας. Οι εκπαιδευτικοί βεβαιώνονται ότι κάθε μαθητής/ήτρια, καθώς ωριμάζει και αναπτύσσεται, ανταγωνίζεται περισσότερο τον εαυτό του/της παρά τους άλλους μαθητές/ τις άλλες μαθήτριες (Τσακαλίδου, 2022).

Επίσης, παρέχονται ευκαιρίες σε κάθε μαθητή/ήτρια να εμβαθύνει στη μάθηση και να μάθει όσο το δυνατό πιο αποτελεσματικά, χωρίς να θεωρούν ότι όλοι/ες οι μαθητές/ήτριες μαθαίνουν με τον ίδιο ακριβώς τρόπο ή ρυθμό. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί/ές θεωρούν ότι οι μαθητές/ήτριες πρέπει να φτάσουν σε υψηλά επίπεδα. Εργάζονται επιμελώς για να διασφαλίσουν ότι οι αδύναμοι/ες, οι προχωρημένοι/ες και οι μέτριοι/ες μαθητές/ήτριες σκέφτονται και εργάζονται παραγωγικά και εντατικά, επιτυγχάνουν περισσότερα από όσα είχαν αρχικά προγραμματίσει, πιστεύουν ότι η μάθηση συνεπάγεται προσπάθεια, τόλμη και προσωπική επιτυχία. Αυτοί/ές οι εκπαιδευτικοί εργάζονται μεθοδικά για να δώσουν την ευκαιρία στους μαθητές/ήτριες να μάθουν μέσα από το βίωμα και να ενστερνιστούν την άποψη ότι η επιτυχία προέρχεται μέσα από σκληρή δουλειά (Τσακαλίδου, 2020).

Ο χρόνος χρησιμοποιείται ευέλικτα, εφαρμόζεται μια σειρά από εκπαιδευτικές στρατηγικές, υπάρχει συνεργασία με τους/τις μαθητές/ήτριες για να διαπιστωθεί ότι το περιεχόμενο της μάθησης και το μαθησιακό περιβάλλον διαμορφώνονται στα μέτρα τους. Οι μαθητές/ήτριες δεν αναγκάζονται να προσαρμοστούν σε έναν και μοναδικό τρόπο εργασίας. Μπορούμε, λοιπόν, να πούμε ότι οι εκπαιδευτικοί αυτοί/ές προβαίνουν σε καταγραφή των αναγκών των μαθητών/τριών και καθορίζουν την προσφορότερη διδασκαλία για αυτούς και για τους/τις υπολοίπους/ες μαθητές/ήτριες της τάξης. Θεωρούν ότι η διδασκαλία είναι αγαθό για τον κάθε μαθητή και την κάθε μαθήτρια ξεχωριστά και για αυτό αποφεύγουν την τυποποιημένη και μαζική διδασκαλία. Στη θέση του μονολιθικού τρόπου εργασίας τοποθετούν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, γιατί αναγνωρίζουν ότι κάθε μαθητής/ήτρια είναι άτομο που έχει την ιδιαιτερότητά του (Τσακαλίδου, 2021α, 2022).

Οι εκπαιδευτικοί που διαφοροποιούν την εργασία στην αίθουσα διδασκαλίας αρχίζουν με μια σαφή και στέρεη αντίληψη για δυναμικό Αναλυτικό Πρόγραμμα και για την αποτελεσματική διδασκαλία. Στη συνέχεια υποβάλλουν στον εαυτό τους το ερώτημα: πώς μπορώ να διαφοροποιήσω την εργασία ώστε κάθε μαθητής/ήτρια να αποκτά έννοιες και δεξιότητες, οι οποίες θα τον/την βοηθήσουν στην επόμενη μαθησιακή του προσπάθεια; Στην πραγματικότητα, οι εκπαιδευτικοί αυτοί/ές αποδέχονται και εφαρμόζουν στην πράξη την ιδέα ότι οι μαθητές/ήτριες έχουν πολλές ομοιότητες, αλλά και ουσιαστικές διαφορές μεταξύ τους, οι οποίες τους/τις κάνουν να ξεχωρίζουν ως άτομα. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αντιμετωπίσουν αυτή την πραγματικότητα με διαφορετικούς τρόπους, έτσι ώστε το μαθησιακό περιβάλλον να ανταποκρίνεται στις ανάγκες κάθε μαθητή/ήτριας (Tomlinson, 2001· Τσακαλίδου, 2020, 2022).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία προάγει την έννοια της σχολικής τάξης ως κοινότητας, καθώς στο πλαίσιο της γίνονται αποδεκτές τόσο οι ομοιότητες όσο και οι διαφορές μεταξύ των μαθητών/τριών και αποτελεί ένα περιβάλλον όπου οι μαθητές/ήτριες μπορούν να ωφεληθούν ουσιαστικά από τη μαθησιακή διαδικασία (Δημητροπούλου, 2013). Στις τάξεις διαφοροποιημένης διδασκαλίας η ευέλικτη ομαδοποίηση επιτρέπει τη διαφοροποίηση του περιεχομένου, της επεξεργασίας και του προϊόντος με βάση την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό στιλ. Είναι χρήσιμο ο/η εκπαιδευτικός να έχει επεξεργαστεί εκ των προτέρων τα σχετικά δεδομένα, ώστε η διαδικασία της ομαδοποίησης να κυλήσει ήρεμα, να μην διαρκέσει υπερβολικά πολύ και να γίνει ομαλά η μετάβαση στην έναρξη της εργασίας (Kelly, 1974).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία συμβάλλει στη συνεκπαίδευση όλων των παιδιών μέσα σε ένα δημοκρατικό περιβάλλον, στο οποίο εξασφαλίζονται η ισότιμη συμμετοχή, η πλήρης πρόσβαση στη γνώση και η πρόοδός τους. Μια από τις κύριες αιτίες μη επιβεβαίωσης της συγκεκριμένης υπόθεσης στην εκπαιδευτική πράξη είναι η εσφαλμένη ερμηνεία και εφαρμογή της διαφοροποιημένης

διδασκαλίας. Μέσω της διαφοροποίησης της διδασκαλίας αυξάνονται η ευελιξία και η δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών και ενισχύεται η πεποίθησή τους ότι μπορούν να ανταποκριθούν στις διαφορετικές γνωστικές ανάγκες των μαθητών/τριών τους. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία θεωρείται εφικτή, με πολύ θετικά αποτελέσματα και συνιστά μια συνεχή πρόκληση για όσους/ες εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία (Αργυρόπουλος, 2013).

2.2. Προϋποθέσεις για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Υπάρχουν δύο προϋποθέσεις για να ξεκινήσει ο/η εκπαιδευτικός την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη του/της: (α) επαρκής γνώση του γνωστικού αντικείμενου που διδάσκει και (β) πολύ καλή γνώση των χαρακτηριστικών, αναγκών και δυνατών σημείων του κάθε μαθητή και της κάθε μαθήτριας (Valiandes, 2015).

Πριν ο/η εκπαιδευτικός προχωρήσει στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και για να αποκτήσει μια αρκετά σαφή εικόνα των μαθησιακών στόχων και της δυνατότητας υλοποίησής τους, θα πρέπει να ξεκαθαρίσει τι ακριβώς θέλει να ξέρουν οι μαθητές/ήτριες του από τη συγκεκριμένη ενότητα που διδάσκει. Έπειτα πραγματοποιείται η σύνδεση των ενδιαφερόντων, των προτιμήσεων και των προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών των μαθητών/τριών με τους διδακτικούς στόχους που έχουν τεθεί υλοποιώντας αξιολογήσεις (τυπικές ή άτυπες). Πολύ σημαντικός στην εφαρμογή της διαφοροποίησης μέσα στην τάξη είναι και ο τρόπος με τον οποίο θα γίνει η αξιολόγηση του αποτελέσματος, με ποια κριτήρια δηλαδή ο/η εκπαιδευτικός θα αξιολογεί κάθε φορά εάν έχει επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα (Αργυρόπουλος, 2013).

Η διαφοροποίηση θα πρέπει να λάβει υπόψη τους εξής παράγοντες: (α) την απόκλιση στην ευχέρεια χρήσης την ελληνικής γλώσσας, η οποία μπορεί να μην είναι η πρώτη γλώσσα για όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες· (β) ποιου/ες μαθητές/ήτριες διαβάζουν οπτικό, εικονικό ή αριθμητικό υλικό με μεγαλύτερη ευκολία από τα λεκτικά κείμενα· (γ) τις διαφορές ανάμεσα στα φύλα· (δ) ποιου/ες μαθητές/ήτριες μαθαίνουν καλύτερα ακουστικά παρά οπτικά· (ε) ποιου/ες μαθητές/ήτριες μαθαίνουν καλύτερα μέσω της πράξης (π.χ. να κάνουν κάτι με τα χέρια τους)· (στ) την ποικιλία των προηγούμενων εμπειριών που υπάρχουν στην τάξη· (ζ) ο/η κάθε μαθητής/ήτρια ενδέχεται να χρησιμοποιεί διαφορετικές προσεγγίσεις στη μάθηση ανάλογα με το έργο, τα συγκεκριμένα, την ώρα της ημέρας, τις ανάγκες του/της (Bearne, 1996· Τσακαλίδου, 2020).

3. Επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαχείριση της ετερογένειας

Στη βιβλιογραφία αναφέρεται η έκδηλη ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα σχετικά με τη διαχείριση της διαφορετικότητας στο πλαίσιο της τάξης. Σύμφωνα με τους Κούλη και Μπαγάκη (2018) οι τομείς του διδακτικού έργου, στους οποίους οι εκπαιδευτικοί νιώθουν τη μεγαλύτερη ανάγκη για επιμόρφωση είναι η στήριξη μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και συναισθηματικές διαταραχές, η διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης, η διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών/τριών, η διαχείριση κρίσεων στη σχολική μονάδα, η γνώση και εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων, οι νέες τεχνολογίες και η αξιοποίησή τους στην τάξη, καθώς και η αναζήτηση και αξιοποίηση εκπαιδευτικών καινοτομιών.

Στην ανάγκη για επιμόρφωση όσον αφορά στον τομέα των μαθησιακών δυσκολιών και θεμάτων που αφορούν την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση γίνεται αναφορά από τη Δουρή (2018) και την Πρέζα (2016). Αυτή η έλλειψη επιμόρφωσης και ενημέρωσης δημιουργεί την ανάγκη για επιμορφωτικά προγράμματα και ημερίδες με σχετική θεματολογία (Λαϊνά & Παπαδοπούλου, 2015· Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007).

4. Ερευνητικό πλαίσιο

4.1. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η καταγραφή των τρόπων που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί Γερμανικής, για να αντιμετωπίσουν την ετερογένεια στο πλαίσιο του μαθήματος, την αποτελεσματικότητά τους και τις επιμορφωτικές τους ανάγκες στα εν λόγω ζητήματα.

Τα ερευνητικά ερωτήματα σε σχέση με τους συγκεκριμένους σκοπούς είναι:

1. Με ποιους τρόπους αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί την ετερογένεια στο πλαίσιο της τάξης της Γερμανικής;
2. Ποιοι παράγοντες και κατά πόσο δυσχεραίνουν την προσαρμογή της διδασκαλίας;
3. Εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας;
4. Πόσο συχνά διαφοροποιούν το περιβάλλον της τάξης, το υλικό, το τελικό προϊόν και τη διαδικασία;
5. Πόσο συχνά χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί διάφορες μορφές διδασκαλίας (μετωπική διδασκαλία, εργασία σε ζευγάρια, εργασία σε μικρές ομάδες, εργασία σε μεγάλες ομάδες, πρότζεκτ);
6. Με ποιον τρόπο/ποιους τρόπους συλλέγουν οι εκπαιδευτικοί πληροφορίες σχετικά με τους/τις μαθητές/ήτριες τους και κατά πόσο τις χρησιμοποιούν κατά τον σχεδιασμό του μαθήματος;
7. Θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι οι τρόποι αντιμετώπισης της ετερογένειας που επιλέγουν είναι αποτελεσματικοί;
8. Η ετερογένεια δυσκολεύει το έργο των εκπαιδευτικών;
9. Ποιοι παράγοντες θα τους/τις βοηθούσαν να αντιμετωπίσουν την ετερογένεια επιτυχώς;
10. Έχουν οι εκπαιδευτικοί επιμορφωθεί σε ζητήματα που αφορούν στη διαχείριση της ετερογένειας στο πλαίσιο της τάξης και συγκεκριμένα όσον αφορά στους/στις μαθητές/ήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στους/στις μαθητές/ήτριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο, στους/στις μαθητές/ήτριες που έχουν εξαιρετικά ταλέντα ή/και εξαιρετική ευφυΐα στο πλαίσιο των σπουδών τους;
11. Θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι υπάρχει ανάγκη περαιτέρω επιμόρφωσης σε ζητήματα που αφορούν στη διαχείριση της ετερογένειας στο πλαίσιο της τάξης και συγκεκριμένα όσον αφορά στους/στις μαθητές/ήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στους/στις μαθητές/ήτριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο, στους/στις μαθητές/ήτριες που έχουν εξαιρετικά ταλέντα ή/και εξαιρετική ευφυΐα;

4.2. Το δείγμα της έρευνας

Το δειγματοληπτικό πλαίσιο φαίνεται στον Πίνακα 1 με βάση τα δεδομένα για το σχολικό έτος 2020-2021, όπου καταγράφεται ο αριθμός των μόνιμων εκπαιδευτικών (1652), των αναπληρωτών/τριών εκπαιδευτικών (609), των εκπαιδευτικών ΑΠΩ-ΑΜΩ (558), των εκπαιδευτικών που προσλήφθηκαν με τρίμηνη σύμβαση λόγω COVID (51). Από αυτούς/ες οι 150 υπηρετούν σε ιδιωτικά σχολεία. Επίσης, ο αριθμός των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσια, Λύκεια) είναι 1293 εκπαιδευτικοί και στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Δημοτικά Σχολεία) είναι 359 εκπαιδευτικοί.

Πίνακας 1. Δειγματοληπτικό πλαίσιο έρευνας

Ιδιότητα	Αριθμός εκπαιδευτικών
Μόνιμοι/ες	1652
Αναπληρωτές/ώτριες	609
ΑΠΩ-ΑΜΩ	558
Τρίμηνοι-COVID	51
Σύνολο	2870

Πηγή: Πανελλήνια Ένωση Καθηγητών Γερμανικής (ΠΕΚΑΓΕΠΕ)

Στην κύρια έρευνα χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της στρωματοποιημένης μη αναλογικής δειγματοληψίας, με σκοπό να εξασφαλιστεί η αντιπροσώπευση κάθε τμήματος του πληθυσμού, να μειωθεί το σφάλμα εκτίμησης και να εξασφαλιστεί η ύπαρξη ικανού αριθμού υποκειμένων που προέρχονται από υποπληθυσμούς. Ο πληθυσμός χωρίστηκε σε στρώματα και στη συνέχεια επιλέχθηκαν επί μέρους δείγματα με απλή τυχαία δειγματοληψία από κάθε στρώμα. Τα στρώματα αποτελούνται από ομοιογενείς ομάδες στοιχείων του πληθυσμού ως προς το χαρακτηριστικό των ετών προϋπηρεσίας. Συγκεκριμένα οι συμμετέχοντες/ουσες χωρίστηκαν σε 3 ομάδες: εκπαιδευτικοί με μηδέν έως δέκα έτη προϋπηρεσίας, με 11 έως 20 έτη προϋπηρεσίας και με 21 έως 35 έτη προϋπηρεσίας. Στις επί μέρους ομάδες επιλέχθηκαν τυχαία 32 άτομα που ανήκουν στην πρώτη ομάδα, 80 άτομα στη δεύτερη ομάδα και 33 άτομα στην τρίτη ομάδα.

Τα πλεονεκτήματα της στρωματοποιημένης δειγματοληψίας σύμφωνα με τους Λιαργκόβα, Δερμάτη και Κομνηνό (2018) είναι τα ακόλουθα:

- Καταλήγει σε αξιόπιστες πληροφορίες λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορετικές παραμέτρους του πληθυσμού.
- Το κάθε στρώμα του δείγματος έχει τα χαρακτηριστικά ενός μικρού πληθυσμού.
- Τα στρώματα χαρακτηρίζονται για την αντιπροσωπευτικότητά τους, δηλαδή παρουσιάζουν μικρότερα τυπικά σφάλματα.
- Παρέχεται η δυνατότητα λήψης πληροφοριών τόσο για τον ερευνητικό πληθυσμό, όσο και για τα στρώματα χωριστά.

Στην κύρια έρευνα συμμετείχαν 135 εκπαιδευτικοί γερμανικής γλώσσας, συγκεκριμένα, 127 γυναίκες (94,1%) και οκτώ άντρες (5,9%), οι οποίοι/ες ήταν ηλικίας 29 έως 62 ετών. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων/χουσών στην έρευνα διαθέτει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (67,8%) και η προϋπηρεσία τους κυμαίνεται από μηδέν έως 32 έτη με μέσο όρο τα 15,2 έτη. Ωστόσο, το μεγαλύτερο ποσοστό (66,7%) έχει προϋπηρεσία από δέκα έως 22 έτη.

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων/χουσών είναι μόνιμοι/ες εκπαιδευτικοί (71,1%), το 17,8% είναι Αναπληρωτές/ώτριες Μειωμένου Ωραρίου (ΑΜΩ) και το 11,1% είναι Αναπληρωτές/ώτριες Πλήρους Ωραρίου (ΑΠΩ). Οι βαθμίδες που υπηρετούν είναι οι ακόλουθες: (α) Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο): 31,1%, (β) Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Λύκειο): 14,8%, (γ) Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Δημοτικό): 39,3%. (δ) συμπληρώνουν ωράριο και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης (Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια): 7,4%, (ε) συμπληρώνουν ωράριο στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο: 5,6% και (στ) διατίθενται στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: 0,7%. Τέλος, υπηρετούν σε 58 διαφορετικούς νομούς της επικράτειας.

4.3. Αξιοπιστία και εγκυρότητα

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε καλύπτει την κατά τεκμήριο εγκυρότητα, γιατί φαίνεται να μετρά αυτό που δηλώνει ότι μετρά και την εγκυρότητα αντιπροσωπευτικού περιεχομένου, καθώς μετρά όλες τις διαστάσεις του χαρακτηριστικού που δηλώνει ότι μετράει το εργαλείο (Creswell, 2016). Οι απειλές στην εγκυρότητα της παρούσας εργασίας αντιμετωπίστηκαν ως ακολούθως (Cohen, Mason, & Morrison, 2007): (α) Στο στάδιο σχεδιασμού της έρευνας με τη χρήση κατάλληλου χρονοδιαγράμματος,

επαρκών πηγών πληροφοριών, κατάλληλης μεθοδολογίας για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων, κατάλληλου εργαλείου συλλογής δεδομένων, κατάλληλης μεθόδου δειγματοληψίας, αποφυγής μιας προκατειλημμένης επιλογής δείγματος. (Cohen, Manion, & Morrison, 2007; Creswell, 2016; Λιαργκόβας, Δερμάτης, & Κομνηνός, 2018). (β) Στο στάδιο συλλογής δεδομένων εφαρμόζοντας στρατηγικές για την εξασφάλιση συγκέντρωσης των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων. (γ) Στο στάδιο ανάλυσης δεδομένων χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες στατιστικές αναλύσεις για τα συγκεκριμένα δεδομένα, αποφεύγοντας τη λανθασμένη κωδικοποίηση και την επιλεκτική χρήση των δεδομένων. Η εγκυρότητα της έρευνας διασφαλίστηκε επίσης μέσω του βάθους, του πλούτου και του περιεχομένου των δεδομένων που συλλέχθηκαν και μέσω των συμμετεχόντων/χουσών που προσεγγίστηκαν.

Η αξιοπιστία εξετάζει κατά πόσο μπορεί να θεωρηθεί η τιμή μιας μέτρησης σταθερή. Συνδέεται με την επαναληψιμότητα των αποτελεσμάτων. Η αξιοπιστία μιας διαδικασίας μέτρησης αναφέρεται στον βαθμό που εκείνη παράγει τα ίδια αποτελέσματα σε επαναλαμβανόμενες μετρήσεις με τα ίδια εμπειρικά εργαλεία, δηλαδή αναφέρεται στη σταθερότητα των μετρήσεων. Δεδομένου ότι προηγήθηκε πιλοτική έρευνα, στην οποία χορηγήθηκε το εν λόγω εργαλείο και τα συμπεράσματα που εξήχθησαν ήταν συναφή μεταξύ των δεδομένων που συλλεχθήκαν στην πιλοτική και στην κύρια έρευνα, εξασφαλίστηκε η αξιοπιστία του εργαλείου. Ένας ακόμη τρόπος που αξιοποιήθηκε για να εξασφαλίσουμε την αξιοπιστία ήταν η χρήση ερωτήσεων τύπου Likert, επειδή παρέχουν πιο ακριβείς πληροφορίες για τη γνώμη του ατόμου επί του προβλήματος, καθώς ο αριθμός των δυνατών εναλλακτικών απαντήσεων αυξάνεται. Η αξιοπιστία ενισχύεται με τον τρόπο διατύπωσης των ερωτήσεων, εφόσον αυτές δεν αποκρύπτουν απαντήσεις ή τις κατευθύνουν. Για να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία της έρευνας, προηγήθηκε μια σύντομη παρουσίαση του σκοπού και των στόχων της έρευνας, καθώς επίσης δόθηκαν σαφείς οδηγίες προς τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες για την ορθή συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Επίσης, η πιλοτική έρευνα συνέβαλε σημαντικά στη βελτίωση του βαθμού αξιοπιστίας της έρευνας (Basit, 2010).

Συγκεκριμένα, η αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας ενισχύθηκαν σημαντικά με την πιλοτική έρευνα, η οποία διεξήχθη κατά το σχολικό έτος 2020/2021, επειδή:

- Η ερευνήτρια απέκτησε εμπειρία με τους μηχανισμούς διεξαγωγής της έρευνας, π.χ. την απόκτηση πρόσβασης στο δείγμα, τη συγκέντρωση και ανάλυση των δεδομένων.
- Η ερευνήτρια επικεντρώθηκε σε ένα μικρότερο δείγμα για τη διεξαγωγή της έρευνας και τη χρήση του εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε και στην κύρια έρευνα.
- Η αποτελεσματικότητα του ερευνητικού εργαλείου δοκιμάστηκε εμπειρικά.
- Καταγράφηκε η αξιολόγηση και η ανατροφοδότηση όσον αφορά στο ερευνητικό εργαλείο με σκοπό τη βελτίωσή του για την κύρια έρευνα.
- Τροποποιήθηκε το ερευνητικό εργαλείο με σκοπό να εξαλειφθούν παράμετροι ή ερωτήματα, τα οποία ήταν ενδεχομένως αμφίσημα, προσβλητικά ή περιττά.
- Τροποποιήθηκαν τα ερευνητικά εργαλεία, ώστε να συμπεριληφθούν σημαντικά ερωτήματα, τα οποία ενδεχομένως δεν λήφθηκαν υπόψη κατά τον σχεδιασμό της πιλοτικής έρευνας.
- Καθορίστηκε πιο συγκεκριμένα ο χρόνος που είναι απαραίτητος για τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων στην κύρια έρευνα.
- Εντοπίστηκαν τα κενά ή πλεονάσματα κατά τη συλλογή δεδομένων (Basit, 2010).

4.4. Το ερευνητικό εργαλείο

Στο ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε σκιαγραφούνται οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν την ετερογένεια στο πλαίσιο της τάξης. Υπάρχουν δέκα ερωτήσεις για τη διερεύνηση στάσεων σύμφωνα με την κλίμακα Likert (πεντάβαθμη) (διαβάθμιση: Καθόλου/ Λίγο/ Αρκετά/ Πολύ/ Πάρα πολύ).

Οι ερωτήσεις αφορούν στο πώς οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν να αντιμετωπίσουν την ετερογένεια στο πλαίσιο της τάξης, κατά πόσο τους δυσκόλευαν ορισμένοι παράγοντες στο να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους, αν εφαρμόζουν τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, πόσο συχνά διαφοροποιούν το περιβάλλον της τάξης, το υλικό, το τελικό προϊόν και τη διαδικασία. Επίσης, ερωτήθηκαν σχετικά με τη συχνότητα χρήσης διάφορων μορφών διδασκαλίας (μετωπική διδασκαλία, εργασία σε ζευγάρια, εργασία σε μικρές ομάδες, εργασία σε μεγάλες ομάδες, πρότζεκτ). Ένα άλλο ερώτημα αφορούσε στον τρόπο/τους τρόπους συλλογής πληροφοριών σχετικά με τους/τις μαθητές/ήτριες τους και κατά πόσο οι

εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις πληροφορίες που συνέλλεξαν κατά τον σχεδιασμό του μαθήματος. Ερωτήθηκαν, αν θεωρούν ότι αντιμετωπίζουν επιτυχώς την ετερογένεια στο πλαίσιο της τάξης, αν η ετερογένεια δυσκολεύει το έργο τους, και ποιοι παράγοντες θα τους βοηθούσαν να αντιμετωπίσουν την ετερογένεια επιτυχώς.

Τα πλεονεκτήματα τα οποία έχει το δομημένο ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε σε ηλεκτρονική μορφή στους συμμετέχοντες και στις συμμετέχουσες είναι τα ακόλουθα: (α) η ευκολία και ταχύτητα συγκέντρωσης μεγάλου αριθμού απαντήσεων σε σύντομο χρονικό διάστημα· (β) η ευκολία συγκέντρωσης απαντήσεων σε μεγάλη γεωγραφική περιοχή· (γ) η αδυναμία άμεσης επιρροής του/της ερευνητή/ήτριας στις απαντήσεις που δίνουν οι συμμετέχοντες/χουσες· (δ) το χαμηλό συγκριτικό κόστος συλλογής δεδομένων με τη χρήση ερωτηματολογίου σε σχέση με άλλες μεθόδους συλλογής δεδομένων, όπως η συνέντευξη, η παρατήρηση ή οι ομάδες συζήτησης (focus groups)· (ε) με το ερωτηματολόγιο ήταν δυνατή η συλλογή δομημένων δεδομένων και εύκολων στη διαχείριση, για μελέτη και άμεση στατιστική ανάλυση και (στ) η δυνατότητα εθελοντικής συμπλήρωσής του και η ανωνυμία που διασφαλιζόταν αυξάνουν την ειλικρίνεια των απαντήσεων που δόθηκαν.

Με βάση την υπάρχουσα βιβλιογραφία, η οποία αφορά στη μεθοδολογία της έρευνας, καταγράφονται ορισμένα ενδεχόμενα μειονεκτήματα της χρήσης του ερωτηματολογίου, τα οποία, όμως, έγινε προσπάθεια να εξαλειφθούν. Σε πολλές περιπτώσεις ενδέχεται να έχουμε μη ολοκληρωμένη συμπλήρωση ερωτηματολογίων εκ μέρους ορισμένων συμμετεχόντων/χουσών (Βάμβουκας, 2002· Λιαργκόβας, Δερμάτης, & Κομνηνός, 2018), κάτι που αποφεύχθηκε, επειδή το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε με τις φόρμες Google, όπου ρυθμίστηκε η υποχρεωτική απάντηση στα περισσότερα ερωτήματα του ερωτηματολογίου. Ένα άλλο ενδεχόμενο μειονέκτημα είναι το χαμηλό ποσοστό συμμετοχής σε σχέση με τον προσδοκώμενο αριθμό. Καταφέραμε, εντούτοις, να έχουμε υψηλά επίπεδα συμμετοχής καθώς το ερωτηματολόγιο ήταν αρκετά σύντομο, με ξεκάθαρη και απλή δομή. Για τον λόγο αυτό αποφεύχθηκε και η λανθασμένη ερμηνεία ερωτήσεων και η δυσκολία κατανόησης των ερωτήσεων εκ μέρους των συμμετεχόντων/χουσών. Επίσης, οι ερωτήσεις είναι σύντομες στη διατύπωσή τους, ώστε οι συμμετέχοντες/χουσες στην έρευνα να μην αισθανθούν κούραση και να δώσουν απαντήσεις ακριβείς.

Το ερωτηματολόγιο πληροί τα βασικότερα χαρακτηριστικά ενός επιτυχημένου ερωτηματολογίου. Συγκεκριμένα, την πληρότητα, τη σαφήνεια, τη συνοχή, την κατάλληλη δομή. Είναι σύντομο και περιεκτικό, περιλαμβάνει βασικές οδηγίες συμπλήρωσης και εννοιολογικές επεξηγήσεις και επιδέχεται κωδικογράφησης και ηλεκτρονικής επεξεργασίας.

Ορισμένα χαρακτηριστικά των ερωτήσεων είναι: (α) απλή και κατανοητή γλώσσα χωρίς λεκτικούς εντυπωσιασμούς, (β) οικονομία λέξεων, σύντομες ερωτήσεις, (γ) ακρίβεια και ευθύτητα ερωτήσεων, (δ) αντικειμενικότητα απόψεων και (ε) μονοσήμαντες ερωτήσεις.

Η ακολουθία των ερωτήσεων έχει λογική αλληλουχία. Υπάρχει εισαγωγή σχετικά με τον σκοπό της έρευνας και ενθάρρυνση για τη συμπλήρωση όλων των ερωτήσεων. Δίνονται το ονοματεπώνυμο και η διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου της ερευνήτριας. Τα προσωπικά στοιχεία του συμμετέχοντα/της συμμετέχουσας (ανώνυμο) ζητούνται στην αρχή του ερωτηματολογίου και οι ευχαριστίες για τη συμμετοχή στην έρευνα παρατίθενται στο τέλος.

Πιο αναλυτικά, το ερωτηματολόγιο αποτελείται από πέντε ενότητες.

1. Η πρώτη ενότητα αποτελείται από μία σύντομη παράγραφο, στην οποία περιγράφονται το αντικείμενο και ο σκοπός της έρευνας. Επίσης, οι συμμετέχοντες/χουσες ενημερώνονται με βάση τη δεοντολογία και ηθική που πρέπει να διέπει την έρευνα σχετικά με την εθελοντική συμμετοχή τους και για το ότι το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και τα δεδομένα εμπιστευτικά. Δίνονται, επίσης, τα στοιχεία επικοινωνίας της ερευνήτριας. Τέλος, ζητείται οι συμμετέχοντες/χουσες να συναινέσουν, ώστε να προχωρήσουν στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

2. Η δεύτερη ενότητα αφορά στη συλλογή των δεδομένων που αφορούν το δείγμα της έρευνας και ζητούνται ορισμένες πληροφορίες σχετικά με τους/τις συμμετέχοντες/χουσες. Συγκεκριμένα, στην ενότητα αυτή καταγράφεται το φύλο, η ηλικία και το επίπεδο εκπαίδευσης. Ακόμη, ζητείται το τμήμα/ίδρυμα κτήσης πτυχίου Α.Ε.Ι., μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, διδακτορικού διπλώματος ειδίκευσης, δεύτερου πτυχίου Α.Ε.Ι. και δεύτερου μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών κατά περίπτωση. Επίσης, οι συμμετέχοντες/χουσες καταγράφουν τα έτη προϋπηρεσίας τους, την επαγγελματική κατάσταση (μόνιμοι/ες, αναπληρωτές/ώτριες μειωμένου ωραρίου, αναπληρωτές/ώτριες

πλήρους ωραρίου), η βαθμίδα και η Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας/Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούν.

3. Στην τρίτη ενότητα καταγράφονται τα δεδομένα που αφορούν τις τάξεις, στις οποίες διδάσκουν οι συμμετέχοντες/χουσες κατά το τρέχον σχολικό έτος (2021/2022) και επιχειρείται η απεικόνιση των εκφάνσεων της ετερογένειας, οι οποίες συναντώνται στις τάξεις αυτές. Καταγράφεται ο αριθμός των τμημάτων, στα οποία διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί κατά το τρέχον σχολικό έτος (2021/2022) και ο αριθμός των μαθητών/τριών κατά προσέγγιση στα τμήματα που διδάσκουν. Έπειτα, υπάρχουν ερωτήματα, τα οποία επαναλαμβάνονται για κάθε ομάδα μαθητών/τριών υπό εξέταση. Συγκεκριμένα, τους/τις μαθητές/ήτριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο, τους/τις μαθητές/ήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τους/τις μαθητές/ήτριες με εξαιρετικά ταλέντα και τους/τις μαθητές/ήτριες με υψηλή ευφυΐα. Εξετάζεται, αν υπάρχουν στα τμήματα που διδάσκουν μαθητές/ήτριες από τις παραπάνω κατηγορίες και αν συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα. Σε περίπτωση που συμμετέχουν ενεργά οι συμμετέχοντες/χουσες ερωτώνται σχετικά με τις αιτίες της ενεργής συμμετοχής και αντίθετα σε περίπτωση που δεν συμμετέχουν ενεργά, σχετικά με τις αιτίες της μη-ενεργής συμμετοχής. Τέλος, ερωτώνται, αν ο διευθυντής/η διευθύντρια τους ενημέρωσε στην αρχή της σχολικής χρονιάς σχετικά με τους/τις μαθητές/ήτριες στα τμήματα που διδάσκουν. Στην περίπτωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών οι συμμετέχοντες/χουσες ερωτήθηκαν και σχετικά με τον αριθμό των μαθητών/τριών που εμπίπτουν σε κάποια από τις επί μέρους κατηγορίες ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Συγκεκριμένα: νοητική αναπηρία, αισθητηριακές διαταραχές όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση), αισθητηριακές διαταραχές ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας-λόγου, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία και δυσορθογραφία. Σημειώνεται ότι, παρόλο που οι μαθητές/ήτριες με εξαιρετικά ταλέντα και υψηλή ευφυΐα ανήκουν στους μαθητές/ήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εξετάζονται σε ξεχωριστές ενότητες ερωτημάτων, λόγω της ιδιαίτερης φύσης της χαρισματικότητας.

4. Στην τέταρτη ενότητα διερευνάται κατά πόσο η αντιμετώπιση της ετερογένειας αποτέλεσε αντικείμενο της περαιτέρω επιμόρφωσης των ερωτηθέντων/θεισών ή/και των σπουδών τους. Υπάρχουν οκτώ ερωτήσεις για τη διερεύνηση στάσεων σύμφωνα με την κλίμακα Likert (πεντάβαθμη) (διαβάθμιση: Καθόλου/ Λίγο/ Αρκετά/ Πολύ/ Πάρα πολύ) και δύο ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Οι ερωτήσεις αφορούν στο αν οι εκπαιδευτικοί έχουν επιμορφωθεί σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ή αν έχουν παρακολουθήσει κατά τη διάρκεια των σπουδών τους μαθήματα σε σχέση με το εν λόγω θέμα. Το ίδιο καταγράφεται και για θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, θέματα εκπαίδευσης μαθητών/τριών με ιδιαίτερα ταλέντα και θέματα εκπαίδευσης μαθητών/τριών με ιδιαίτερες (εξαιρετικές) νοητικές ικανότητες. Ακόμη, ερωτώνται αν θεωρούν ότι τα θέματα αυτά θα έπρεπε να διδάσκονται σε επίπεδο Προπτυχιακών ή Μεταπτυχιακών σπουδών, να αποτελούν αντικείμενο επιμόρφωσης των εν δυνάμει εκπαιδευτικών (αποφοίτων Α.Ε.Ι.) και των ενεργεία εκπαιδευτικών (μονίμων και αναπληρωτών), να μελετώνται με απόλυτη ευθύνη των εκπαιδευτικών ή να αποτελούν υποχρεωτικό αντικείμενο εισαγωγικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πριν προσληφθούν. Τέλος, ερωτώνται αν θα ήθελαν, εφόσον είχαν τη δυνατότητα, να παρακολουθήσουν ένα σχετικό πρόγραμμα Προπτυχιακών Σπουδών, ένα πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, ένα σχετικό πρόγραμμα επιμόρφωσης, μια ομιλία σχετικά με το θέμα, να μελετήσουν σχετικό υλικό μόνοι/ες τους, κ.ο.κ.

5. Στην τελευταία ενότητα σκιαγραφούνται οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν την ετερογένεια στο πλαίσιο της τάξης. Υπάρχουν δέκα ερωτήσεις για τη διερεύνηση στάσεων σύμφωνα με την κλίμακα Likert (πεντάβαθμη) (διαβάθμιση: Καθόλου/ Λίγο/ Αρκετά/ Πολύ/ Πάρα πολύ). Οι ερωτήσεις αφορούν στο πώς οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν να αντιμετωπίσουν την ετερογένεια στο πλαίσιο της τάξης, κατά πόσο τους/τις δυσκόλευαν ορισμένοι παράγοντες στο να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους, αν εφαρμόζουν τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, πόσο συχνά διαφοροποιούν το περιβάλλον της τάξης, το υλικό, το τελικό προϊόν και τη διαδικασία. Επίσης, ερωτήθηκαν σχετικά με τη συχνότητα χρήσης διάφορων μορφών διδασκαλίας (μετωπική διδασκαλία, εργασία σε ζευγάρια, εργασία σε μικρές ομάδες, εργασία σε μεγάλες ομάδες, πρότζεκτ). Ένα άλλο ερώτημα αφορούσε στον τρόπο/τους τρόπους συλλογής πληροφοριών σχετικά με τους/τις μαθητές/ήτριες τους και κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις πληροφορίες που συνέλλεξαν κατά τον σχεδιασμό του μαθήματος. Ερωτώνται, αν θεωρούν ότι αντιμετωπίζουν επιτυχώς την

ετερογένεια στο πλαίσιο της τάξης, αν η ετερογένεια δυσκολεύει το έργο τους, και ποιοι παράγοντες θα τους βοηθούσαν να αντιμετωπίσουν την ετερογένεια επιτυχώς.

Γενικά, στο ερωτηματολόγιο αποφεύχθηκαν οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου για να περιοριστεί η ενδεχόμενη πιθανότητα να μην απαντηθεί το σύνολο των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου και να δοθούν ενδεχομένως απαντήσεις που είναι δύσκολο έως αδύνατο να κωδικοποιηθούν.

Για να σχεδιαστεί το ερωτηματολόγιο λήφθηκαν υπόψη αποφάσεις σχετικά με (Selltiz et al., 1976, όπως αναφέρονται στους Cohen και Manion, 2007):

(α) το περιεχόμενο της ερώτησης. Η ερευνήτρια σκέφτηκε αν είναι απαραίτητη η ερώτηση και με ποιον ακριβώς τρόπο θα αποβεί χρήσιμη. Επίσης, έλαβε υπόψη αν έχουν οι συμμετέχοντες/χουσεσ την απαραίτητη πληροφόρηση για να απαντήσουν στην ερώτηση. Εξέτασε, μήπως χρειάζεται να γίνει η ερώτηση περισσότερο συγκεκριμένη, ειδική, και να σχετιστεί πιο στενά με την προσωπική εμπειρία τους. Επίσης, διερεύνησε αν το περιεχόμενο της ερώτησης είναι επαρκώς γενικό και απαλλαγμένο από έναν χαρακτήρα πλασματικά συγκεκριμένο και ειδικό. Επιπλέον, έλαβε υπόψη μήπως διαφαίνεται στο περιεχόμενο της ερώτησης προκατάληψη ή φόρτιση προς μία κατεύθυνση, χωρίς να υπάρχουν συνοδευτικά ερωτήματα που να εξισορροπούν την έμφαση.

(β) τη διατύπωση της ερώτησης. Η ερευνήτρια συλλογίστηκε μήπως η ερώτηση μπορεί να παρανοηθεί και αν περιέχει δύσκολη ή ασαφή φρασεολογία. Σκέφτηκε αν εκφράζει επαρκώς η ερώτηση την εναλλακτική επιλογή σχετικά με το ζήτημα και μήπως είναι παραπλανητική εξαιτίας ανομολόγητων υποθέσεων ή μη εμφανών υπαινιγμών. Εξετάστηκε αν η ερώτηση δεν εκφράζει προκαταλήψεις στη διατύπωσή της, ούτε είναι συναισθηματικά φορτισμένη ή κλίνει προς ένα συγκεκριμένο είδος απάντησης. Τέλος, διερευνήθηκε αν η διατύπωση της ερώτησης δεν είναι με οποιονδήποτε τρόπο δυσάρεστη στον συμμετέχοντα/ τη συμμετέχουσα.

(γ) τη μορφή απάντησης στην ερώτηση. Ο καλύτερος τρόπος να υποβληθεί η ερώτηση είναι τέτοιος που να ζητά απάντηση με τη μορφή τσεκαρίσματος (επιλογής) (ή μια σύντομη απάντηση μιας, δύο λέξεων ή έναν αριθμό). Κατά περίπτωση χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις διχοτομικές, πολλαπλών επιλογών, ή κλίμακας. Στις περιπτώσεις που χρησιμοποιήθηκε κατάλογος θεμάτων στον οποίο τσεκάρουν (ν) τις επιλογές τους οι συμμετέχοντες/χουσεσ, αυτός κάλυπτε όλες τις σημαντικές εναλλακτικές επιλογές, χωρίς επικαλύψεις και με μια βάσιμη σειρά. Η μορφή της απάντησης ήταν εύκολη, συγκεκριμένη, ομοιόμορφη και επαρκής ως προς τον στόχο.

(δ) τη θέση της ερώτησης μέσα στην ακολουθία των ερωτήσεων. Η ερευνήτρια έλαβε υπόψη της η απάντηση στην ερώτηση να μην είναι δυνατό να επηρεαστεί από το περιεχόμενο προηγούμενων ερωτήσεων. Επίσης, επιχείρησε η ερώτηση να προκύπτει με φυσικό τρόπο και να βρίσκεται στη σωστή σειρά από ψυχολογική άποψη.

5. Αποτελέσματα της έρευνας

5.1. Αντιμετώπιση της ετερογένειας

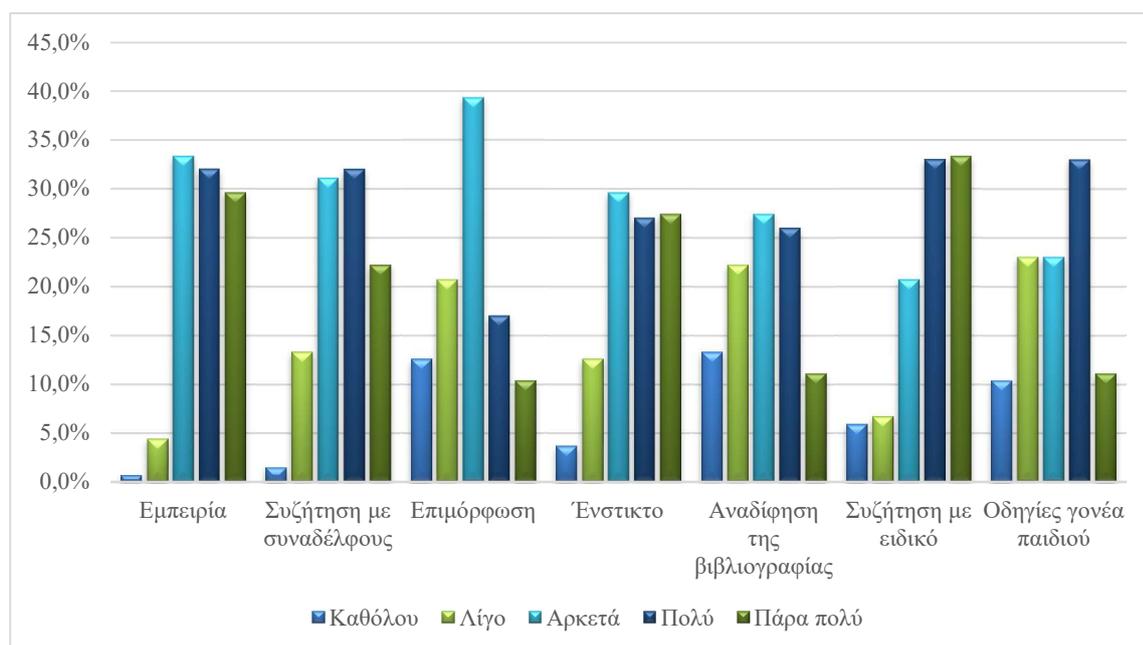
Στην ενότητα 5.1. απαντάται το ερευνητικό ερώτημα 1.

- Ερευνητικό ερώτημα 1: *Με ποιους τρόπους αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί την ετερογένεια στο πλαίσιο της τάξης της Γερμανικής;*

Οι τρόποι που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί για να αντιμετωπίσουν την ετερογένεια στο πλαίσιο της τάξης τους με σειρά προτίμησης, απεικονίζονται στο Γράφημα 1. Παρακάτω παρατίθενται με φθίνουσα σειρά προτίμησης. Το άθροισμα που παρατίθεται στις παρενθέσεις αφορά στο άθροισμα των απαντήσεων «Αρκετά», «Πολύ» και «Πάρα πολύ» της δοθείσας κλίμακας (Πίνακας 2).

Πίνακας 2 Τρόποι αντιμετώπισης ετερογένειας.

Τρόποι αντιμετώπισης ετερογένειας	Ποσοστό προτίμησης
Η εμπειρία τους	94,9%
Η συζήτηση με ειδικό/ή	87%
Η συζήτηση με συναδέλφους/ισσες	85,3%
Το ένστικτό τους	84%
Οι οδηγίες του/της γονέως/των γονέων του παιδιού	67,1%
Η επιμόρφωση	66,7%
Η αναδίφηση της βιβλιογραφίας	64,5%

**Γράφημα 1** Τρόποι αντιμετώπισης ετερογένειας.

5.2. Παράγοντες που δυσχεραίνουν τις προσαρμογές της διδασκαλίας

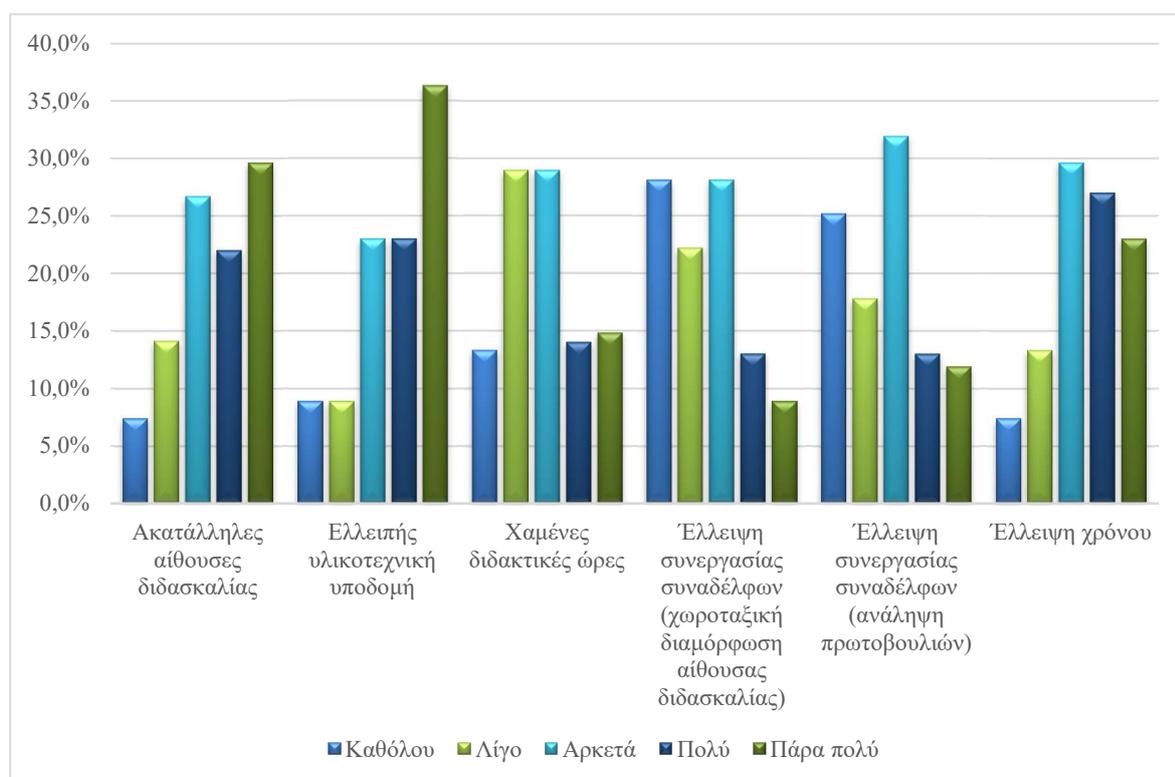
Στην ενότητα 5.2. απαντάται το ερευνητικό ερώτημα 2.

- **Ερευνητικό ερώτημα 2:** Ποιοι παράγοντες και κατά πόσο δυσχεραίνουν την προσαρμογή της διδασκαλίας;

Εξετάζουμε, λοιπόν, τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τις προσαρμογές της διδασκαλίας, σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς, οι οποίοι κατά φθίνουσα σειρά απαριθμούνται παρακάτω (βλ. Γράφημα 2). Το άθροισμα που παρατίθεται στις παρενθέσεις αφορά στο άθροισμα των απαντήσεων «Αρκετά», «Πολύ» και «Πάρα πολύ» της δοθείσας κλίμακας (Πίνακας 3).

Πίνακας 3 Παράγοντες που δυσχεραίνουν τις προσαρμογές της διδασκαλίας.

Παράγοντες που δυσχεραίνουν τις προσαρμογές της διδασκαλίας	Ποσοστό προτίμησης
Ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή	82,2%
Έλλειψη χρόνου	79,3%
Ακατάλληλες αίθουσες διδασκαλίας	78,5%
Χαμένες διδακτικές ώρες	57,8%
Έλλειψη συνεργασίας των συναδέλφων/ισσών στην ανάληψη πρωτοβουλιών με στόχο τις προσαρμογές του μαθήματος	57%
Έλλειψη συνεργασίας των συναδέλφων/ισσών στη χωροταξική διαμόρφωση της αίθουσας διδασκαλίας	49,7%

**Γράφημα 2** Παράγοντες που δυσχεραίνουν τις προσαρμογές της διδασκαλίας.

Οι παράγοντες που δυσκολεύουν τις προσαρμογές της διδασκαλίας, σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς, είναι κυρίως η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή στα σχολεία που διδάσκουν (έλλειψη υπολογιστή, διαδραστικού πίνακα, προτζέκτορα, έγχρωμης εκτύπωσης, κ.ά.) και η έλλειψη χρόνου (καθώς το μάθημα της Γερμανικής διδάσκεται για δύο διδακτικές ώρες, με εξαίρεση την Β΄ Λυκείου που διδάσκεται για μία διδακτική ώρα). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως σημαντικό παράγοντα τις ακατάλληλες αίθουσες διδασκαλίας (στις οποίες ενδεχομένως αδυνατούν να παρέμβουν ως προς τη διαμόρφωση του περιβάλλοντος της τάξης) και τις χαμένες διδακτικές ώρες (καθώς αρκετές ώρες χάνονται λόγω εορτών, αργιών, εκδρομών και λοιπών εκδηλώσεων του σχολείου). Ακόμη, αναφέρεται η έλλειψη συνεργασίας των συναδέλφων/ισσών στην ανάληψη πρωτοβουλιών με στόχο τις προσαρμογές του μαθήματος, αλλά και τη χωροταξική διαμόρφωση της αίθουσας διδασκαλίας.

Ειδικά οι τεχνικές παρακίνησης, όπως η χρήση οπτικοακουστικών μέσων και οι ελκυστικές περιβαλλοντικές συνθήκες αποτελούν σημαντικά στοιχεία που επιδρούν θετικά στην ενεργοποίηση των

μαθητών/τριών στο πλαίσιο του μαθήματος (Ζαβλανός, 2003). Πέραν τούτου, είναι εξαιρετικά σημαντική η διαμόρφωση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, ως παράγοντα επιτυχίας αντιμετώπισης της ετερογένειας, όπως αναφέρεται και στο θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας (Τσακαλίδου, 2020, 2021α, 2021γ).

5.3. Εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Στην ενότητα 5.3. απαντώνται τα ερευνητικά ερωτήματα 3 και 4.

- Ερευνητικό ερώτημα 3: *Εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας;*
- Ερευνητικό ερώτημα 4: *Πόσο συχνά διαφοροποιούν το περιβάλλον της τάξης, το υλικό, το τελικό προϊόν και τη διαδικασία;*

Μία άλλη παράμετρος που λαμβάνεται υπόψη είναι κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας στο μάθημά τους. Μόλις 4,4% αναφέρει ότι δεν την εφαρμόζει καθόλου, 20% την εφαρμόζει λίγο, 37,8% την εφαρμόζει αρκετά, 28,9% την εφαρμόζει πολύ και 8,9% την εφαρμόζει πάρα πολύ.

Οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας ρωτήθηκαν σχετικά με τη συχνότητα που διαφοροποιούν το περιβάλλον της τάξης, το υλικό τους, το τελικό προϊόν και τη διαδικασία. Συνολικά απάντησαν 126 εκπαιδευτικοί. Οι απαντήσεις τους συνοψίζονται στον Πίνακα 4. Η πλειοψηφία διαφοροποιεί τη διαδικασία (78,5%) και το υλικό που χρησιμοποιείται στην τάξη (76,2%). Αρκετοί/ές εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν το τελικό προϊόν (69,1%), ενώ σαφώς λιγότεροι/ες (39,7%) διαφοροποιούν το περιβάλλον της τάξης. Το γεγονός ότι χαμηλότερο ποσοστό διαφοροποιεί το περιβάλλον της τάξης σε σχέση με τη διαδικασία, το υλικό και το τελικό προϊόν ενδέχεται να οφείλεται στην πληθώρα των σχολείων που καλούνται να επισκέπτονται οι εκπαιδευτικοί καθημερινά, καθιστώντας δύσκολη τη διαμόρφωση της αίθουσας διδασκαλίας, με εξαίρεση, ενδεχομένως, τις σχολικές μονάδες, οι οποίες διαθέτουν ξεχωριστή αίθουσα διδασκαλίας ξένων γλωσσών.

Πίνακας 4 Τι διαφοροποιούν οι εκπαιδευτικοί.

Τι διαφοροποιούν οι εκπαιδευτικοί	Περιβάλλον της τάξης	Υλικό	Τελικό προϊόν	Διαδικασία
Καθόλου	15,9%	4%	7,9%	4%
Λίγο	44,4%	19,8%	23%	17,5%
Αρκετά	29,4%	40,5%	34,9%	42,9%
Πολύ	7%	28%	28%	28,5%
Πάρα πολύ	3,3%	7,7%	6,2%	7,1%

Το γεγονός ότι σε έναν αυξημένο βαθμό οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν τη διαφοροποίηση στο πλαίσιο της τάξης τους είναι πολύ ευόιο, καθώς η διαφοροποιημένη διδασκαλία σέβεται τη διαφορετικότητα και άρα ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών/τριών, μπορεί δηλαδή να οδηγήσει στη μεγιστοποίηση των ευκαιριών μάθησης για όλους/ες (Βαλιάντη, 2013).

5.4. Μορφές διδασκαλίας

Στην ενότητα 5.4. απαντάται το ερευνητικό ερώτημα 5.

- Ερευνητικό ερώτημα 5: *Πόσο συχνά χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί διάφορες μορφές διδασκαλίας (μετωπική διδασκαλία, εργασία σε ζευγάρια, εργασία σε μικρές ομάδες, εργασία σε μεγάλες ομάδες, πρότζεκτ);*

Οι μορφές διδασκαλίας που προτιμούν οι εκπαιδευτικοί κατά φθίνουσα σειρά φαίνονται στον Πίνακα 5. Το άθροισμα που παρατίθεται στη στήλη «Ποσοστό προτίμησης» αφορά στο άθροισμα των απαντήσεων «Αρκετά», «Πολύ» και «Πάρα πολύ» της δοθείσας κλίμακας.

Πίνακας 5 Προτιμώμενες μορφές διδασκαλίας.

Μορφή διδασκαλίας	Ποσοστό προτίμησης
Εργασία σε ζευγάρια	77,1%
Μετωπική διδασκαλία	65,2%
Πρότζεκτ	61,5%
Εργασία σε μικρές ομάδες (3-4 ατόμων)	57,1%
Εργασία σε μεγάλες ομάδες (5-6 ατόμων)	27,4%

Παρατηρούμε ότι οι μορφές διδασκαλίας που προτιμούν οι εκπαιδευτικοί είναι κυρίως η εργασία σε ζευγάρια και η μετωπική διδασκαλία, ενδεχομένως, επειδή δεν χρειάζεται να καταναλωθεί επιπλέον χρόνος, όπως στη δημιουργία ομάδων για συνεργατικές δραστηριότητες ή πρότζεκτ. Ωστόσο, αναφέρεται η μεγάλη βαρύτητα όλων των συνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας και της εφαρμογής τους στο μάθημα της ξένης γλώσσας ως τρόπου αντιμετώπισης της ετερογένειας στην τάξη, με σκοπό να κινήσει ο/η εκπαιδευτικός το ενδιαφέρον και την ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών και προτείνεται η συχνή εναλλαγή στις μορφές εργασίες (Τσακαλίδου, 2022).

5.5. Τρόποι συλλογής πληροφοριών για τους μαθητές και τις μαθήτριες και χρήση αυτών

Στην ενότητα 5.5. απαντάται το ερευνητικό ερώτημα 6.

- **Ερευνητικό ερώτημα 6:** *Με ποιον τρόπο/ποιους τρόπους συλλέγουν οι εκπαιδευτικοί πληροφορίες σχετικά με τους/τις μαθητές/ήτριες τους και κατά πόσο τις χρησιμοποιούν κατά τον σχεδιασμό του μαθήματος;*

Διερευνώνται, επίσης, οι τρόποι, με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί συλλέγουν πληροφορίες για τους/τις μαθητές/ήτριες τους (Πίνακας 6). Το άθροισμα που παρατίθεται στη στήλη «Ποσοστό προτίμησης» αφορά στο άθροισμα των απαντήσεων «Αρκετά», «Πολύ» και «Πάρα πολύ» της δοθείσας κλίμακας.

Πίνακας 6 Τρόποι συλλογής πληροφοριών για μαθητές/ήτριες.

Τρόπος συλλογής πληροφοριών	Ποσοστό προτίμησης
Συζήτηση την ώρα του μαθήματος	75,6%
Παρατήρηση συμπεριφοράς μαθητών/τριών	65,2%
Συζήτηση με συναδέλφους/ισσες του σχολείου	68,1%
Παιχνίδι γνωριμίας	60%
Συζήτηση με γονείς/κηδεμόνες	36,3%
Ερωτηματολόγιο	19,3%
Ενημέρωση από τον διευθυντή/τη διευθύντρια	0,7%

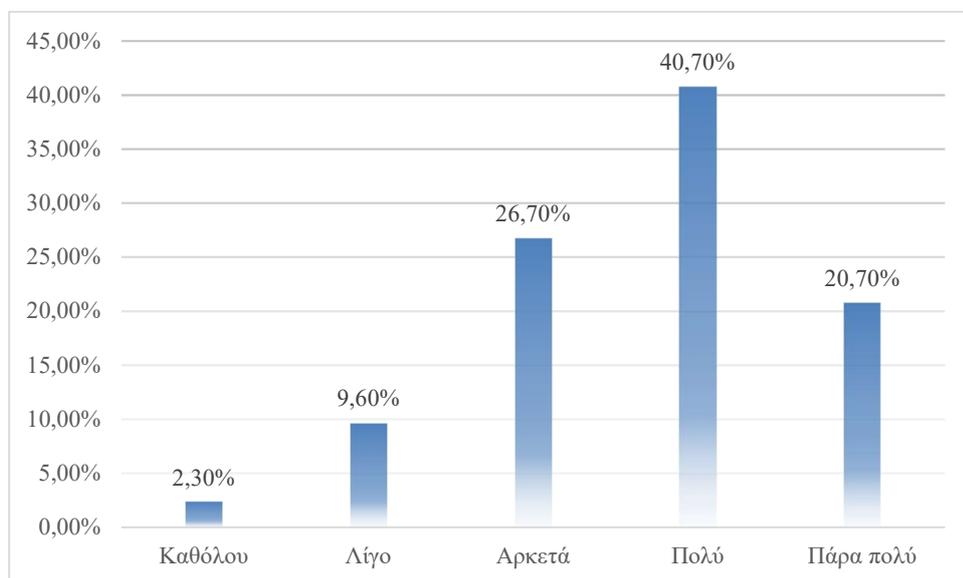
Συμπεραίνουμε ότι οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί προτιμούν να αντλούν πληροφορίες με μια συζήτηση την ώρα του μαθήματος ή με την πάροδο του χρόνου, παρατηρώντας τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών τους. Πολλοί/ές εκπαιδευτικοί προτιμούν τις συζητήσεις με συναδέλφους/ισσες του σχολείου ως πηγή άντλησης πληροφοριών για τους/τις μαθητές/ήτριες τους. Αρκετοί/ες εκπαιδευτικοί προτιμούν ένα παιχνίδι γνωριμίας. Ένα χαμηλότερο ποσοστό εκπαιδευτικών προτιμά να αντλεί πληροφορίες μέσα από συζητήσεις με τους γονείς/κηδεμόνες του μαθητή/της μαθήτριας. Παρατηρούμε ότι οι πηγές που χρησιμοποιούνται είναι ποικίλοι και οι πληροφορίες που αντλούνται είτε πηγάζουν από

τους ίδιους τους μαθητές και τις ίδιες τις μαθήτριες, είτε από άλλους/ες εκπαιδευτικούς, είτε από το οικείο περιβάλλον των μαθητών/τριών.

Ένα μικρό ποσοστό προτιμά τη χρήση ενός ερωτηματολογίου σχετικά με τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις των μαθητών/τριών του και ένα πολύ μικρό ποσοστό προτιμά να ενημερώνεται από τον διευθυντή/τη διευθύντρια της σχολικής μονάδας που υπηρετεί σε σχέση με τους/τις μαθητές/ήτριες των τμημάτων που διδάσκει.

Οι τρόποι άντλησης πληροφοριών που επιλέγουν ως επί το πλείστον οι εκπαιδευτικοί έχουν κυρίως άτυπη μορφή. Κύρια αιτία επιλογής τους είναι ενδεχομένως η ευκολία που συνεπάγονται. Ωστόσο, οι τρόποι αυτοί, ενδεχομένως να μην είναι τόσο συστηματικοί και να μην είναι τόσο απλό να καταγραφούν τα δεδομένα για όλα τα τμήματα. Τέλος, λιγότεροι/ες εκπαιδευτικοί προτιμούν τη χρήση ενός ερωτηματολογίου σχετικά με τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις των μαθητών/τριών τους. Ωστόσο, η συλλογή πληροφοριών με ένα απλό ερωτηματολόγιο στην αρχή του σχολικού έτους είναι ένας τρόπος να καταγραφούν και να χρησιμοποιηθούν τα δεδομένα για τον σχεδιασμό του μαθήματος (Τσακαλίδου, 2020, 2021α). Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών απάντησε ότι χρησιμοποιεί τις πληροφορίες αυτές κατά τον σχεδιασμό του μαθήματος, ωστόσο αξίζει να αναφερθεί ότι αν οι πληροφορίες είναι καταγεγραμμένες (π.χ. ερωτηματολόγιο) είναι πολύ πιο εύκολο να γίνει συστηματική αξιοποίησή τους.

Η σημασία της συλλογής πληροφοριών σχετικά με τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών/τριών, έγκειται στο ότι οι πληροφορίες αυτές θα βοηθήσουν τον/την εκπαιδευτικό να διαμορφώσει τον τρόπο διδασκαλίας, τροποποιώντας το περιεχόμενο, την επεξεργασία και το τελικό προϊόν του μαθήματος εφαρμόζοντας τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Οι ικανότητες, τα ταλέντα, οι αδυναμίες και τα λάθη του κάθε μαθητή και της κάθε μαθήτριας σε συνδυασμό με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, θα αποτελέσουν τη βάση για τον σχεδιασμό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Τσακαλίδου, 2022). Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να το αντιλαμβάνονται αυτό, ωστόσο ελλείψει υπαρχόντων εργαλείων, προτιμούν τρόπους μη συστηματικής καταγραφής των δεδομένων που συλλέγουν σχετικά με τους μαθητές και τις μαθήτριές τους. Θα πρέπει να τονίσουμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών, όπως φαίνεται στο Γράφημα 3, χρησιμοποιεί τις πληροφορίες αυτές για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας.



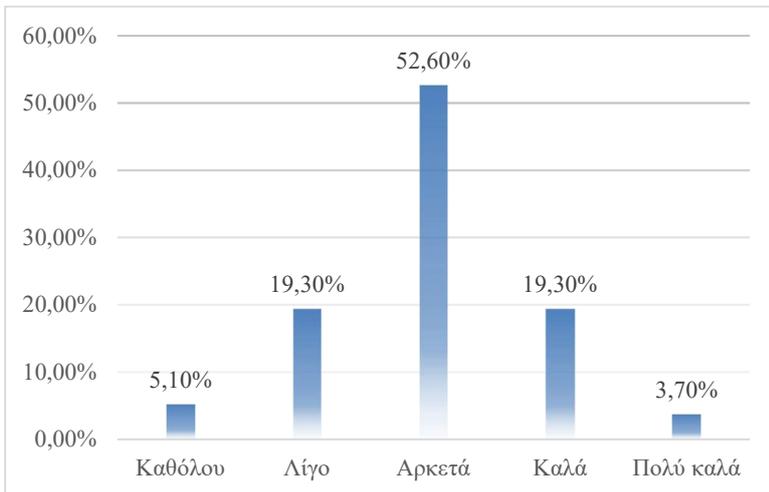
Γράφημα 3 Χρήση πληροφοριών στον σχεδιασμό της διδασκαλίας.

5.6. Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητα των τροποποιήσεων στη διδασκαλία

Στην ενότητα 5.6. απαντάται το ερευνητικό ερώτημα 7.

- Ερευνητικό ερώτημα 7: Θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι οι τρόποι αντιμετώπισης της ετερογένειας που επιλέγουν είναι αποτελεσματικοί;

Εξετάστηκε στην παρούσα έρευνα, επίσης, κατά πόσο η προσπάθεια που καταβάλλεται (με την τροποποίηση της διδασκαλίας, τις προσαρμογές του μαθήματος, τις συνεργατικές δραστηριότητες, κ.ά.) είναι αποτελεσματική. Με άλλα λόγια, κατά πόσο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι αντιμετωπίζουν επιτυχώς την ετερογένεια στο πλαίσιο της τάξης. Με βάση το Γράφημα 4 διαπιστώνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι σε έναν βαθμό διαχειρίζεται επιτυχώς την ετερογένεια.



Γράφημα 4 Κατά πόσο πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι διαχειρίζονται επιτυχώς ετερογένεια.

Διαπιστώνεται, επομένως, ότι το μεγαλύτερο ποσοστό είναι ικανοποιημένο σχετικά με τη διαχείριση της ετερογένειας στην τάξη. Ενδεχομένως, το ποσοστό το οποίο δεν θεωρεί ότι μπορεί να ανταποκριθεί να συναντά πρακτικές ανυπέβλητες δυσκολίες, όπως αυτές που περιγράφονται στην επόμενη ενότητα (5.7.), όπου εξετάζονται οι παράγοντες που θα συνέβαλαν στην επιτυχή διαχείριση της ετερογένειας ή να ανήκει στο ποσοστό των εκπαιδευτικών που δεν έχουν επιμορφωθεί ούτε έχουν παρακολουθήσει μαθήματα στο πλαίσιο των σπουδών τους σε σχέση με τη διαχείριση της ετερογένειας (μαθητές/ήτριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο, μαθητές/ήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κ.ά.), όπως αναφέρονται στην ενότητα 5.8.

5.7. Παράγοντες που θα συνέβαλαν στην επιτυχή διαχείριση της ετερογένειας

Στην ενότητα 5.7. απαντώνται τα ερευνητικά ερωτήματα 8 και 9.

- **Ερευνητικό ερώτημα 8:** *Η ετερογένεια δυσκολεύει το έργο των εκπαιδευτικών;*
- **Ερευνητικό ερώτημα 9:** *Ποιοι παράγοντες θα τους/τις βοηθούσαν να αντιμετωπίσουν την ετερογένεια επιτυχώς;*

Θα πρέπει να σημειώσουμε, ότι με βάση τα δεδομένα που καταγράφηκαν, η ετερογένεια που επικρατεί στην τάξη της ξένης γλώσσας συχνά δυσκολεύει το έργο των εκπαιδευτικών. Οι συμμετέχοντες/χουσες στην έρευνα υποστηρίζουν κατά 68,9% ότι σε κάποιο βαθμό (αρκετά, πολύ ή πάρα πολύ) η ετερογένεια, όντως, καθιστά το έργο τους δύσκολο και 31,1% θεωρεί ότι δυσκολεύει λίγο ή καθόλου το έργο τους η ετερογένεια που επικρατεί στην τάξη.

Μια ακόμη παράμετρος που εξετάστηκε είναι ποιοι παράγοντες θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι θα τους βοηθούσαν να αντιμετωπίσουν επιτυχώς την ετερογένεια στο πλαίσιο της τάξης. Με φθίνουσα σειρά οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν τους παράγοντες που καταγράφονται στον Πίνακα 7. Το άθροισμα που παρατίθεται στη στήλη «Ποσοστό προτίμησης» αφορά στο άθροισμα των απαντήσεων «Αρκετά», «Πολύ» και «Πάρα πολύ» της δοθείσας κλίμακας.

Πίνακας 7 Παράγοντες που συνέβαλαν στην επιτυχή διαχείριση της ετερογένειας.

Παράγοντες	Ποσοστό προτίμησης
Επιμόρφωση σε σχετικά ζητήματα	95,6%
Συζήτηση με ειδικούς στο θέμα	95,6%
Αίθουσα αποκλειστικά για το μάθημα της Γερμανικής	93,2%
Ενεργή στήριξη συναδέλφων/ισσών	85,2%
Διδασκαλία σε λιγότερες σχολικές μονάδες	83,7%

Οι παράγοντες που υποστήριξαν οι εκπαιδευτικοί ότι θα τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν επιτυχώς την ετερογένεια που αντιμετωπίζουν καθημερινά στο πλαίσιο της τάξης είναι κυρίως η επιμόρφωση σε σχετικά θέματα και η συζήτηση με ειδικούς στο θέμα. Είναι σημαντικό, επομένως, τόσο να πραγματοποιηθούν σχετικές επιμορφώσεις για εν δυνάμει και εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, καθώς και να συμπεριληφθούν ως μαθήματα κορμού που αφορούν στο συγκεκριμένο θέμα σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο στα Τμήματα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας. Στο Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης καθώς και στο Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών διδάσκονται σχετικά μαθήματα στο πλαίσιο των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών σπουδών κατά τα πιο πρόσφατα ακαδημαϊκά έτη, ως μαθήματα επιλογής.

Σημαντικό θα ήταν, ακόμη, εφόσον υπάρχει η δυνατότητα να υπάρχει μια αίθουσα αποκλειστικά για το μάθημα της Γερμανικής. Βασικός παράγοντας είναι και η ενεργή στήριξη των συναδέλφων/ισσών και η διδασκαλία σε λιγότερες σχολικές μονάδες, κάτι που μπορεί να επιτευχθεί αν αυξηθούν και πάλι οι ώρες διδασκαλίας της Β΄ ξένης γλώσσας σε τρεις.

Αρκετά υψηλό ποσοστό των εκπαιδευτικών δεν θεωρεί ότι αντιμετωπίζει καλά ή πολύ καλά την ετερογένεια στο πλαίσιο της τάξης (73,4%). Γεγονός, που όπως θα διαπιστώσουμε παρακάτω, ενδεχομένως να οφείλεται στην ελλιπή επιμόρφωση ή ενημέρωσή τους σε σχέση με θέματα που αφορούν στη διαχείριση της ετερογένειας. Συγχρόνως η ετερογένεια που επικρατεί στην τάξη της ξένης γλώσσας συχνά δυσκολεύει σε κάποιον βαθμό το έργο των εκπαιδευτικών (68,9%).

5.8. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης της ετερογένειας

Στην ενότητα 5.8. απαντώνται τα ερευνητικά ερωτήματα 10 και 11.

• **Ερευνητικό ερώτημα 10:** Έχουν οι εκπαιδευτικοί επιμορφωθεί σε ζητήματα που αφορούν στη διαχείριση της ετερογένειας στο πλαίσιο της τάξης και συγκεκριμένα όσον αφορά στους/στις μαθητές/ήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στους/στις μαθητές/ήτριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο, στους/στις μαθητές/ήτριες που έχουν εξαιρετικά ταλέντα ή/και εξαιρετική ευφυΐα στο πλαίσιο των σπουδών τους;

• **Ερευνητικό ερώτημα 11:** Θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι υπάρχει ανάγκη περαιτέρω επιμόρφωσης σε ζητήματα που αφορούν στη διαχείριση της ετερογένειας στο πλαίσιο της τάξης και συγκεκριμένα όσον αφορά στους/στις μαθητές/ήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στους/στις μαθητές/ήτριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο, στους/στις μαθητές/ήτριες που έχουν εξαιρετικά ταλέντα ή/και εξαιρετική ευφυΐα;

Εξετάστηκε, επιπλέον, κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί έχουν επιμορφωθεί σε θέματα που αφορούν τις τέσσερις ομάδες μαθητών/τριών που εξετάζονται στην παρούσα έρευνα, δηλαδή τους/τις μαθητές/ήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τους/τις μαθητές/ήτριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο, τους/τις μαθητές/ήτριες με εξαιρετικά ταλέντα και τους/τις μαθητές/ήτριες με εξαιρετική ευφυΐα. Διαπιστώθηκε ότι ως ένα βαθμό έχουν επιμορφωθεί σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (42,2%) και θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (43,7%), ωστόσο δεν έχουν επιμορφωθεί ως επί το πλείστον σε θέματα εκπαίδευσης μαθητών/τριών με ιδιαίτερα ταλέντα (86,6%) και ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες (86,7%). Αναφέρεται, επίσης, ότι η πλειοψηφία των εν ενεργεία εκπαιδευτικών (συμμετέχοντες/χουσες της έρευνας) δεν έχουν παρακολουθήσει στο πλαίσιο των σπουδών τους μαθήματα σχετικά με θέματα που αφορούν τις τέσσερις ομάδες μαθητών/τριών που εξετάζονται στην

παρούσα έρευνα, παρά μόλις ένα μικρό ποσοστό, που παρακολούθησε μαθήματα κυρίως σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Το γεγονός αυτό δείχνει την αδήριτη ανάγκη να υπάρξουν προγράμματα επιμόρφωσης καθώς και να συμπεριληφθούν τα θέματα που άπτονται στην ετερογένεια στο πλαίσιο των μαθημάτων κορμού των δύο Τμημάτων Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας σε επίπεδο προπτυχιακών και μεταπτυχιακών σπουδών.

Οι ίδιοι/ες οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι θα πρέπει να επιμορφώνονται πάνω σε σχετικά θέματα, όπως φαίνεται στον Πίνακα 8. Το μεγαλύτερο ποσοστό αναφέρει ότι θα παρακολουθούσε ένα σχετικό πρόγραμμα επιμόρφωσης και εξίσου μεγάλο ποσοστό θεωρεί ότι θα πρέπει τα εν λόγω θέματα να αποτελούν αντικείμενο επιμόρφωσης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Πολλοί/ές υποστηρίζουν ότι θα έπρεπε να αποτελούν αντικείμενα που διδάσκονται στο πλαίσιο των Προπτυχιακών Σπουδών. Ακόμη, αρκετοί/ές εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι θα πρέπει να αποτελούν αντικείμενο επιμόρφωσης των εν δυνάμει εκπαιδευτικών (αποφοίτων Α.Ε.Ι.). Επιπλέον, ένα επίσης μεγάλο ποσοστό δήλωσε ότι θα παρακολουθούσε μία ομιλία σχετικά με τα εν λόγω θέματα. Τέλος, αρκετοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι θα έπρεπε αν αποτελούν τα θέματα που αφορούν στη διαχείριση της ετερογένειας υποχρεωτικό αντικείμενο εισαγωγικής επιμόρφωσης των νεοδιορισθέντων. Το άθροισμα που παρατίθεται στη στήλη «Ποσοστό προτίμησης» αφορά στο άθροισμα των απαντήσεων «Αρκετά», «Πολύ» και «Πάρα πολύ» της δοθείσας κλίμακας.

Πίνακας 8 Απαραίτητοι τρόποι επιμόρφωσης.

Απαραίτητοι τρόποι επιμόρφωσης	Ποσοστό προτίμησης
Παρακολούθηση προγράμματος επιμόρφωσης	85,9%
Αντικείμενο επιμόρφωσης εν ενεργεία εκπαιδευτικών	80,7%
Προπτυχιακές σπουδές	79,3%
Επιμόρφωση εν δυνάμει εκπαιδευτικών	59,3%
Παρακολούθηση ομιλίας	57,8%
Υποχρεωτικό αντικείμενο εισαγωγικής επιμόρφωσης νεοδιορισθέντων	34,8%

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση διαπιστώνουμε ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μία σύγχρονη, παιδοκεντρική και πολλά υποσχόμενη διδακτική προσέγγιση, που περικλείει στο πλαίσιο της πολλές επί μέρους καινοτόμες προσεγγίσεις, αλλά ταυτόχρονα είναι και μία πρόκληση για τους σύγχρονους ερευνητές/τις σύγχρονες ερευνήτριες, σχεδιαστές/άστριες προγραμμάτων και εκπαιδευτικούς, εξαιτίας του πολυσύνθετου πλαισίου της και της ασάφειας και πολυσημίας που εμφανίζουν συχνά οι όροι που περιλαμβάνει (Κακανά, 2020).

Εστιάζοντας στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας κατά τη διδασκαλία της γερμανικής γλώσσας, είναι ενδεχομένως όντως δύσκολο έως ανέφικτο για τον/την εκπαιδευτικό της γερμανικής γλώσσας να δημιουργήσει πλάνα διαφοροποιημένης διδασκαλίας για κάθε διδακτική ώρα, αλλά είναι συνάμα και ανούσιο να προσπαθήσει να το κάνει με την πρώτη επαφή του με τη διαφοροποίηση (Τσακαλίδου, 2022). Σημαντική είναι η σταδιακή εισαγωγή της διαφοροποίησης στην καθημερινότητα της τάξης, αρχίζοντας πρώτα με τη διαφοροποίηση του περιβάλλοντος της τάξης, έπειτα του περιεχομένου και αργότερα του προϊόντος. Κατά βάση θα πρέπει τόσο ο/η εκπαιδευτικός, όσο και οι γονείς και οι μαθητές/ήτριες να πληροφορηθούν ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας αποτελεί μια προσέγγιση που σέβεται τη διαφορετικότητα, επομένως δεν θα εργάζονται όλοι/ες οι μαθητές/ήτριες με τον ίδιο τρόπο και τις ίδιες δραστηριότητες, εφόσον ο/η κάθε μαθητής/ήτρια είναι μοναδικός, με διαφορετικά ταλέντα και ανάγκες (Τσακαλίδου, 2021β). Όπως φαίνεται από τα δεδομένα της έρευνας, μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών υιοθετεί τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, ως τρόπο διαχείρισης της ετερογενούς τάξης μικτών ικανοτήτων. Ωστόσο, δεν είναι εφικτό να διαφοροποιείται

συχνά το περιβάλλον της τάξης, λόγω του ότι οι εκπαιδευτικοί Γερμανικής μετακινούνται συχνά ακόμη και σε πέντε σχολικές μονάδες σε εβδομαδιαία βάση και τα Γερμανικά είναι μάθημα που διδάσκεται για δύο διδακτικές ώρες εβδομαδιαία.

Επιπλέον, σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, υπάρχει πληθώρα περιπτώσεων μαθητών/τριών με ιδιαιτερότητες στην τάξη της Γερμανικής, όπου καλούνται οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν επιτυχώς, ενώ ταυτόχρονα έχουν να αντιμετωπίσουν την πρόκληση της μετακίνησης συχνά ακόμη και σε πέντε σχολικές μονάδες σε εβδομαδιαία βάση. Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με τις λίγες διδακτικές ώρες που διαθέτουν σε κάθε τμήμα (δύο διδακτικές ώρες από την Ε΄ Δημοτικού έως την Α΄ Λυκείου και μία διδακτική ώρα στη Β΄ Λυκείου), δυσχεραίνει κατά πολύ το έργο των εκπαιδευτικών, οι οποίοι/ες καλούνται να ανταποκριθούν στις δύσκολες συνθήκες διδασκαλίας σε μια τάξη μικτών ικανοτήτων, χωρίς να έχουν τη δυνατότητα, λόγω του περιορισμένου ωραρίου ανά τμήμα, να έρθουν σε τριβή με τους/τις μαθητές/ήτριες τους και να τους/τις γνωρίσουν καλύτερα. Να διαπιστώσουν τις προτιμήσεις, τις ανάγκες, τις ενδεχόμενες δυσκολίες τους. Επίσης, το περιορισμένο διδακτικό ωράριο ανά τμήμα (2 διδακτικές ώρες εβδομαδιαία) καθιστά δύσκολο να πραγματοποιήσουν συχνά οι εκπαιδευτικοί Γερμανικής δραστηριότητες σε ομάδες και τείνουν, με βάση τα ερευνητικά δεδομένα, να προτιμούν την εργασία σε ζευγάρια και δεν εφαρμόζουν την αρχή της ευέλικτης ομαδοποίησης.

Αρκετά υψηλό ποσοστό των εκπαιδευτικών δεν θεωρεί ότι αντιμετωπίζει καλά ή πολύ καλά την ετερογένεια στο πλαίσιο της τάξης (73,4%). Γεγονός, που ενδεχομένως οφείλεται στην ελλιπή επιμόρφωση ή ενημέρωσή τους σε σχέση με θέματα που αφορούν στη διαχείριση της ετερογένειας. Συγχρόνως η ετερογένεια που επικρατεί στην τάξη της ξένης γλώσσας συχνά δυσκολεύει σε κάποιον βαθμό το έργο των εκπαιδευτικών (68,9%).

Οι παράγοντες που υποστήριξαν οι εκπαιδευτικοί ότι θα τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν επιτυχώς την ετερογένεια που αντιμετωπίζουν καθημερινά στο πλαίσιο της τάξης είναι κυρίως η επιμόρφωση σε σχετικά θέματα και η συζήτηση με ειδικούς στο θέμα. Σημαντικό θα ήταν, ακόμη, εφόσον υπάρχει η δυνατότητα να υπάρχει μια αίθουσα αποκλειστικά για το μάθημα της Γερμανικής. Βασικοί παράγοντες είναι και η ενεργή στήριξη των συναδέλφων/ισσών και η διδασκαλία σε λιγότερες σχολικές μονάδες.

Τα αποτελέσματα της έρευνας συμβάλουν στη σκιαγράφηση της κατάστασης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί της Γερμανικής στην καθημερινή πράξη ως προς τον παράγοντα της ετερογένειας και αναδεικνύουν την ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση και τροποποίηση της διδασκαλίας για να καλυφθούν οι ανάγκες όλων των μαθητών/τριών τους. Εξάλλου, οι ίδιοι/ες οι εκπαιδευτικοί τονίζουν με βάση τα ερευνητικά δεδομένα τη μεγάλη σημασία της επιμόρφωσής τους σε ζητήματα που αφορούν στη διαχείριση της ετερογένειας σε διάφορα πλαίσια (π.χ. παρακολούθηση σεμιναρίων, μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών, κ.λπ.). Επομένως, τα αποτελέσματα αυτά θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στην πράξη από τις αρμόδιες υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, με σκοπό να δημιουργήσουν αποτελεσματικότερα προγράμματα σπουδών για το μάθημα της Β΄ ξένης γλώσσας, λαμβάνοντας υπόψη ότι το υπάρχον ωράριο (δύο διδακτικές ώρες ανά τάξη) είναι περιορισμένο, γεγονός που καθιστά εξαιρετικά δύσκολο για τους/τις εκπαιδευτικούς Γερμανικής να μπορέσουν να προχωρήσουν σε στρατηγικές διαφοροποίησης της διδασκαλίας, όπως άλλωστε προτείνεται στο Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες (ΕΠΣ-ΞΓ) και στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Γενικό Λύκειο (ΠΣ-ΓΛ).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Baker, J. (2000). *The English language teacher's handbook. How to teach large classes with few resources*. New York: Continuum; London: Cassel.
- Basit, T. N. (2010). *Conducting research in educational contexts*. London: Continuum International Publishing Group.
- Bearne, E. (1996). Introduction to Part I. In E. Bearne (Ed.), *Differentiation and diversity in the primary school* (pp. 9-13). London: Routledge.
- Besançon, M., Lubart, T., & Barbot, B. (2013). Creative giftedness and educational opportunities. *Educational & Child Psychology, 30*(2), 79-88.

- Briançon, M. (2019). *The Meaning of otherness in education. Stakes, forms, process, thoughts and transfers*. London: ISTE Ltd/ Hoboken: John Wiley & Sons, Inc.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (Μετάφραση: Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά, & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Creswell, J. (2016). *Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. 2^η ελληνική έκδοση. Τσορμπατζούδης, Χ. (επιμ.). Αθήνα: Εκδοτικός όμιλος Ίων.
- Dudley, E., & Osváth, E. (2016). *Mixed-ability teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Karagiannidou, E. (υπό έκδοση). Binnendifferenzierung im DaF-Unterricht. In Institut für Germanistik der Philologischen Fakultät der Hll. Kyrrill-und-Method-Universität in Veliko Târnovo (Hg.), 2. *Kongress der Germanisten Südosteuropas „Mehrsprachigkeit – Interkulturalität – Intermedialität. Deutsch – Die Sprache, die uns verbindet“*. Veliko Tarnovo, Bulgarien, 30.9.-3.10.2010.
- Kelly, A. V. (1974). *Teaching mixed ability classes. An individualized approach*. London: Harper & Row Publishers.
- Kirk, S., Gallagher, J., & Coleman, M. R. (2021). *Εκπαιδύοντα παιδιά με ιδιαιτερότητες*. [επιμ. Ελληνικής έκδοσης: Γεωργιάδη, Μ., Πλεξουσάκης, Σ., & Τόμπρου, Δ.-Μ.]. Αγία Παρασκευή: Εκδόσεις Utopia.
- Renzulli, J. (1986). The three-ring conception. A developmental model for creative productivity. In R. Sternberg (ed.) *Conceptions of Giftedness* (pp. 332-357). New York: Cambridge university Press.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. (2nd ed.). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Valiandes, S. (2015). Evaluating the impact of differentiated instruction on literacy and reading in mixed ability classrooms: Quality and equity dimensions of education effectiveness. *Studies in Educational Evaluation*, 45, 17-26. doi: 10.1016/j.stueduc.2015.02.005.
- Αργυρόπουλος, Β. (2013). Διαφοροποίηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία: θεωρητικό υπόβαθρο και βασικές αρχές. Σε Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλιππάτου (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές* (σελ. 27-59). Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Βαλιάντη, Σ. (2013). Αποτελεσματική διδασκαλία σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσω της διαφοροποίησης της διδασκαλίας: από τη θεωρία στην πράξη. Σε Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλιππάτου (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές* (σελ. 419-451). Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Βάμβουκας, Μ. (2002). *Εισαγωγή στη ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. 7η Έκδοση. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Βαρσαμίδου, Δ., & Σπαντιδάκης, Γ. (2015). *Διδασκαλία και μάθηση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg Ψυχολογία.
- Δημητροπούλου, Π. (2013). Σχολικές τάξεις και διαφοροποιημένη διδασκαλία: προϋποθέσεις για τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού περιβάλλοντος μάθησης. Σε Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλιππάτου (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές* (σελ. 121-148). Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Δουρή, Α. (2018). *Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στις μαθησιακές δυσκολίες*. (Διπλωματική εργασία). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών Επιστήμες της Αγωγής.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Τεύχος Πρώτο, Αρ. Φύλλου 199, 2 Οκτωβρίου 2008, Νόμος Υπ' αριθ. 3699. *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα.

- Ζαβλανός, Μ. Μ. (2003). *Διδακτική και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.
- Κακανά, Δ. (2020). Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Από την έρευνα στην πράξη - Εισαγωγικό σημείωμα. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 6, 5-11. doi: 10.12681/dial.25584.
- Κούλης, Α., & Μπαγάκης Γ. (2018). Επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα της οικονομικής και κοινωνικής κρίσης. Σε *Πρακτικά 11ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος «Βασική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ένα σύνθετο και μεταβαλλόμενο περιβάλλον»* (σελ. 377-386).
- Λαϊνά, Μ., & Παπαδοπούλου, Κ. (2015). Διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών Γυμνασίων σε σχέση με την επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή. Σε Γ., Παπαδάτος, Σ., Πολυχρονοπούλου, & Α., Μπαστέα (επιμ.). *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης (19-21 Ιουνίου 2015)*, 754-763. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.132>.
- Λιαργκόβας, Π., Δερμάτης, Ζ., & Κομνηνός, Δ. (2018). *Μεθοδολογία της Έρευνας και Συγγραφή Επιστημονικών Εργασιών. 2η έκδοση*. Αθήνα: Τζιόλας.
- Παντελιάδου, Σ., & Πατσιοδήμου, Α. (2007). Προβλήματα στη σχολική μάθηση. Σε Σ. Παντελιάδου & Γ. Μπότσας (Επιμ.), *Μαθησιακές δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά* (σελ. 42-53). Βόλος: Γράφημα.
- Πρέζα, Β. (2016). *Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην κατανόηση της δυσλεξίας*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τμήμα Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΜΠΣ Ειδικής Εκπαίδευσης.
- Τσακαλίδου, Σ. (2020). *Διδασκαλία της ορθογραφημένης γραφής σε μαθητές/ήτριες Δημοτικού με δυσλεξία στο μάθημα της Γερμανικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Φιλοσοφική Σχολή. Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας. <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/48757>,
- Τσακαλίδου, Σ. (2021α). *Διδάσκοντας Γερμανικά σε μαθητές με δυσλεξία. Ohn9 Fl9i9b kein Pr9is*. Αθήνα: Εκδόσεις Καραμπάτος Hueber Hellas.
- Τσακαλίδου, Σ. (2021β). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας του μαθήματος της ξένης γλώσσας σε μικτά τμήματα. Μερικά παραδείγματα. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 38(71), 125-138.
- Τσακαλίδου, Σ. (2021γ). Μαθητές/ήτριες με δυσλεξία. Δυσκολίες και τρόποι ενίσχυσης. *Aktuell*, 52, 16-19.
- Τσακαλίδου, Σ. (2022). *Η ετερογένεια στο μάθημα της Γερμανικής ως Β' ξένης γλώσσας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Μεταδιδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας.