



Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών  
Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών  
Επιστήμες της Αγωγής

Διπλωματική Εργασία

«Ατομικά χαρακτηριστικά φιλολόγων και τροποποίηση της  
διδασκαλίας: Η συμβολή τους στη διδασκαλία της Ιστορίας σε  
μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες»

Φοίβος-Ιάσων Μπονές

Επιβλέπουσα Α: Αντωνιάδου Ναυσικά

Επιβλέπουσα Β: Γερακοπούλου Χρυσή-Κλεοπάτρα

Πάτρα, Ιούλιος 2023

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή Μπονέ Φοίβου Ιάσονα που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο Μπονέ Φοίβος-Ιάσονας εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του Μπονέ Φοίβου-Ιάσονα ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του Μπονέ Φοίβου Ιάσονα. Ο Μπονέ Φοίβος-Ιάσονας διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



«Ατομικά χαρακτηριστικά φιλολόγων και τροποποίηση της  
διδασκαλίας: Η συμβολή τους στη διδασκαλία της Ιστορίας σε  
μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες»

Φοίβος-Ιάσων Μπονές

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Αντωνιάδου Ναυσικά

ΣΕΠ ΕΑΠ

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Γερακοπούλου Χρυσή-Κλεοπάτρα

Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Ψηφιακών  
Μέσων και Επικοινωνίας, Ιόνιο  
Πανεπιστήμιο

Πάτρα, Ιούλιος 2023

## Πρόλογος

Όταν πριν λίγα χρόνια ολοκλήρωσα τις σπουδές μου στο τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας του ΕΚΠΑ, θεωρούσα ότι η σχέση μου με τον χώρο της εκπαίδευσης, στον οποίο σκοπεύω να ασχοληθώ επαγγελματικά, θα εξαντλούνταν στη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων της ειδικότητάς μου. Στην πορεία, όμως, η πραγματικότητα αποδείχθηκε διαφορετική. Η επαφή μου με μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και η κατανόηση των ιδιαίτερων αναγκών τους με οδήγησε στο να πάρω την απόφαση να εξελίξω τις γνώσεις μου σε αυτό το επιστημονικό αντικείμενο. Έτσι, αποφάσισα να διευρύνω τις γνώσεις μου, παρακολουθώντας το Μ.Π.Σ. του ΕΑΠ «Επιστήμες της Αγωγής», και να εκπονήσω την παρούσα διπλωματική εργασία αναζητώντας απαντήσεις σε διάφορα ερωτήματα που με απασχολούσαν.

Η παρούσα διπλωματική εργασία ολοκληρώθηκε επιτυχώς με τη συμβολή σημαντικών προσώπων. Θα ήθελα, λοιπόν, αρχικά, να ευχαριστήσω τις επόπτριες μου, κα Αντωνιάδου Ναυσικά και κα Γερακοπούλου Χρυσή-Κλεοπάτρα, με την καθοδήγηση, την υποστήριξη και ανατροφοδότηση των οποίων κατάφερα να εκπονήσω την παρούσα έρευνα. Επιπλέον, ευχαριστίες αποστέλλω σε όλα τα πρόσωπα του οικογενειακού και φιλικού περιβάλλοντός μου, τα οποία στάθηκαν δίπλα μου και μου έδωσαν κουράγιο να συνεχίσω, όποτε οι δυσκολίες και τα εμπόδια με κατέβαλλαν και σκεφτόμουν να τα παρατήσω. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους συμμετέχοντες, οι οποίοι αφιέρωσαν χρόνο για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, καθώς χωρίς τη δική τους συμβολή δεν θα κατάφερνα να ολοκληρώσω την εργασία.

## Περίληψη

Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν μια συγκεκριμένη κατηγορία ειδικών αναγκών και οι μαθητές, οι οποίοι ανήκουν σε αυτή την κατηγορία, δυσκολεύονται ιδιαίτερα κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Κρίνεται σκόπιμο, επομένως, να αναζητηθούν τρόποι, με τους οποίους το εκπαιδευτικό σύστημα θα καταφέρει να καλύψει όσο το δυνατόν επαρκέστερα τις μαθησιακές τους ανάγκες. Ως εκ τούτου, στην παρούσα έρευνα εξετάζεται η σχέση της χρήσης των μεθόδων διδασκαλίας (διαφοροποιημένη διδασκαλία, διευκολύνσεις) με τα ατομικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού (αυτοαποτελεσματικότητα, ενσυναίσθηση) και την επίδοση του μαθητή, προκειμένου να ελεγχθούν τόσο η επίδρασή τους στην επίδοση του μαθητή όσο και οι παράγοντες που οδηγούν στον πειραματισμό των εκπαιδευτικών με αυτές τις μεθόδους. Για την υλοποίησή της επιλέχθηκε μια ποσοτική προσέγγιση, αξιοποιώντας το ερωτηματολόγιο ως ερευνητικό εργαλείο. Το δείγμα απαρτίζεται από 113 φιλολόγους της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι διδάσκουν το μάθημα της Ιστορίας σε τάξεις του γενικού σχολείου που περιλαμβάνουν μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε: δημογραφικά στοιχεία, τέσσερις κλίμακες για τη μέτρηση της αυτοαποτελεσματικότητας, των στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας, της παροχής διευκολύνσεων και της ενσυναίσθησής των εκπαιδευτικών αλλά και τη βαθμολογία των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στο μάθημα της Ιστορίας στο 1<sup>ο</sup> τετράμηνο της σχολικής χρονιάς 2022-23. Τα αποτελέσματα, λαμβάνοντας υπόψη και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, αναδεικνύουν θετική συσχέτιση ανάμεσα α) στην αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των φιλολόγων και τη χρήση στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας - την παροχή διευκολύνσεων, β) στη χρήση στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας και τη βαθμολογία των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και γ) στα επίπεδα ενσυναίσθησης και την παροχή διευκολύνσεων – επίδοση των μαθητών. Τα ευρήματα μπορούν να αξιοποιηθούν για περαιτέρω μελέτη της ενσυναίσθησης ως παράγοντα πρόβλεψης της επίδοσης των μαθητών και να εμπλουτίσουν τη θεωρία για τη διδασκαλία της Ιστορίας σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.

**Λέξεις-κλειδιά:** Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, αυτοαποτελεσματικότητα, διαφοροποίηση της διδασκαλίας, διευκολύνσεις, ενσυναίσθηση, επίδοση, Ιστορία

## «Philologists' individual characteristics and modification of teaching method: Their role towards teaching History to students with learning disabilities»

Phevos-Jason Bones

### Abstract

Learning disabilities constitute a specific category of special needs and the students, who belong to this category, have particular difficulties during the learning process. It is considered appropriate, therefore, to look for ways in which the educational system will manage to cover their special learning needs as adequately as possible. For this reason, this research investigates the relationship between the use of teaching methods (differentiated instruction, accommodations) and the individual characteristics of the teacher (self-efficacy, empathy) and the student's performance is examined, in order to examine both their effect on student performance and the factors that lead teachers to experiment with these methods. A quantitative approach was chosen, using the questionnaire as a research tool. The sample consists of 113 philologists of Secondary Education, who teach the History subject in intergraded classes of the general school, which include students with learning disabilities. Specifically, the questionnaire included: the demographics of the philologists, four scales to measure teachers' self-efficacy, differentiated instruction strategies, attitude towards providing accommodations and empathy as well as the marks of students with learning disabilities in the History subject in the 1st semester of the 2022-23 school year. The results show that there is a positive relation between a) the teachers' perception of their self-efficacy and the use of differentiated instruction strategies - the provision of accommodations, b) the use of differentiated instruction and the marks of students with learning disabilities and c) teachers' levels of empathy and their attitudes for providing accommodations – the marks of students. To conclude, the results can be used to the further study of empathy as a predictor of students' performance. Also, the results can provide extra useful information about the theory of teaching History to students with learning disabilities.



**Keywords/Keyphrases:** learning disabilities, Secondary Education, self-efficacy, differentiated instruction, empathy, students' performance, History

## Περιεχόμενα

Πρόλογος .....	5
Περίληψη .....	6
Abstract .....	8
Περιεχόμενα.....	10
Κατάλογος Πινάκων .....	13
Εισαγωγή .....	14
ΜΕΡΟΣ Ι – ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ .....	15
1. Το ζήτημα των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών.....	15
1.1 Εισαγωγικά.....	15
1.2 Ορισμοί.....	16
1.3 Χαρακτηριστικά παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.....	18
2. Μέθοδοι διδασκαλίας .....	21
2.1 Μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Ανεπίδεκτοι μαθήσεως ή αδυναμία παροχής κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας; .....	21
2.2 Προσαρμογή Αναλυτικού Προγράμματος .....	22
2.3 Διαφοροποιημένη διδασκαλία.....	24
2.4 Διευκολύνσεις .....	27
3. Σχολική επίδοση και χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών .....	30
3.1 Σχολική επίδοση και επιτυχία .....	30
3.2 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη σχολική ένταξη και επίδοση.....	31
3.3 Ενσυναίσθηση .....	33
3.4 Αυτοαποτελεσματικότητα.....	35
4. Από τη θεωρία στην... τάξη. Το μάθημα της Ιστορίας .....	39
4.1 Η διδακτική της Ιστορίας .....	39
4.2 Ιστορία και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες .....	42
ΜΕΡΟΣ ΙΙ – ΕΡΕΥΝΑ.....	45
5. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα .....	45
6. Μεθοδολογία της έρευνας.....	49

6.1 Μεθοδολογικό πλαίσιο.....	49
6.2 Πληθυσμός και δείγμα .....	49
6.3 Ερευνητικό εργαλείο .....	50
6.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	53
6.5 Ανάλυση δεδομένων .....	53
6.6 Αξιοπιστία και εγκυρότητα .....	54
7. Αποτελέσματα.....	56
7.1 Δημογραφικά.....	56
7.2 Περιγραφική στατιστική ανάλυση .....	57
7.2.1 Ανάλυση μέσων όρων .....	57
7.2.2 Έλεγχος 1 <sup>ου</sup> ερευνητικού ερωτήματος.....	57
7.3 Επαγωγική στατιστική ανάλυση .....	59
7.3.1 Συσχέτιση όλων των μεταβλητών .....	59
7.3.2 Έλεγχος 2 <sup>ου</sup> ερευνητικού ερωτήματος.....	60
7.3.3 Έλεγχος 3 <sup>ου</sup> ερευνητικού ερωτήματος.....	62
7.3.4 Έλεγχος 4 <sup>ου</sup> ερευνητικού ερωτήματος.....	63
7.3.5 Έλεγχος 5 <sup>ου</sup> ερευνητικού ερωτήματος.....	64
8. Συμπεράσματα-Συζήτηση.....	66
8.1 Σύνοψη αποτελεσμάτων.....	66
8.2 Συζήτηση περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης .....	67
8.2.1 Ερμηνεία μ.ό μεταβλητών .....	67
8.2.2 Συζήτηση αποτελεσμάτων 1 <sup>ου</sup> ερευνητικού ερωτήματος.....	69
8.3 Συζήτηση επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης .....	70
8.3.1 Συζήτηση αποτελεσμάτων 2 <sup>ου</sup> ερευνητικού ερωτήματος.....	70
8.3.2 Συζήτηση αποτελεσμάτων 3 <sup>ου</sup> ερευνητικού ερωτήματος.....	72
8.3.3 Συζήτηση αποτελεσμάτων 4 <sup>ου</sup> ερευνητικού ερωτήματος.....	75
8.3.4 Συζήτηση αποτελεσμάτων 5 <sup>ου</sup> ερευνητικού ερωτήματος.....	77
8.4 Περιορισμοί της έρευνας.....	78
8.5 Πρακτικές προεκτάσεις των αποτελεσμάτων της έρευνας .....	79
8.6 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	80
Βιβλιογραφία .....	82

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία .....	82
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία.....	86
Παράρτημα Α: Το Ερωτηματολόγιο.....	100
Παράρτημα Β: Πίνακες.....	115

## Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1. Δείκτες αξιοπιστίας, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις όλων των μεταβλητών .	55
Πίνακας 2. Κατανομή δείγματος ως προς την ηλικία.....	56
Πίνακας 3. Κατανομή δείγματος ως προς την προϋπηρεσία .....	56
Πίνακας 4. Ανάλυση μ.ό. βαθμού, αυτοαποτελεσματικότητας (χρήση διδακτικών στρατηγικών), στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας και διευκολύνσεων- σχολείου υπηρεσίας.....	58
Πίνακας 5. Ανάλυση μ.ό. βαθμού, αυτοαποτελεσματικότητας (χρήση διδακτικών στρατηγικών), στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας και διευκολύνσεων- επιμόρφωσης στην Ειδική Αγωγή. ....	58
Πίνακας 6. Συσχέτιση όλων των μεταβλητών. ....	60
Πίνακας 7. Αναλυτική συσχέτιση διαφοροποιημένης διδασκαλίας - βαθμών. ....	61
Πίνακας 8. Ανάλυση μερικής συσχέτισης αφαιρώντας την επίδραση της αυτοαποτελεσματικότητας.....	63
Πίνακας 9. Ανάλυση μερικής συσχέτισης αφαιρώντας την επίδραση της ενσυναίσθησης ....	64
Πίνακας 10. Αποτελέσματα παλινδρόμησης για ακαδημαϊκή επίδοση.....	65
Πίνακας 11. Αποτελέσματα παλινδρόμησης για στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας .....	65
Πίνακας 12. Αποτελέσματα παλινδρόμησης για διευκολύνσεις .....	65

## Εισαγωγή

Στην Ελλάδα οι τάξεις των γενικών σχολείων παρουσιάζουν τα τελευταία χρόνια όλο και μεγαλύτερη ετερογένεια (Χολέβας, Αλεξόπουλος, & Αναστασόπουλος, 2018). Πολλοί μαθητές παρουσιάζουν αυξημένα προβλήματα μάθησης, γεγονός το οποίο δυσχεραίνει ιδιαίτερα την εκπαιδευτική διαδικασία. Ως αποτέλεσμα, το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες μάθησης, μέρος των οποίων αποτελούν οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, σταδιακά αυξάνεται (Παντελιάδου, 2011).

Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα εργασία διερευνά διάφορες μεθόδους, τις οποίες η υφιστάμενη βιβλιογραφία, συστήνει ως αποτελεσματικές, και τη σχέση τους με τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, προκειμένου να φωτιστεί το ζήτημα της διδασκαλίας των μαθητών αυτών και ειδικότερα στο μάθημα της Ιστορίας, το οποίο λόγω της φύσης του τους δυσκολεύει (Winchester et al., 2009). Έτσι λοιπόν, η εργασία διαρθρώνεται σε δύο βασικά μέρη· ένα θεωρητικό και ένα ερευνητικό. Στο πρώτο περιλαμβάνονται τέσσερις ενότητες, στις οποίες παρουσιάζονται οι θεωρητικές τοποθετήσεις διάφορων συγγραφέων και ερευνητών για τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, τις επιδράσεις των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και τις κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας, τόσο επί του συνόλου της διδακτικής πράξης όσο και για το μάθημα της Ιστορίας ειδικότερα. Το δεύτερο μέρος εμπεριέχει την έρευνα που διεξάχθηκε και αφορά σε φιλολόγους της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι διδάσκουν το μάθημα της Ιστορίας σε τάξεις που περιλαμβάνουν μαθητές που αντιμετωπίζουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Χωρίζεται σε τέσσερα μέρη: 1) τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα 2) τη μεθοδολογία, 3) τα αποτελέσματα της έρευνας και 4) τη συζήτηση των αποτελεσμάτων.

Έτσι λοιπόν, η εργασία αυτή θα μπορούσε να αποτελέσει ένα χρήσιμο αντικείμενο μελέτης τόσο για τους εν ενεργεία φιλολόγους όσο και για τους μελλοντικούς, οι οποίοι θα κληθούν να διαχειριστούν τις διάφορες προκλήσεις που παρουσιάζει η διδακτική πράξη.

## ΜΕΡΟΣ Ι – ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

### 1. Το ζήτημα των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών

#### 1.1 Εισαγωγικά

Ο όρος Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες έχει τις ρίζες του σε διάφορους επιστημονικούς κλάδους (Ιατρική, Ψυχολογία, Κοινωνιολογία, Λογοθεραπεία, Παιδαγωγική) (Στασινός, 2015). Ως επιστημονικό πεδίο έχουν σχετικά σύντομο βίο και μελετούν την ταυτότητα και την οντότητα συγκεκριμένων δυσκολιών στο πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Τζιβινίκου, 2015). Σε αυτές, ουσιαστικά, κατατάσσονται τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Πολυχρονοπούλου, 2017).

Όπως αναφέρθηκε, ο όρος Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες αφορά σε μια συγκεκριμένη κατηγορία ειδικών αναγκών. Βέβαια, αν και αναφέρεται σε συγκεκριμένη κατηγορία ειδικών αναγκών, ο όρος χρησιμοποιείται αρκετά ελαστικά, πολυσυλλεκτικά και με μεγάλη ευκολία. Το γεγονός αυτό οφείλεται σε διάφορους λόγους. Αρχικά, διότι, αναφορικά με τα διαγνωστικά κριτήρια, σε αυτή την κατηγορία δεν περιλαμβάνονται παιδιά με νοητική καθυστέρηση, γεγονός το οποίο δεν ακούγεται απειλητικά στα αυτιά τόσο των γονέων όσο και των εκπαιδευτικών (Πολυχρονοπούλου, 2017). Συγκεκριμένα, με βάση την άποψη που έχει επικρατήσει, τα παιδιά αυτά είναι έξυπνα αλλά, εξαιτίας διάφορων παραγόντων, δεν τα καταφέρνουν σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα στο σχολείο (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου, & Μπότσας, 2004). Ταυτόχρονα, ο όρος υπονοεί ότι η φύση του προβλήματος είναι ενδογενής και ότι δεν οφείλεται σε εσφαλμένη συμπεριφορά των γονέων ή των εκπαιδευτικών προς το παιδί. Έτσι, αίρονται οι ευθύνες από το σχολείο ή τους γονείς. Τέλος, ο όρος συνδέεται με το δικαίωμα και την ανάγκη του παιδιού για επιπλέον εκπαιδευτική βοήθεια και υποστήριξη. Ως αποτέλεσμα, η δυνατότητα αυτή επιτρέπει πολλά παιδιά να χαρακτηριστούν ως παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, χωρίς στην πραγματικότητα να ανήκουν σε αυτή την κατηγορία (Παντελιάδου κ.ά., 2004).

## 1.2 Ορισμοί

Τι είναι όμως ακριβώς οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες; Η διεθνής βιβλιογραφία αναφέρει πάνω από πενήντα ορισμούς για το ζήτημα των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών. Ο όρος αυτός, για πρώτη φορά αναφέρθηκε το 1963 από τον Samuel Kirk, ψυχολόγο και ειδικό παιδαγωγό, στις ΗΠΑ (Waber, 2011). Σύμφωνα με τον Kirk, οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν προβλήματα επεξεργασίας, τα οποία επηρεάζουν τη γλώσσα και την ακαδημαϊκή απόδοση ανθρώπων ανεξαρτήτως ηλικίας. Τα προβλήματα αυτά οφείλονται είτε σε εγκεφαλική δυσλειτουργία είτε σε συναισθηματική ή συμπεριφοριστική διαταραχή (Hammill, 1990).

Ένας άλλος ορισμός, ο οποίος επικράτησε στο χώρο της ειδικής αγωγής για πολλά χρόνια, είναι αυτός που προτάθηκε από το Γραφείο Εκπαίδευσης των ΗΠΑ το Δεκέμβριο του 1977. Σύμφωνα με αυτόν, ο όρος «Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες» αναφέρεται σε μια διαταραχή σε μια ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διαδικασίες που περιλαμβάνονται στην κατανόηση ή στη χρησιμοποίηση του προφορικού ή του γραπτού λόγου, δυσκολίες οι οποίες εκδηλώνονται συνήθως ως διαταραχές στην ακοή, στην ομιλία, στην ανάγνωση, στη γραφή, στην ορθογραφία ή στην αριθμητική. Βέβαια, σε αυτόν δεν περιλαμβάνονται παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίες είναι αποτέλεσμα οπτικών, ακουστικών ή κινητικών αναπηριών, νοητικής καθυστέρησης, συναισθηματικής διαταραχής, περιβαλλοντικής, πολιτιστικής ή οικονομικής αποστέρησης (USOE, 1977, σελ. 65083).

Ύστερα, η Εθνική Μεικτή Επιτροπή για τις Μαθησιακές Δυσκολίες, εξετάζοντας τα καινούρια ερευνητικά επιτεύγματα στο χώρο των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών, αναφέρει ότι οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων. Σύμφωνα με τον ορισμό αυτόν, όμως, οι δυσκολίες αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Επίσης, αν και μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωτερικές επιδράσεις (όπως οι πολιτισμικές



διαφορές, η ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία), δεν αποτελούν το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων (NJCLD, 1988, σελ. 1).

Αργότερα, το 2004, στη νομοθεσία των ΗΠΑ, οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες αναθεωρούνται και ορίζονται ως μία διαταραχή σε μία ή περισσότερες βασικές ψυχολογικές διεργασίες που σχετίζονται με την κατανόηση ή έκφραση του γραπτού και του προφορικού λόγου. Η διαταραχή αυτή εκδηλώνεται με ελλείψεις στην ικανότητα ακοής, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, ορθογραφίας ή εκτέλεσης μαθηματικών υπολογισμών (Individuals with Disabilities Education Improvement Act, IDEA, 2004). Ο ορισμός αυτός, αν και θεωρητικά δεν παρουσιάζει αλλαγές σε σχέση με τον προηγούμενο, εμπεριέχει διαφορετικά διαγνωστικά κριτήρια. Συγκεκριμένα, η σοβαρή απόκλιση μεταξύ Δείκτη Νοημοσύνης και σχολικής επίτευξης έπαυσε να αποτελεί λειτουργικό κριτήριο για την ταυτοποίηση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών.

Τέλος, στο Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο των Ψυχικών Διαταραχών το 2013, ο ορισμός γίνεται ακόμα πιο συγκεκριμένος (DSM-5· American Psychiatric Association, 2013). Περιλαμβάνει, δηλαδή, παιδιά με ακαδημαϊκές δυσκολίες που σχετίζονται με την ανάγνωση, το γραπτό λόγο και τα μαθηματικά. Ταυτόχρονα, επισημαίνεται ότι η φτωχή σχολική επίδοση δεν σχετίζεται με τον Δείκτη Νοημοσύνης, γεγονός το οποίο σημαίνει ότι η νοημοσύνη των παιδιών αυτών κυμαίνεται σε φυσιολογικά επίπεδα.

Κλείνοντας, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν γνωστικά και λειτουργικά ελλείμματα, με τα οποία κάποιος έχει γεννηθεί, τα οποία τον δυσκολεύουν στη μαθησιακή διαδικασία. Όμως, με βάση τους παραπάνω ορισμούς, γίνεται σαφές ότι το ζήτημα των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών είναι αρκετά σύνθετο. Αρχικά, επειδή οι φτωχές σχολικές επιδόσεις σχετίζονται με εγγενείς διαταραχές και όχι σε δευτερογενή ελλείμματα, όπως η ελλιπής υποστήριξη από το οικογενειακό ή το σχολικό περιβάλλον (DSM-5· American Psychiatric Association, 2013). Επιπλέον, εξαιτίας της ανομοιογένειας των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Handler & Fierson, 2011). Δηλαδή, αν και τα παιδιά αυτά εμφανίζονται εντελώς φυσιολογικά ως προς το μεγαλύτερο μέρος της συμπεριφοράς τους, εκδηλώνουν προβλήματα σε επί μέρους τομείς. Παράλληλα όμως, η ανομοιογένεια αυτή επεκτείνεται και στα ιδιαίτερα προβλήματα, τα οποία μπορεί να είναι άλλοτε περισσότερα και άλλοτε

λιγότερα, ανάλογα με το παιδί (Prasadh & Burle, 2022). Έτσι, για παράδειγμα, ορισμένοι μαθητές μπορεί να δυσκολεύονται στην ανάγνωση, μερικοί στο γραπτό λόγο και άλλοι στην κατανόηση του κειμένου. Συνεπώς, με βάση τα παραπάνω, παρατηρούμε ότι η συγκεκριμένη κατηγορία μαθητών εμφανίζει ασυμφωνία στην εξέλιξη των ικανοτήτων τους, έχοντας πολύ καλές ικανότητες σε μερικούς τομείς και παράλληλα πολύ χαμηλές σε άλλους (Πολυχρονοπούλου, 2017).

### **1.3 Χαρακτηριστικά παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες**

Παρά την ανομοιογένεια, η μελέτη των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών έχει αναδείξει ορισμένα χαρακτηριστικά, τα οποία είναι κοινά σε έναν μεγάλο αριθμό μαθητών. Τα χαρακτηριστικά αυτά αφορούν τη γνωστική ανάπτυξη, τα κίνητρα, τη συμπεριφορά, τα συναισθήματα και την κοινωνική ανάπτυξη (Παντελιάδου κ.ά., 2004).

Αρχικά, ένας μεγάλος αριθμός ερευνών έχει υποστηρίξει ότι βασικό χαρακτηριστικό πολλών παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες είναι οι αντιληπτικές δυσλειτουργίες. Τα παιδιά αυτά δυσκολεύονται στην επιλογή, απόσπαση, οργάνωση, ερμηνεία και τελική αναγνώριση των πληροφοριών κατά την ανάγνωση και τη γραφή και αφορούν σε ακουστικές, οπτικές και κιναισθητικές δεξιότητες. Δυσκολεύονται, έτσι, στην αντίληψη των ήχων, στην αναπαράσταση οπτικών γραπτών συμβόλων και στην εκτέλεση έργων που σχετίζονται με τις έννοιες της απόστασης, του χώρου και του προσανατολισμού (Πολυχρονοπούλου, 2017).

Άλλο ένα χαρακτηριστικό, το οποίο παρουσιάζουν πολλά παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, είναι τα προβλήματα συγκέντρωσης και προσοχής. Οι όροι αυτοί αναφέρονται σε μια διεργασία γνωστική, η οποία βοηθάει τον άνθρωπο να προσλαμβάνει ερεθίσματα από το περιβάλλον του. Ειδικότερα, τον βοηθάει να είναι σε ετοιμότητα και να επιλέγει συγκεκριμένα ερεθίσματα, δίνοντας έμφαση στα σημαντικότερα και αγνοώντας τα υπόλοιπα (Κολιάδης, 2002). Όμως, οι περισσότεροι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν σε ένα συγκεκριμένο έργο ή να ασχοληθούν με μια δραστηριότητα για αρκετή ώρα. Ως αποτέλεσμα, συνήθως δεν ολοκληρώνουν τις εργασίες τους, όχι λόγω τεμπελιάς, αδιαφορίας ή χαμηλής νοημοσύνης, αλλά γιατί δεν μπορούν να συγκεντρώσουν την προσοχή τους, για όσο χρόνο είναι απαραίτητο, για την ολοκλήρωση

των εργασιών. Έτσι, όσο μικρότερος είναι ο χρόνος συγκέντρωσης και προσοχής ενός παιδιού, τόσο σοβαρότερο είναι το πρόβλημα που αντιμετωπίζει (Παντελιάδου, 2011).

Επιπρόσθετα, ένα από τα συνηθέστερα χαρακτηριστικά αυτής της κατηγορίας μαθητών είναι τα προβλήματα μνήμης. Αυτά αφορούν σε ολόκληρο τον μνημονικό μηχανισμό και αλληλεπιδρούν με την ανάγνωση, την ορθογραφία και τα γλωσσικά προβλήματα. Ειδικότερα, τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν φτωχή μνήμη σε διαδικασίες που απαιτούν γλωσσική επεξεργασία, διότι χρησιμοποιούν αναποτελεσματικές στρατηγικές για να οργανώσουν τις πληροφορίες και να τις αποθηκεύσουν, ώστε να τις ανασύρουν όταν τις χρειαστούν. Έτσι, το παιδί δυσκολεύεται να οργανώσει τις σκέψεις του για να γράψει μια έκθεση ή να διηγηθεί προφορικά μια ιστορία (Πολυχρονοπούλου, 2017).

Ακόμα, οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες συνδέονται με τη συμπεριφορά, τα συναισθήματα και την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα συμπεριφορικών και συναισθηματικών προβλημάτων, είτε εξωτερικεύοντας είτε εσωτερικεύοντας τα. Παρατηρούνται, δηλαδή, τακτικά, επιθετικές και προκλητικές συμπεριφορές, προβλήματα διαγωγής, παρορμητικές συμπεριφορές, αλλά και άγχος, κατάθλιψη, απόσυρση και σωματοποίηση (Aro, Eklund, Eloranta, Ahonen, & Rescorla, 2022). Ως αποτέλεσμα, τα προβλήματα αυτά λειτουργούν ανασταλτικά και στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών αυτών, αφού παρουσιάζουν δυσκολίες στην ανάπτυξη προσωπικής ανεξαρτησίας, κοινωνικής ευθύνης και στη διατήρηση θετικών κοινωνικών σχέσεων (Eskandari, Bakhtiarpour, & Dasht Bozorgi, 2021).

Τέλος, πολύ συχνά παρατηρείται ότι οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες δεν εμφανίζουν ισχυρά κίνητρα και ότι υιοθετούν παθητικές μορφές μάθησης. Τα χαρακτηριστικά αυτά επιδρούν αρνητικά στην αποτελεσματικότητα των μεταγνωστικών ενεργειών των μαθητών και, σε συνδυασμό με τη σχολική αποτυχία που συχνά βιώνουν, τους κάνουν να πιστεύουν ότι η νοητική τους ικανότητα είναι πολύ χαμηλή και ότι η προσπάθειά τους είναι ανούσια, δημιουργώντας έτσι πολλές φορές συναισθηματικές δυσκολίες (Παντελιάδου κ.ά., 2004). Ταυτόχρονα, πολλές φορές υπερεκτιμούν τις ικανότητές τους και διογκώνουν τις πεποιθήσεις τους σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητά τους (Heath, Roberts, & Toste, 2013). Βέβαια, ενώ οι πεποιθήσεις υψηλής αυτοαποτελεσματικότητας αποτελούν παρωθητικά πλεονεκτήματα, οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες δεν

μπορούν να μεταφράσουν την υψηλή τους αυτοπεποίθηση σε αποτελεσματική αντιμετώπιση των διάφορων προβλημάτων (O' Donnell, Reeve, & Smith, 2021). Αξίζει να αναφερθεί, τέλος, ότι τα κίνητρα επηρεάζονται και από άλλους παράγοντες. Συγκεκριμένα, οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να αποδώσουν την αποτυχία τους στην χαμηλή τους ικανότητα και όχι στην ανεπαρκή προσπάθεια, δημιουργώντας έτσι χαμηλότερη ακαδημαϊκή αυτοεικόνα που τους οδηγεί σε χαμηλότερες προσδοκίες για μελλοντική ακαδημαϊκή επίδοση (Παντελιάδου κ.ά., 2004).

## **2. Μέθοδοι διδασκαλίας**

### **2.1 Μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Ανεπίδεκτοι μαθήσεως ή αδυναμία παροχής κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας;**

Είναι αλήθεια ότι οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα στη διαδικασία της μάθησης. Πλήθος ερευνών αναδεικνύει τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις των μαθητών αυτών (Hen & Goroshit, 2014· Johnson et al., 2010), γεγονός το οποίο γεννά αρνητικές στερεοτυπικές αντιλήψεις για την ακαδημαϊκή τους ικανότητα, ακόμα και στους αρμόδιους για την εκπαιδευτική τους υποστήριξη, τους εκπαιδευτικούς (Zhao et al., 2019). Οι χαμηλές αυτές επιδόσεις μπορεί να οφείλονται σε διάφορους παράγοντες, όπως τα γενετικά γνωστικά και λειτουργικά ελλείμματα των μαθητών, τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και η αποτυχία του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος να παρέχει με επάρκεια εντατική υποστήριξη σε αυτούς τους μαθητές. Μάλιστα, η αποτυχία αυτή δεν οφείλεται σε κάποια επιθυμία περιθωριοποίησης και παραμέλησής τους, αλλά στην αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να αναγνωρίσει τη χρησιμότητα της προσπάθειας για υποστήριξη ή τον κατάλληλο τρόπο που να την παρέχει, ώστε να έχει αποτέλεσμα (Fuchs et al., 2018). Επομένως, ίσως πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη προσοχή στις μεθόδους διδασκαλίας, οι οποίες προτείνονται από την διεθνή βιβλιογραφία και έρευνα ως κατάλληλες, να πειραματιστούμε με αυτές και να προσπαθήσουμε να τις προσαρμόσουμε στις ανάγκες της εκάστοτε μαθητικής ομάδας. Εξάλλου, όπως αναφέρει και ο Gargiulo (2012) δεν υπάρχει ένας μοναδικός τρόπος ούτε μια συγκεκριμένη και κατάλληλη μέθοδος για να διδάξουμε τα παιδιά. Αντίθετα, χρειάζονται στοχευμένες προσαρμογές, προκειμένου να πετύχουν τους στόχους τους, μιας και το κάθε παιδί μαθαίνει με τον δικό του ξεχωριστό τρόπο. Μερικές μέθοδοι διδασκαλίας, οι οποίες έχουν μελετηθεί πολλάκις από διάφορους ερευνητές για την αποτελεσματικότητά τους στους μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, είναι η προσαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος, η διαφοροποιημένη διδασκαλία και η παροχή διευκολύνσεων.

## 2.2 Προσαρμογή Αναλυτικού Προγράμματος

Για τη διδασκαλία των σχολικών μαθημάτων συντάσσονται από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων Αναλυτικά Προγράμματα, τα οποία κατευθύνουν τους εκπαιδευτικούς στην οργάνωση της διδασκαλίας του κάθε μαθήματος. Σε αυτά αναφέρονται οι γενικοί σκοποί της διδασκαλίας, καταγράφονται οι ενότητες, οι οποίες πρέπει να διδαχθούν, και οι διδακτικές ώρες που πρέπει να αφιερωθούν από τους εκπαιδευτικούς για τη διδασκαλία της κάθε ενότητας. Επιπλέον, σύμφωνα με το νομικό πλαίσιο, ο διδάσκων κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας είναι υποχρεωμένος να διδάξει συγκεκριμένα περιεχόμενα, τα οποία προδιαγράφονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Ωστόσο, αν και κάθε εκπαιδευτικός υποχρεούται να διδάξει συγκεκριμένα περιεχόμενα, έχει την ελευθερία επιλογής των μεθόδων και των μέσων που θα χρησιμοποιήσει κατά την διδασκαλία. Με αυτόν τον τρόπο, δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να προσαρμόσει τα Αναλυτικά Προγράμματα στις διδακτικές του προσεγγίσεις (Βρεττός & Καψάλης, 2014).

Στην περίπτωση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών, οι περισσότεροι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες δεν μπορούν να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις του κοινού Αναλυτικού Προγράμματος. Για αυτό είναι απαραίτητη η εφαρμογή ευέλικτων Αναλυτικών Προγραμμάτων, τα περιεχόμενα των οποίων θα είναι προσαρμοσμένα στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τους, ώστε να παρέχεται ποιοτική εκπαίδευση και σε αυτή την κατηγορία μαθητών (Τζουριάδου, 2008). Η Wright (όπως αναφέρεται στο Τζιβινίκου, 2015), της οποίας η τυπολογία για τις προσαρμογές του Αναλυτικού Προγράμματος τείνει να επικρατεί σήμερα, προτείνει 9 προσαρμογές. Αυτές περιλαμβάνουν τροποποιήσεις στην ποσότητα (μείωση της ύλης και αύξηση της πρακτικής εξάσκησης), στο χρόνο περάτωσης έργου, στο επίπεδο υποστήριξης, στη διδασκαλία (διαφοροποίηση), στο επίπεδο δυσκολίας (προσαρμογή των απαιτήσεων του μαθήματος), στον έλεγχο επίδοσης (π.χ. προφορική αντί για γραπτή αξιολόγηση), στη συμμετοχή, στους διδακτικούς στόχους κοινών δραστηριοτήτων, και για τους μαθητές με σοβαρές δυσκολίες την αντικατάσταση του προγράμματος.

Επίσης, αναφορικά με τη συμβολή των προσαρμογών των Αναλυτικών Προγραμμάτων, υπάρχουν πολλές έρευνες στις οποίες αναδεικνύονται οι θετικές τους επιδράσεις στους μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Δύο από αυτές είναι των Winchester et al.

(2009) και των Gersten, Baker, Smith-Johnston, Dimino και Peterson (2006). Στην πρώτη έρευνα, στην οποία συμμετείχαν μόνο μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, οι εκπαιδευτικοί ακολούθησαν δύο διαφορετικούς τρόπους για τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας. Ο πρώτος βασιζόταν σε μια παραδοσιακή, κειμενοκεντρική προσέγγιση, ενώ ο δεύτερος σε ένα εννοιολογικά οργανωμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Η αξιολόγηση των μαθητών ανέδειξε ότι ο δεύτερος τρόπος διδασκαλίας (προσαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος), λειτούργησε αποτελεσματικότερα στην κατανόηση και την εκμάθηση ιστορικών κειμένων, μιας και οι μαθητές που διδάχτηκαν με τον δεύτερο τρόπο αξιολογήθηκαν θετικότερα από αυτούς που διδάχτηκαν με τον πρώτο. Στη δεύτερη έρευνα οι ερευνητές κατέδειξαν ότι οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες μπορούν να μάθουν πολύπλοκο ιστορικό υλικό, όταν τους παρέχονται κατευθύνσεις, οι οποίες υποστηρίζουν την ενεργή συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία, και εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο δεν στηρίζεται αποκλειστικά στην ανάγνωση των σχολικών εγχειριδίων αλλά προσαρμόζεται για την καλύτερη κατανόηση του μαθήματος. Σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές, οι μαθητές μαθαίνουν περισσότερο υλικό, όταν οι εκπαιδευτικοί προσαρμόζουν στο Αναλυτικό Πρόγραμμα εξειδικευμένες τεχνικές παράδοσης.

Επιπλέον, θετικά αποτελέσματα κατέδειξε και η μελέτη των Lee, Wehmeyer, Soukup και Palmer (2010) για τα οφέλη της προσαρμογής των Αναλυτικών Προγραμμάτων στις ανάγκες των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Σύμφωνα με τους ερευνητές, τα προσαρμοσμένα Αναλυτικά Προγράμματα είναι πολύ σημαντικά για την επιτυχία και την εξέλιξη αυτής της κατηγορίας μαθητών εντός της σχολικής τάξης, μιας και οι προσαρμογές ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες τους και τροποποιούνται ανάλογα με τις ικανότητες, τις δεξιότητες και τις αδυναμίες τους (Saziso & Chimhenga, 2021).

Συμπερασματικά, τα παραπάνω δεδομένα αναδεικνύουν τη σημασία υιοθέτησης εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων κατά την εκπαιδευτική πράξη. Μια τέτοια προσέγγιση είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η οποία επικεντρώνεται στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών και άρα είναι πολύ χρήσιμη στη σύγχρονη εκπαίδευση, μιας και οι γενικές σχολικές τάξεις παρουσιάζουν μεγάλη ετερογένεια (Firmender, Reis, & Sweeny, 2013).



## 2.3 Διαφοροποιημένη διδασκαλία

Πολύ συχνά η τυπική διδασκαλία δεν επιφέρει τα επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα. Εκτός αυτού, η ετερογένεια της σύγχρονης τάξης έχει μεγαλώσει και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν μαθητές με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ικανότητες και κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο. Μια μέθοδος διδασκαλίας, η οποία προτείνεται συχνά από τη βιβλιογραφία για τη διδασκαλία των μαθητών, ειδικά στα πλαίσια μια σχολικής τάξης, η οποία απαρτίζεται τόσο από μαθητές τυπικής ανάπτυξης όσο και από μαθητές που αντιμετωπίζουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, είναι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Η μέθοδος αυτή μπορεί να αποτελέσει το μέσον για την αποτελεσματική διδασκαλία όλων των μαθητών, μιας και τα γνωστικά αντικείμενα, οι διδακτικές μέθοδοι, οι πηγές και οι μαθησιακές δραστηριότητες σχεδιάζονται με τέτοιο τρόπο ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους (Χολέβας, Αλεξόπουλος, & Αναστασόπουλος, 2018). Κατά συνέπεια, ενισχύει και τους μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, βελτιώνοντας τις σχολικές τους επιδόσεις, και βοηθώντας τους να πετύχουν τους ακαδημαϊκούς τους στόχους (Παπανθύμου & Δάρρα, 2021).

Πρώτα απ' όλα, διαφοροποιημένη θεωρείται μια μέθοδος διδασκαλίας, η οποία χρησιμοποιείται για να ανταποκριθεί στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών. Συγκεκριμένα, ορίζεται ως μια διδακτική προσέγγιση, η οποία λαμβάνει υπόψη την ετοιμότητα των μαθητών να μάθουν και βελτιστοποιεί τη μάθηση συνυπολογίζοντας τις διαφορετικές εκπαιδευτικές μεθόδους των προγραμμάτων σπουδών. Επίσης, η εφαρμογή της προϋποθέτει την ανταπόκριση των εκπαιδευτικών σε αλλαγές μέσα από τη χρήση διαφορετικών τύπων διδακτικών προσεγγίσεων και διαμορφώνεται από τη συνεχή προσαρμογή των προγραμμάτων σπουδών, των διαδικασιών, του μαθησιακού υλικού, των αποτελεσμάτων και της αξιολόγησης (Παπανθύμου & Δάρρα, 2021).

Ωστόσο, η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δεν είναι εύκολη υπόθεση. Κυρίως επειδή απαιτείται επιπλέον χρόνος, κόπος και γνώσεις (Παντελιάδου, 2008). Για παράδειγμα, αν οι εκπαιδευτικοί επιλέξουν να συμπεριλάβουν τη χρήση τεχνολογικών μέσων για την υποστήριξη της διδασκαλίας τους ώστε να ενισχύσουν την εκπαίδευση των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, θα πρέπει να είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι (Francis, 2017). Όμως, σε περίπτωση που προτιμηθεί η συγκεκριμένη μέθοδος, προκειμένου να



εφαρμοστεί με επιτυχία, προτείνεται στους εκπαιδευτικούς να διευκρινίζουν όλες τις βασικές έννοιες, να χρησιμοποιούν την αξιολόγηση και για επέκταση εκτός από μέτρηση, να σχεδιάζουν το μάθημα αποσκοπώντας στην κριτική και δημιουργική σκέψη, να εμπλέκουν κάθε μαθητή στη μάθηση και να υπάρχει ισορροπία ανάμεσα στις δραστηριότητες που δίνονται από τον εκπαιδευτικό και σε αυτές που επιλέγονται από τους μαθητές. Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να παρέχουν προσαρμογές στην τάξη και στο φυσικό περιβάλλον, στην αξιολόγηση και στην διδασκαλία (Παπανθύμου & Δάρρα, 2021).

Είναι σημαντικό, σε αυτό το σημείο, να τονιστεί ότι ο σχεδιασμός μίας διαφοροποιημένης διδασκαλίας δεν απαιτεί από τον εκπαιδευτικό τη διαφοροποίηση όλων των στοιχείων της διδασκαλίας του (περιεχόμενου, διαδικασίας, μέσων) με όλους τους πιθανούς τρόπους, σε κάθε περίπτωση διδασκαλίας. Η προσαρμογή ενός ή και περισσότερων στοιχείων της διδασκαλίας σε ένα ή περισσότερα χαρακτηριστικά των μαθητών (ετοιμότητα, ενδιαφέρον, μαθησιακό προφίλ) μπορεί να είναι εξίσου αποτελεσματική (Ζώνιου-Σιδέρη, Λαμπροπούλου, Παπασταυρινίδου, Τσερμίδου, & Χριστοπούλου, 2020).

Επιπρόσθετα, η αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας επιβεβαιώνεται από πολλές έρευνες, οι οποίες έχουν διεξαχθεί τα τελευταία χρόνια και εξετάζουν τις επιδράσεις της στις επιδόσεις των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Λόγω της θεματολογίας της εργασίας, η οποία αφορά στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας, ενός βιβλιοκεντρικού μαθήματος που στηρίζεται στην κατανόηση κειμένου (Winchester et al., 2009), θα γίνει αναφορά στις έρευνες που σχετίζονται με την επίδραση της συγκεκριμένης μεθόδου στην αναγνωστική ευχέρεια και κατανόηση. Συγκεκριμένα, οι Reis, McCoach, Little, Muller και Kaniskan (2011) επισημαίνουν ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία στην ανάγνωση είναι πιο αποτελεσματική από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, οι μαθητές του δείγματος, οι οποίοι συμμετείχαν στα μαθήματα που εφαρμόστηκε διαφοροποιημένη διδασκαλία, σημείωσαν σημαντική πρόοδο στην αναγνωστική ικανότητα, ευχέρεια και κατανόηση. Ακόμα, οι Stavrou και Koutselini (2016) ανέδειξαν ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας με τη χρήση αναγνωστικών στρατηγικών<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Οι στρατηγικές κατανόησης κειμένου χωρίζονται σε αυτές που εφαρμόζονται πριν την ανάγνωση, κατά τη διάρκειά της και μετά από αυτήν (Αντωνίου, 2005). Οι στρατηγικές πριν την ανάγνωση περιλαμβάνουν την προκαταρκτική επισκόπηση, την πρόβλεψη, την επισκόπηση του λεξιλογίου και την ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης (Παντελιάδου κ. α., 2004). Οι στρατηγικές κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης αφορούν

μπορεί να βελτιώσει την απόδοση και τις ικανότητες των μαθητών στην ανάγνωση και στην κατανόηση των κειμένων. Εκτός αυτού, στην έρευνα φωτίζεται και η οπτική των μαθητών, οι οποίοι υποστήριξαν ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας συνέβαλε στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης, δεξιοτήτων συνεργασίας και αυτόνομης μάθησης. Ωστόσο, μια άλλη έρευνα, η οποία διεξάχθηκε από τους Forster, Kawohl και Souvignier (2018), ανέδειξε μεν ότι οι μαθητές παρουσιάζουν πρόοδο στην αναγνωστική ευχέρεια, αλλά όχι στην αναγνωστική κατανόηση. Σύμφωνα με τους ερευνητές, αυτό αναδεικνύει ότι θα πρέπει να εφαρμόζονται διαφορετικές διδακτικές μέθοδοι ανάγνωσης ανάλογα με τη δεξιότητα που καλλιεργείται.

Επιπλέον, αρκετές ακόμη έρευνες τονίζουν τη συνεισφορά της διαφοροποιημένης διδασκαλίας για όλους τους μαθητές στην κατανόηση κειμένου. Αναλυτικότερα, ο Mundy (2020), αναφέρει ότι ακόμα και για τους μαθητές με υψηλές επιδόσεις η διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί να προσφέρει σημαντική ώθηση. Επίσης, αν και το δείγμα των ικανών μαθητών ήταν μικρό, στη μελέτη των Shaunessy-Dedrick, Evans, Ferron και Lindo (2015), αναδεικνύεται ότι το σύνολο των μαθητών παρουσίασε σημαντική βελτίωση στην αναγνωστική κατανόηση. Τέλος, οι Magableh και Abdullah (2021) υπογραμμίζουν ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία όχι μόνο επηρεάζει θετικά την επίδοση των μαθητών στην κατανόηση κειμένου, αλλά μειώνει και την ετερογένεια της τάξης.

Παρά ταύτα, τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών έρχονται σε αντιπαράθεση με τα ευρήματα κάποιων άλλων. Ειδικότερα, η έρευνα των Karst, Bonefeld, Dotzel, Fehringer και Steinwascher (2022) για τη βελτίωση των αναγνωστικών στρατηγικών και της αναγνωστικής ικανότητας έδειξε ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία, αν και μειώνει την ετερογένεια της τάξης ως προς τις αναγνωστικές ικανότητες και υποστηρίζει πολύ θετικά τους πιο αδύναμους μαθητές, δεν βοήθησε τόσο στην εξέλιξη των ικανότερων μαθητών. Ταυτόχρονα, σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν και οι Ma'youf και Aburezeq (2022), οι οποίοι στην έρευνά τους παρατήρησαν θετικές επιδράσεις μόνο στους μαθητές που παρουσίαζαν χαμηλές

---

σε σημειώσεις, υπογράμμιση των βασικών σημείων του κειμένου και το διάβασμα «μπρος-πίσω» για την καλύτερη κατανόηση ενός κειμένου (Γρίβα & Κωφού, 2020). Τέλος, οι στρατηγικές μετά την ανάγνωση περιλαμβάνουν τον έλεγχο της κατανόησης του κειμένου με απαντήσεις σε ερωτήσεις του βιβλίου ή του εκπαιδευτικού, τη δημιουργία νοηματικών χαρτών και δενδροδιαγραμμάτων, τη στρατηγική της παράφρασης και στρατηγικές αναγνώρισης οργανωτικών σχεδίων. (Παντελιάδου κ. α., 2004).

επιδόσεις (αύξηση κινήτρων μάθησης, αυτοπεποίθησης, αυτοεκτίμησης και βελτίωση αναγνωστικής κατανόησης).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι, προκειμένου να διεξαχθεί με επιτυχία και ομαλότητα το μάθημα, ειδικά όταν επιλέγεται να διαφοροποιηθεί διδασκαλία, πολύ σημαντικός θεωρείται ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα, είναι εκείνος που όχι μόνο θα υποστηρίξει, καθοδηγήσει, συντονίσει τους μαθητές του, αλλά και θα τους ενεργοποιήσει προκειμένου να πετύχουν τους στόχους τους, διαφέροντας έτσι από τον εκπαιδευτικό που εφαρμόζει τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας. Έτσι, με αυτόν τον τρόπο, δημιουργείται ένα είδος διδασκαλίας, στο οποίο κυριαρχεί η συνεργασία και μαθαίνουν όλοι (Χολέβας κ.ά., 2018).

## **2.4 Διευκολύνσεις**

Στις τροποποιήσεις και προσαρμογές της διδασκαλίας και του αναλυτικού προγράμματος περιλαμβάνονται και ορισμένες διευκολύνσεις των μαθητών που αντιμετωπίζουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Οι διευκολύνσεις αυτές αναφέρονται στην τροποποίηση των μέσων και των τρόπων της διδασκαλίας αλλά και στην αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Βέβαια, η νέα γνώση που δίνεται στους μαθητές δεν διαφέρει από αυτή που δίνεται στους υπόλοιπους μαθητές της γενικής τάξης. Δεν γίνονται αλλαγές, δηλαδή, στο περιεχόμενο και στο επίπεδο δυσκολίας της εξέτασης (Τζιβινίκου, 2015). Ωστόσο, δεν αποτελεί εύκολη διαδικασία, αφού συχνά παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη διαχείριση των γραπτών τεστ και των προφορικών εξετάσεων (Chakraborty & Kaushik, 2019).

Οι διευκολύνσεις μπορούν να διαιρεθούν σε τέσσερις κατηγορίες. Η πρώτη περιλαμβάνει διευκόλυνση σε χρόνο και πρόγραμμα. Τέτοιου είδους διευκόλυνση είναι η παράταση του χρόνου για να τελειώσει ένας μαθητής μια δραστηριότητα ή ένα τεστ, ενώ μπορεί να περιλαμβάνει και αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται ο χρόνος. Η δεύτερη μορφή διευκόλυνσης αφορά στην παρουσίαση του υλικού και επιτρέπει στους μαθητές να έχουν πρόσβαση σε πληροφορίες με εναλλακτικούς τρόπους. Ο εκπαιδευτικός, δηλαδή, μπορεί να επαναλάβει τις οδηγίες προς τον μαθητή, να διαβάσει ο ίδιος τις ερωτήσεις και να παρέχει αισθητικά και λειτουργικά διαφοροποιημένα φύλλα εργασίας με τη χρήση μεγαλύτερων

γραμματοσειρών. Παράλληλα, για την άμβλυνση των δυσκολιών του μαθητή μπορεί να παρέχεται ηλεκτρονικός εξοπλισμός, λογισμικό και υποστηρικτική τεχνολογία. Η τρίτη κατηγορία περιλαμβάνει τη διευκόλυνση ως προς το χώρο. Διατίθεται, δηλαδή, στο μαθητή μια ήσυχη αίθουσα, στην οποία μπορεί να ολοκληρώσει την εργασία του. Τέλος, η τελευταία διευκόλυνση σχετίζεται με τον τρόπο ανταπόκρισης στην εξέταση. Αυτή επιτρέπει στους μαθητές να ολοκληρώνουν δραστηριότητες, εργασίες και τεστ με διαφορετικούς τρόπους. Για παράδειγμα, οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες μπορούν να εξετάζονται προφορικά, αντί για γραπτά, από τον εκπαιδευτικό (Cortiella, 2005· Τζιβνίκου, 2015).

Επιπροσθέτως, σε διάφορες έρευνες τονίζεται η σημασία των διευκολύνσεων για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Συγκεκριμένα, οι ειδικές αυτές υπηρεσίες και εργαλεία που εφαρμόζονται στη διδασκαλία και στην αξιολόγηση δίνουν τη ευκαιρία στους μαθητές να αποδώσουν στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους (D' Intino, 2017). Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί η έρευνα των Fletcher et al. (2009), στην οποία οι ερευνητές εξέτασαν την επίδραση της προφορικής παρουσίας ενός δύσκολου τεστ σε μαθητές Γυμνασίου με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, μετά την προσαρμογή της προφορικής παρουσίας, οι μαθητές σημείωσαν υψηλότερες βαθμολογίες. Επίσης, επωφελής είναι, σύμφωνα με τους Rock, Gregg, Ellis και Gable (2008), η διευκόλυνση της παράτασης τους χρόνου. Ειδικότερα, στην έρευνα που διεξήγαγαν, οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες συνέθεσαν ποιοτικότερες εκθέσεις, όταν τους δόθηκε περισσότερος χρόνος, σε σχέση με προηγούμενες προσπάθειές τους χωρίς αυτή τη διευκόλυνση. Ωστόσο, πρέπει να επισημανθεί ότι δεν υπάρχει μια συγκεκριμένη διευκόλυνση, η οποία είναι αποτελεσματική για όλους τους μαθητές. Για παράδειγμα, δεν επωφελούνται όλοι οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες από τις προσαρμογές του χρόνου ή την προφορική ανάγνωση του τεστ από τον εκπαιδευτικό (Fuchs, Fuchs, & Capizzi, 2005). Για αυτό, θα πρέπει να επιλέγονται με βάση τα δυνατά σημεία των μαθητών, τις μαθησιακές τους ανάγκες και το ιστορικό διευκολύνσεων (αν υπάρχει) που παρέχονταν σε αυτούς στο παρελθόν (Cortiella, 2005).

Τέλος, ιδιαίτερα σημαντικές είναι δύο ακόμη έρευνες, οι οποίες αναφέρονται στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την παροχή διευκολύνσεων σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Στην πρώτη ο Skinner (2007) ερεύνησε τις απόψεις εκπαιδευτικών Πανεπιστημίου για την παροχή διευκολύνσεων σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές

Δυσκολίες. Τα ευρήματα έδειξαν πως, αν και ήταν θετικοί ως προς την παροχή διευκολύνσεων, οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν απόλυτα σίγουροι ότι καταλάβαιναν τις ανάγκες των μαθητών και ότι δεν διέθεταν τα απαραίτητα μέσα για την εφαρμογή τους. Εκτός αυτού, ήταν πρόθυμοι να παρέχουν συγκεκριμένες μόνο διδακτικές και εξεταστικές διευκολύνσεις, όπως διάθεση επιπλέον χρόνου και διαφορετικής τοποθεσίας κατά την εξέταση, χρήση ηλεκτρονικού εξοπλισμού και μαγνητοφώνηση μαθημάτων. Στη δεύτερη, η Lipscomb (2012) μελέτησε τις απόψεις 51 εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής εκπαίδευσης για την αποτελεσματικότητα διάφορων διευκολύνσεων στους μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Γενικά, όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι τις θεωρούσαν αποτελεσματικές, με τους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης, όμως, να κρίνουν ορισμένες περισσότερο αποτελεσματικές από ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής. Σύμφωνα με την ερευνήτρια, αυτό ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης ήταν εξοικειωμένοι με λιγότερες διευκολύνσεις ή ότι τα μέσα που είχαν στη διάθεσή τους ήταν περιορισμένα ή κατάλληλα για συγκεκριμένες διευκολύνσεις και για αυτό δεν ήταν σε θέση να κρίνουν αν υπάρχουν άλλες αποτελεσματικότερες.

Κλείνοντας, βάσει των παραπάνω, γίνεται σαφές ότι οι διευκολύνσεις αποτελούν μία ακόμα προσαρμογή, η οποία κρίνεται ιδιαίτερα αποτελεσματική ώστε οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες να αποδώσουν στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους. Παρόλα αυτά, όπως αναφέρθηκε, δεν επωφελούνται όλοι οι μαθητές και για αυτό θα πρέπει να αναζητηθούν και άλλοι παράγοντες για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία τους (όπως τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού). Εκτός αυτού, καθώς πολλοί εκπαιδευτικοί δεν είναι εξοικειωμένοι με πολλές διευκολύνσεις και συχνά αποφεύγουν τη συνεργασία με το ειδικό προσωπικό υποστήριξης των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, θα πρέπει να ευαισθητοποιηθούν περισσότερο για το ζήτημα των διευκολύνσεων και το θέμα των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών γενικότερα (Lipka, Khouri, & Shecter-Lener, 2020).

### **3. Σχολική επίδοση και χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών**

#### **3.1 Σχολική επίδοση και επιτυχία**

Ο όρος «επίδοση» χαρακτηρίζει όλο και περισσότερο τις σημερινές κοινωνίες, αναδεικνύοντας την επιτυχία ως αυτοσκοπό. Η επίδοση και η αποτελεσματικότητα κάποιου στα έργα είναι πολύ σημαντικές στο σύγχρονο κόσμο και καθορίζουν την κοινωνική του κινητικότητα και θέση. Για αυτό η υψηλή σχολική επίδοση ή σχολική επιτυχία είναι πολύ σημαντική, γιατί συμβάλλει στην μελλοντική επαγγελματική και κοινωνική πορεία των μαθητών.

Τι ορίζεται όμως ως σχολική - ακαδημαϊκή επιτυχία; Σύμφωνα με τους York, Gibson και Rankin (2015) ο ορισμός της σχολικής επιτυχίας συσχετίζεται με έξι συστατικά στοιχεία: τη σχολική επίδοση, την ικανοποίηση, την απόκτηση δεξιοτήτων και ικανοτήτων, την επιμονή, την επίτευξη των μαθησιακών στόχων και την επιτυχημένη επαγγελματική σταδιοδρομία. Επίσης, σύμφωνα με τους Βαρελτζή και Γιαβρίμη (2018) η σχολική επιτυχία σχετίζεται με την ορθή αναπαραγωγή των σχολικών κανόνων, την εκμάθηση μιας κυριαρχικά δομημένης γνώσης και την προσαρμογή στις απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος. Αντίθετα, η αδυναμία του μαθητή να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου χαρακτηρίζεται ως σχολική αποτυχία. Σχετίζεται, δηλαδή, με χαμηλή γνωστική απόδοση, αδυναμία προσαρμογής της συμπεριφοράς του στο σχολικό περιβάλλον και στους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος, αποτυχία ένταξης του από το σχολικό περιβάλλον κ.α. (Αμπατζόγλου, 2001· Γιαβρίμης, 2015).

Επομένως, η σχολική επίδοση αναφέρεται σε ένα αποτέλεσμα, αφού ο μαθητής καλείται να ανταποκριθεί σε συγκεκριμένα κριτήρια. Αυτή μετράται από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αξιολογούν τη σχολική τους επίδοση και την αποτυπώνουν σε μια δεκάβαθμη ή εικοσάβαθμη βαθμολογική κλίμακα. Τα κριτήρια, βάσει των οποίων βαθμολογούνται, καθορίζονται από το κράτος, μέσω των Αναλυτικών Προγραμμάτων και των εκπαιδευτικών στόχων που εμπεριέχονται σε αυτά (O' Donnell, Reeve, & Smith, 2021). Έτσι, η σχολική επίδοση αποτελεί ουσιαστικά την αξιολόγηση της απόδοσης του μαθητή σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία.



Για τους μαθητές, όμως, με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες η σχολική επιτυχία είναι σπάνια. Οι μαθητές αυτοί δυσκολεύονται κατά τη μαθησιακή διαδικασία και σχεδόν ταυτίζονται με την ακαδημαϊκή αποτυχία. Συγκεκριμένα, παρουσιάζουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις και υψηλή ακαδημαϊκή αναβλητικότητα, γεγονός το οποίο οδηγεί σε ακαδημαϊκή αποτυχία (Hen & Goroshit, 2014). Μάλιστα, όπως αναδεικνύουν πολλές μελέτες, παρότι ο Δείκτης Νοημοσύνης τους είναι φυσιολογικός (όπως αναφέρει και το DSM-5), οι μαθητές αυτοί παρουσιάζουν χαμηλά ακαδημαϊκά επιτεύγματα σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές (Johnson, Humphrey, Mellard, Woods, & Swanson, 2010). Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι, σύμφωνα με τους Zhao, Li, Li και Yu (2019), η πιθανότητα σχολικής αποτυχίας των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ενισχύεται σε σχολικά περιβάλλοντα, στα οποία οι εκπαιδευτικοί φέρουν αρνητικές στερεοτυπικές αντιλήψεις για την ακαδημαϊκή τους ικανότητα.

Συνοψίζοντας, η σχολική επίδοση αποτελεί ένα πολυδιάστατο φαινόμενο, το οποίο καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών. Στη διαδικασία αυτή σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός, ο οποίος μπορεί να συμβάλλει στην κατάκτηση μια υψηλής ή χαμηλής επίδοσης (Βαρελτζή & Γιαβρίμης, 2018).

### **3.2 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη σχολική ένταξη και επίδοση**

Το σχολείο οφείλει όχι μόνο να παρέχει γνώσεις, αλλά και να ασκεί παιδαγωγικό έργο. Να δημιουργεί, δηλαδή, παιδαγωγικές σχέσεις που να βασίζονται στον αλληλοσεβασμό και στην αλληλοκατανόηση. Στο επίκεντρο βρίσκεται ο δάσκαλος, ο οποίος παίζει καθοριστικό ρόλο για τη διαμόρφωση του κατάλληλου σχολικού κλίματος (Μπαμπάλης, 2012).

Σύμφωνα με διάφορες έρευνες, ο ρόλος των εκπαιδευτικών επηρεάζει σημαντικά τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Συγκεκριμένα, αναφορικά με τους μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, έχει παρατηρηθεί ότι ο εκπαιδευτικός επιδρά σημαντικά στην κοινωνική τους κατάσταση εντός του σχολικού περιβάλλοντος, δημιουργώντας έτσι θετικό κλίμα στην τάξη (Ellerbrock, Kiefer, & Alley, 2014· McHugh, Horner, Colditz, & Wallace, 2013· van der Sande, Hendrickx, Boor-Klip, & Mainhard, 2018). Ως αποτέλεσμα, σύμφωνα με τους Stojiljkovic, Djigic και Zlatkovic (2012), το θετικό αυτό κλίμα μπορεί να οδηγήσει

στην ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων των μαθητών και στην επίτευξη υψηλών σχολικών επιδόσεων.

Επιπλέον, η θετική αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές που αντιμετωπίζουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες έχει θετικές συναισθηματικές επιδράσεις σε αυτούς, με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν υψηλότερες σχολικές επιδόσεις, (Majorano, Brondino, Morelli, & Maes, 2017). Παρατηρείται, δηλαδή, ότι οι μαθητές, εξαιτίας των συναισθηματικών επιδράσεων που δέχονται από τους εκπαιδευτικούς, αναπτύσσουν ισχυρά κίνητρα, αποδίδοντας έτσι καλύτερα.

Έτσι λοιπόν, είναι φανερό ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι κομβικός και για τη σχολική επιτυχία των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Αυτή εξασφαλίζεται από τη διδασκαλία και την εκπλήρωση των εκπαιδευτικών στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος. Συγκεκριμένα, κατά τη διδακτική διαδικασία, μέσα στην κοινή τάξη, ο εκπαιδευτικός καλείται να οργανώσει το πλάνο διδασκαλίας του με βάση τις οδηγίες και τους κανονισμούς του σχολείου και του υπουργείου παιδείας. Εκεί, τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, συνήθως, δέχονται ειδική υποστηρικτική βοήθεια από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής<sup>2</sup> (Νικολακάκη, 2015). Επειδή, όμως, δεν παρέχεται πάντα, κατά τη διδασκαλία, ειδική υποστηρικτική βοήθεια στους μαθητές, προτείνεται, σύμφωνα με την Πολυχρονοπούλου (2017), στον εκπαιδευτικό να τοποθετεί ένα μικρό αριθμό μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες εντός της τάξης και να ενημερώνεται τακτικά ή να επιμορφώνεται για ζητήματα Ειδικής Αγωγής.

Διάφορες έρευνες, ωστόσο, αναδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί στις κοινές τάξεις δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις αναφορικά με το αντικείμενο των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών ούτε γνωρίζουν τι πρέπει να κάνουν, όταν έρχονται αντιμέτωποι με αυτές (Ghimire, 2017). Ταυτόχρονα, δεν υποστηρίζονται επαρκώς από το εκπαιδευτικό σύστημα (Eklund, Sundqvist, Lindell, & Toppinen, 2021). Ως αποτέλεσμα, δεν πιστεύουν ότι είναι ικανοί να βοηθήσουν

---

<sup>2</sup> Τα τελευταία χρόνια όλο και πιο συχνά στο ελληνικό σχολείο προσφέρεται το εκπαιδευτικό μοντέλο της παράλληλης στήριξης. Σύμφωνα με αυτό, ο εκπαιδευτικός της τάξης και ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης συνεργάζονται για την εκπλήρωση των ακαδημαϊκών στόχων των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί διδάσκουν παράλληλα, οργανώνουν, σχεδιάζουν, διαφοροποιούν και αξιολογούν την εκπαιδευτική διαδικασία από κοινού (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004). Αξίζει να σημειωθεί, επίσης, ότι, σύμφωνα με τη νομοθεσία (Νόμος 3699/2008), η παράλληλη στήριξη παρέχεται σε μαθητές που μπορούν με την κατάλληλη υποστήριξη να παρακολουθήσουν το Αναλυτικό Πρόγραμμα και στους οποίους έχει χορηγηθεί γνωμάτευση του ΚΕΔΔΥ.



πραγματικά αυτούς τους μαθητές (Eklund et al., 2021), οι οποίοι με τη σειρά τους επηρεάζονται αρνητικά και εμφανίζουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις (Fuchs, Fuchs, McMaster, & Lemons, 2018).

Συνοψίζοντας, αν και η σχολική επιτυχία είναι αποτέλεσμα ενός ευρέος φάσματος παραγόντων (Sims & Oliver, 2023), ο παράγοντας του εκπαιδευτικού είναι πολύ σημαντικός τόσο για τη σχολική ένταξη όσο και για την επίδοση των μαθητών, μιας και αλληλοσυνδέεται με διάφορους παράγοντες, όπως τα κίνητρα, η σχολική αποδοχή και η διδασκαλία. Για αυτό, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αλληλεπιδρά με τους μαθητές του, να ενδιαφέρεται για τις συγκινησιακές καταστάσεις που βιώνουν, να μη φοβάται να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, να έχει κυρίαρχο ρόλο, να διαμεσολαβεί, να ελέγχει, να αξιολογεί, να στηρίζει, να επαινεί ή να τιμωρεί (Μπαμπάλης, 2012). Ταυτόχρονα, οφείλει να είναι ενημερωμένος και κατάλληλα εκπαιδευμένος, ώστε να δημιουργήσει ένα κλίμα ένταξης και αποδοχής σε κάθε μαθητή που αντιμετωπίζει κάποια Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία. Όλα αυτά, βέβαια, προϋποθέτουν δύο πολύ βασικές αρετές, τις οποίες θα πρέπει να διαθέτουν σε υψηλά ποσοστά οι εκπαιδευτικοί, την ενσυναίσθηση και την αυτοαποτελεσματικότητα (Katsora, Kaprinis, & Strigas, 2022), οι οποίες μάλιστα συχνά συσχετίζονται θετικά μεταξύ τους (Goroshit, Hen, 2016).

### **3.3 Ενσυναίσθηση**

Η ενσυναίσθηση ορίζεται ως η ικανότητα ενός ατόμου να αντιλαμβάνεται και να κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων. Αποτελεί, δηλαδή, την ικανότητα να τοποθετείται κανείς στη θέση του άλλου και να μοιράζεται συναισθήματα, λαμβάνοντας υπόψη την οπτική γωνία των άλλων (Lightfoot, Cole, & Cole, 2014). Μάλιστα, όπως αναφέρουν αρκετοί ερευνητές, μπορεί να χωριστεί σε δύο διαστάσεις, τη γνωστική και τη συναισθηματική. Η πρώτη διάσταση (γνωστική ενσυναίσθηση) σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να καταλαβαίνει, να παρατηρεί και να ερμηνεύει τις συμπεριφορές και τα συναισθήματα των άλλων βάσει του τρόπου που σκέφτονται και αντιδρούν (Γεωργιτσανάκου & Χαριτάκη, 2019· Cuff, Brown, Taylor, & Howat, 2016· Zahn-Waxler & Radke-Yarrow, 1990). Ο δεύτερος τύπος (συναισθηματική ενσυναίσθηση) αφορά στο ταίριασμα ενός ατόμου με τα συναισθήματα του άλλου και στην αίσθηση ενσυναίσθητου ενδιαφέροντος για τη δυσφορία

κάποιου άλλου (θλίψη, λύπη). Για παράδειγμα να νιώθει κανείς θυμό ως αντίδραση στο θυμό του άλλου (Zahn-Waxler & Radke-Yarrow, 1990).

Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς, η ενσυναίσθηση σχετίζεται με την ικανότητα να αναγνωρίζουν, να κατανοούν και να νοιάζονται για τις ανάγκες, τις ανησυχίες και την οπτική των μαθητών (Anderson, Mitchell, & Osgood, 2005· Tettegah & Anderson, 2007). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί αυτοί συμβάλλουν θετικά στη μάθηση και στην επίδοση των μαθητών και δημιουργούν ένα θετικό κλίμα μάθησης για όλους τους μαθητές (Anderson, Mitchell, & Osgood, 2005· Roorda, Koomen, Spilt, & Oort, 2011). Ωστόσο, σύμφωνα με τους Liew, Chen και Hughes (2010), θα πρέπει να θέτουν τα κατάλληλα όρια ανάμεσα σε αυτούς και τους μαθητές τους, ώστε να προωθούν ένα είδος αυτόνομης μάθησης.

Ωστόσο, δεν συμφωνούν όλες οι έρευνες ότι τα επίπεδα ενσυναίσθησης του εκπαιδευτικού αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα σχολικής επιτυχίας (Dash, 2023). Η Muller (2001) υποστήριξε ότι η ενσυναίσθηση σχετίζεται θετικά με τη σχολική επίδοση των μαθητών, ειδικά όταν οι μαθητές θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί δείχνουν ενδιαφέρον για αυτούς. Σε αυτή την περίπτωση, σύμφωνα με την ίδια ερευνήτρια, καταβάλλουν περισσότερη προσπάθεια για να βελτιώσουν τη σχολική τους επίδοση. Επίσης, οι Stojiljkovic, Stojanovic, και Doskovic (2011) αναδεικνύουν την επίδραση της συναισθηματικής ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών στο γενικότερο κλίμα της τάξης, το οποίο συμβάλλει στην ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων των μαθητών και στην επίτευξη υψηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων (Stojiljkovic, Djigic, & Zlatkovic, 2012). Από την άλλη, ο Bostic (2014) δεν εντόπισε κάποια σχέση μεταξύ σχολικής επίδοσης και ενσυναίσθησης εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, για τη μέτρηση της σχολικής επίδοσης αξιοποίησε σταθμισμένα τεστ, τα οποία όμως πρέπει να σημειωθεί πως δεν σχετίζονται απόλυτα με τα επίπεδα ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών (Dahri, Yusof, & Chinedu, 2017). Επομένως, η σχολική επίδοση αποτελεί μια πολυδιάστατη έννοια, η οποία δεν εξαρτάται μόνο από έναν (π.χ. ενσυναίσθηση), αλλά από διάφορους παράγοντες (Cai, Yang, Ge, & Weng, 2022).

Τέλος, αν και δεν έχει μελετηθεί εκτενώς, υπάρχουν ορισμένες έρευνες που συνδέουν την ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών με την εφαρμογή διάφορων μεθόδων διδασκαλίας. Ο Zembylas (2002, 2005) αναφέρει ότι τα επίπεδα ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών μπορούν να επηρεάσουν τη διδασκαλία, τις παιδαγωγικές μεθόδους και διάφορες προσαρμογές του

αναλυτικού προγράμματος. Αντίθετα, χαμηλά επίπεδα ενσυναίσθησης φαίνεται να οδηγούν σε δυσκολία αναγνώρισης των αναγκών των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και την εφαρμογή των κατάλληλων διευκολύνσεων (King, Aguinaga, O' Brien, Young, & Zgonc, 2010). Ακόμα, σε μία άλλη έρευνα, στην οποία παρατηρήθηκαν δύο εκπαιδευτικοί, μόνο ο εκπαιδευτικός με υψηλό επίπεδο ενσυναίσθησης προσαρμοσε τις διδακτικές του στρατηγικές ανάλογα με το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών, δημιουργώντας παράλληλα ένα θετικότερο μαθησιακό περιβάλλον (Gulnar, 2003).

Ωστόσο, σύμφωνα με την υφιστάμενη βιβλιογραφία, η ενσυναίσθηση δεν αποτελεί πάντα ασφαλή προβλεπτικό παράγοντα για το επίπεδο διδακτικής υποστήριξης των μαθητών (Aldrup, Carstensen, & Klusmann, 2022). Αυτό μπορεί να οφείλεται σε διάφορους λόγους. Ένας από αυτούς σχετίζεται με το ότι οι κλίμακες μέτρησης, ειδικά όσες εμπεριέχονται σε ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, δεν είναι απόλυτα έγκυρες, αφού οι ερωτώμενοι συχνά χαρακτηρίζουν τους εαυτούς τους πιο θετικά σε σχέση με τα πραγματικά επίπεδα ενσυναίσθησής τους. Επίσης, αποτελεί γεγονός ότι μπορεί να υπάρχουν άλλοι παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν περισσότερο τη διδακτική υποστήριξη των μαθητών, όπως γνώσεις παιδαγωγικού περιεχομένου, η ενσυνειδητότητα και η ψυχοσωματική κατάσταση των εκπαιδευτικών. Εξάλλου, έχει διαπιστωθεί ότι η ενσυναίσθηση σχετίζεται περισσότερο με τη συναισθηματική υποστήριξη των μαθητών (Aldrup, Carstensen, & Klusmann, 2022).

### **3.4 Αυτοαποτελεσματικότητα**

Αν και δεν υπάρχουν αρκετές διαθέσιμες έρευνες που να το αποδεικνύουν, φαίνεται πως η ενσυναίσθηση σχετίζεται με την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Goroshit & Hen 2014). Συγκεκριμένα, παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν στις διδακτικές τους ικανότητες μπορούν να κατανοήσουν τα συναισθήματα και τη διάθεση των άλλων. Επομένως, η ενσυναίσθηση θα μπορούσε να θεωρηθεί προβλεπτικός παράγοντας για την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας (Goroshit & Hen, 2016).

Ο όρος «αυτοαποτελεσματικότητα» των εκπαιδευτικών προέρχεται από την κοινωνικογνωστική θεωρία που ανέπτυξε ο Albert Bandura. Αποτελεί μια έννοια, η οποία αφορά στην αντίληψη του εκπαιδευτικού για τις ικανότητές του και περιγράφει το πόσο καλά

πιστεύει ότι μπορεί να επιτελέσει ένα έργο προκειμένου να ανταπεξέλθει σε συγκεκριμένες καταστάσεις και να έχει τον έλεγχο του περιβάλλοντός του. Πιο συγκεκριμένα, περιγράφει πόσο ικανός αισθάνεται ένας εκπαιδευτικός να εφαρμόσει τις απαιτούμενες μεθόδους και στρατηγικές διδασκαλίας στη τάξη και να οργανώσει τις μαθησιακές δραστηριότητες (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Με άλλα λόγια, είναι η αυτοπεποίθηση που νιώθει κάποιος ότι μπορεί να ασκήσει επιρροή σε κάτι, ρυθμίζοντας τη συμπεριφορά του. Μάλιστα, επειδή σχετίζεται με την πεποίθηση κάποιου για τις ικανότητες του, η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας αποτελεί παράγοντα πρόβλεψης της επιτυχίας και της επιμονής που θα δείξει στην αντιμετώπιση διάφορων δυσκολιών (Bandura, 1988, 1997).

Επιπλέον, η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επίδοση των μαθητών και στην εφαρμογή αποτελεσματικών στρατηγικών. Συγκεκριμένα, αναφορικά με τη σχέση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με την επίδοση των μαθητών, πολλές έρευνες αναδεικνύουν ότι η υψηλότερη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών οδηγεί τους μαθητές σε υψηλότερες σχολικές επιδόσεις (Gulistan, Hussain, & Mushtaq, 2017· Khan & Rasool, 2020· Mojavezi & Tamiz, 2012· Shahzad & Naureen, 2017· Zee, Koomen, & de Jong, 2018). Αυτό οφείλεται σε διάφορους λόγους. Αρχικά, σύμφωνα με τους Gulistan, Hussain και Mushtaq (2017), οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας διδάσκουν το μάθημά τους με πιο κατανοητό τρόπο, γεγονός το οποίο οδηγεί τους μαθητές σε ανώτερες σχολικές επιδόσεις. Επίσης, τείνουν να οργανώνουν το μάθημα πιο αποτελεσματικά, δημιουργικά και ελκυστικά, αλλά και να επεμβαίνουν δραστικά, όποτε χρειάζεται, κινητοποιώντας έτσι τους μαθητές να ασχολούνται πιο ενεργά με τις σχολικές τους δραστηριότητες (Shahzad & Naureen, 2017). Τέλος, επιδεικνύουν αποτελεσματικότερες διδακτικές στρατηγικές, μεγαλύτερο ενθουσιασμό και επιμονή αλλά και θετικότερη διδακτική συμπεριφορά (Mojavezi & Tamiz, 2012).

Ως προς την εφαρμογή αποτελεσματικών στρατηγικών διδασκαλίας, και αυτός ο παράγοντας παρουσιάζει θετική συσχέτιση με τα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τους Echegaray-Bengoa, Soriano-Ferrer και Joshi (2017) η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συσχετίζεται θετικά με τις γνώσεις τους για τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, γεγονός το οποίο επηρεάζει τις παιδαγωγικές τους αποφάσεις, τις διδακτικές τους πρακτικές, αλλά και τις αλληλεπιδράσεις με τους μαθητές τους (Eccles & Roeser, 2012). Οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή, με υψηλότερη αίσθηση

αυτοαποτελεσματικότητας είναι πιθανότερο να εφαρμόσουν αποτελεσματικές στρατηγικές διδασκαλίας, όπως η διαφοροποίηση της διδασκαλίας (Deemer, 2004· Whitley, Gooderham, Duquette, Orders, & Cousins, 2019· Zee & Kooman, 2016), προκειμένου να ικανοποιήσουν τις εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, και εμπλέκουν τους μαθητές αυτούς σε συνεργατικές δραστηριότητες ή τους προσφέρουν επιπρόσθετη υποστήριξη (Jordan, Kircaali-Iftar, & Diamond, 1993· Tournaki & Podell, 2005· Woolfolk Hoy, Hoy, & Davis, 2009). Ειδικά για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, οι Ramli και Nurahimah (2020) αναφέρουν ότι υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών είναι υπεύθυνα για την αποτελεσματική προσαρμογή των γνώσεων και ικανοτήτων τους σε διαφοροποιημένες μεθόδους διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί, δηλαδή, τείνουν να διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους σε υψηλά επίπεδα (De Neve, Devos, & Tuytens, 2015· Dixon, Yssel, McConnell, & Hardin, 2014). Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί αυτοί χρησιμοποιούν μαθητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας, μεθόδους εμπεδωτικής διδασκαλίας (mastery-oriented) και μεθόδους ενεργοποίησης της γνώσης, δημιουργώντας έτσι προφορικές και γραπτές ευκαιρίες, προκειμένου να κατανοήσουν οι μαθητές το περιεχόμενο και τα ζητούμενα της διδασκαλίας (Kazanopoulos, Tejada, & Basogain, 2022· Poulou, Reddy, & Dudek, 2019· Schiefele & Schaffner, 2015). Τους εξηγούν, δηλαδή, αναλυτικά, τις παραλείψεις τους στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, παρέχουν τακτική ανατροφοδότηση και επιδοκιμάζουν τις επιτυχημένες προσπάθειές τους. Ωστόσο, ο αριθμός των υφιστάμενων ερευνών μελετά μεν τη σχέση αυτοαποτελεσματικότητας και εφαρμογής διάφορων μεθόδων διδασκαλίας, αλλά μόνο από την οπτική και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, χωρίς να εξάγονται έτσι ασφαλή συμπεράσματα για τη μεταξύ τους συσχέτιση (Poulou, Reddy, & Dudek, 2019).

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι παρουσιάζουν υψηλά ποσοστά αυτοαποτελεσματικότητας συμβάλλουν θετικά στη γενικότερη εκπαίδευση των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί διατηρούν υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές τους, αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στους αδύναμους μαθητές, είναι λιγότερο επικριτικοί σε όσους κάνουν λάθη και προσπαθούν να κάνουν το μάθημα πιο κατανοητό για τους μαθητές (Ashton & Webb, 1986· Deemer, 2004). Αντίθετα, σε διάφορες μελέτες, τις οποίες αναφέρουν οι Tschannen-Moran & Hoy (2007), επισημαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας παραιτούνται εύκολα όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες, καταβάλλουν μικρότερη προσπάθεια

και αφιερώνουν λιγότερο χρόνο στους αδύναμους μαθητές και δεν εφαρμόζουν στρατηγικές, οι οποίες θα μπορούσαν να είναι πιο αποτελεσματικές, παρότι τις γνωρίζουν. Ενδιαφέρον παρουσιάζει, επίσης, το γεγονός ότι όσο πιο μεγάλοι είναι οι μαθητές τόσο λιγότερο ικανοί αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί να παρέχουν τις κατάλληλες στρατηγικές διδασκαλίας σε αυτούς (Tschannen-Moran & Hoy, 2002).



## **4. Από τη θεωρία στην... τάξη. Το μάθημα της Ιστορίας**

### **4.1 Η διδακτική της Ιστορίας**

Τι συμβαίνει όμως όταν οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εφαρμόσουν τη θεωρία, την οποία με κόπο κατέκτησαν, στο πλαίσιο της σχολικής τάξης; Η εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί ένα ιδιαίτερα σύνθετο ζήτημα, ειδικά για τους νέους εκπαιδευτικούς. Για αυτό, όπως αναφέρθηκε, για τη διδασκαλία των σχολικών μαθημάτων συντάσσονται Αναλυτικά Προγράμματα από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, τα οποία κατευθύνουν μεν τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία του κάθε μαθήματος αλλά τους επιτρέπουν να επιλέξουν οι ίδιοι τις μεθόδους και τα μέσα που θα χρησιμοποιήσουν κατά την διδασκαλία (Βρεττός & Κανάλης, 2014).

Αναφορικά με το μάθημα της Ιστορίας, η διδασκαλία του διαμορφώνεται με βάση τη γενικότερη επιστημονική, πολιτισμική, οικονομική και κοινωνική εξέλιξη της εποχής και είναι θεμελιωμένη στις έννοιες της δημοκρατίας, της ελευθερίας και της ειρήνης (Ευσταθίου, 2005). Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα της Ιστορίας<sup>3</sup>, ο κυριότερος σκοπός διδασκαλίας του μαθήματος είναι η διαμόρφωση ιστορικής συνείδησης. Να κατανοούν, δηλαδή, οι μαθητές τη συμπεριφορά των ανθρώπων σε συγκεκριμένες καταστάσεις και να διαμορφώνουν αξίες και στάσεις που οδηγούν σε εκδήλωση υπεύθυνης συμπεριφοράς στο παρόν και το μέλλον (Νάκο, 2019).

Φυσικά, η ελευθερία που δίνεται στους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν τις μεθόδους και τα μέσα για τη διδασκαλία μπορεί να δημιουργήσει διάφορες κατηγορίες εκπαιδευτικών που διδάσκουν το μάθημα της Ιστορίας. Συγκεκριμένα, ο Evans (1994) σχηματίζει τέσσερα προφίλ εκπαιδευτικών με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τα οποία αναδεικνύουν τις αντιλήψεις και τις διδακτικές τους πρακτικές και συσχετίζονται με τις κοινωνικοπολιτικές τους καταβολές. Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει τον εκπαιδευτικό αφηγητή, ο οποίος δίνει

---

<sup>3</sup> Συγκεκριμένα, στην Υπ. Απόφαση 29366/Δ1/2022 του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, στο ΦΕΚ, αναφέρεται ότι: το μάθημα της Ιστορίας στοχεύει στην καλλιέργεια και στην ανάπτυξη ιστορικής κριτικής σκέψης και ιστορικής συνείδησης από τους μαθητές και τις μαθήτριες. Επίσης, λόγω της μεθόδου διδασκαλίας του (διατύπωση ερωτημάτων και κριτική προσέγγιση των πηγών), συμβάλλει ταυτόχρονα στη συγκρότηση αυτόνομων και δημοκρατικών πολιτών, με δυνατότητα αναστοχασμού, κριτικής προσέγγισης του παρελθόντος, κατανόησης του παρόντος και ανάληψης δράσης και συμμετοχής στο σύγχρονο γίνεσθαι.

έμφαση στο πληροφοριακό, αξιακό και αφηγηματικό περιεχόμενο του μαθήματος, προκειμένου να συγκροτήσουν οι μαθητές μια ιστορική και πολιτισμική ταυτότητα. Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει τον εκπαιδευτικό που διαθέτει επιστημονική κατάρτιση και εστιάζει τόσο στην ιστορική εξήγηση και ερμηνεία, όσο και στην διαμόρφωση αναλυτικών, ερευνητικών και ιστορικών δεξιοτήτων για τους μαθητές του. Στην τρίτη κατηγορία ανήκουν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι δίνουν έμφαση στην φρονηματιστική και παραδειγματική χρήση της ιστορίας για τη σύνδεση εξελίξεων του παρελθόντος με αντίστοιχες του παρόντος, στοχεύοντας στην αποτροπή ιστορικών γεγονότων στο μέλλον. Τέλος, στην τέταρτη κατηγορία κατατάσσει τον εκπαιδευτικό, ο οποίος, σύμφωνα με την τυπολογία του, αντιλαμβάνεται και προσεγγίζει την ιστορία μέσω τελεολογικών σχημάτων.

Επιπλέον, ως προς τη διδακτική προσέγγιση του συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου στην Ελλάδα, έχουν χρησιμοποιηθεί, σύμφωνα με την Ευσταθίου (2005), δύο μέθοδοι: η παραδοσιακή προσέγγιση και η σύγχρονη προσέγγιση. Η διδασκαλία της Ιστορίας με παραδοσιακές μεθόδους στηρίζεται στο σχολικό εγχειρίδιο, την αφήγηση και σε φύλλα εργασίας. Κεντρικό ρόλο διαδραματίζει ο δάσκαλος, ο οποίος είναι υπεύθυνος για την μετάδοση των γνώσεων και την οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν την παραδοσιακή προσέγγιση, αρχικά, αφηγούνται με σαφή και κατανοητό τρόπο το περιεχόμενο κάθε διδακτικής ενότητας. Ύστερα, διατυπώνουν ερωτήσεις στους μαθητές για να λυθούν τυχόν απορίες. Στο τέλος, ο μαθητής, ο οποίος έχει παθητικό ρόλο, καλείται να αναπαράγει την παρεχόμενη γνώση είτε με τη μορφή προφορικής εξέτασης στην τάξη είτε με τη μορφή γραπτών διαγωνισμάτων και εξετάσεων. Αντίθετα, η σύγχρονη προσέγγιση είναι μαθητοκεντρική. Η διδασκαλία έχει τη μορφή διερευνητικής μεθόδου, κατά την οποία καλλιεργείται η ικανότητα των μαθητών να διερευνούν ιστορικές πηγές, να μπορούν να διαχειρίζονται τα ιστορικά γεγονότα, ερευνώντας αν συνδέονται μεταξύ τους, και να συσχετίζουν τις διάφορες εξελίξεις του παρελθόντος με σύγχρονες, ώστε να κατανοήσουν τη σύγχρονη εθνική και διεθνή πραγματικότητα. Βέβαια, οι δύο προσεγγίσεις θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν και συνδυαστικά, λαμβάνοντας υπόψη την ηλικία των μαθητών και το διδακτικό υλικό, με στόχο να διευκολύνουν τους μαθητές να κατανοήσουν την ιστορική γνώση.

Ακόμα, τα τελευταία χρόνια, στις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις που αξιοποιούνται στην εκπαίδευση και αποκεντρώνονται από το βιβλιοκεντρικό και συμβατικό μάθημα



εντάσσονται οι Τεχνολογίας Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ). Σύμφωνα με τον Κόμη (2004), ΤΠΕ είναι τεχνολογίες που επιτρέπουν την επεξεργασία και τη μετάδοση της πληροφορίας με διάφορες μορφές, όπως βίντεο, εικόνες και ήχοι, αλλά και τα μέσα που προσφέρουν αυτή τη δυνατότητα. Με τη χρήση αυτών των τεχνολογιών συμπληρώνονται οι μέθοδοι και τα μέσα διδασκαλίας της παραδοσιακής τάξης, όπως η αφηγηματική διδασκαλία και η χρήση του σχολικού βιβλίου, και μετατρέπεται η μάθηση σε μια ενεργητική διαδικασία για κάθε μαθητή ξεχωριστά. Αναλυτικότερα, οι ΤΠΕ προσφέρουν κίνητρα μάθησης στους μαθητές, προωθούν τη συνεργασία και καλλιεργούν την ιστορική σκέψη και τις ερευνητικές τους δεξιότητες. Έτσι, αν συμπεριληφθούν στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, μπορούν να επιφέρουν σημαντικά μαθησιακά αποτελέσματα (Τσορτανίδου, 2016). Εξάλλου, όπως αναφέρουν δάσκαλοι Ιστορίας, η χρήση της τεχνολογίας θα μπορούσε να κάνει τη διδασκαλία τους πιο αποτελεσματική, να μικρύνει το χάσμα μεταξύ της σχολικής και της καθημερινής ζωής των μαθητών και γενικότερα να τους επιτρέψει να εργαστούν με πιο αποτελεσματικό τρόπο (Voet & De Wever, 2017).

Τέλος, αναφορικά με την ελληνική πραγματικότητα, σύμφωνα με δύο έρευνες (Κάββουρα, 2011), οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διδάσκουν το μάθημα της Ιστορίας χρησιμοποιώντας παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας. Παρατηρήθηκε, δηλαδή, ότι δεν προωθούν την ενσυναίσθηση, την τεκμηρίωση και την κριτική ικανότητα και θεωρούν ότι το παρελθόν παρέχει αchronικούς κανόνες συμπεριφοράς για το παρόν και το μέλλον. Επίσης, αξιοποιούσαν σπάνια πηγές κατά την διδασκαλία, ενώ παράλληλα ασκούσαν κριτική στην ποιότητα του σχολικού εγχειριδίου. Ταυτόχρονα, όμως, φαίνεται ότι το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για τις μεθοδολογικές εξελίξεις της Ιστορίας και της διδακτικής της είναι χαμηλό (Αποστολίδου, 2019), γεγονός το οποίο οδηγεί σε ανακύκλωση των υπάρχουσών διδακτικών μεθόδων, οι οποίες καθιστούν το μάθημα πληκτικό για τους μαθητές.

Η παραπάνω εικόνα γίνεται φανερή στην έρευνα των Παραφέστα και Σμυρναίος (2020). Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν ανέφεραν ότι, αν και κατανοούν ότι η Ιστορία αποτελεί για τους περισσότερους μαθητές ένα βαρετό μάθημα, δεν είναι εύκολο να διαφοροποιηθεί η διδασκαλία του, λόγω της «θεωρητικής» του φύσης. Επίσης, στην έρευνα των Βακαλούδη και Δαγδιλέλη (2014) η διαφοροποίηση στη διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ), παρόλο που παρουσίασε μεγάλο ενδιαφέρον για τους μαθητές, αποδείχθηκε δύσκολη υπόθεση εξαιτίας της έλλειψης

ψηφιακού υποστηρικτικού υλικού για την Ιστορία, της ανεπάρκειας γνώσεων των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση των ΤΠΕ, αλλά και των σοβαρών λειτουργικών προβλημάτων των σχολικών υποδομών.

Εν κατακλείδι, συμπεραίνουμε ότι το μάθημα της Ιστορίας, παρόλο που πραγματοποιούνται μελέτες για τη βελτίωση της διδακτικής του, είναι ιδιαίτερα άκαμπτο και παραμένει ανεπηρέαστο από τις επιστημονικές εξελίξεις του κλάδου. Ως αποτέλεσμα, κρίνεται αναγκαίος ο εκσυγχρονισμός του τρόπου διδασκαλίας του, προκειμένου το μάθημα αυτό να γίνει πιο προσιτό και ενδιαφέρον για τους μαθητές.

## **4.2 Ιστορία και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες**

Για τους μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες το μάθημα της Ιστορίας φαντάζει ιδιαίτερα δύσκολο. Αυτό οφείλεται κυρίως στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην κατανόηση κειμένου, μιας και το μάθημα είναι βιβλιοκεντρικό (Winchester et al., 2009). Οι μαθητές αυτοί δεν δέχονται την κατάλληλη υποστήριξη και συχνά επικεντρώνονται σε δευτερεύουσες πληροφορίες παρά σε όσες πρέπει να γνωρίζουν για να πετύχουν ακαδημαϊκά (Deshler et al., 2001). Για αυτό το λόγο, από τη στιγμή που η μαθησιακή διαδικασία επικεντρώνεται στην ανάγνωση πρωτογενών και δευτερογενών πηγών, απαιτούνται ικανότητες για την ανάλυση των πηγών, τη δημιουργία συμφραζομένων και την τεκμηρίωση τους. Οι μαθητές, δηλαδή, θα πρέπει να καταλαβαίνουν τι αναφέρεται στην εκάστοτε πηγή, να μπορούν να προχωρήσουν στην ανάλυσή της, λαμβάνοντας υπόψη το πλαίσιο μέσα στο οποίο γράφτηκε, και να μπορούν να επιβεβαιώσουν πληροφορίες και ισχυρισμούς των πηγών συγκρίνοντας τις με άλλες πηγές (Bulgren, Sampson, & Deshler, 2013). Όλα αυτά, όπως είναι αναμενόμενο, δημιουργούν σημαντικές προκλήσεις για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.

Σύμφωνα με την Steele (2005), οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες μπορούν να τα καταφέρουν στις τάξεις της γενικής εκπαίδευσης και να μάθουν όσα καθορίζει το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Μάλιστα, η ερευνήτρια παρέχει ορισμένες προτάσεις, οι οποίες αυξάνουν τις ευκαιρίες για επιτυχία. Αρχικά, προτείνει τη συνεργασία των εκπαιδευτικών της γενικής τάξης με εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής για να παρέχουν στήριξη στους μαθητές αυτούς.

Επίσης, ενθαρρύνει τη συνεργατική μάθηση, όποτε το επιτρέπουν οι συνθήκες διδασκαλίας, την παροχή βιωματικών παραδειγμάτων, την χρήση οπτικοακουστικών μέσων, την χρήση στρατηγικών μνήμης, και τη χρήση εναλλακτικών μεθόδων εξέτασης. Τέλος, αναφέρει πως θα πρέπει να δίνονται σαφείς οδηγίες, τόσο σε προφορική όσο και σε γραπτή μορφή, για κάθε δραστηριότητα, να παρέχονται περιληπτικές σημειώσεις για κάθε ενότητα και να επεξεργάζονται τα σχολικά εγχειρίδια, εστιάζοντας σε βασικές ιδέες, προσαρμόζοντας τον όγκο των δραστηριοτήτων και εξηγώντας πιθανές άγνωστες λέξεις.

Πολλές από τις προτάσεις της Steele μπορούν να επιβεβαιωθούν ως λειτουργικές στην έρευνα των Ciullo, Falcomata και Vaughn (2015), η οποία ωστόσο αφορούσε σε μαθητές δημοτικού. Σε αυτή συμμετείχαν επτά μαθητές, στους οποίους ο εκπαιδευτικός εξηγούσε συγκεκριμένες λέξεις των κειμένων, συζητούσε για διάφορες εικόνες και χάρτες, επανερχόταν σε δυσνόητες παραγράφους για να τις εξηγήσει περισσότερο και προέκρινε τη δημιουργία σχεδιαγραμμάτων με τις σημαντικότερες ιδέες των ενοτήτων. Τα αποτελέσματα, σύμφωνα με τους ερευνητές, ήταν ενθαρρυντικά και επιβεβαιώνουν άλλες μελέτες σχετικά με την επίδραση τους στη βελτίωση της μάθησης για τους μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.

Βέβαια, τα θετικά αποτελέσματα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, προϋποθέτουν ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν πώς να την χρησιμοποιήσουν στην πράξη. Για τον Smets (2019) το σημαντικότερο σημείο της επιτυχημένης διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι η ικανότητα του δασκάλου να αναγνωρίζει τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών του και να προσφέρει στοχευμένη διδασκαλία. Όμως, για να το επιτύχουν αυτό οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τρία σημεία. Αρχικά, θα πρέπει να αναγνωρίζουν πως υπάρχουν διαφορετικά επίπεδα γνώσεων ανάμεσα στους μαθητές μιας ετερογενούς τάξης. Για αυτό θα μπορούσαν να προσφέρουν, παραδείγματος χάρη, κατά την επεξεργασία ενός ιστορικού χάρτη, σαφείς προφορικές και γραπτές οδηγίες για τον τρόπο επεξεργασίας του. Το δεύτερο σημείο αφορά το γεγονός ότι στο μάθημα της Ιστορίας τα πράγματα που ενδιαφέρουν τον κάθε μαθητή είναι διαφορετικά. Ο εκπαιδευτικός, αφού αναγνωρίσει τα ενδιαφέροντα των μαθητών του, ξεκινώντας από ένα γενικότερο πλαίσιο, θα μπορούσε να προτείνει και να επιτρέψει στους μαθητές να επιλέξουν την ειδικότερη θεματολογία που θα διδαχθεί. Τέλος, το τρίτο σημείο σχετίζεται με το μαθησιακό προφίλ των μαθητών, τον τρόπο δηλαδή που μαθαίνουν καλύτερα. Ο ιστορικός θα πρέπει να λάβει υπόψη αν και ποιοι μαθητές μαθαίνουν

αποτελεσματικότερα σε ατομικό και ποιοι σε συλλογικό επίπεδο, αν έχουν κάποια συγκεκριμένη διδακτική προτίμηση, αλλά και παράγοντες που σχετίζονται με το φύλο ή το πολιτιστικό υπόβαθρο των μαθητών (Smets, 2019). Κατόπιν, ακόμα και αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι σε θέση να αξιοποιήσουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, αυτό αποτελεί στην πράξη μια ιδιαίτερα δύσκολη διαδικασία (Anderson & Cook, 2014).

Τέλος, ερευνητές συνιστούν τη χρήση μεθόδων για τη βελτίωση της κατανόησης του περιεχομένου των ιστορικών κειμένων. Οι O' Connor et al. (2017) στην έρευνα που διεξήγαγαν δίδαξαν σε 14 μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες να εντοπίζουν τις βασικές ιδέες κειμένων, να δημιουργούν παραγράφους σύγκρισης - αντίθεσης και να αναγνωρίζουν σχέσεις αιτίου - αποτελέσματος, καθώς διάβαζαν ιστορικά κείμενα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές απέκτησαν σημαντικές γνώσεις, χρησιμοποιώντας τέτοιες στρατηγικές, και κατάφεραν να κατανοήσουν σύνθετα ιστορικά κείμενα και να βελτιώσουν την αναγνωστική τους ικανότητα. Επίσης, οι Bulgren, Deshler και Lenz (2007) ανέφεραν ότι τέτοιου είδους στρατηγικές μπορούν να βελτιώσουν την απόδοση των μαθητών στη διαχείριση ιστορικών κειμένων, βοηθώντας τους να αναζητήσουν και να εξηγήσουν αίτια και αποτελέσματα και τονώνοντας την αυτοπεποίθησή τους.

Συνοψίζοντας, παρά την δυσκολία που παρουσιάζει το μάθημα της Ιστορίας για τους μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, υπάρχουν τρόποι με τους οποίους η διδασκαλία μπορεί να γίνει πιο ελκυστική και προσιτή. Έτσι, υιοθετώντας τις κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας και στρατηγικές μάθησης, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμβάλλουν στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών αυτών.

## ΜΕΡΟΣ II – ΕΡΕΥΝΑ

### 5. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός για την εκπαίδευση των μαθητών που αντιμετωπίζουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (O' Donnell, Reeve, & Smith, 2021). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναπτύξουν έναν σύνθετο και πολυδιάστατο ρόλο, ώστε να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών. Ειδικά στο μάθημα της Ιστορίας, το οποίο είναι βιβλιοκεντρικό και δυσκολεύει ιδιαίτερα τους μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εφαρμόσουν διάφορες προσαρμογές προκειμένου να καταστεί πιο ενδιαφέρουσα η μαθησιακή διαδικασία (Steele, 2005· Winchester et al., 2009).

Αφετηρία για εκπόνηση της έρευνας αποτέλεσαν ορισμένα ευρήματα μελετών, τα οποία κατέληξαν σε ορισμένες ενδιαφέρουσες διαπιστώσεις. Πιο συγκεκριμένα, πλήθος ερευνών αναφέρουν ότι η χρήση στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας μπορεί να επηρεάσει θετικά την επίδοση των μαθητών που αντιμετωπίζουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, με αποτέλεσμα να μειώνεται η ετερογένεια της τάξης (Magableh & Abdullah, 2021· Ma'youf & Aburezeq, 2022· Παπανθύμου & Δάρρα, 2021). Με αυτόν τον τρόπο η εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να καταστεί αποτελεσματική και για αυτούς τους μαθητές, οι οποίοι σύμφωνα με τη βιβλιογραφία παρουσιάζουν έλλειψη ενδιαφέροντος για τις δραστηριότητες του σχολείου (Sideridis & Scanlon, 2006). Ωστόσο, δεν έχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί τις απαραίτητες γνώσεις για το αντικείμενο των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (Ghimire, 2017). Για αυτόν τον λόγο, κρίνεται σημαντική η άποψη των Ελλήνων φιλολόγων επί του θέματος, ώστε να εξεταστεί αν η χρήση στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας έχει σχέση με την επιμόρφωσή τους για τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και αν πράγματι χρησιμοποιούν τέτοιου είδους στρατηγικές, αφού το μάθημα της Ιστορίας συχνά δυσκολεύει τους εκπαιδευτικούς να διαφοροποιήσουν αποτελεσματικά τη διδασκαλία τους (Παραφέστα & Σμυρναίος, 2020).

Επιπρόσθετα, ένας ακόμα παράγοντας, ο οποίος έχει διαπιστωθεί ότι επηρεάζει την επίδοση των μαθητών είναι η αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Atay, 2007· Palardy & Rumberger, 2008), μιας και συνδέεται και με τη διάθεσή τους να εφαρμόσουν νέες

μεθόδους για να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών τους (Guskey, 1988· Stein & Wang, 1988· Whitley et al., 2019). Παράλληλα, όμως, αναδεικνύεται ότι για το μάθημα της Ιστορίας - ένα μάθημα βιβλιοκεντρικό – οι Έλληνες εκπαιδευτικοί επιλέγουν παραδοσιακές μεθόδους για τη διδασκαλία του (Ευσταθίου, 2005· Κάββουρα, 2011· Παραφέστα & Σμυρναίος, 2020). Αξίζει λοιπόν να ερευνηθεί αν οι διδάσκοντες προθυμοποιούνται να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους στο συγκεκριμένο μάθημα, όταν παρουσιάζουν υψηλά ποσοστά αυτοαποτελεσματικότητας, αλλά και αν τα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητάς τους και η χρήση στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας σχετίζονται με τη βαθμίδα της εκπαίδευσης που διδάσκουν (Tschannen-Moran & Hoy, 2002).

Τέλος, μελέτες αναφέρουν ότι η χρήση ή η διάθεση για χρήση μεθόδων διδασκαλίας, οι οποίες είναι κατάλληλες για μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, συνδέεται με διάφορους παράγοντες, όπως ο χρόνος και η κατανόηση των αναγκών των μαθητών (Gersten et al., 2006· Skinner, 2007). Σημαντικό ρόλο για την κατανόηση των αναγκών των μαθητών διαδραματίζει η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού, η ικανότητά του, δηλαδή, να εκδηλώνει την έγνοιά του και να κατανοεί την οπτική του μαθητή (Tettegah & Anderson, 2007). Παρ' όλα αυτά, σύμφωνα με τα ευρήματα διάφορων μελετών, η ενσυναίσθηση δεν αποτελεί πάντα ασφαλή προβλεπτικό παράγοντα για το επίπεδο της διδακτικής υποστήριξης των μαθητών ούτε για τη σχολική τους επιτυχία (Aldrup et al., 2022· Dash, 2023). Επομένως, κρίνεται σημαντικό να ερευνηθεί ο ρόλος των επιπέδων ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών στην υιοθέτηση μεθόδων διδασκαλίας, οι οποίες ενδείκνυνται για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία των μαθητών και τους οδηγούν σε υψηλότερες σχολικές επιδόσεις.

Επομένως, η σημασία της παρούσας έρευνας έγκειται στην ανάδειξη περισσότερων πληροφοριών για τους παράγοντες που οδηγούν τους εκπαιδευτικούς να πειραματιστούν με μεθόδους διδασκαλίας, οι οποίες προτείνονται από την βιβλιογραφία για τους μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, και για την αποτελεσματικότητά τους στα δεδομένα του ελληνικού σχολείου. Επιπλέον, καθώς το μάθημα της Ιστορίας στην Ελλάδα βασίζεται στην αξιοποίηση παραδοσιακών, κυρίως, μεθόδων διδασκαλίας και επειδή, εξαιτίας της φύσης του, προϋποθέτει την κατανόηση κειμένου για την ομαλή διδασκαλία του (η οποία αποτελεί βασικό πρόβλημα αυτής της κατηγορίας μαθητών), κρίνεται σημαντική η αναζήτηση της αποτελεσματικότητας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε αυτό το σχολικό μάθημα (Ο' Connor et al., 2017). Επίσης, σύμφωνα με τους Παραφέστα & Σμυρναίος (2020) οι



εκπαιδευτικοί δεν διαφοροποιούν συχνά τη διδασκαλία τους στο μάθημα της Ιστορίας, γεγονός το οποίο καθιστά σημαντική τη μελέτη της επίδρασης αυτής της μεθόδου στην επίδοση των μαθητών, προκειμένου να αναδειχθεί αν είναι ωφέλιμο να πειραματιστούν οι εκπαιδευτικοί με αυτή κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Ταυτόχρονα, επειδή, σύμφωνα με τις απόψεις των φιλολόγων της ίδιας έρευνας, η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν ενδείκνυται για το μάθημα της Ιστορίας, είναι σημαντικό να εξεταστεί αν πράγματι η μέθοδος αυτή είναι δυσκολότερο να χρησιμοποιηθεί σε αυτό το μάθημα απ' ό,τι σε άλλα ή αν αυτό οφείλεται στην ελλιπή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με σύγχρονες διδακτικές πρακτικές (Αποστολίδου, 2019· Βακαλούδη & Δαγδιλέλη, 2014). Τέλος, η διεξαγωγή της έρευνας είναι σημαντική και γιατί υπάρχουν αντικρουόμενα ευρήματα αναφορικά με τη σχέση της αυτοαποτελεσματικότητας και της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών με την υιοθέτηση εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας και την επίδοση των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Aldrup, Carstensen, & Klusmann, 2022· Cai, Yang, Ge, & Weng, 2022· Dahri, Yusof, & Chinedu, 2017· Dash, 2023· Jerrim, Sims, & Oliver, 2023).

Με βάση τα παραπάνω, ως σκοπός της εργασίας τίθεται η διερεύνηση της σχέσης της χρήσης των μεθόδων διδασκαλίας με τα ατομικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού και την επίδοση του μαθητή, αλλά και των ατομικών χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού με την επίδοση. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζεται αν παρουσιάζονται διαφορές στην επίδοση των μαθητών, στην αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών για τη χρήση διδακτικών στρατηγικών και στη χρήση στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ανάλογα με τις σπουδές και την εκπαιδευτική βαθμίδα υπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Επίσης, ερευνάται αν η διαφοροποιημένη διδασκαλία έχει θετική επίδραση στην σχολική επίδοση των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και αν η εφαρμογή της σχετίζεται με την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και την ενσυναίσθησή τους. Ακόμα, αν η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας και τα επίπεδα ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών σχετίζονται με την παροχή διευκολύνσεων στους μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και τη σχολική τους επίδοση. Τέλος, επιλέχθηκε να διερευνηθούν οι μεταβλητές που προβλέπουν περισσότερο την επίδοση των μαθητών και τις μεθόδους διδασκαλίας των εκπαιδευτικών.

Έτσι λοιπόν, τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν από την ανασκόπηση της διεθνούς και εγχώριας βιβλιογραφίας διατυπώνονται ως εξής:

- Επηρεάζουν το σχολείο υπηρεσίας και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών την επίδοση των μαθητών, τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, την παροχή διευκολύνσεων και την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη χρήση διδακτικών στρατηγικών;
- Ποια η συσχέτιση της χρήσης στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της παροχής διευκολύνσεων με τη σχολική επίδοση των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στο μάθημα της Ιστορίας;
- Σχετίζεται η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με την εφαρμογή στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας, την ενσυναίσθησή τους, την παροχή διευκολύνσεων και την επίδοση του μαθητή;
- Σχετίζεται η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού με τη χρήση διαφοροποιημένης διδασκαλίας, την παροχή διευκολύνσεων, την αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας και την επίδοση του μαθητή;
- Ποιο ατομικό χαρακτηριστικό ή μέθοδος διδασκαλίας των εκπαιδευτικών αποτελεί ισχυρότερο προβλεπτικό παράγοντα για την επίδοση των μαθητών και τη χρήση μεθόδων διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς;



## **6. Μεθοδολογία της έρευνας**

### **6.1 Μεθοδολογικό πλαίσιο**

Η μεθοδολογική προσέγγιση που θα χρησιμοποιηθεί για τον έλεγχο των ερευνητικών ερωτημάτων ενσωματώνει την ποσοτική ανάλυση δεδομένων, επειδή συλλαμβάνει την κοινωνική πραγματικότητα ως πραγματικότητα πραγματική και αντικειμενική (Bryman, 2017). Χρησιμοποιώντας την ποσοτική στρατηγική έρευνας, από τη θεωρία της διεθνούς και εγχώριας βιβλιογραφίας, δημιουργήθηκαν ερωτήματα, βάσει των οποίων ελέγχθηκαν και συσχετίστηκαν η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών, η αυτοαποτελεσματικότητά τους, οι διευκολύνσεις, η διαφοροποιημένη διδασκαλία και οι επιδράσεις της στην επίδοση των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, αναφορικά με το μάθημα της Ιστορίας, ώστε να αξιολογηθούν τα αποτελέσματα και να εξαχθούν συμπεράσματα. Αξιοποιήθηκε, δηλαδή, μια παραγωγική προσέγγιση της σχέσης θεωρίας - έρευνας, αφού από μια γενική αρχή, διατυπώθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα, με τα οποία ελέγχθηκαν τόσο η κεκτημένη γνώση της θεωρίας όσο και τα δεδομένα που χρήζουν επιπρόσθετης μελέτης, ώστε να προκύψει μία θετική ή αρνητική επιβεβαίωση.

Επιπρόσθετα, το ερευνητικό σχέδιο που επιλέχθηκε είναι το συγχρονικό σχέδιο έρευνας. Για να αντληθούν, δηλαδή, ποσοτικά δεδομένα για πέντε βασικές μεταβλητές, την διαφοροποιημένη διδασκαλία, τις διευκολύνσεις, την ενσυναίσθηση, την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και την σχολική απόδοση, συλλέχθηκαν δεδομένα ανάλυσης για συγκεκριμένο δείγμα σε ορισμένο χρονικό σημείο (Bryman, 2017). Ένας ακόμη λόγος, για τον οποίο χρησιμοποιήθηκε αυτό το σχέδιο έρευνας, είναι ο περιορισμένος χρόνος για τη συλλογή και τη μέτρηση των δεδομένων.

### **6.2 Πληθυσμός και δείγμα**

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Απρίλιο του 2023 και αφορούσε σε φιλόλογους της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι διδάσκουν το μάθημα της Ιστορίας σε σχολεία της Αττικής. Το δείγμα αποτελείται από 113 εκπαιδευτικούς του επιλεγμένου πληθυσμού, οι

οποίοι διδάσκουν το μάθημα της Ιστορίας σε τάξεις του Γυμνασίου και του Λυκείου, στις οποίες περιλαμβάνονται μαθητές που αντιμετωπίζουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.

### **6.3 Ερευνητικό εργαλείο**

Για να συλλεχθούν και να αξιολογηθούν τα ποσοτικά δεδομένα χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια, τα οποία διανεμήθηκαν ηλεκτρονικά. Τα ερωτηματολόγια αυτά σχεδιάστηκαν στο google forms, και κατόπιν συνεννόησης με τους διευθυντές των εκπαιδευτικών μονάδων, προωθήθηκαν στους φιλολόγους.

Αρχικά, το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου περιελάμβανε το εισαγωγικό σημείωμα, στο οποίο αναφέρονταν τα προσωπικά στοιχεία του ερευνητή, ο σκοπός και το αντικείμενο της έρευνας, ο χρόνος για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, ο τρόπος συμπλήρωσής του και η διατήρηση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων.

Έπειτα, διατυπώθηκαν ορισμένες ερωτήσεις για τη συλλογή των δημογραφικών δεδομένων των συμμετεχόντων. Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες έπρεπε να σημειώσουν το φύλο, την ηλικία, τις σπουδές, την προϋπηρεσία και το σχολείο που υπηρετούν. Επίσης, για τους τίτλους σπουδών και το σχολείο που υπηρετούν είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν παραπάνω από μία απαντήσεις, ενώ για τις υπόλοιπες προτάσεις μόνο μία.

Κατόπιν, για την αξιολόγηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε η σύντομη εκδοχή από την Κλίμακα Αντίληψης Αυτοαποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών (Βάσιου, 2014· OSTES, Tschannen-Moran & Hoy 2001) που περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις: 1) Αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας για εκπαιδευτικές στρατηγικές (ερ. 5, 9, 10, 12), 2) Αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας για τη διαχείριση της τάξης (ερ. 1, 6, 7, 8), και 3) Αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας για την εμπλοκή των μαθητών (ερ. 2, 3, 4, 11). Η πρώτη διάσταση εξετάζει τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαχειριστούν διάφορες εκπαιδευτικές στρατηγικές, να διατυπώσουν καλές ερωτήσεις και να παρέχουν εναλλακτικές επεξηγήσεις όποτε οι μαθητές μπερδεύονται. Η δεύτερη εξετάζει τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κινητοποιήσουν τους μαθητές να ενδιαφερθούν για τις σχολικές εργασίες, να πιστέψουν ότι μπορούν να τα πάνε καλά στο σχολείο και να εκτιμήσουν τη μάθηση. Η τρίτη εξετάζει τον

βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαχειριστούν τυχόν διασπαστικές συμπεριφορές και να κάνουν τους μαθητές τους να τηρήσουν συγκεκριμένους κανόνες στην τάξη. Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελεί μια κλίμακα τύπου Likert με δώδεκα ερωτήσεις, τέσσερις για κάθε διάσταση, και πεντάβαθμη διαβάθμιση από το 1 («σχεδόν τίποτα») έως το 5 («πάρα πολλά»), στην οποία οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν έναν αριθμό που αντικατοπτρίζει πόσο αποτελεσματικοί νιώθουν στην εργασία τους. Η βαθμολογία προκύπτει από το μέσο όρο των τεσσάρων ερωτήσεων της κάθε διάστασης. Τέλος, η κλίμακα διαθέτει δείκτη αξιοπιστίας Cronbach  $\alpha = .83$  (Διαχείριση τάξης:  $\alpha = .82$ , Εκπαιδευτικές Στρατηγικές:  $\alpha = .69$ , Εμπλοκή Μαθητών:  $\alpha = .72$ ) και έχει ελεγχθεί για την εγκυρότητά της από τις Tschannen-Moran και Hoy (2001), αφού εξετάστηκε σε 3 ξεχωριστές μελέτες.

Στη συνέχεια, για την αξιολόγηση της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών αξιοποιήθηκε η ελληνική μετάφραση και προσαρμογή της κλίμακας Toronto Empathy Scale – TES (Spreng, McKinnon, Mar, & Levine, 2009), η οποία έχει ελεγχθεί εκτενώς για την εγκυρότητά της (Kourmousi et al., 2017· Spreng, et al., 2009), και διαθέτει σύμφωνα με τη Σαλαγιάννη (2017) δείκτη αξιοπιστίας Cronbach  $\alpha = .72$ . Αποτελεί μια πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert και περιλαμβάνει 16 ερωτήσεις [οκτώ έχουν αρνητική βαθμολόγηση (2, 4, 7, 10, 11, 12, 14, 15)], οι οποίες αφορούν στη μέτρηση της ενσυναίσθησης. Συγκεκριμένα, δύο ερωτήσεις (1, 4) εξετάζουν τη συναισθηματική μεταδοτικότητα, μία (8) την κατανόηση συναισθημάτων, τέσσερις (3, 6, 9, 11) τη συμπαθητική φυσιολογική διέγερση, τρεις (5, 14, 16) την αλτρουιστική συμπεριφορά, πέντε (2, 7, 10, 12, 15) την ευαισθησία στη συναισθηματική κατάσταση των άλλων και μία (13) τη συχνότητα εκδήλωσης συμπεριφοράς που περιλαμβάνει την ενσυναισθητική ανταπόκριση ανώτατου επιπέδου (Spreng, et al., 2009). Οι ερωτήσεις αυτές εντάσσονται στο ευρύτερο πλαίσιο της γνωστικής και της συναισθηματικής ενσυναίσθησης, αλλά μετράνε συνολικά το επίπεδο της ενσυναίσθησης κάποιου ανθρώπου. Αυτό συμβαίνει καθώς, σύμφωνα με τους ερευνητές, το συναισθηματικό μέρος της ενσυναίσθησης αλληλοσχετίζεται με το γνωστικό και μοιράζονται τις ίδιες διαδικασίες του εγκεφάλου. Τέλος, έχει διαβάθμιση από το 0 («ποτέ») μέχρι το 4 («πάντα») και η υψηλή βαθμολογία, η οποία προκύπτει από το μέσο όρο της βαθμολογίας των 16 ερωτήσεων, σημαίνει υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης.

Υστερα, για την αξιολόγηση των μεθόδων διδασκαλίας χρησιμοποιήθηκαν 2 κλίμακες. Για τη μεταβλητή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα των

Παπανθύμου και Δάρρα (2021), η οποία διαθέτει σύμφωνα με τις ερευνήτριες δείκτη αξιοπιστίας Cronbach  $\alpha = .91$  (του Yetnayet διαθέτει  $\alpha = .71$ ) και έχει ελεγχθεί για την εγκυρότητα του από τον Yetnayet (2020). Αποτελείται από εννιά ερωτήσεις κλίμακας τύπου Likert, η οποία μετρά τη γνώση συγκεκριμένων προτεινόμενων στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας από εκπαιδευτικούς, και είναι τρίβαθμη, με διαβάθμιση από το 0 («καθόλου») μέχρι το 3 («πολύ»). Τέλος, για τη μεταβλητή των διευκολύνσεων χρησιμοποιήθηκαν δύο διαστάσεις του ερωτηματολογίου τύπου Likert της διδακτορικής διατριβής της Meadows (2012), οι οποίες μεταφράστηκαν από καθηγήτρια αγγλικών. Έχει ελεγχθεί για την εγκυρότητά της από πιλοτική έρευνα και μετρά τις απόψεις εκπαιδευτικών για τη χρήση διευκολύνσεων στην τάξη και σε σταθμισμένα τεστ. Αποτελείται από 15 ερωτήσεις, 11 για τη χρήση διευκολύνσεων στην τάξη (Cronbach  $\alpha = .87$ ) και 4 για τη χρήση διευκολύνσεων σε σταθμισμένα τεστ (Cronbach  $\alpha = .73$ ). Είναι πεντάβαθμη, με διαβάθμιση από το 1 («Διαφωνώ Απόλυτα») έως το 5 («Συμφωνώ Απόλυτα»).

Τέλος, αναφορικά με την επίδοση των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, για την αξιολόγησή της αξιοποιήθηκε η βαθμολογία της πιο πρόσφατης περιόδου βαθμολόγησης. Ειδικότερα, ζητήθηκε σε κάθε εκπαιδευτικό να σημειώσει στο ερωτηματολόγιο τον μέσο όρο των βαθμών του πρώτου τετραμήνου του σχολικού έτους 2022-2023 των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, με τους οποίους ήρθε σε επαφή αυτή σχολική χρονιά. Η βαθμολογία μετρά τη σχολική επίδοση των μαθητών στο μάθημα της Ιστορίας, σύμφωνα με την κρίση των εκπαιδευτικών, είναι εξάβαθμη και έχει διαβάθμιση από το 0 μέχρι το 20 (1-5=Κακώς, 5,1-9,9=Ανεπαρκώς, 10-13=Σχεδόν Καλά, 13,1-16= Καλά, 16,1-18=Πολύ Καλά, 18,1-20=Άριστα). Πρέπει να σημειωθεί, ωστόσο, ότι χρησιμοποιήθηκε το σύστημα βαθμολόγησης του Λυκείου, προκειμένου να μην αλληλεπικαλύπτονται οι απαντητικές κατηγορίες.

Κλείνοντας, ο κυριότερος λόγος, για τον οποίο επιλέχθηκε αυτό το ερευνητικό εργαλείο ήταν ο χρονικός περιορισμός για την εκπόνηση της έρευνας, μιας και μέσω των ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων τα δεδομένα συλλέγονται και μετρούνται σχεδόν ταυτόχρονα μέσω των «google forms» και «SPSS». Εκτός αυτού, μέσω του ερωτηματολογίου μπορούν να ξεπεραστούν μερικές ακόμα δυσκολίες, όπως η επικοινωνία με το δείγμα και η απόκλιση στις ερωτήσεις (Bryman, 2017). Τέλος, προκειμένου να ληφθούν όσο το δυνατόν περισσότερα ερωτηματολόγια, οι ερωτήσεις ήταν διατυπωμένες με σαφήνεια και κλειστού τύπου, ενώ περιέχονταν σε αυτά εισαγωγικό σημείωμα (βλ. Παράρτημα).

## **6.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων**

Για τη συλλογή δεδομένων επιλέχθηκε μια δομημένη προσέγγιση και χρησιμοποιήθηκε τυχαία διαστρωματική δειγματοληψία, αφού συλλέχθηκαν δεδομένα μόνο από φιλολόγους της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι έχουν διδάξει το μάθημα της Ιστορίας σε τάξεις που περιλαμβάνουν μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα, μετά την κατασκευή τους, τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν διαδικτυακά, μέσω e-mail, σε διευθυντές εκπαιδευτικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Αττική, οι οποίοι τα διαβίβασαν στους εκπαιδευτικούς, στους οποίους αφορούσε η έρευνα. Μάλιστα, πραγματοποιήθηκε επίσκεψη στους διευθυντές ορισμένων εκπαιδευτικών μονάδων, προκειμένου να υπάρχει υψηλότερη ανταπόκριση. Ακόμα, επισημάνθηκε σε αυτούς ότι τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα, ώστε να ξεπεραστούν πιθανά κωλύματα συμμετοχής, και ότι περιείχαν εισαγωγικό σημείωμα, στο οποίο αναφέρονταν ο στόχος και η σημασία της έρευνας, ο προβλεπόμενος χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, ο οποίος μετρήθηκε στα 15 λεπτά περίπου μετά από πιλοτική χορήγηση σε συμφοιτητές, ο τρόπος συμπλήρωσής του και το όνομα του ερευνητή, προκειμένου να πληροφορηθούν εξ αρχής οι συμμετέχοντες για τα βασικά χαρακτηριστικά του ερωτηματολογίου. Τέλος, παρ' όλη τη χαμηλή ανταπόκριση, συλλέχθηκαν τελικά 138 ερωτηματολόγια, εκ των οποίων τα 113 θεωρήθηκαν έγκυρα, μιας και σε ορισμένες περιπτώσεις δεν είχαν συμπληρωθεί όλες οι κλίμακες του ερωτηματολογίου.

## **6.5 Ανάλυση δεδομένων**

Μετά τη συλλογή των ερωτηματολογίων, το υλικό εισάχθηκε σε ένα υπολογιστικό φύλλο Microsoft Excel. Ύστερα, μεταφέρθηκε σε ένα αρχείο δεδομένων SPSS και αναλύθηκε με την έκδοση SPSS 21. Εκεί κωδικοποιήθηκαν οι προτάσεις των ερωτηματολογίων, προκειμένου να αναλυθούν τα δεδομένα τους και να μετρηθούν οι κλίμακες που σχηματίζονταν από αυτές. Επίσης, για την ορθή μέτρηση μερικών κλιμάκων (ενσυναίσθηση, διευκολύνσεις) έπρεπε να αντιστραφούν οι τιμές μέτρησης ορισμένων προτάσεων και να ανακωδικοποιηθούν. Τέλος, ανάλογα με την περίπτωση, επιλέχθηκαν διαφορετικές αναλύσεις προκειμένου να εξαχθούν τα αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, για τον έλεγχο της

αξιοπιστίας χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής alpha ( $\alpha$ ) του Cronbach, για τον έλεγχο της εγκυρότητας έγινε παραγοντική ανάλυση, για την περιγραφή των προτάσεων χρησιμοποιήθηκαν οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις, για τη σύγκριση των μ.ό ορισμένων μεταβλητών με δημογραφικά στοιχεία χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση μέσων όρων, για τις σημαντικότερες προβλεπτικές μεταβλητές των ερευνητικών ερωτημάτων η πολλαπλή γραμμική παλινδρόμησης, για τον έλεγχο της σχέσης δύο μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson ( $r$ ) και για τη μελέτη της σχέσης δύο μεταβλητών, αφαιρώντας την επίδραση κάποιας άλλης, ο συντελεστής μερικής συσχέτισης.

## 6.6 Αξιοπιστία και εγκυρότητα

Για να εξεταστεί η εγκυρότητα κάθε κλίμακας, επιχειρήθηκε παραγοντική ανάλυση με σκοπό να ελεγχθεί αν οι προτάσεις των επιμέρους διαστάσεων μετρούν πράγματι αυτό που οι κατασκευαστές τους ήθελαν να μετρήσουν. Για την ομαδοποίηση των μεταβλητών επιλέχθηκε η μέθοδος PCA (Principal components), για την περιστροφή η μέθοδος Varimax, ώστε να ελαχιστοποιηθεί ο αριθμός των μεταβλητών που δημιουργούν τον κάθε παράγοντα και όποτε αναφέρονταν από τους δημιουργούς περισσότεροι του ενός παράγοντες επιλέχθηκε ο rotated component matrix.

Αρχικά, στην ανάλυση για τη διάσταση της αυτοαποτελεσματικότητας, για την οποία οι κατασκευαστές αναφέρουν ότι η υψηλή συσχέτιση ορισμένων ερωτήσεων δημιουργεί τρεις παράγοντες, φαίνεται ότι οι προτάσεις της πράγματι δημιουργούν τρεις παράγοντες, οι οποίοι εξηγούν το 64,59% περίπου της συνολικής διακύμανσης. Ειδικότερα παρουσιάζουν υψηλή συσχέτιση οι ερωτήσεις 5, 9, 10, 12 - 2, 3, 4, 11 - 1, 6, 7, 8, όπως αναφέρουν και οι κατασκευαστές (χρήση διδακτικών στρατηγικών - ενεργή συμμετοχή των μαθητών - διαχείριση τάξης), γεγονός το οποίο αποδεικνύει την εγκυρότητα του συγκεκριμένου εργαλείου έρευνας (βλ. Παράρτημα).

Έπειτα, για τη διάσταση των στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας, οι κατασκευαστές δεν αναφέρουν τη δημιουργία επιμέρους παραγόντων. Από την ανάλυση προέκυψαν 9 παράγοντες, αλλά ο πιο σημαντικός αποδείχθηκε ένας, ο οποίος εξηγεί το 44,36% περίπου της συνολικής διακύμανσης (βλ. Παράρτημα).



Υστερα, για τη διάσταση της ενσυναίσθησης προέκυψαν περισσότεροι από έναν παράγοντες. Ωστόσο, επειδή οι κατασκευαστές δεν αναφέρουν ότι το ερωτηματολόγιό τους μπορεί να χωριστεί σε παράγοντες ούτε ότι είναι μονοδιάστατο, προτιμήθηκε να μη γίνει προσωπική κατηγοριοποίηση των παραγόντων και δεν λήφθηκε υπόψιν το αποτέλεσμα της παραγοντικής ανάλυσης, παρόλο που οι δείκτες ΚΜΟ και Bartlett δείχνουν επαρκή συνάφεια και άρα καταλληλότητα των δεδομένων για να αναλυθούν παραγοντικά (βλ. Παράρτημα).

Τέλος, και για τη διάσταση των διευκολύνσεων επιλέχθηκε να γίνει ανάλυση σε έναν παράγοντα, οποίος σύμφωνα με την ανάλυση εξηγεί το 29,759% της συνολικής διακύμανσης (βλ. Παράρτημα). Από την ανάλυση προέκυψε ότι όσες ερωτήσεις αναφέρονταν στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις διευκολύνσεις είχαν θετικό πρόσημο ενώ όσες αναφέρονταν στις απόψεις τους για την υποστήριξη εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής αρνητικό (βλ. Παράρτημα).

Κλείνοντας, όλες οι μεταβλητές υποβλήθηκαν σε ανάλυση εσωτερικής συνοχής με τον δείκτη Cronbach  $\alpha$ . Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει την αξιοπιστία όλων των μεταβλητών που εμπεριέχονται στο ερωτηματολόγιο. Όπως φαίνεται, οι περισσότερες μεταβλητές παρουσιάζουν ικανοποιητική εσωτερική αξιοπιστία, με μοναδική εξαίρεση τις διευκολύνσεις.

Πίνακας 1.

Δείκτες αξιοπιστίας, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις όλων των μεταβλητών

Μεταβλητές	Cronbach $\alpha$	μ.ό	τ.α
1. Αυτοαποτελεσματικότητα	.88	3.23	.50
1.1. Χρήση διδακτικών στρατηγικών	.76	3.43	.57
1.2. Διαχείριση τάξης	.83	3.19	.60
1.3. Ενεργή συμμετοχή μαθητών	.79	3.06	.61
2. Στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας	.83	2.42	.38
3. Διευκολύνσεις	.63	3.43	.34
4. Ενσυναίσθηση	.79	4.16	.39
5. Βαθμοί		3.99	.76

## 7. Αποτελέσματα

### 7.1 Δημογραφικά

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 113 φιλολόγους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εκ των οποίων 88 είναι γυναίκες και 25 άνδρες. Οι περισσότεροι είναι από 46 έως 55 χρόνων (Πίνακας 2) και έχουν προϋπηρεσία μεγαλύτερη από 11 χρόνια (Πίνακας 3). Επίσης, το 56.6% έχει μεταπτυχιακό δίπλωμα, το 3,5% διδακτορικό και το 12.4% έχει παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο Ειδικής Αγωγής. Τέλος, το 54,9% υπηρετεί σε Γυμνάσιο, το 38.1% σε κάποιο Λύκειο, ενώ το 7.1% διδάσκει και σε κάποιο Γυμνάσιο αλλά και σε κάποιο Λύκειο (βλ. Παράρτημα).

Πίνακας 2.

Κατανομή δείγματος ως προς την ηλικία

Ηλικία	<i>n</i>	%
25-35	21	18.6
36-45	18	15.9
46-55	49	43.4
56+	25	22.1
Σύνολο	113	100.0

Πίνακας 3.

Κατανομή δείγματος ως προς την προϋπηρεσία

Προϋπηρεσία	<i>n</i>	%
0-10 έτη	34	30.1
11+	78	69.0
Σύνολο	112	99.1
Σύνολο	113	100.0



## 7.2 Περιγραφική στατιστική ανάλυση

### 7.2.1 Ανάλυση μέσων όρων

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις όλων των μεταβλητών. Για κάθε μεταβλητή κάθε αριθμός του μ.ό. αντιπροσωπεύει έναν διαφορετικό τρόπο μέτρησης, ανάλογα με την κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε (βλ. Παράρτημα). Αρχικά, αναφορικά με την αυτοαποτελεσματικότητα, οι φιλόλογοι αισθάνονται «αρκετά» αποτελεσματικοί στην εργασία τους, με τις μεγαλύτερες τιμές να σημειώνονται στη χρήση διδακτικών στρατηγικών. Ύστερα, ως προς τη γνώση και τη συχνότητα που χρησιμοποιούν διάφορες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι χρησιμοποιούν κατά μέσο όρο «λίγο» στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Έπειτα, σχετικά με τις διευκολύνσεις, οι διδάσκοντες «ούτε συμφωνούν/ούτε διαφωνούν» με την παροχή διευκολύνσεων. Στη συνέχεια, αναφορικά με τα επίπεδα ενσυναίσθησης, ο μ.ό. αντιστοιχεί σε «συχνή» εμφάνιση ενσυναισθητικών συμπεριφορών από τους φιλόλογους του δείγματος. Τέλος, η τελευταία μεταβλητή αναφέρεται στην αξιολόγηση των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Για αυτή χρησιμοποιήθηκε το σύστημα βαθμολόγησης, το οποίο χρησιμοποιείται στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και κυμαίνεται από το 1 έως το 20. Ο μ.ό. που σημειώθηκε για το μάθημα της Ιστορίας αντιστοιχεί περίπου στον βαθμό «13» και άρα οι φιλόλογοι χαρακτήρισαν την επίδοση των μαθητών τους ως «σχεδόν καλή» ή «καλή».

### 7.2.2 Έλεγχος 1<sup>ου</sup> ερευνητικού ερωτήματος

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, για να αναδειχτεί η διαφορά του μ.ό. των απαντήσεων του δείγματος σε ορισμένες μεταβλητές του Πίνακα 1, οι οποίες σχετίζονται με τις μεθόδους διδασκαλίας και την επίδοση, ανάλογα με συγκεκριμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά, επιλέχθηκε η Ανάλυση Μέσων Όρων. Αναλυτικότερα, συγκρίθηκαν το σχολείο υπηρεσίας των φιλόλογων και η επιμόρφωση τους στην Ειδική Αγωγή με τις αντιλήψεις τους για την αποτελεσματικότητα των διδακτικών τους στρατηγικών, τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και τη βαθμολογική αξιολόγηση των μαθητών τους. Από τις αναλύσεις προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε Λύκεια αξιολόγησαν με

υψηλότερη βαθμολογία τους μαθητές τους, ενώ όσοι εργάζονται και στις δύο βαθμίδες αισθάνονται πιο αποτελεσματικοί στη χρήση διδακτικών στρατηγικών και είναι πιο θετικοί στην παροχή διευκολύνσεων και στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας (Πίνακας 4). Αντίστοιχα, εκείνοι που είχαν παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο Ειδικής Αγωγής αξιολόγησαν με υψηλότερη βαθμολογία τους μαθητές τους, αισθάνονται πιο αποτελεσματικοί στη χρήση διδακτικών στρατηγικών και ήταν πιο θετικοί στην παροχή διευκολύνσεων και στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας (Πίνακας 5).

Πίνακας 4.

Ανάλυση μ.ό. βαθμού, αυτοαποτελεσματικότητας (χρήση διδακτικών στρατηγικών), στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας και διευκολύνσεων- σχολείου υπηρεσίας

Σχολείο υπηρεσίας		Βαθμός	Χρήση διδακτικών στρατηγικών	Στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας	Παροχή Διευκολύνσεων
Γυμνάσιο	μ.ό	3.87	3.31	2.39	3.45
	τ.α	.82	.57	.40	.30
Λύκειο	μ.ό	4.16	3.51	2.44	3.34
	τ.α	.68	.53	.38	.37
Γυμνάσιο, Λύκειο	μ.ό	4.00	3.87	2.51	3.73
	τ.α	.53	.46	.31	.34
Σύνολο	μ.ό	3.99	3.43	2.42	3.43
	τ.α	.76	.57	.38	.34

Πίνακας 5.

Ανάλυση μ.ό. βαθμού, αυτοαποτελεσματικότητας (χρήση διδακτικών στρατηγικών), στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας και διευκολύνσεων- επιμόρφωσης στην Ειδική Αγωγή

Σεμινάριο Ειδικής Αγωγής		Βαθμός	Χρήση διδακτικών στρατηγικών	Στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας	Παροχή Διευκολύνσεων
Όχι	μ.ό	3.94	3.42	2.40	3.40
	τ.α	.76	.58	.38	.33
Ναι	μ.ό	4.36	3.50	2.53	3.61
	τ.α	.63	.50	.39	.40
Σύνολο	μ.ό	3.99	3.43	2.42	3.43
	τ.α	.76	.57	.38	.34

## 7.3 Επαγωγική στατιστική ανάλυση

### 7.3.1 Συσχέτιση όλων των μεταβλητών

Σε αυτή την ενότητα θα παρουσιαστούν οι σημαντικότερες συσχετίσεις μεταξύ όλων των μεταβλητών, προκειμένου να προβληθεί μια γενικότερη εικόνα για τα αποτελέσματα της έρευνας. Για τον σκοπό αυτόν επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί ο συντελεστής συσχέτισης Pearson  $r$ , βάσει του οποίου στον Πίνακα 6 απεικονίζονται οι προαναφερθείσες συσχετίσεις. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται οι μεταβλητές της αυτοαποτελεσματικότητας και των τριών παραγόντων που δημιουργούνται από την παραγοντική ανάλυση (χρήση διδακτικών στρατηγικών, διαχείριση τάξης, ενεργή συμμετοχή των μαθητών), της χρήσης στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας, της παροχής διευκολύνσεων, της ενσυναίσθησης και των βαθμών.

Πρώτα απ' όλα, σύμφωνα με την ανάλυση, η αυτοαποτελεσματικότητα και οι τρεις κατηγορίες της, συσχετίζονται σημαντικά θετικά με τις στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας και τις διευκολύνσεις. Επίσης, παρατηρούμε ότι οι στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας συσχετίζονται σημαντικά θετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα, τις τρεις κατηγορίες της, τις διευκολύνσεις και τους βαθμούς. Ακόμα, οι διευκολύνσεις παρουσιάζουν σημαντική θετική συσχέτιση με την αυτοαποτελεσματικότητα, τις τρεις κατηγορίες της και τις στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Επιπλέον, η ενσυναίσθηση συσχετίζεται σημαντικά θετικά μόνο με τους βαθμούς και, τέλος, οι βαθμοί συσχετίζονται σημαντικά θετικά με τις στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας και την ενσυναίσθηση.

Πίνακας 6.

Συσχέτιση όλων των μεταβλητών

Μέτρηση	1.	1.1.	1.2.	1.3.	2.	3.	4.	5.
1. Αυτοαποτελεσματικότητα	-							
1.1. Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών	.81**	-						
1.2. Διαχείριση Τάξης	.83**	.49**	-					
1.3. Ενεργή Συμμετοχή Μαθητών	.87**	.60**	.60**	-				
2. Στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας	.47**	.43**	.26**	.49**	-			
3. Διευκολύνσεις	.35**	.30**	.27**	.31**	.31**	-		
4. Ενσυναίσθηση	-.01	.10	-.16	.03	.15	.23*	-	
5. Βαθμός	.17	.19*	.00	.24*	.26**	.11	.29**	-

\*=  $p < .05$ , \*\*= $p < .01$

### 7.3.2 Έλεγχος 2<sup>ου</sup> ερευνητικού ερωτήματος

Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα μελετάται αν οι στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας και οι διευκολύνσεις επηρεάζουν την επίδοση (βαθμολογική αξιολόγηση) των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στο μάθημα της Ιστορίας. Συγκεκριμένα, αν υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών, τότε η εφαρμογή στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας και η παροχή διευκολύνσεων ασκούν επίδραση στη σχολική επίδοση των μαθητών. Τέλος, για την ανάλυση και αυτού του ερευνητικού ερωτήματος αξιοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson  $r$ .

Από την ανάλυση προέκυψε ότι οι στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας, σε αντίθεση με τις διευκολύνσεις, συσχετίζονται σημαντικά θετικά με τους βαθμούς (Πίνακας 6). Επίσης, επειδή, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας αποτελεί μία μέθοδο, η οποία επηρεάζει σημαντικά τις επιδόσεις των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες αλλά οι Έλληνες φιλόλογοι αποφεύγουν να τη χρησιμοποιήσουν στη διδασκαλία της Ιστορίας, επιλέχθηκε να εξεταστεί αναλυτικά η συσχέτιση όλων των προτάσεων της

κλίμακας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας με τους βαθμούς, ώστε να αναδειχθούν οι σημαντικότερες στρατηγικές σύμφωνα με τις απόψεις των Ελλήνων φιλολόγων (Πίνακας 7).

Πίνακας 7.

Αναλυτική συσχέτιση διαφοροποιημένης διδασκαλίας - βαθμών

Μέτρηση	Βαθμός
1. Συμφωνία μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού για καθορισμό πλαισίου πρωτοβουλιών που αφορούν στο σχεδιασμό και την ολοκλήρωση των εργασιών	.13
2. Παροχή πολλαπλών εργασιών σε διαφορετικούς μαθητές ταυτόχρονα που σχετίζονται με την ίδια έννοια	.13
3. Παροχή βοήθειας στους μαθητές με στόχο να ενισχυθεί το αίσθημα της περιέργειας τους, να ασχοληθούν με θέματα που τους ενδιαφέρουν	.10
4. Προέλεγχος των μαθητών πριν από μια ενότητα και στη συνέχεια οριοθέτηση της διδασκαλίας στους τομείς ικανοτήτων τους	.13
5. Συλλογή υλικού για θέματα που διερευνούν οι μαθητές ή για την εξάσκηση των μαθητών στην απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων	.19*
6. Αξιοποίηση υλικού από διάφορα θέματα ανάλογα με την ετοιμότητα των μαθητών	.31**
7. Παροχή στους μαθητές δυνατότητας επιλογής περιεχομένου, διαδικασίας, προϊόντος (εργασίας) και περιβάλλοντος μάθησης	.18
8. Ομαδοποίηση μαθητών για ολοκλήρωση διδασκαλίας, συγκεκριμένης εργασίας ή εργασιών και αλλαγές στην ομάδα ανάλογα με τις ανάγκες	.20*
9. Τροποποίηση του είδους των ερωτήσεων που τίθενται στους μαθητές στην τάξη και σε δοκίμια αξιολόγησης	.16

\*= $p < .05$ , \*\*= $p < .01$

Με βάση τα παραπάνω στοιχεία παρατηρούμε ότι η χρήση στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας συσχετίζεται σημαντικά με την επίδοση των μαθητών (σύμφωνα πάντα με τη βαθμολογική αξιολόγηση) και μάλιστα παρουσιάζει τη δεύτερη υψηλότερη συσχέτιση ανάμεσα στους βαθμούς και το σύνολο των μεταβλητών (Πίνακας 6). Ωστόσο, το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα δεν επιβεβαιώνεται πλήρως, αφού δεν υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στις διευκολύνσεις και τους βαθμούς..

### 7.3.3 Έλεγχος 3<sup>ου</sup> ερευνητικού ερωτήματος

Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα μελετάται η συσχέτιση της αντίληψης αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας, την παροχή διευκολύνσεων, την επίδοση των μαθητών και την ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών. Εκτός αυτού εξετάστηκαν και οι επιμέρους κατηγορίες της αυτοαποτελεσματικότητας (χρήση διδακτικών στρατηγικών, διαχείριση της τάξης, ενεργό συμμετοχή των μαθητών), όπως χωρίστηκαν από τις Tschannen-Moran και Hoy (2001) και επαληθεύτηκαν κατά την παραγοντική ανάλυση για την εγκυρότητά τους. Και σε αυτή την περίπτωση χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson  $r$ .

Σύμφωνα λοιπόν με τα δεδομένα που προέκυψαν (Πίνακας 6), η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των φιλολόγων συσχετίζεται σημαντικά θετικά με τις στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας και την παροχή διευκολύνσεων. Επίσης, αν και, ως κύρια μεταβλητή, η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας δεν συσχετίζεται με την επίδοση των μαθητών, δύο υπομεταβλητές της (χρήση διδακτικών στρατηγικών, ενεργός συμμετοχή των μαθητών) συσχετίζονται θετικά με αυτήν. Τέλος, αναφορικά με την ενσυναίσθηση, οι δύο μεταβλητές δεν παρουσιάζουν μεταξύ τους κάποια συσχέτιση.

Επίσης, επειδή ο συντελεστής συσχέτισης Pearson  $r$  αφορά αποκλειστικά σε δύο μεταβλητές, επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί στην ανάλυση και ο συντελεστής μερικής συσχέτισης (Πίνακας 8). Με αυτόν τον τρόπο, αγνοώντας την επίδραση μιας τρίτης μεταβλητής (της αυτοαποτελεσματικότητας), μπορούν να εξεταστούν ακριβέστερα οι σχέσεις των υπόλοιπων μεταβλητών του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος και να καθοριστεί η επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής της αυτοαποτελεσματικότητας σε αυτές, εφόσον τις συγκρίνουμε με τις αντίστοιχες του Πίνακα 6. Έτσι λοιπόν, βάσει της ανάλυσης, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα επιδρά αρνητικά στη συσχέτιση στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας-ενσυναίσθησης, διευκολύνσεων-ενσυναίσθησης, ενσυναίσθησης-βαθμού και θετικά στη συσχέτιση όλων των υπόλοιπων μεταβλητών.

Πίνακας 8.

Ανάλυση μερικής συσχέτισης αυτοαποτελεσματικότητας

Ελεγχόμενες μεταβλητές	Στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας	Διευκολύνσεις	Ενσυναίσθηση	Βαθμός
Στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας	-			
Διευκολύνσεις	.17	-		
Ενσυναίσθηση	.18	.25	-	
Βαθμός	.21	.06	.29	-

Επομένως, σύμφωνα με τα παραπάνω δεδομένα, το τρίτο ερευνητικό ερώτημα δεν επιβεβαιώνεται πλήρως, καθώς, αν και η αυτοαποτελεσματικότητα και οι τρεις κατηγορίες της (χρήση διδακτικών στρατηγικών, διαχείριση της τάξης, ενεργό συμμετοχή μαθητών) συσχετίζονται θετικά με τις στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας και την παροχή διευκολύνσεων, δεν σχετίζονται με την ενσυναίσθηση, ενώ, ταυτόχρονα, μόνο δύο κατηγορίες της παρουσιάζουν συσχέτιση με την επίδοση των μαθητών.

### 7.3.4 Έλεγχος 4<sup>ο</sup> ερευνητικού ερωτήματος

Στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα εξετάζεται η σχέση της ενσυναίσθησης του εκπαιδευτικού με τη χρήση διαφοροποιημένης διδασκαλίας, την παροχή διευκολύνσεων, την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και την επίδοση του μαθητή. Όπως στα προηγούμενα ερευνητικά ερωτήματα, έτσι και σε αυτό χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson (r), προκειμένου να ελεγχθεί η σχέση αυτών των μεταβλητών. Από την ανάλυση του Πίνακα 6 προκύπτει ότι τα επίπεδα ενσυναίσθησης των φιλολόγων συσχετίζονται θετικά με τις διευκολύνσεις και σημαντικά θετικά τους βαθμούς, ενώ δεν σχετίζονται με την εφαρμογή στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας και την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

Ακόμα, με την εφαρμογή του συντελεστή μερικής συσχέτισης εξετάστηκαν οι σχέσεις των μεταβλητών του ερευνητικού ερωτήματος, χωρίς να ληφθεί υπόψη η επίδραση της ενσυναίσθησης (ανεξάρτητη μεταβλητή) (Πίνακας 9). Έτσι, συγκρίνοντάς τις με τις τιμές



του Πίνακα 6, παρατηρήθηκε ότι η ενσυναίσθηση επηρεάζει αρνητικά τις σχέσεις μεταξύ αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας, διευκολύνσεων και βαθμών. Αντίθετα, επηρεάζει θετικά τις σχέσεις διευκολύνσεων - στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας, διευκολύνσεων - βαθμών και στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας-βαθμών.

Πίνακας 9.

Ανάλυση μερικής συσχέτισης ενσυναίσθησης

Ελεγχόμενες μεταβλητές	1.	2.	3.	4.
1. Στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας	-			
2. Διευκολύνσεις	.28	-		
3. Αυτοαποτελεσματικότητα	.47	.36	-	
4. Βαθμός	.23	.05	.18	-

Επομένως, εξετάζοντας τα παραπάνω στοιχεία, διακρίνουμε ότι το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα επιβεβαιώνεται ως προς την ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ ενσυναίσθησης και διευκολύνσεων, αλλά δεν επιβεβαιώνεται ως προς τη σχέση της ενσυναίσθησης με τις στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

### 7.3.5 Έλεγχος 5<sup>ου</sup> ερευνητικού ερωτήματος

Κλείνοντας, παρατηρώντας κανείς τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, μπορεί να διαπιστώσει ότι διαφορετικές ανεξάρτητες μεταβλητές επιδρούν πάνω σε ορισμένες κοινές εξαρτημένες. Συγκεκριμένα, σε τρία ερωτήματα εξετάζεται η επίδραση τριών ανεξάρτητων μεταβλητών (στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας, αυτοαποτελεσματικότητα, ενσυναίσθηση) στη μεταβλητή των βαθμών, ενώ το τρίτο και το τέταρτο ερώτημα έχουν κοινές εξαρτημένες μεταβλητές τις στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας και τις διευκολύνσεις. Επειδή λοιπόν υπάρχουν περισσότερες από μία ανεξάρτητες μεταβλητές που επιδρούν σε κάποια εξαρτημένη, επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί η ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης. Με αυτόν τον τρόπο, μπορεί να αναδειχθεί ποια ανεξάρτητη μεταβλητή αποτελεί ισχυρότερο προβλεπτικό παράγοντα για τη μεταβολή της κοινής τους εξαρτημένης.



Έτσι λοιπόν, σύμφωνα με την ανάλυση, η εξαρτημένη μεταβλητή των βαθμών αναμένεται να αυξηθεί/μειωθεί περισσότερο, αν αυξηθεί/μειωθεί η ανεξάρτητη μεταβλητή της ενσυναίσθησης (Πίνακας 10). Αντίστοιχα, η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών αποτελεί ισχυρότερη προβλεπτική μεταβλητή από την ενσυναίσθηση τόσο για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας (Πίνακας 11) όσο και για την παροχή διευκολύνσεων (Πίνακας 12).

Πίνακας 10.

Αποτελέσματα παλινδρόμησης για ακαδημαϊκή επίδοση

	<i>B</i>	<i>SE B</i>	<i>β</i>
Αυτοαποτελεσματικότητα	.16	.16	.10
Στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας	.36	.20	.18
Ενσυναίσθηση	.52	.18	.27
Διευκολύνσεις	-.08	.22	-.04
$R^2 = .14$ , $F_{(4,108)} = 4.44$ , $p < .001$			

Πίνακας 11.

Αποτελέσματα παλινδρόμησης για στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας

	<i>B</i>	<i>SE B</i>	<i>β</i>
Αυτοαποτελεσματικότητα	.36	.06	.47
Ενσυναίσθηση	.16	.08	.16
$R^2 = .24$ , $F_{(2,110)} = 18.14$ , $p < .000$			

Πίνακας 12.

Αποτελέσματα παλινδρόμησης για διευκολύνσεις

	<i>B</i>	<i>SE B</i>	<i>β</i>
Αυτοαποτελεσματικότητα	.24	.06	.35
Ενσυναίσθηση	.20	.07	.23
$R^2 = .18$ , $F_{(2,110)} = 12.10$ , $p < .000$			

## 8. Συμπεράσματα-Συζήτηση

### 8.1 Σύνοψη αποτελεσμάτων

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνηθεί η σχέση της χρήσης των μεθόδων διδασκαλίας με τα ατομικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού (δημογραφικά στοιχεία, επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας και ενσυναίσθησης) και την επίδοση του μαθητή. Ειδικότερα, να ερευνηθεί η επιρροή της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην Ειδική Αγωγή και της σχολικής μονάδας που υπηρετούσαν στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, τους βαθμούς και την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προς τη χρήση διδακτικών στρατηγικών. Εκτός αυτού, να εξεταστεί κατά πόσο η αυτοαποτελεσματικότητα και η ενσυναίσθηση επηρεάζουν τις απόψεις τους για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, την παροχή διευκολύνσεων και την αξιολόγηση των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, αλλά και κατά πόσο η χρήση στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας σχετίζεται με την επίδοση των μαθητών. Τέλος, κρίθηκε σκόπιμο να διερευνηθούν και οι μεταβλητές που προβλέπουν περισσότερο την επίδοση των μαθητών και τις μεθόδους διδασκαλίας των εκπαιδευτικών.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, η επίδοση των μαθητών και η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (στη χρήση διδακτικών στρατηγικών) επηρεάζονται από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των φιλολόγων του δείγματος. Ακόμα, αναφορικά με το μάθημα της Ιστορίας, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η χρήση στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας (και όχι η παροχή διευκολύνσεων) σχετίζεται με την επίδοση των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Επίσης, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού επιδρά θετικά στη χρήση τόσο στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας όσο και διευκολύνσεων, αλλά δεν σχετίζεται με την αξιολόγηση των μαθητών. Ταυτόχρονα, η ενσυναίσθηση φαίνεται ότι, αν και επηρεάζει την παροχή διευκολύνσεων και την επίδοση των μαθητών, δεν ασκεί κάποια επίδραση στη χρήση στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί πως δεν υπάρχει συνάφεια μεταξύ αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας και ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών. Τέλος, υψηλότερο

προβλεπτικό παράγοντα για την επίδοση των μαθητών αποτελεί η ενσυναίσθηση, ενώ για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και την παροχή διευκολύνσεων η αυτοαποτελεσματικότητα.

## **8.2 Συζήτηση περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης**

### **8.2.1 Ερμηνεία μ.ό μεταβλητών**

Αρχικά, τα ευρήματα έδειξαν ότι οι Έλληνες φιλόλογοι θεωρούν τους εαυτούς τους αρκετά αποτελεσματικούς και είναι διατεθειμένοι να κάνουν αρκετά πράγματα για να χρησιμοποιήσουν διάφορες διδακτικές στρατηγικές, να διαχειριστούν την τάξη και να κινητοποιήσουν τους μαθητές τους να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, θεωρούν ότι είναι πιο αποτελεσματικοί στη χρήση διδακτικών στρατηγικών, συγκριτικά με τη διαχείριση της τάξης και την ικανότητά τους να προάγουν την ενεργή συμμετοχή των μαθητών τους. Το γεγονός αυτό, όπως αναφέρει η Σαλαγιάννη (2017), είναι φυσιολογικό, αφού συχνά οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας στη διαχείριση της τάξης, μιας και αποτελεί έναν τομέα, ο οποίος αγχώνει και προβληματίζει ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, το γεγονός ότι θεωρούν τους εαυτούς τους πιο αποτελεσματικούς στη χρήση διδακτικών στρατηγικών, θα μπορούσε να αποτελέσει προβλεπτικό παράγοντα για θετική συσχέτιση ανάμεσα στην αυτοαποτελεσματικότητα και τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας ή την παροχή διευκολύνσεων, μια και οι δύο τελευταίες αποτελούν στην ουσία διδακτικές στρατηγικές. Πάντως, σύμφωνα με τους Tsigilis, Grammatikopoulos και Koustelios (2007), η αίσθηση που έχουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με το κατά πόσο είναι αποτελεσματικοί, δεν είναι απαραίτητα πάντοτε ρεαλιστική, καθώς υπάρχουν πολλοί παράγοντες οι οποίοι επιδρούν σημαντικά στον τρόπο που απαντούν τις ερωτήσεις.

Έπειτα, ως προς τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι χρησιμοποιούν λίγες έως πολλές στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας, γεγονός το οποίο υποδηλώνει ότι είναι αρκετά θετικοί στη χρήση τους. Αυτό, όμως, δε συμφωνεί με τους Παραφέστα και Σμυρναίος (2020), οι οποίοι αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί διστάζουν να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία της Ιστορίας, εξαιτίας της θεωρητικής φύσης του μαθήματος. Μια πιθανή εξήγηση θα μπορούσε να σχετίζεται με την άποψη των Anderson και

Cook (2014), σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί μπορεί να θεωρούν ότι είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας, αλλά αυτό στην πράξη αποτελεί μια αρκετά δύσκολη υπόθεση. Μάλιστα, η άποψη αυτή θα μπορούσε, ίσως, να ερμηνεύσει και τη χαμηλή βαθμολογία των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ( $\approx 13 = \text{«Σχεδόν Καλά»} - \text{«Καλά»}$ ), η οποία έρχεται σε αντιπαράθεση με τα αποτελέσματα αρκετών ερευνών που αναφέρουν ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας επιδρά θετικά στη σχολική τους επίδοση (Magableh & Abdullah, 2021· Παπανθύμου & Δάρρα, 2021). Επομένως, ίσως, όπως αναφέρει ο Smets (2019), η διαφοροποίηση της διδασκαλίας να μπορεί πράγματι να επιφέρει θετικά αποτελέσματα στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας, αρκεί, όμως, οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν πώς να την χρησιμοποιήσουν στην πράξη.

Κατόπιν, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι φιλόλογοι, αν και ουδέτεροι, τείνουν να είναι θετικοί για παροχή διευκολύνσεων στους μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Και εδώ όμως η χαμηλή βαθμολογία, με την οποία αξιολόγησαν οι εκπαιδευτικοί τους μαθητές τους, έρχεται σε αντίθεση με την άποψη ότι οι διευκολύνσεις βοηθούν τους μαθητές να αποδώσουν στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους (D' Intino, 2017· Fletcher et al., 2009· Rock, Gregg, Ellis, & Gable, 2008). Επομένως, ίσως κάποιοι άλλοι παράγοντες (ενσυναίσθηση, διαφοροποίηση της διδασκαλίας) να είναι πιο σημαντικοί και αποτελεσματικοί για την επίδοση των μαθητών. Βέβαια, λαμβάνοντας υπόψη και τον μικρό αριθμό επιμορφωμένων φιλολόγων του δείγματος στην Ειδική Αγωγή, πρέπει να σημειωθεί ότι οι διευκολύνσεις δεν εγγυώνται πάντοτε υψηλές επιδόσεις, αφού οι εκπαιδευτικοί μπορεί να μην είναι πάντοτε εξοικειωμένοι με πολλές διευκολύνσεις, να μην γνωρίζουν ποιες είναι κατάλληλες για κάθε μαθητή ξεχωριστά, να έχουν περιορισμένα μέσα στη διάθεσή τους ή να αποφεύγουν να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής των σχολικών μονάδων τους (Lipka et al., 2020· Lipscomb, 2012).

Τέλος, αναφορικά με την ενσυναίσθηση, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα, εμφανίζοντας συχνά ενσυναίσθητικές συμπεριφορές. Για αυτό, ίσως, να έχουν σχετικά θετική άποψη ως προς την παροχή διευκολύνσεων, αφού η ενσυναίσθηση σχετίζεται με το ενδιαφέρον και την κατανόηση των αναγκών των μαθητών (Anderson, Mitchell, & Osgood, 2005· King et al., 2010· Tettegah & Anderson, 2007).

### **8.2.2 Συζήτηση αποτελεσμάτων 1<sup>ου</sup> ερευνητικού ερωτήματος**

Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Αρχικά, σύμφωνα με την ανάλυση, όσοι εκπαιδευτικοί δεν είχαν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο Ειδικής Αγωγής, παρουσίαζαν χαμηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας, διαφοροποιούσαν λιγότερο τη διδασκαλία, ήταν λιγότερο θετικοί στην παροχή διευκολύνσεων και αξιολόγησαν με χαμηλότερη βαθμολογία τους μαθητές τους, σε σχέση με όσους ήταν επιμορφωμένοι. Παρατηρείται, λοιπόν, ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών επιδρά θετικά σε αυτές τις μεταβλητές. Παράλληλα, το γεγονός αυτό μπορεί να ερμηνεύσει και τη χαμηλή βαθμολογία που παρουσιάζουν οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν ούτε τις απαραίτητες γνώσεις για τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ούτε γνωρίζουν πραγματικά τι πρέπει να κάνουν όταν έρχονται αντιμέτωποι με αυτές. Κατά συνέπεια, η παρεχόμενη διδασκαλία ίσως να μην είναι η κατάλληλη για αυτή την κατηγορία μαθητών. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τις τοποθετήσεις των Ghimire (2017), Πολυχρονοπούλου (2017) και Lipka, Khouri και Shecter-Lener (2020), σύμφωνα με τις οποίες κρίνεται πολύ σημαντική η ευαισθητοποίηση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών.

Επιπλέον, ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι, σε αντίθεση με τα ευρήματα των Tschannen-Moran και Hoy (2002), σύμφωνα με τους οποίους όσο πιο μεγάλοι είναι οι μαθητές τόσο λιγότερο ικανοί αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί να παρέχουν τις κατάλληλες στρατηγικές διδασκαλίας σε αυτούς, η παρούσα έρευνα ανέδειξε διαφορετικά αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που δίδασκαν σε μεγαλύτερους μαθητές (Λύκειο) αισθάνονταν πιο ικανοί να παρέχουν τις κατάλληλες διδακτικές στρατηγικές από ότι οι εκπαιδευτικοί που δίδασκαν μαθητές Γυμνασίου. Το ίδιο συμβαίνει και με τους βαθμούς, το οποίο υποδεικνύει ότι πράγματι οι διδακτικές τους πρακτικές ήταν πιο αποτελεσματικές, γεγονός το οποίο αντικατοπτρίζεται και στη βαθμολογική αξιολόγησή τους. Το γεγονός αυτό ίσως να συνδέεται με τη θεωρητική φύση του μαθήματος της Ιστορίας και τον δισταγμό των Ελλήνων φιλόλογων να χρησιμοποιήσουν σύγχρονες διδακτικές στρατηγικές σε αυτό το μάθημα (Ανδρικού, 2022). Από τη μία, τα ελληνικά σχολεία αλλά και το Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι ανέτοιμα να υποστηρίξουν πιο σύγχρονες διδακτικές στρατηγικές (Βακαλούδη & Δαγδιλέλη, 2014), αφού η ανάγκη προετοιμασίας για τις Πανελλαδικές Εξετάσεις δεν επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να πειραματιστούν με διαφορετικές μεθόδους

διδασκαλίας, ανακυκλώνοντας έτσι παραδοσιακές μεθόδους που χρησιμοποιούνται εδώ και χρόνια για τη διδασκαλία της Ιστορίας. Ως αποτέλεσμα, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές αισθάνονται πιο εξοικειωμένοι με αυτές, γεγονός το οποίο πιθανώς να οδηγεί σε υψηλότερες σχολικές επιδόσεις. Ταυτόχρονα, αξίζει να σημειωθεί πως για τον ίδιο λόγο, της προετοιμασίας για τις Πανελλαδικές Εξετάσεις, οι εκπαιδευτικοί συχνά αξιολογούν με μεγαλύτερη επιείκεια τους μαθητές. Από την άλλη, όμως, το μάθημα της Ιστορίας δεν προσφέρεται μόνο ως μάθημα κατεύθυνσης στο Λύκειο. Το γεγονός αυτό, ίσως, να δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να πειραματιστούν με άλλες μεθόδους, εξηγώντας έτσι και τη συχνότερη διαφοροποίηση της διδασκαλίας στο Λύκειο. Επομένως, με βάση τα παραπάνω, ίσως τελικά να μην είναι παράδοξη η αναντιστοιχία των ευρημάτων της συγκεκριμένης έρευνας, η οποία αφορά στα ελληνικά δεδομένα, σε σχέση με αυτή των Tschannen-Moran και Hoy (2002).

### **8.3 Συζήτηση επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης**

#### **8.3.1 Συζήτηση αποτελεσμάτων 2<sup>ου</sup> ερευνητικού ερωτήματος**

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, την επιρροή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και των διευκολύνσεων στη σχολική επίδοση των μαθητών στο μάθημα της Ιστορίας, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ διαφοροποιημένης διδασκαλίας και σχολικής επίδοσης. Ωστόσο, αν και υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ βαθμών και στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας, τα ευρήματα της έρευνας αποδεικνύουν ότι ο Μ.Ο. της βαθμολογίας των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στο μάθημα της Ιστορίας είναι χαμηλός. Υπάρχει, λοιπόν, συμφωνία με την άποψη των Hen και Goroshit (2014) ότι οι μαθητές αυτοί παρουσιάζουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις. Εξάλλου, το μάθημα της Ιστορίας είναι βιβλιοκεντρικό, γεγονός το οποίο δυσκολεύει τους μαθητές να σημειώσουν υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις (Winchester et al., 2009).

Βέβαια, στο σημείο αυτό θα πρέπει να σημειωθεί ότι πολύ λίγοι εκπαιδευτικοί του δείγματος ήταν επιμορφωμένοι στο κομμάτι των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών και άρα υπάρχει πιθανότητα τα αποτελέσματα να ήταν διαφορετικά, αν είχαν περισσότερες γνώσεις επί του θέματος. Είναι, δηλαδή, πιθανό, ενώ γνωρίζουν διάφορες στρατηγικές διαφοροποιημένης



διδασκαλίας, να μην τις εφαρμόζουν με τον τρόπο που είναι κατάλληλος για τη διδασκαλία των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Δεν είναι λίγες, άλλωστε, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στις γενικές τάξεις (δυσκολία προσαρμογής του αναλυτικού προγράμματος στις ανάγκες του εκάστοτε μαθητή, δυσκολία επιλογής και εφαρμογής των κατάλληλων υποστηρικτικών διευκολύνσεων, μεγάλος αριθμός των μαθητών σε κάθε τάξη, έλλειψη εκπαιδευτικού εξοπλισμού, αδυναμία των μαθητών να χειριστούν αποτελεσματικά τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας) (Aldossari, 2018· Gaitas & Alves Martins, 2017). Επομένως, η διαφοροποιημένη διδασκαλία ίσως να μπορεί να επιφέρει θετικότερα αποτελέσματα στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας, αρκεί οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν πώς να την εφαρμόσουν στην πράξη (Smets, 2019). Αποτελεί, εξάλλου, και προβλεπτικό παράγοντα για τη βαθμολογία. Πρέπει, λοιπόν, να τονιστεί ξανά η σημασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης στην Ειδική Αγωγή, η οποία αυξάνει τις γνώσεις τους για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας (Παπανθύμου & Δάρρα, 2021), ώστε να μπορούν να εξαχθούν ασφαλέστερα συμπεράσματα.

Ακόμα, μια άλλη εξήγηση των ευρημάτων μπορεί να είναι ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί μεν να προσφέρει θετικά αποτελέσματα στην επίδοση των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, αλλά, ακόμη και με τη συνδρομή της, η επίδοση τους δεν μπορεί να αλλάξει δραματικά. Ίσως, δηλαδή, να πρέπει να ερευνηθούν εναλλακτικοί τρόποι, οι οποίοι θα αναδειχθούν περισσότερο πρακτικοί και αποτελεσματικοί για αυτή τη μερίδα μαθητών. Προτού καταλήξουμε, όμως, σε ένα τέτοιο συμπέρασμα, θα πρέπει να αποκλειστεί ο παράγοντας της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Επομένως, η απάντηση στο ερευνητικό ερώτημα για την επιρροή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην επίδοση των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες είναι θετική, μιας και υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Υπάρχει, όμως, εν μέρει συμφωνία και με τις απόψεις διαφόρων ερευνητών, οι οποίοι επισημαίνουν ότι οι μαθητές αυτοί παρουσιάζουν χαμηλά ακαδημαϊκά επιτεύγματα (Hen & Goroshit, 2014· Johnson, Humphrey, Mellard, Woods, & Swanson, 2010). Εν κατακλείδι, βάσει των παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί θα ήταν ωφέλιμο να πειραματιστούν περισσότερο με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, ώστε να εξαχθούν ασφαλέστερα συμπεράσματα για την αποτελεσματικότητά της στο μάθημα της Ιστορίας.

Ωστόσο, το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα δεν επιβεβαιώνεται πλήρως, μιας και τα αποτελέσματα αναδεικνύουν ότι οι διευκολύνσεις δεν σχετίζονται με την επίδοση των μαθητών. Το γεγονός αυτό συμφωνεί με την άποψη των Fuchs, Fuchs και Capizzi (2005), σύμφωνα με την οποία δεν επωφελούνται όλοι οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες από μια συγκεκριμένη διευκόλυνση, και άρα είναι πιθανό οι παρεχόμενες διευκολύνσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος να μην ήταν οι κατάλληλες για τους συγκεκριμένους μαθητές. Θα πρέπει, συνεπώς, να δίνεται περισσότερη προσοχή στα δυνατά σημεία των μαθητών και στις μαθησιακές τους ανάγκες, ενώ ταυτόχρονα είναι πολύ χρήσιμη η αναζήτηση του ιστορικού των διευκολύνσεων που παρέχονταν στους μαθητές στο παρελθόν, ώστε να επιλεχθούν αυτές που λειτουργούν πιο ευεργετικά για κάθε περίπτωση μαθητή (Cortiella, 2005). Όμως, αυτό πραγματοποιείται σπάνια, καθώς τις περισσότερες φορές οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να παρέχουν συγκεκριμένες μόνο διευκολύνσεις (Skinner, 2007). Σύμφωνα με τον Skinner, το γεγονός αυτό συμβαίνει είτε επειδή είναι εξοικειωμένοι με λίγες από αυτές είτε διότι δεν καταλαβαίνουν τις ανάγκες των μαθητών τους ή γιατί δεν διαθέτουν τα απαραίτητα μέσα για την εφαρμογή τους. Για την παρούσα έρευνα η πιθανότερη εξήγηση είναι ότι δεν γνωρίζουν πολλά για τις διευκολύνσεις και για αυτό χρησιμοποιούν μόνο αυτές με τις οποίες είναι περισσότερο εξοικειωμένοι, καθώς λίγοι είναι επιμορφωμένοι με κάποιο σεμινάριο. Επίσης, αν και βέβαια δεν ερευνήθηκε, είναι πιθανό και να μη διαθέτουν τα κατάλληλα μέσα για να τις εφαρμόσουν, αφού οι σχολικές υποδομές στην Ελλάδα συχνά παρουσιάζουν σημαντικά λειτουργικά προβλήματα (Βακαλούδη & Δαγδιλέλη, 2014). Τέλος, είναι λιγότερο πιθανό να μην κατανοούν της ανάγκες των μαθητών τους, αφού οι φιλόλογοι της έρευνας παρουσίασαν υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης (Anderson et al., 2005· Tettegah & Anderson, 2007).

### **8.3.2 Συζήτηση αποτελεσμάτων 3<sup>ου</sup> ερευνητικού ερωτήματος**

Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα μελετάται η συσχέτιση της αντίληψης αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας, την παροχή διευκολύνσεων, την επίδοση των μαθητών και την ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών.



Αρχικά, τα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συσχετίζονται θετικά με την χρήση στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Τα αποτελέσματα αυτά, επαληθεύουν τα ευρήματα αρκετών ερευνών, οι οποίες υπογραμμίζουν τη σχέση της αυτοαποτελεσματικότητας και εφαρμογής διαφοροποιημένης διδασκαλίας (De Neve et al., 2015· Dixon et al., 2014· Ramli & Nurahimah, 2020· Whitley et al., 2019· Zee & Kooman, 2016), αλλά και γενικότερα την προθυμία των εκπαιδευτικών που διατηρούν υψηλές πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας να εφαρμόσουν αποτελεσματικές στρατηγικές διδασκαλίας για να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Woolfolk Hoy et al., 2009).

Ταυτόχρονα, αν και σε χαμηλότερο βαθμό, υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ αυτοαποτελεσματικότητας και παροχής διευκολύνσεων. Φαίνεται, δηλαδή, ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται, πράγματι, με τις πεποιθήσεις τους για την ικανότητά τους να εφαρμόσουν στην τάξη διάφορους τύπους διευκολύνσεων. Επομένως, τα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας επηρεάζουν την παροχή γραπτών και προφορικών ευκαιριών, οι οποίες επιτρέπουν στους μαθητές να κατανοήσουν το περιεχόμενο και τα ζητούμενα της διδασκαλίας, επιβεβαιώνοντας έτσι τα ευρήματα άλλων μελετών για τη συσχέτιση της αυτοαποτελεσματικότητας με τις παιδαγωγικές αποφάσεις των εκπαιδευτικών (Echegaray-Bengoa et al., 2017· Kazanopoulos et al., 2022).

Επιπλέον, αναφορικά με τη σχέση αυτοαποτελεσματικότητας και διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι η μοναδική πρόταση με την οποία δεν υπάρχει συσχέτιση είναι αυτή που αναφέρεται στην παροχή της δυνατότητας στους μαθητές να επιλέξουν το περιεχόμενο και τη διαδικασία της διδασκαλίας (βλ. Παράρτημα). Το εύρημα αυτό αναδεικνύει ότι οι φιλόλογοι στην Ελλάδα, παρόλο που χρησιμοποιούν ορισμένες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας, επιλέγουν να διατηρούν τον έλεγχο της διδασκαλίας. Το γεγονός αυτό ίσως να οφείλεται στις δυσκολίες που προκύπτουν κατά την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, οι οποίες σύμφωνα με τα ευρήματα του Aldossari (2018) σχετίζονται κυρίως με την αδυναμία των μαθητών να χρησιμοποιήσουν στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Ακόμα, σύμφωνα με τα ευρήματα, την υψηλότερη συσχέτιση, τόσο με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας όσο και με την παροχή διευκολύνσεων, σημείωσε η αντίληψη των

εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητά τους να προάγουν την ενεργή συμμετοχή των μαθητών και όχι η αντίληψη τους για τη χρήση διδακτικών στρατηγικών. Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με το ότι οι βαθμοί παρουσιάζουν και αυτοί μεγαλύτερη συσχέτιση με την ενεργή συμμετοχή των μαθητών, παρά με τη χρήση διδακτικών στρατηγικών, ίσως να αναδεικνύει ότι υπάρχει διαφορά ανάμεσα στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την ικανότητά τους να εφαρμόσουν με αποτελεσματικότητα διάφορες διδακτικές στρατηγικές και στην πραγματική επίδραση των στρατηγικών στην επίδοση των μαθητών. Με άλλα λόγια, η αντίληψη των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητά τους στη χρήση διδακτικών στρατηγικών είναι πιθανό να μη συμφωνεί με την πραγματική αποτελεσματικότητα τους στη διδασκαλία των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Tsigilis, Grammatikopoulos, & Koustelios, 2007). Το γεγονός αυτό ίσως να οφείλεται στην εστίαση των επιμορφωτικών προγραμμάτων περισσότερο στη θεωρητική παρουσίαση αποτελεσματικών στρατηγικών παρά στον τρόπο, με τον οποίο αυτές μπορούν να εφαρμοστούν σε πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας (Poulou, Reddy, & Dudek, 2018). Για αυτό, σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές, προκειμένου να είναι αποτελεσματικές αυτές οι στρατηγικές, θα πρέπει, επιπροσθέτως, να εστιάσουμε και στην οπτική των μαθητών, για την οποία συνήθως δεν δίνεται η απαραίτητη προσοχή.

Επίσης, οι Goroshit και Hen (2014, 2016) αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν στις διδακτικές τους ικανότητες μπορούν να κατανοήσουν τα συναισθήματα και τη διάθεση των άλλων. Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα δε βρέθηκε συσχέτιση ανάμεσα στην αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και τα επίπεδα ενσυναίσθησής τους, παρόλο που οι μ.ό. τους υποδηλώνουν υψηλά επίπεδα και των δυο μεταβλητών, γεγονός το οποίο ίσως να υποδηλώνει ότι δρουν ανεξάρτητα στη διδακτική υποστήριξη των μαθητών.

Τέλος, η θετική επίδραση της αυτοαποτελεσματικότητας στις παιδαγωγικές αποφάσεις και διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών (Echegaray-Bengoa et al., 2017) αλλά και στην επίδοση των μαθητών (Gulistan et al., 2017· Khan & Rasool, 2020), αναδεικνύεται και από το γεγονός ότι οι στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας, οι διευκολύνσεις και οι βαθμοί των μαθητών παρουσιάζουν υψηλότερη συσχέτιση μεταξύ τους, όταν δεν αφαιρείται από την εξίσωση η επίδραση της μεταβλητής της αυτοαποτελεσματικότητας. Εξάλλου, όπως αναφέρεται και σε διάφορες μελέτες, είναι πιθανότερο οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εμφανίζουν υψηλότερη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, να εφαρμόζουν αποτελεσματικές

στρατηγικές διδασκαλίας, να προσφέρουν επιπρόσθετη υποστήριξη στους μαθητές και να εξηγούν αναλυτικά τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οδηγώντας τους τελικά σε υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις (Kazanopoulos, Tejada, & Basogain, 2022· Poulou, Reddy, & Dudek, 2019· Schiefele & Schaffner, 2015· Woolfolk Hoy, Hoy, & Davis, 2009). Τα παραπάνω μπορούν να επιβεβαιωθούν περαιτέρω από το ότι η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας αποτελεί σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα τόσο της χρήσης στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας όσο και της παροχής διευκολύνσεων.

Έτσι λοιπόν, αναφορικά με το ερευνητικό ερώτημα, τα ευρήματα της έρευνας αναδεικνύουν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, οι οποίοι διδάσκουν το μάθημα της Ιστορίας, είναι πρόθυμοι να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία και να παρέχουν διευκολύνσεις ώστε να καλύψουν την ανάγκες των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, όταν παρουσιάζουν υψηλά ποσοστά αυτοαποτελεσματικότητας. Η αυτοαποτελεσματικότητα, όμως, τουλάχιστον στο σύνολο και των τριών παραγόντων της, δε συνδέεται άμεσα με τη σχολική επίδοση των μαθητών.

### **8.3.3 Συζήτηση αποτελεσμάτων 4<sup>ου</sup> ερευνητικού ερωτήματος**

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα εξετάζει τη σχέση της ενσυναίσθησης με τη χρήση διαφοροποιημένης διδασκαλίας, την παροχή διευκολύνσεων και την επίδοση των μαθητών. Ειδικότερα, σύμφωνα με διάφορες έρευνες η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την ικανότητα των εκπαιδευτικών να αναγνωρίζουν, να νοιάζονται και να κατανοούν τις ανάγκες των μαθητών (Anderson, Mitchell, & Osgood, 2005· Tettegah & Anderson, 2007), συμβάλλοντας έτσι θετικά στη μάθηση και στην επίδοση των μαθητών (Anderson et al., 2005). Η αντίληψη αυτή οδήγησε στη δημιουργία του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος, μιας και τόσο οι στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας όσο και η παροχή διευκολύνσεων προϋποθέτουν την αναγνώριση των αναγκών των μαθητών. Ειδικότερα, ο Skinner (2007) αναφέρει στην έρευνά του ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός του δεν ήταν απόλυτα σίγουροι ότι καταλάβαιναν τις ανάγκες των μαθητών τους. Επίσης, σύμφωνα με τους Χολέβα, Αλεξόπουλο και Αναστόπουλο (2018), στη διαφοροποιημένη διδασκαλία οι διδακτικές μέθοδοι, οι πηγές, τα γνωστικά αντικείμενα και οι μαθησιακές δραστηριότητες σχεδιάζονται με στόχο να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.

Με βάση τα παραπάνω, κρίθηκε λογικό να διερευνηθεί αν σχετίζονται μεταξύ τους τα επίπεδα ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών και οι στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η στάση τους για την παροχή διευκολύνσεων και κατ' επέκταση η επίδοση του μαθητή.

Τα ευρήματα παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Αρχικά, το πρώτο μέρος του ερωτήματος δεν επιβεβαιώνεται, αν και οι δύο μεταβλητές ξεχωριστά σημειώνουν υψηλούς μ.ό. Συγκεκριμένα, σε αντίθεση με τον Zembylas (2002, 2005), τα ευρήματα της παρούσας έρευνας υπογραμμίζουν ότι η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζει τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, η οποία αποτελεί μέρος της τροποποίησης του αναλυτικού προγράμματος. Παράλληλα, παρόλο που τα επίπεδα ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι υψηλά, δεν αποτελούν ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα για τη χρήση στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Αναδεικνύεται, έτσι, όπως αναφέρουν οι Aldrup, Carstensen και Klusmann (2022), ότι η ενσυναίσθηση δεν αποτελεί πάντα ασφαλή προβλεπτικό παράγοντα για τη διδακτική υποστήριξη των μαθητών.

Ωστόσο, το δεύτερο μέρος του ερευνητικού ερωτήματος επιβεβαιώνεται. Η ενσυναίσθηση, δηλαδή, σχετίζεται θετικά με την παροχή διευκολύνσεων. Αυτό σημαίνει ότι όσο πιο υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης είχαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος τόσο πιο θετική στάση είχαν αναφορικά με την παροχή διευκολύνσεων στους μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Επίσης, ότι όσο πιο υψηλά είναι τα επίπεδα ενσυναίσθησης τόσο λιγότερο δυσκολεύονται οι εκπαιδευτικοί να καταλάβουν ποιες διευκολύνσεις χρειάζονται οι μαθητές τους. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί αυτοί αναμένεται να έχουν την ικανότητα να εφαρμόσουν τις κατάλληλες διευκολύνσεις (King et al., 2010).

Τέλος, και το τρίτο μέρος του ερευνητικού ερωτήματος επαληθεύεται. Δηλαδή, υπάρχει σημαντική θετική συσχέτιση ενσυναίσθησης και επίδοσης. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί, δηλαδή, αναγνωρίζοντας ποιες διευκολύνσεις είναι κατάλληλες για τον εκάστοτε μαθητή, συμβάλλουν στην ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων τους και τους οδηγούν σε υψηλότερες επιδόσεις (Stojiljkovic et al., 2012). Παράλληλα, η θέση αυτή ενισχύεται και από το γεγονός ότι οι διευκολύνσεις, οι στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας και η επίδοση παρουσιάζουν χαμηλότερη συσχέτιση μεταξύ τους, όταν δεν λαμβάνεται υπόψη η επίδραση που ασκεί σε αυτές ο παράγοντας της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών.

Συνοψίζοντας, λοιπόν, η ενσυναίσθηση σχετίζεται μεν με τη στάση των εκπαιδευτικών για την παροχή διευκολύνσεων και την επίδοση των μαθητών, αλλά όχι με τη χρήση στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

### **8.3.4 Συζήτηση αποτελεσμάτων 5<sup>ου</sup> ερευνητικού ερωτήματος**

Όπως αναφέρθηκε, θα ήταν χρήσιμο να ερευνηθεί κατά πόσο η αυτοαποτελεσματικότητα αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και την παροχή διευκολύνσεων (μέθοδοι διδασκαλίας), μιας και τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αισθάνονται πιο αποτελεσματικοί στη χρήση διδακτικών στρατηγικών. Για να εξεταστεί το ζήτημα αυτό και να αναζητηθεί ο ισχυρότερος παράγοντας πρόβλεψης ορισμένων μεταβλητών, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης.

Πράγματι, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αποτελεί τον ισχυρότερο παράγοντα πρόβλεψης τόσο για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας όσο και για την παροχή διευκολύνσεων, όταν τη συγκρίνουμε με την προβλεπτικότητα της ενσυναίσθησης. Το γεγονός αυτό είναι σύμφωνο με τις μελέτες που υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας είναι πιθανότερο να εφαρμόσουν αποτελεσματικές στρατηγικές διδασκαλίας (Deemer, 2004· Whitley et al., 2019· Woolfolk Hoy et al., 2009· Zee & Kooman, 2016) και ότι τα επίπεδα ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών δεν αποτελούν πάντοτε προβλεπτικό παράγοντα για το επίπεδο διδακτικής υποστήριξης των μαθητών (Aldrup et al., 2022).

Ωστόσο, η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, παρόλο που αναδείχθηκε ως ο ισχυρότερος προβλεπτικός παράγοντας για χρήση των μεθόδων διδασκαλίας που θεωρούνται κατάλληλες για τη διδασκαλία των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, παρουσιάζεται ως ο δεύτερος ασθενέστερος για την επίδοση των μαθητών αυτών, ενώ ισχυρότερος αναδείχθηκε η ενσυναίσθηση. Το εύρημα αυτό ίσως να υποδηλώνει ότι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τις διδακτικές τους ικανότητες είναι υψηλότερες από ότι είναι στην πραγματικότητα, κάτι το οποίο δε συμβαίνει σπάνια σε έρευνες που χρησιμοποιούν το ερωτηματολόγιο ως ερευνητικό εργαλείο (Σαλαγιάννη, 2017). Τέλος, ενδιαφέρον παρουσιάζει ότι η ενσυναίσθηση αποτελεί την υψηλότερη προβλεπτική

μεταβλητή για την επίδοση των μαθητών, μιας και, βιβλιογραφικά, δεν υπάρχει συμφωνία μεταξύ των ερευνών για μια ξεκάθαρη τοποθέτηση (Dash, 2023). Έτσι, το εύρημα αυτό μπορεί να συμπληρώσει τη θεωρία σχετικά με τη θετική επίδραση της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών στην επίδοση και ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών (Muller, 2001· Stojiljkovic et al., 2011· Stojiljkovic et al., 2012).

## **8.4 Περιορισμοί της έρευνας**

Παρά τα σημαντικά πορίσματα, η παρούσα μελέτη παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς. Αρχικά, ως εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, το οποίο στηρίζεται στις υποκειμενικές κρίσεις των ανθρώπων, οι οποίοι συχνά δηλώνουν αυτό που θεωρούν σωστό σύμφωνα με τις αποδεκτές κοινωνικές στάσεις και συμπεριφορές παρά τις πραγματικές προσωπικές τους απόψεις (Σαλαγιάννη, 2017). Ταυτόχρονα, η ανάγκη χρήσης έτοιμων ερωτηματολογίων χαρίζει μεν αξιοπιστία και εγκυρότητα στην έρευνα, δεν ανταποκρίνεται όμως πάντα στις ιδιαίτερες απαιτήσεις της, καθώς κάθε έρευνα διέπεται από τα δικά της μοναδικά και ξεχωριστά χαρακτηριστικά, οδηγώντας ίσως έτσι σε ανακύκλωση της υφιστάμενης γνώσης. Ίσως, δηλαδή, να ήταν προτιμότερο να διεξαχθεί μια ποιοτική έρευνα, η οποία πιθανώς να αναδείκνυε πιο χρήσιμα συμπεράσματα και ευρήματα τόσο για την επιστήμη της Ιστορίας, αλλά και για τη διδακτική της σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Επίσης, τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν κατασκευάστηκαν για σχολεία του εξωτερικού και άρα οι κατασκευαστές δεν τα δημιούργησαν στηριζόμενοι στα δεδομένα και την πραγματικότητα του ελληνικού γενικού σχολείου. Εκτός αυτού το δείγμα της έρευνας ήταν μικρό, γεγονός το οποίο δεν μπορεί να εξάγει ασφαλή συμπεράσματα για τη σχέση της χρήσης των μεθόδων διδασκαλίας με τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και την επίδοση των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Επιπλέον, η αναλογία του δείγματος επί του συνολικού πληθυσμού των απεσταλμένων ερωτηματολογίων ήταν πολύ χαμηλή και ως εκ τούτου οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών μπορεί να είναι στην πραγματικότητα διαφορετικές από αυτές που ανέδειξε η συγκεκριμένη έρευνα. Συμπληρωματικά, οι απόψεις των φιλόλογων, ως προς τον Μ.Ο. της βαθμολογίας των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, με τους οποίους ήρθαν σε επαφή κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας, αφορούν το συγκεκριμένο διδακτικό έτος, γεγονός



το οποίο δεν επιτρέπει την παρακολούθηση των πιθανών αλλαγών σε βάθος χρόνου. Επιπρόσθετα, αν και αναδείχθηκε σχέση μεταξύ των μεταβλητών, ο βαθμός συσχέτισής τους ήταν σε γενικές γραμμές χαμηλός. Ακόμα, η έρευνα καθρεφτίζει μόνο τις αντιλήψεις και την οπτική των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης, χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις απόψεις των μαθητών ή και των ειδικών παιδαγωγών των σχολικών μονάδων. Εξάλλου, η εκπαίδευση αποτελεί στην ουσία της μια διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, οπότε η αποσιώπηση της άλλης πλευράς κρίνεται σημαντικά περιοριστική. Τέλος, η έρευνα σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε από ένα μόνο άτομο, γεγονός το οποίο πιθανώς να επηρέασε την οπτική του ζητήματος. Ας σημειωθεί, κλείνοντας, ότι και η ανάλυση των αποτελεσμάτων είναι πολλές φορές υποκειμενική, αφού ο εκάστοτε ερευνητής πολλές φορές μπορεί να μην αξιοποιήσει όλες τις πιθανές δυνατότητες των ευρημάτων της έρευνας.

## **8.5 Πρακτικές προεκτάσεις των αποτελεσμάτων της έρευνας**

Τα πορίσματα της έρευνας φέρνουν στο φως ορισμένα καίρια ζητήματα για τον χώρο της εκπαίδευσης. Πρώτα απ' όλα, το ζήτημα της επιμόρφωσης. Το κράτος πρέπει να μεριμνήσει για την κατάλληλη και σύμφωνη με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες επιμόρφωση των διδασκόντων, προκειμένου να είναι σε θέση να υποστηρίξουν όλους τους μαθητές των σημερινών ετερογενών σχολικών τάξεων. Ταυτόχρονα, όμως, η επιμόρφωση αυτή θα πρέπει να είναι διαρκής, καθώς δεν αυξάνονται μόνο οι ανάγκες των μαθητών, αλλά και οι επιστημονικές γνώσεις, σύμφωνα με τις οποίες προτείνονται τακτικά νέες μέθοδοι διδασκαλίας.

Ακόμα, αναδεικνύεται η ανάγκη για μεγαλύτερη πρακτική εξάσκηση των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, καθώς πολλές φορές υπάρχει σύγχυση, όταν καλούνται να εφαρμόσουν την θεωρία στις πραγματικές συνθήκες που επικρατούν στις σχολικές τάξεις. Με αυτόν τον τρόπο, κατά την αποφοίτησή τους, θα είναι σε θέση να γνωρίζουν τι πρόκειται να αντιμετωπίσουν και πώς να το διαχειριστούν.

Επιπλέον, υπάρχει ελπίδα ότι η παρούσα έρευνα θα αφυπνίσει τους εκπαιδευτικούς για τις ανάγκες των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, ώστε να ευαισθητοποιηθούν και



να καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια, προκειμένου να καλύψουν τις ιδιαίτερες ανάγκες τους στη μαθησιακή διαδικασία. Συγκεκριμένα, η έρευνα αυτή δίνει τη δυνατότητα, ειδικά στους φιλολόγους, να αποκτήσουν μια σφαιρικότερη εικόνα τόσο για το ζήτημα των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών όσο και για τους πιο κατάλληλους τρόπους παρέμβασης, προκειμένου να διδάσκουν με μεγαλύτερη επιτυχία το μάθημα της Ιστορίας. Μάλιστα, στην έρευνα αναφέρονται και οι σημαντικότερες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας που σχετίζονται θετικά με την επίδοση των μαθητών, ώστε να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους και να επιχειρήσουν να τις προσαρμόσουν στη διδασκαλία τους.

Τέλος, η ανάδειξη της ενσυναίσθησης σε κορυφαίο προβλεπτικό παράγοντα για την επίδοση των μαθητών καθιστά απαραίτητη την καλλιέργεια και αξιοποίησή της από τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή, θα πρέπει να επιχειρήσουν να προσαρμόσουν το εκπαιδευτικό υλικό με τέτοιο τρόπο ώστε να προάγουν την αλληλεπίδραση με τους μαθητές (Peck, Maude, & Brotherson, 2015· Zhang, 2022), μιας και η ικανότητά τους να καταλαβαίνουν τις ανάγκες των μαθητών τούς επιτρέπει να αίρουν τα εμπόδια που δυσχεραίνουν τη μαθησιακή διαδικασία (Zhou, 2022).

Κλείνοντας, βάσει των παραπάνω, τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να αποδειχθούν χρήσιμα για μελλοντικές έρευνες. Νέοι ερευνητές, δηλαδή, αφορμώμενοι από τα αποτελέσματα της έρευνας, μπορούν να διεξάγουν τις δικές τους προκειμένου να ελέγξουν την πρακτική εφαρμογή των ευρημάτων και να εμπλουτίσουν τη θεωρία του επιστημονικού κλάδου της Ιστορίας, αναφορικά με τη διδακτική της.

## **8.6 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα**

Η παρούσα έρευνα ανέδειξε σημαντικά ευρήματα για τη σχέση των μεθόδων διδασκαλίας με τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και την επίδοση των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην Ιστορία. Όμως, λόγω του μικρού δείγματος και επειδή δεν έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες συγκεκριμένα για το μάθημα της Ιστορίας, κρίνεται σημαντικό να διεξαχθούν παρόμοιες μελέτες στο μέλλον προκειμένου να δημιουργηθεί μια πιο ξεκάθαρη εικόνα επί τούτου. Επιπλέον, είναι σημαντικό να γίνουν έρευνες που θα εστιάζουν στις απόψεις των μαθητών (Poulou, Reddy, & Dudek, 2019), αφού πολλές φορές οι χαμηλές τους επιδόσεις οφείλονται στις χαμηλές προσδοκίες που έχουν για μελλοντική

ακαδημαϊκή επιτυχία, εξαιτίας της χαμηλής ακαδημαϊκής τους αυτοεικόνας (Παντελιάδου κ.ά., 2004). Επομένως, θα ήταν χρήσιμο να γίνουν μελέτες και σε μαθητές Δημοτικού, ώστε χαρτογραφηθεί το ακαδημαϊκό τους ιστορικό και να εξαχθούν ασφαλέστερα συμπεράσματα για τους λόγους που εμφανίζουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις (Cortiella, 2005). Παράλληλα, πρέπει να διεξαχθούν έρευνες που να αφορούν και σε εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης, οι οποίοι έχουν επιμορφωθεί στο αντικείμενο της Ειδικής Αγωγής, ώστε να εξεταστεί αν και πόσο κατάλληλες και αποτελεσματικές είναι στην πραγματικότητα οι μέθοδοι διδασκαλίας που προτείνονται για τους μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, περιορίζοντας έτσι το ενδεχόμενο να εφαρμόζονται με μη ενδεδειγμένο τρόπο. Τα αποτελέσματα, βέβαια, πιθανώς να μην είναι αντιπροσωπευτικά για το σύνολο των Ελλήνων εκπαιδευτικών, μιας και αναδείχθηκε ότι οι περισσότεροι δεν είναι επιμορφωμένοι με κάποιο σεμινάριο ή κάποιον άλλο τίτλο σπουδών για το αντικείμενο των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών, αλλά θα δημιουργηθεί σαφέστερη εικόνα για την καταλληλότητα των μεθόδων διδασκαλίας. Ταυτόχρονα, ίσως αποδειχθεί χρήσιμη η εστίαση σε αφηγήσεις ζωής και συνεντεύξεις βάθους. Με αυτόν τον τρόπο, θα μπορούσε να εντοπιστεί η πραγματική εξέλιξη του τρόπου διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας από τους Έλληνες φιλόλογους, όταν αυτοί συναντούν μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Τέλος, επειδή η σχολική αποτυχία των μαθητών αυτών είναι πολύ πιθανό να οφείλεται στην αποτυχία του σχολείου να τους παρέχει την κατάλληλη υποστηρικτική εκπαίδευση (Fuchs, Fuchs, McMaster, & Lemons, 2018), ενδιαφέρον για μελλοντική έρευνα παρουσιάζει η άποψη της Penney (2018) για την καταλληλότητα του αναλυτικού προγράμματος για όλους τους μαθητές. Όπως αναφέρει η ερευνήτρια, σε μια τάξη ορισμένοι μαθητές μπορεί να μην μπορούν να ακολουθήσουν το καθορισμένο επίπεδο διδασκαλίας, ενώ άλλοι να βαριούνται, επειδή τους φαίνεται εύκολο και δεν τους δίνεται η ευκαιρία να προχωρήσουν σε πιο απαιτητικές δραστηριότητες. Αξίζει, λοιπόν, να διερευνηθεί η επίδραση του υπάρχοντος Αναλυτικού Προγράμματος και η δυνατότητα εφαρμογής του στις σημερινές σχολικές τάξεις που παρουσιάζουν αρκετά μεγάλη ετερογένεια. Ίσως, δηλαδή, να απαιτούνται ριζικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα, προκειμένου να καλυφθούν οι συνεχώς αυξανόμενες ανάγκες και απαιτήσεις των σύγχρονων μαθητών, και όχι να προσπαθούμε απλά να κατηγοριοποιήσουμε τους μαθητές ανάλογα με τις επιδόσεις τους και να δοκιμάζουμε διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας για να τους υποστηρίξουμε.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Αμπατζόγλου, Γ. (2001). Μαθησιακές δυσκολίες και σχολική αποτυχία. Στο Α.Φ. Χρηστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα* (σελ. 297-300). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Ανδρίκου, Α. (2022). *Διερεύνηση των απόψεων και των πρακτικών υποψήφιων εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της Ιστορίας μέσα από την εφαρμογή και την αξιολόγηση εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων* (Διδακτορική διατριβή). Διαθέσιμο από: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.
- Αντωνίου, Φ. (2005). Ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης. Στο Σ. Παντελιάδου, και Φ. Αντωνίου (Επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες* (σελ. 41-48). Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Αποστολίδου, Ε. (2019). *Μαθήματα Διδακτικής της Ιστορίας*. Αθήνα: Πεδίο.
- Βακαλούδη, Α. Δ., & Δαγδιλέλης, Β. (2014). Η διαφοροποίηση στη διδασκαλία της Ιστορίας με την αξιοποίηση διαδραστικών εκπαιδευτικών λογισμικών. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 7(1-2), 59-75.
- Βαρελτζή, Ε., & Γιαβρίμης, Π. (2018). Μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση και η θεωρία της «Ετικέτας». *Επιστήμες Αγωγής*, 2018(1), 137-151.
- Βάσιου, Α. Γ. (2014). *Κίνητρα, συναισθήματα και επιδόσεις μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: αλληλεπιδράσεις με τα κίνητρα και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών σε επίπεδο σχολικής τάξης* (Διδακτορική διατριβή). Διαθέσιμο από: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.
- Βρεττός, Ε. Ι., & Καψάλης, Γ. Α. (2014). *Αναλυτικά Προγράμματα. Θεωρία, έρευνα και πράξη*. Αθήνα: Διάδραση

- Γεωργιτσανάκου, Γ., & Χαριτάκη, Γ. (2019). Ανάπτυξη της ενσυναίσθησης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας τυπικής ανάπτυξης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 1*, 117-138.
- Γιαβρίμης, Π. (2015). *Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μπένου.
- Γρίβα, Ε., Κωφού, Ι. (2020). *Στρατηγικές Γλωσσικής Κατάκτησης και Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Ευσταθίου, Μ. (2005). *Η αξιοποίηση των σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων στην εκπαιδευτική πράξη: εφαρμογές στη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας στο γυμνάσιο και στο λύκειο* (Διδακτορική διατριβή). Διαθέσιμο από: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (Επιμ.), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*, Τόμος Α΄, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Λαμπροπούλου, Κ., Παπασταυρινίδου, Γ., Τσερμίδου, Λ., & Χριστοπούλου, Α. (2020). Διαφοροποιημένη παιδαγωγική & ενταξιακή εκπαίδευση: θεωρητικές επισημάνσεις, προβληματισμοί και προοπτικές. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 6, 61-76.
- Κάββουρα, Δ. (2011). *Διδακτική της Ιστορίας. Επιστήμη, Διδασκαλία, Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κατσης, Α., Σιδερίδης, Γ., & Εμβαλωτής, Α. (2010). *Στατιστικές Μέθοδοι στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Τόπος.
- Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Νέες Τεχνολογίες.
- Μπαμπάλης, Θ. Κ. (2012). *Η ζωή στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Διάδραση.

- Νάκο Γ. (2019). Ιστορική σκέψη και ιστορικές πηγές: Πώς οι μαθητές/-τριες επεξεργάζονται τις πηγές στο μάθημα της Ιστορίας της Γ' Γυμνασίου. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 9, 543–552.
- Νικολακάκη, Ι. (2015). Χαρακτηριστικά, διαγνωστικές και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις στις μαθησιακές δυσκολίες. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(2), 975-985.
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: Το τι και γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παντελιάδου, Σ., & Αντωνίου, Φ. (2008). *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Παντελιάδου, Σ., Πατσιοδήμου, Α., & Μπότσας, Γ. (2004). *Οι μαθησιακές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Παπανθύμου, Α., & Δάρρα, Μ. (2021). Γνώσεις εκπαιδευτικών για τη χρήση στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. *Νέος Παιδαγωγός*, (26), 265-290.
- Παραφέστα, Σ., & Σμυρναίος, Α. Λ. (2020). “Ωχ! πάλι Ιστορία,”: Διερευνώντας την πλήξη στη διδασκαλία της Ιστορίας. *Επιστήμες Αγωγής*, 2020(1), 94-111.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2017). *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες*. Αθήνα: Διάδραση.
- Σαλαγιάννη, Μ. (2017). *Η επίδραση της ενσυναίσθησης και της ενεργητικής ακρόασης στην αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Διδακτορική διατριβή)*. Διαθέσιμο από: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.
- Στασινός, Δ. Π. (2015). *Ψυχολογία του Λόγου και της Γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.

- Τζιβινίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές δυσκολίες - διδακτικές παρεμβάσεις* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.  
<https://hdl.handle.net/11419/5332>
- Τζουριάδου, Μ. (2008). *Θεωρητικό Πλαίσιο. Προσαρμογές Αναλυτικών Προγραμμάτων για Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Τσορτανίδου, Ξ. (2016). Η παιδαγωγική αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στη διδασκαλία και τη μάθηση της Ιστορίας. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το Περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 12(1), 87-94.
- Υπ. Απόφαση 29366/Δ1/2022, Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Ιστορίας στις Γ', Δ', Ε' και Στ' τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 1367/Β/23-3-2022).
- 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 Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 4, 130-143.

## Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Aldossari, A. T. (2018). The challenges of using the differentiated instruction strategy: A case study in the general education stages in Saudi Arabia. *International Education Studies*, 11(4), 74-83.
- Aldrup, K., Carstensen, B., & Klusmann, U. (2022). Is empathy the key to effective teaching? A systematic review of its association with teacher-student interactions and student outcomes. *Educational Psychology Review*, 34(3), 1177-1216.
- American Psychiatric Association, DSM-5 Task Force. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5™* (5th ed.). American Psychiatric Publishing, Inc..
- Anderson, D., & Cook, T. (2014). Committed to differentiation and engagement: A case study of two American secondary social studies teachers. *Journal of Social Studies Education Research*, 5(1), 1-19.
- Anderson, W. L., Mitchell, S. M., & Osgood, M. P. (2005). Comparison of student performance in cooperative learning and traditional lecture-based biochemistry classes. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 33(6), 387-393.
- Aro, T., Eklund, K., Eloranta, A. K., Ahonen, T., & Rescorla, L. (2022). Learning disabilities elevate children's risk for behavioral-emotional problems: Differences between LD types, genders, and contexts. *Journal of Learning Disabilities*, 55(6), 465-481.
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Atay, D. (2007). Beginning teacher efficacy and the practicum in an EFL context. *Teacher Development*, 11(2), 203-219.
- Bandura, A. (1988). Self-efficacy conception of anxiety. *Anxiety Research*, 1, 77-98.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.



- Bostic, T. B. (2014). Teacher empathy and its relationship to the standardized test scores of diverse secondary english students. *Journal of Research in Education*, 24(1), 3-16.
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*, (Π. Σακελλαρίου, μετ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Bulgren, J., Deshler, D. D., & Lenz, B. K. (2007). Engaging adolescents with LD in higher order thinking about history concepts using integrated content enhancement routines. *Journal of Learning Disabilities*, 40(2), 121-133.
- Bulgren, J. A., Sampson Graner, P., & Deshler, D. D. (2013). Literacy challenges and opportunities for students with learning disabilities in social studies and history. *Learning Disabilities Research & Practice*, 28(1), 17-27.
- Cai, Y., Yang, Y., Ge, Q., & Weng, H. (2022). The interplay between teacher empathy, students' sense of school belonging, and learning achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 1-17.
- Chakraborty, A., Kaushik, A., & UNESCO Office Bangkok and Regional Bureau for Education in Asia and the Pacific. (2019). Equitable learning assessments for students with disabilities (NEQMAP thematic review). UNESCO Office Bangkok.
- Ciullo, S., Falcomata, T., & Vaughn, S. (2015). Teaching social studies to upper elementary students with learning disabilities: Graphic organizers and explicit instruction. *Learning Disability Quarterly*, 38(1), 15-26.
- Cortiella, C. (2005). No child left behind: Determining appropriate assessment accommodations for students with disabilities. *National Center for Learning Disabilities*, 1-7.
- Cuff, B. M., Brown, S. J., Taylor, L., & Howat, D. J. (2016). Empathy: A review of the concept. *Emotion Review*, 8(2), 144-153.
- Dahri, S., Yusof, Y., & Chinedu, C. (2018). TVET lecturer empathy and student achievement. *Journal of Physics: Conference Series*, 1049(1), 1-7.

- Dash, P. K. (2023). The relationship between empathy, self-efficacy and academic achievement: A selected review of literature. *International Journal of Creative Research Thoughts*, 11(5), 263-273.
- D'intino, J. S. (2017). Learning disabilities in Canada: Definitions and accommodations. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 58(3), 228-237.
- Deemer, S. (2004). Classroom goal orientation in high school classrooms: Revealing links between teacher beliefs and classroom environments. *Educational Research*, 46(1), 73-90.
- De Neve, D., Devos, G., & Tuytens, M. (2015). The importance of job resources and self-efficacy for beginning teachers' professional learning in differentiated instruction. *Teaching and Teacher Education*, 47, 30-41.
- Deshler, D. D., Schumaker, J. B., Lenz, B. K., Bulgren, J. A., Hock, M. F., Knight, J., & Ehren, B. J. (2001). Ensuring content-area learning by secondary students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(2), 96-108.
- Dixon, F. A., Yssel, N., McConnell, J. M., & Hardin, T. (2014). Differentiated instruction, professional development, and teacher efficacy. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(2), 111-127.
- Djigic, G., & Stojiljkovic, S. (2011). Classroom management styles, classroom climate and school achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 819-828.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(11), 225-241.
- Echegaray-Bengoa, J., Soriano-Ferrer, M., & Joshi, R. M. (2017). Knowledge and beliefs about developmental dyslexia: A comparison between pre-service and in-service Peruvian teachers. *Journal of Hispanic Higher Education*, 16(4), 375-389.

- Eklund, G., Sundqvist, C., Lindell, M., & Toppinen, H. (2021). A study of Finnish primary school teachers' experiences of their role and competences by implementing the three-tiered support. *European Journal of Special Needs Education*, 36(5), 729-742.
- Ellerbrock, C., Kiefer, S. M., & Alley, K. M. (2014). School-based interpersonal relationships: Setting the foundation for young adolescents' belonging in middle school. *Middle Grades Research Journal*, 9(2), 1-17.
- Eskandari, Z., Bakhtiarpour, S., & Dasht Bozorgi, Z. (2021). Mediating role of depression associated with social competence, cognitive failures and academic performance in students with specific learning disability. *International Journal of School Health*, 8(3), 167-175.
- Evans, R. W. (1994). Educational Ideologies and the Teaching of History. Στο G. Leinhardt, I. L. Beck & C. Stainton (Επιμ.), *Teaching and Learning in History*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Firmender, J. M., Reis, S. M., & Sweeny, S. M. (2013). Reading comprehension and fluency levels ranges across diverse classrooms: The need for differentiated reading instruction and content. *Gifted Child Quarterly*, 57(1), 3-14.
- Fletcher, J. M., Francis, D. J., O'Malley, K., Copeland, K., Mehta, P., Caldwell, C. J., Kalinowski, S., Young, V., & Vaughn, S. (2009). Effects of a bundled accommodations package on high-stakes testing for middle school students with reading disabilities. *Exceptional Children*, 75(4), 447-463.
- Förster, N., Kawohl, E., & Souvignier, E. (2018). Short-and long-term effects of assessment-based differentiated reading instruction in general education on reading fluency and reading comprehension. *Learning and Instruction*, 56, 98-109.
- Francis, James. (2010). *The Effects Of Technology On Student Motivation And Engagement In Classroom-Based Learning*. (Διδακτορική διατριβή). Διαθέσιμο από: <https://dune.une.edu/theses/121/>

- Fuchs, L. S., Fuchs, D., & Capizzi, A. M. (2005). Identifying appropriate test accommodations for students with learning disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 37(6), 1-8.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., McMaster, K. L., & Lemons, C. J. (2018). Students with disabilities' abysmal school performance: An introduction to the special issue. *Learning Disabilities Research & Practice*, 33(3), 127-130.
- Gaitas, S., & Alves Martins, M. (2017). Teacher perceived difficulty in implementing differentiated instructional strategies in primary school. *International Journal of Inclusive Education*, 21(5), 544-556.
- Gargiulo, R. (2012). *Special education in contemporary society*. California: SAGE.
- Gersten, R., Baker, S. K., Smith-Johnson, J., Dimino, J., & Peterson, A. (2006). Eyes on the prize: Teaching complex historical content to middle school students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 72(3), 264-280.
- Ghimire, S. (2017). Knowledge of primary school teacher regarding learning disabilities in school children. *Journal of Nobel Medical College*, 6(1), 29-35.
- Goroshit, M., & Hen, M. (2014). Does emotional self-efficacy predict teachers' self-efficacy and empathy?. *Journal of Education and Training Studies*, 2(3), 26-32.
- Goroshit, M., & Hen, M. (2016). Teachers' empathy: can it be predicted by self-efficacy?. *Teachers and Teaching*, 22(7), 805-818.
- Gulistan, M., Athar Hussain, M., & Mushtaq, M. (2017). Relationship between Mathematics teachers' self efficacy and students' academic achievement at secondary level. *Bulletin of Education and Research*, 39(3), 171-182.
- Gulnar, N. (2003). The relative influence of affect and cognition on changes in science teachers' practice. *Unpublished research paper, University of Wisconsin-Madison, Madison, WI*.

- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 63-69.
- Hammill, D. D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23(2), 74-84.
- Handler, S. M., Fierson, W. M., & Section on Ophthalmology and Council on Children with Disabilities, American Academy of Ophthalmology, American Association for Pediatric Ophthalmology and Strabismus, and American Association of Certified Orthoptists. (2011). Learning disabilities, dyslexia, and vision. *Pediatrics*, 127(3), 818-856.
- Heath, N., Roberts, E., & Toste, J. R. (2013). Perceptions of academic performance: Positive illusions in adolescents with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 46(5), 402-412.
- Hen, M., & Goroshit, M. (2014). Academic procrastination, emotional intelligence, academic self-efficacy, and GPA: A comparison between students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 47(2), 116-124.
- Individuals with Disabilities Education Improvement Act, H.R. 1350, 108th Congress (2004).
- Jerrim, J., Sims, S., & Oliver, M. (2023). Teacher self-efficacy and pupil achievement: Much ado about nothing? International evidence from TIMSS. *Teachers and Teaching*, 29(2), 220-240.
- Johnson, E. S., Humphrey, M., Mellard, D. F., Woods, K., & Swanson, H. L. (2010). Cognitive processing deficits and students with specific learning disabilities: A selective meta-analysis of the literature. *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 3-18.
- Jordan, A., Kircaali-Iftar, G., & Diamond, C. P. (1993). Who has a problem, the student or the teacher? Differences in teachers' beliefs about their work with at-risk and integrated exceptional students. *International Journal of Disability, Development and Education*, 40(1), 45-62.

- Karst, K., Bonefeld, M., Dotzel, S., Fehring, B. C., & Steinwascher, M. (2022). Data-based differentiated instruction: The impact of standardized assessment and aligned teaching material on students' reading comprehension. *Learning and Instruction*, 79, 101597.
- Katsora, K., Kaprinis, S., & Strigas, A. (2022). The role of special educators' emotional intelligence in self – efficacy and social inclusion of students with disability. *European Journal of Special Education Research*, 8(1), 101-120.
- Kazanopoulos, S., Tejada, E., & Basogain, X. (2022). The self-efficacy of special and general education teachers in implementing inclusive education in Greek secondary education. *Education Sciences*, 12(6), 383.
- Khan, S. A. (2012). The relationship between teachers' self-efficacy and students academic achievement at secondary level. *Language in India*, 12(10), 436-449.
- King, L.H., Aguinaga, N., O'Brien, C., Young, W., & Zgonc, K. (2010). Disability in higher education: A position paper. *American Annals of the Deaf* 155(3), 386-391.
- Kourmoussi, N., Amanaki, E., Tzavara, C., Merakou, K., Barbouni, A., & Koutras, V. (2017). The Toronto empathy questionnaire: reliability and validity in a nationwide sample of Greek teachers. *Social Sciences*, 6(2), 62.
- Lee, S. H., Wehmeyer, M. L., Soukup, J. H., & Palmer, S. B. (2010). Impact of curriculum modifications on access to the general education curriculum for students with disabilities. *Exceptional Children*, 76(2), 213-233.
- Liew, J., Chen, Q., & Hughes, J. N. (2010). Child effortful control, teacher–student relationships, and achievement in academically at-risk children: Additive and interactive effects. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 51-64.
- Lightfoot, C., Cole, M., & Cole, S. R. (2014). *Η ανάπτυξη των παιδιών*. (Μ. Κουλεντιανού, Μετ.). Αθήνα: Gutenberg.

- Lipka, O., Khouri, M., & Shecter-Lerner, M. (2020). University faculty attitudes and knowledge about learning disabilities. *Higher Education Research & Development*, 39(5), 982-996.
- Lipscomb, T. T. (2012). *Teachers' perceptions regarding the effectiveness of accommodations for students with specific learning disabilities* (Διδακτορική διατριβή). Διαθέσιμο από: ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Magableh, I. S. I., & Abdullah, A. (2021). The impact of differentiated instruction on students' reading comprehension attainment in mixed-ability classrooms. *Interchange*, 52(2), 255-272.
- Majorano, M., Brondino, M., Morelli, M., & Maes, M. (2017). Quality of relationship with parents and emotional autonomy as predictors of self concept and loneliness in adolescents with learning disabilities: The moderating role of the relationship with teachers. *Journal of Child and Family Studies*, 26, 690-700.
- Ma'youf, N. A., & Aburezeq, I. M. (2022). The effectiveness of differentiated teaching strategy in developing reading comprehension skills of fourth grade students in the United Arab Emirates. *Theory and Practice in Language Studies*, 12(1), 17-27.
- McHugh, R. M., Horner, C. G., Colditz, J. B., & Wallace, T. L. (2013). Bridges and barriers: Adolescent perceptions of student-teacher relationships. *Urban Education*, 48(1), 9-43.
- Meadows, M. P. (2012). *Teacher attitudes toward the use of accommodations in the classroom and on standardized tests* (Order No. 3514696). Available from ProQuest One Academic. (1021724385). Retrieved from <https://proxy.eap.gr/login?url=https://www.proquest.com/dissertations-theses/teacher-attitudes-toward-use-accommodations/docview/1021724385/se-2>
- Mojavezi, A., & Tamiz, M. P. (2012). The impact of teacher self-efficacy on the students' motivation and achievement. *Theory & Practice in Language Studies*, 2(3), 483-491.



- Muller, C. (2001). The role of caring in the teacher- student relationship for at- risk students. *Sociological Inquiry*, 71(2), 241-255.
- Mundy, P. (2020). Differentiation in History: How to assess if no one is Norma or Normann?. *Learning in Practice*, 4(1), 1-12.
- National Joint Committee on Learning Disabilities. (1988). *Letter to NJCLD Member Organizations*. Washington DC: Author.
- O'Connor, R. E., Beach, K. D., Sanchez, V., Bocian, K. M., Roberts, S., & Chan, O. (2017). Building better bridges: Teaching adolescents who are poor readers in eighth grade to comprehend history text. *Learning Disability Quarterly*, 40(3), 174-186.
- O' Donnell, M. A., Reeve, J., & Smith, K. J. (Επιμ.). (2021). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Αναστοχασμός για δράση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Palardy, G. J., & Rumberger, R. W. (2008). Teacher effectiveness in first grade: The importance of background qualifications, attitudes, and instructional practices for student learning. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 30(2), 111-140.
- Peck, N. F., Maude, S. P., & Brotherson, M. J. (2015). Understanding preschool teachers' perspectives on empathy: A qualitative inquiry. *Early Childhood Education Journal*, 43, 169-179.
- Penney, C. G. (2018). Rethinking the concept of learning disability. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 59(2), 197.
- Poulou, M. S., Reddy, L. A., & Dudek, C. M. (2019). Relation of teacher self-efficacy and classroom practices: A preliminary investigation. *School Psychology International*, 40(1), 25-48.
- Prasadh, R. S., & Burle, S. M. (2022). A study on learning disabilities among the secondary school pupils in north costal districts of Andhra Pradesh. *Journal of Positive School Psychology*, 6(8), 844-854.

- Ramli, R., & Nurahimah, M. Y. (2020). Self-efficacy and differentiated instruction: A study among Malaysian school teachers. *Universal Journal of Educational Research*, 8(4), 1252-1260.
- Reis, S. M., McCoach, D. B., Little, C. A., Muller, L. M., & Kaniskan, R. B. (2011). The effects of differentiated instruction and enrichment pedagogy on reading achievement in five elementary schools. *American Educational Research Journal*, 48(2), 462-501.
- Rock, M. L., Gregg, M., Ellis, E., & Gable, R. A. (2008). REACH: A framework for differentiating classroom instruction. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 52(2), 31-47.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students’ school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529.
- Saziso, M., & Chimhenga, S. (2021). Curriculum modification as a critical approach to assist learners with special needs in institutions of higher learning in Zimbabwe. *International Journal of Research and Innovation in Social Science (IJRISS)*. 5(3), 437-441.
- Schiefele, U., & Schaffner, E. (2015). Teacher interests, mastery goals, and self-efficacy as predictors of instructional practices and student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 42, 159-171.
- Shahzad, K., & Naureen, S. (2017). Impact of teacher self-efficacy on secondary school students' academic achievement. *Journal of Education and Educational Development*, 4(1), 48-72.
- Shaunessy-Dedrick, E., Evans, L., Ferron, J., & Lindo, M. (2015). Effects of differentiated reading on elementary students’ reading comprehension and attitudes toward reading. *Gifted Child Quarterly*, 59(2), 91-107.
- Sideridis, G. D., & Scanlon, D. (2006). Motivational issues in learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 29(3), 131-135.

- Skinner, M. E. (2007). Faculty willingness to provide accommodations and course alternatives to postsecondary students with learning disabilities. *International Journal of Special Education*, 22(2), 32-45.
- Smets, W. (2019). Challenges and checklists: Implementing differentiation. *Agora*, 54(2), 22-26.
- Spreng, R. N., McKinnon, M. C., Mar, R. A., & Levine, B. (2009). The Toronto Empathy Questionnaire: Scale development and initial validation of a factor-analytic solution to multiple empathy measures. *Journal of Personality Assessment*, 91(1), 62-71.
- Stavrou, T. E., & Koutselini, M. (2016). Differentiation of teaching and learning: The teachers' perspective. *Universal Journal of Educational Research*, 4(11), 2581-2588.
- Steele, M. M. (2005). Teaching social studies to students with mild disabilities. *Social Studies and the Young Learner*, 17(3), 8-10.
- Stein, M. K., & Wang, M. C. (1988). Teacher development and school improvement: The process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 4(2), 171-187.
- Stojiljković, S., Djigić, G., & Zlatković, B. (2012). Empathy and teachers' roles. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 960-966.
- Tettegah, S., & Anderson, C. J. (2007). Pre-service teachers' empathy and cognitions: Statistical analysis of text data by graphical models. *Contemporary Educational Psychology*, 32(1), 48-82.
- Tournaki, N., & Podell, D. M. (2005). The impact of student characteristics and teacher efficacy on teachers' predictions of student success. *Teaching and Teacher Education*, 21(3), 299-314.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.

- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2002, April). *The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956.
- U.S. Office of Education. (1977). Assistance to states for education of handicapped children: Procedures for evaluating specific learning disabilities. *Federal Register*, 43, 65082-65085.
- van der Sande, L., Hendrickx, M. M., Boor-Klip, H. J., & Mainhard, T. (2018). Learning disabilities and low social status: The role of peer academic reputation and peer reputation of teacher liking. *Journal of Learning Disabilities*, 51(3), 211-222.
- Voet, M., & De Wever, B. (2017). Towards a differentiated and domain-specific view of educational technology: An exploratory study of history teachers' technology use. *British Journal of Educational Technology*, 48(6), 1402-1413.
- Waber, D. P. (2011). *Rethinking learning disabilities: Understanding children who struggle in school*. Guilford Press.
- Whitley, J., Gooderham, S., Duquette, C., Orders, S., & Cousins, J. B. (2019). Implementing differentiated instruction: A mixed-methods exploration of teacher beliefs and practices. *Teachers and Teaching*, 25(8), 1043-1061
- Winchester, K., Darch, C., Eaves, R. C., Shippen, M. E., Ern, G., & Bell, B. (2009). An evaluation of two methods for teaching United States History to students with learning disabilities. *Journal of Direct Instruction*, 9(1), 57-73.
- Woolfolk-Hoy, A., Hoy, W. K., & Davis, H. A. (2009). Teachers' self-efficacy beliefs. Στο K. R. Wentzel & A. Wigfield (Επιμ.), *Handbook of motivation at school* (pp. 627-653). New York: Routledge.

- Yetnayet, W. (2020). *Knowledge, practices and challenges of implementing differentiated instruction among primary school teachers in Bahir Dar City* (Μεταπτυχιακή εργασία). Bahir Dar University. Διαθέσιμο στο: <https://ir.bdu.edu.et/bitstream/handle/123456789/11260/YETNAYET%20WOLDU.pdf?se>
- York, T. T., Gibson, C., & Rankin, S. (2015). Defining and measuring academic success. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 20(1), 5.
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981-1015.
- Zee, M., Koomen, H. M., & de Jong, P. F. (2018). How different levels of conceptualization and measurement affect the relationship between teacher self-efficacy and students' academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 55, 189-200.
- Zembylas, M. (2002). Constructing genealogies of teachers' emotions in science teaching. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 39(1), 79-103.
- Zembylas, M. (2005). Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 935-948.
- Zahn-Waxler, C., & Radke-Yarrow, M. (1990). The origins of empathic concern. *Motivation and Emotion*, 14(2), 107-130.
- Zhang, Z. (2022). Toward the role of teacher empathy in students' Engagement in English language classes. *Frontiers in Psychology*, 13, 880935.
- Zhao, F., Li, S., Li, T., & Yu, G. (2019). Does stereotype threat deteriorate academic performance of high school students with learning disabilities? The buffering role of psychological disengagement. *Journal of Learning Disabilities*, 52(4), 312-323.

Zhou Dr, Z. (2022). Empathy in Education: A Critical Review. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 16(3), 2.

Zisimopoulos, D. A., & Galanaki, E. P. (2009). Academic intrinsic motivation and perceived academic competence in Greek elementary students with and without learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 24(1), 33-43.

## **Παράρτημα Α: Το Ερωτηματολόγιο**

### **Ερωτηματολόγιο**

#### **Εισαγωγικό σημείωμα**

Ονομάζομαι Μπονές Φοίβος-Ιάσων και διεξάγω μια έρευνα για την εκπόνηση της διπλωματικής του μεταπτυχιακού μου. Η έρευνα αυτή αφορά στους φιλόλογους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι διδάσκουν το μάθημα της Ιστορίας σε τάξεις του γενικού σχολείου που περιλαμβάνουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία/ δυσγραφία/ δυσαριθμησία). Η συμμετοχή σας είναι εθελοντική, αλλά πολύ σημαντική για εμένα προκειμένου να ολοκληρωθεί η διπλωματική μου. Δεν αναφέρετε τα προσωπικά σας στοιχεία στο ερωτηματολόγιο και οι απαντήσεις σας είναι εμπιστευτικές. Επίσης, δεν θα δημοσιοποιηθούν και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου είναι περίπου 15 λεπτά. Επιλέξτε μια απάντηση για κάθε ερώτηση. Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας και τον χρόνο που αφιερώσατε.

#### **Γενικές πληροφορίες**

##### **Φύλο**

- ☐ Άνδρας
- ☐ Γυναίκα

##### **Ηλικία**

- ☐ 25-35
- ☐ 36-45
- ☐ 46-55
- ☐ 56+

##### **Σπουδές**

- ☐ Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ



- Μεταπτυχιακό Δίπλωμα
- Διδακτορικό Δίπλωμα
- Σεμινάριο Ειδικής Αγωγής

### **Προϋπηρεσία**

- 0-10 έτη
- 11+ έτη

### **Υπηρετείτε σε σχολείο**

- Γυμνάσιο
- Λύκειο

### **Κλίμακα Αντίληψης Αυτοαποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών**

*Οι παρακάτω ερωτήσεις αφορούν τις δυνατότητες, τις οποίες θεωρείτε πως έχετε στη διδασκαλία. Απαντήστε επιλέγοντας τον βαθμό που μπορείτε να κάνετε τα παρακάτω.*

1)Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να ελέγξετε μια διαταρακτική συμπεριφορά στην τάξη;

- Σχεδόν τίποτα
- Λίγα
- Αρκετά
- Πολλά
- Πάρα πολλά

2)Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να κινητοποιήσετε μαθητές που δείχνουν χαμηλό ενδιαφέρον στις σχολικές εργασίες;

- Σχεδόν τίποτα
- Λίγα
- Αρκετά
- Πολλά

- ο Πάρα πολλά

3)Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να κάνετε τους μαθητές σας να πιστέψουν ότι μπορούν να τα καταφέρουν στις σχολικές εργασίες;

- ο Σχεδόν τίποτα
- ο Λίγα
- ο Αρκετά
- ο Πολλά
- ο Πάρα πολλά

4)Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να βοηθήσετε τους μαθητές σας να εκτιμήσουν τη μάθηση;

- ο Σχεδόν τίποτα
- ο Λίγα
- ο Αρκετά
- ο Πολλά
- ο Πάρα πολλά

5)Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να διατυπώσετε καλές ερωτήσεις για τους μαθητές σας;

- ο Σχεδόν τίποτα
- ο Λίγα
- ο Αρκετά
- ο Πολλά
- ο Πάρα πολλά

6)Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να οδηγήσετε τους μαθητές να ακολουθήσουν τους κανονισμούς της τάξης;

- ο Σχεδόν τίποτα
- ο Λίγα
- ο Αρκετά

- ο Πολλά
- ο Πάρα πολλά

7)Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να ηρεμήσετε έναν μαθητή που είναι θορυβώδης και διαταράσσει την τάξη;

- ο Σχεδόν τίποτα
- ο Λίγα
- ο Αρκετά
- ο Πολλά
- ο Πάρα πολλά

8)Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να καθιερώσετε ένα σύστημα διαχείρισης της τάξης σε κάθε ομάδα μαθητών σας;

- ο Σχεδόν τίποτα
- ο Λίγα
- ο Αρκετά
- ο Πολλά
- ο Πάρα πολλά

9)Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να χρησιμοποιήσετε ποικιλία από στρατηγικές αξιολόγησης;

- ο Σχεδόν τίποτα
- ο Λίγα
- ο Αρκετά
- ο Πολλά
- ο Πάρα πολλά

10)Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να προετοιμάσετε εναλλακτική επεξήγηση ή παράδειγμα όταν οι μαθητές μπερδεύονται;

- ο Σχεδόν τίποτα
- ο Λίγα

- ο Αρκετά
- ο Πολλά
- ο Πάρα πολλά

11) Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να συνδράμετε τις οικογένειες να βοηθήσουν τα παιδιά τους να τα πάνε καλά στο σχολείο;

- ο Σχεδόν τίποτα
- ο Λίγα
- ο Αρκετά
- ο Πολλά
- ο Πάρα πολλά

12) Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να εφαρμόσετε εναλλακτικές στρατηγικές στην τάξη σας;

- ο Σχεδόν τίποτα
- ο Λίγα
- ο Αρκετά
- ο Πολλά
- ο Πάρα πολλά

### **Στρατηγικές Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας**

*Επιλέξτε τη συχνότητα, με την οποία χρησιμοποιείτε τις παρακάτω στρατηγικές.*

1) Συμφωνία μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού για καθορισμό πλαισίου πρωτοβουλιών που αφορούν στο σχεδιασμό και την ολοκλήρωση των εργασιών.

- ο Καθόλου
- ο Λίγο
- ο Πολύ

2)Παροχή πολλαπλών εργασιών σε διαφορετικούς μαθητές ταυτόχρονα που σχετίζονται με την ίδια έννοια ή θέμα αλλά διαφέρουν στην πολυπλοκότητα.

- ο Καθόλου
- ο Λίγο
- ο Πολύ

3)Παροχή βοήθειας στους μαθητές με στόχο να ενισχυθεί το αίσθημα της περιέργειας τους, να ασχοληθούν με θέματα που τους ενδιαφέρουν, να εντοπίσουν ερωτήσεις που τους κεντρίζουν το ενδιαφέρον και να διαχειριστούν τον χρόνο τους.

- ο Καθόλου
- ο Λίγο
- ο Πολύ

4)Προέλεγχος των μαθητών πριν από μια ενότητα και στη συνέχεια οριοθέτηση της διδασκαλίας στους τομείς ικανοτήτων τους.

- ο Καθόλου
- ο Λίγο
- ο Πολύ

5)Συλλογή υλικού για θέματα που διερευνούν οι μαθητές ή για την εξάσκηση των μαθητών στην απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων.

- ο Καθόλου
- ο Λίγο
- ο Πολύ

6)Αξιοποίηση υλικού από διάφορα θέματα ανάλογα με την ετοιμότητα των μαθητών, τα ενδιαφέροντά τους ή άλλες περιοχές διαφοροποίησης των μαθητών.

- ο Καθόλου
- ο Λίγο
- ο Πολύ

7) Παροχή στους μαθητές δυνατότητας επιλογής περιεχομένου, διαδικασίας, προϊόντος (εργασίας) και περιβάλλοντος μάθησης.

- Καθόλου
- Λίγο
- Πολύ

8) Ομαδοποίηση μαθητών για ολοκλήρωση διδασκαλίας, συγκεκριμένης εργασίας ή εργασιών και αλλαγές στην ομάδα ανάλογα με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και την ετοιμότητα των μαθητών.

- Καθόλου
- Λίγο
- Πολύ

9) Τροποποίηση του είδους των ερωτήσεων που τίθενται στους μαθητές στην τάξη και σε δοκίμια αξιολόγησης, ανάλογα με την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το στυλ μάθησής τους.

- Καθόλου
- Λίγο
- Πολύ

### Διευκολύνσεις

Επιλέξτε πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις για την παροχή διευκολύνσεων σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία/ δυσγραφία/ δυσαριθμησία). Σε μαθητές, δηλαδή, οι οποίοι δυσκολεύονται κατά τη μαθησιακή διαδικασία εξαιτίας εγγενών γνωστικών και λειτουργικών ελλειμμάτων και όχι λόγω δευτερογενών παραγόντων, όπως κάποια ήδη υπάρχουσα διαταραχή ή έλλειψη υποστήριξης από το οικογενειακό ή εκπαιδευτικό περιβάλλον.

1) Γνωρίζω ποιοι μαθητές χρειάζονται συγκεκριμένες διευκολύνσεις στην τάξη μου.

- Διαφωνώ απόλυτα

- ο Διαφωνώ
- ο Ούτε διαφωνώ/Ούτε συμφωνώ
- ο Συμφωνώ
- ο Συμφωνώ απόλυτα

2)Θεωρώ ότι οι διευκολύνσεις επιλέγονται με στόχο την ικανοποίηση των ατομικών αναγκών ενός μαθητή.

- ο Διαφωνώ απόλυτα
- ο Διαφωνώ
- ο Ούτε διαφωνώ/Ούτε συμφωνώ
- ο Συμφωνώ
- ο Συμφωνώ απόλυτα

3)Υπεύθυνος για την παροχή διευκολύνσεων σε μια τάξη του γενικού σχολείου είναι ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής.

- ο Διαφωνώ απόλυτα
- ο Διαφωνώ
- ο Ούτε διαφωνώ/Ούτε συμφωνώ
- ο Συμφωνώ
- ο Συμφωνώ απόλυτα

4)Δυσκολεύομαι να καταλάβω τις διευκολύνσεις που χρειάζονται οι μαθητές μου, οι οποίοι αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες.

- ο Διαφωνώ απόλυτα
- ο Διαφωνώ
- ο Ούτε διαφωνώ/Ούτε συμφωνώ
- ο Συμφωνώ
- ο Συμφωνώ απόλυτα

5)Αισθάνομαι ότι έχω τις γνώσεις για την παροχή διευκολύνσεων σε μια τάξη του γενικού σχολείου.



- ο Διαφωνώ απόλυτα
- ο Διαφωνώ
- ο Ούτε διαφωνώ/Ούτε συμφωνώ
- ο Συμφωνώ
- ο Συμφωνώ απόλυτα

6) Δεν αισθάνομαι ότι έχω τις δεξιότητες που απαιτούνται για την παροχή διευκολύνσεων σε μια τάξη του γενικού σχολείου.

- ο Διαφωνώ απόλυτα
- ο Διαφωνώ
- ο Ούτε διαφωνώ/Ούτε συμφωνώ
- ο Συμφωνώ
- ο Συμφωνώ απόλυτα

7) Δεν αισθάνομαι ότι έχω την απαραίτητη εμπειρία για την παροχή διευκολύνσεων σε μια τάξη του γενικού σχολείου.

- ο Διαφωνώ απόλυτα
- ο Διαφωνώ
- ο Ούτε διαφωνώ/Ούτε συμφωνώ
- ο Συμφωνώ
- ο Συμφωνώ απόλυτα

8) Είμαι βέβαιος ότι οι διευκολύνσεις για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εφαρμόζονται σωστά στην τάξη μου.

- ο Διαφωνώ απόλυτα
- ο Διαφωνώ
- ο Ούτε διαφωνώ/Ούτε συμφωνώ
- ο Συμφωνώ
- ο Συμφωνώ απόλυτα

9)Θεωρώ ότι πράγματι οι διευκολύνσεις επιδρούν σημαντικά στην εκπαίδευση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
- ☐ Διαφωνώ
- ☐ Ούτε διαφωνώ/Ούτε συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ απόλυτα

10)Δεν θεωρώ ότι οι διευκολύνσεις αποτελούν ένα δίκαιο μέσο για την υποστήριξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
- ☐ Διαφωνώ
- ☐ Ούτε διαφωνώ/Ούτε συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ απόλυτα

11)Θεωρώ ότι ο μοναδικός υπεύθυνος για την παροχή διευκολύνσεων είναι ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής.

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
- ☐ Διαφωνώ
- ☐ Ούτε διαφωνώ/Ούτε συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ απόλυτα

12)Θεωρώ ότι η παροχή διευκολύνσεων σε σταθμισμένα τεστ δεν καθρεφτίζει με ακρίβεια τις πραγματικές ικανότητες και γνώσεις ενός μαθητή.

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
- ☐ Διαφωνώ
- ☐ Ούτε διαφωνώ/Ούτε συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ

- ο Συμφωνώ απόλυτα

13)Θεωρώ ότι οι διευκολύνσεις που παρέχονται σε σταθμισμένα τεστ αποτελούν ένα άδικο πλεονέκτημα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

- ο Διαφωνώ απόλυτα
- ο Διαφωνώ
- ο Ούτε διαφωνώ/Ούτε συμφωνώ
- ο Συμφωνώ
- ο Συμφωνώ απόλυτα

14)Δεν είμαι σίγουρος για την ικανότητά μου να παρέχω διευκολύνσεις κατά τη διάρκεια των σταθμισμένων τεστ.

- ο Διαφωνώ απόλυτα
- ο Διαφωνώ
- ο Ούτε διαφωνώ/Ούτε συμφωνώ
- ο Συμφωνώ
- ο Συμφωνώ απόλυτα

15)Δεν θεωρώ ότι οι διευκολύνσεις σε σταθμισμένα τεστ θα πρέπει να παρέχονται μόνο από τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής.

- ο Διαφωνώ απόλυτα
- ο Διαφωνώ
- ο Ούτε διαφωνώ/Ούτε συμφωνώ
- ο Συμφωνώ
- ο Συμφωνώ απόλυτα

### Ενσυναίσθηση

Επιλέξτε πόσο συχνά αισθάνεστε ή ενεργείτε με τον τρόπο που περιγράφεται στις παρακάτω προτάσεις.

1)Όταν κάποιος άλλος είναι ενθουσιασμένος, έχω την τάση να ενθουσιάζομαι και εγώ.

- ο Ποτέ
- ο Σπάνια
- ο Μερικές Φορές
- ο Συχνά
- ο Πάντα

2)Οι δυστυχίες των άλλων ανθρώπων δεν με ενοχλούν πάρα πολύ.

- ο Ποτέ
- ο Σπάνια
- ο Μερικές Φορές
- ο Συχνά
- ο Πάντα

3)Με αναστατώνει να βλέπω να συμπεριφέρονται σε κάποιον χωρίς σεβασμό.

- ο Ποτέ
- ο Σπάνια
- ο Μερικές Φορές
- ο Συχνά
- ο Πάντα

4)Παραμένω ανεπηρέαστος/η όταν ένα κοντινό μου πρόσωπο είναι ευτυχισμένο.

- ο Ποτέ
- ο Σπάνια
- ο Μερικές Φορές
- ο Συχνά
- ο Πάντα

5)Μου αρέσει να κάνω τους άλλους να αισθάνονται καλύτερα.

- ο Ποτέ
- ο Σπάνια
- ο Μερικές Φορές

- ο Συχνά
- ο Πάντα

6)Τρέφω συναισθήματα στοργής και νοιάζομαι για ανθρώπους λιγότερο τυχερούς από εμένα.

- ο Ποτέ
- ο Σπάνια
- ο Μερικές Φορές
- ο Συχνά
- ο Πάντα

7)Όταν ένας/μία φίλος/η αρχίζει να μιλά για τα προβλήματά του/της, προσπαθώ να στρέψω τη συζήτηση σε κάτι άλλο.

- ο Ποτέ
- ο Σπάνια
- ο Μερικές Φορές
- ο Συχνά
- ο Πάντα

8)Μπορώ να καταλάβω πότε οι άλλοι είναι λυπημένοι, ακόμα και όταν δεν λένε τίποτα.

- ο Ποτέ
- ο Σπάνια
- ο Μερικές Φορές
- ο Συχνά
- ο Πάντα

9)Θεωρώ ότι συντονίζομαι με τη διάθεση των άλλων ανθρώπων.

- ο Ποτέ
- ο Σπάνια
- ο Μερικές Φορές
- ο Συχνά
- ο Πάντα

10) Δεν αισθάνομαι συμπόνια για τους ανθρώπους που προκαλούν στον εαυτό τους σοβαρές ασθένειες.

- ☐ Ποτέ
- ☐ Σπάνια
- ☐ Μερικές Φορές
- ☐ Συχνά
- ☐ Πάντα

11) Αισθάνομαι εκνευρισμό όταν κάποιος κλαίει.

- ☐ Ποτέ
- ☐ Σπάνια
- ☐ Μερικές Φορές
- ☐ Συχνά
- ☐ Πάντα

12) Δεν με ενδιαφέρει πραγματικά πώς αισθάνονται οι άλλοι άνθρωποι.

- ☐ Ποτέ
- ☐ Σπάνια
- ☐ Μερικές Φορές
- ☐ Συχνά
- ☐ Πάντα

13) Όταν βλέπω κάποιον που είναι αναστατωμένος, νιώθω μια έντονη ανάγκη να βοηθήσω.

- ☐ Ποτέ
- ☐ Σπάνια
- ☐ Μερικές Φορές
- ☐ Συχνά
- ☐ Πάντα

14) Όταν βλέπω να συμπεριφέρονται άδικα σε κάποιους, δεν νιώθω οίκτο γι' αυτούς.

- Ποτέ
- Σπάνια
- Μερικές Φορές
- Συχνά
- Πάντα

15)Το βρίσκω ανόητο να κλαίνει οι άνθρωποι από χαρά.

- Ποτέ
- Σπάνια
- Μερικές Φορές
- Συχνά
- Πάντα

16)Όταν βλέπω κάποιον να τον εκμεταλλεύονται, αισθάνομαι απέναντί του κάπως προστατευτικά.

- Ποτέ
- Σπάνια
- Μερικές Φορές
- Συχνά

### **Βαθμολογία τετραμήνου**

*Επιλέξτε τον Μ.Ο. της βαθμολογίας που βάλατε στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία/ δυσγραφία/ δυσαριθμησία) στο μάθημα της Ιστορίας στο πρώτο τετράμηνο της σχολικής χρονιάς 2022-23.*

- 1-5=Κακώς
- 5,1-9,9=Ανεπαρκώς
- 10-13=Σχεδόν Καλά
- 13,1-16= Καλά
- 16,1-18=Πολύ Καλά
- 18,1-20=Άριστα



## Παράρτημα Β: Πίνακες

### Β.1. Αποτελέσματα παραγοντικής ανάλυσης αυτοαποτελεσματικότητας

Παράγοντες	Ιδιοτιμές			Εξαγωγή αθροισμάτων των τετραγώνων των φορτίσεων		
	Σύνολο	Ποσοστό διακύμανσης %	Αθροιστικό ποσοστό %	Σύνολο	Ποσοστό διακύμανσης%	Αθροιστικό ποσοστό %
1	5.33	44.44	44.44	2.70	22.49	22.49
2	1.41	11.75	56.20	2.54	21.23	43.73
3	1.00	8.38	64.58	2.50	20.85	64.58
4	.88	7.36	71.95			
5	.65	5.47	77.42			
6	.57	4.75	82.17			
7	.47	3.96	86.14			
8	.42	3.54	89.68			
9	.40	3.39	93.08			
10	.30	2.55	95.63			
11	.27	2.29	97.93			
12	.24	2.063	100.000			

### Β.2. Αποτελέσματα παραγοντικής ανάλυσης στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Παράγοντες	Ιδιοτιμές			Εξαγωγή αθροισμάτων των τετραγώνων των φορτίσεων		
	Σύνολο	Ποσοστό διακύμανσης%	Αθροιστικό ποσοστό %	Σύνολο	Ποσοστό διακύμανσης%	Αθροιστικό ποσοστό %
1	3.99	44.35	44.35	3.99	44.35	44.35
2	.99	11.00	55.36			
3	.90	10.01	65.37			
4	.67	7.50	72.88			
5	.62	6.95	79.84			
6	.55	6.18	86.02			
7	.47	5.28	91.31			
8	.42	4.72	96.03			
9	.35	3.96	100.00			

### B.3. Αποτελέσματα παραγοντικής ανάλυσης διευκολύνσεων

Παράγοντες	Ιδιοτιμές			Εξαγωγή αθροισμάτων των τετραγώνων των φορτίσεων		
	Σύνολο	Ποσοστό διακύμανσης%	Αθροιστικό ποσοστό %	Σύνολο	Ποσοστό διακύμανσης%	Αθροιστικό ποσοστό %
1	4.46	29.75	29.75	4.46	29.75	29.75
2	2.15	14.37	44.13			
3	1.73	11.56	55.69			
4	1.16	7.77	63.46			
5	1.12	7.48	70.95			
6	.88	5.89	76.85			
7	.71	4.78	81.63			
8	.59	3.95	85.58			
9	.48	3.24	88.83			
10	.45	3.03	91.86			
11	.34	2.29	94.15			
12	.30	1.99	96.15			
13	.25	1.68	97.83			
14	.20	1.35	99.19			
15	.12	.80	100.00			

### B.4. Πίνακας KMO and Bartlett's Test ενσυναίσθησης

Μέτρηση Kaiser-Meyer-Olkin.		.78
	Approx. Chi-Square	463.48
Bartlett's Test of Sphericity	Df	120
	Sig.	.000

### B.5. Πίνακας KMO and Bartlett's Test διευκολύνσεων

Μέτρηση Kaiser-Meyer-Olkin		.73
	Approx. Chi-Square	703.56
Bartlett's Test of Sphericity	Df	105
	Sig.	.000

B.6. Πίνακας ανάλυσης φορτίσεων παραγόντων των διευκολύνσεων, πριν την περιστροφή

	Παράγοντας
	1
7.Δεν αισθάνομαι ότι έχω την απαραίτητη εμπειρία για την παροχή διευκολύνσεων σε μια τάξη του γενικού σχολείου.	.80
6.Δεν αισθάνομαι ότι έχω τις δεξιότητες που απαιτούνται για την παροχή διευκολύνσεων σε μια τάξη του γενικού σχολείου.	.80
14.Δεν είμαι σίγουρος για την ικανότητά μου να παρέχω διευκολύνσεις κατά τη διάρκεια των σταθμισμένων τεστ.	.72
5.Αισθάνομαι ότι έχω τις γνώσεις για την παροχή διευκολύνσεων σε μια τάξη του γενικού σχολείου.	.62
4.Δυσκολεύομαι να καταλάβω τις διευκολύνσεις που χρειάζονται οι μαθητές μου, οι οποίοι αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες.	.61
11.Θεωρώ ότι ο μοναδικός υπεύθυνος για την παροχή διευκολύνσεων είναι ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής.	-.59
10.Δεν θεωρώ ότι οι διευκολύνσεις αποτελούν ένα δίκαιο μέσο για την υποστήριξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.	.57
13.Θεωρώ ότι οι διευκολύνσεις που παρέχονται σε σταθμισμένα τεστ αποτελούν ένα άδικο πλεονέκτημα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.	.55
9.Θεωρώ ότι πράγματι οι διευκολύνσεις επιδρούν σημαντικά στην εκπαίδευση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.	.43
3.Υπεύθυνος για την παροχή διευκολύνσεων σε μια τάξη του γενικού σχολείου είναι ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής.	-.43
1.Γνωρίζω ποιοι μαθητές χρειάζονται συγκεκριμένες διευκολύνσεις στην τάξη μου.	.41
8.Είμαι βέβαιος ότι οι διευκολύνσεις για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εφαρμόζονται σωστά στην τάξη μου.	.31
2.Θεωρώ ότι οι διευκολύνσεις επιλέγονται με στόχο την ικανοποίηση των ατομικών αναγκών ενός μαθητή.	.29
15.Δεν θεωρώ ότι οι διευκολύνσεις σε σταθμισμένα τεστ θα πρέπει να παρέχονται μόνο από τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής.	-.28
12.Θεωρώ ότι η παροχή διευκολύνσεων σε σταθμισμένα τεστ δεν καθρεφτίζει με ακρίβεια τις πραγματικές ικανότητες και γνώσεις ενός μαθητή.	.23

B.7. Πίνακας κατανομής δείγματος ως προς το φύλο

Φύλο	<i>n</i>	%
Ανδρας	25	22.1
Γυναίκα	88	77.9
Σύνολο	113	100.0

B.8. Πίνακας κατανομής δείγματος ως προς την κατοχή μεταπτυχιακού

Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	<i>n</i>	%
Όχι	49	43.4
Ναι	64	56.6
Σύνολο	113	100.0

B.9. Πίνακας κατανομής δείγματος ως προς την κατοχή διδακτορικού

Διδακτορικό	<i>n</i>	%
Όχι	109	96.5
Ναι	4	3.5
Σύνολο	113	100.0

B.10. Πίνακας κατανομής δείγματος ως προς την κατοχή σεμιναρίου Ειδικής Αγωγής

Σεμινάριο Ειδικής Αγωγής	<i>n</i>	%
Όχι	99	87.6
Ναι	14	12.4
Σύνολο	113	100.0

B.11. Πίνακας κατανομής δείγματος ως προς το σχολείο υπηρεσίας

Υπηρετείτε σε σχολείο	<i>n</i>	%
Γυμνάσιο	62	54.9
Λύκειο	43	38.1
Γυμνάσιο, Λύκειο	8	7.1
Σύνολο	113	100.0

B.12. Πίνακας αναλυτικής συσχέτισης διαφοροποιημένης διδασκαλίας-αυτοαποτελεσματικότητας

Μέτρηση	Αυτοαποτελεσματικότητα
1.Συμφωνία μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού για καθορισμό πλαισίου πρωτοβουλιών που αφορούν στο σχεδιασμό και την ολοκλήρωση των εργασιών.	.27**
2.Παροχή πολλαπλών εργασιών σε διαφορετικούς μαθητές ταυτόχρονα που σχετίζονται με την ίδια έννοια	.27**
3.Παροχή βοήθειας στους μαθητές με στόχο να ενισχυθεί το αίσθημα της περιέργειας τους, να ασχοληθούν με θέματα που τους ενδιαφέρουν	.44**
4.Προέλεγχος των μαθητών πριν από μια ενότητα και στη συνέχεια οριοθέτηση της διδασκαλίας στους τομείς ικανοτήτων τους.	.37**
5.Συλλογή υλικού για θέματα που διερευνούν οι μαθητές ή για την εξάσκηση των μαθητών στην απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων.	.39**
6.Αξιοποίηση υλικού από διάφορα θέματα ανάλογα με την ετοιμότητα των μαθητών	.38**
7.Παροχή στους μαθητές δυνατότητας επιλογής περιεχομένου, διαδικασίας, προϊόντος (εργασίας) και περιβάλλοντος μάθησης.	.15
8.Ομαδοποίηση μαθητών για ολοκλήρωση διδασκαλίας, συγκεκριμένης εργασίας ή εργασιών και αλλαγές στην ομάδα ανάλογα με τις ανάγκες	.30**
9.Τροποποίηση του είδους των ερωτήσεων που τίθενται στους μαθητές στην τάξη και σε δοκίμια αξιολόγησης	.23*

\*= $p < .05$ , \*\*= $p < .01$

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.