

Πρόγραμμα παρέμβασης μέσω Διαφοροποίησης της μαθησιακής διαδικασίας στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, για μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

Σερέτης Κωνσταντίνος
ΠΕ78-M.A. in Education, M.A. in Inclusive Education & Technology
kostashap@yahoo.gr

Γλαβά Ευαγγελία
ΠΕ02-M.A. Ειδικής Αγωγής
evelyn_glava@hotmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τις τελευταίες δεκαετίες, οι συνεχείς μεταβολές στα χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού έχουν οδηγήσει σε αμφισβήτηση της αποτελεσματικότητας των κλασικών μοντέλων εκπαίδευσης. Καθίσταται με αυτόν τον τρόπο φανερή η αυξανόμενη ανάγκη για δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων προσανατολισμένων στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε μαθητή. Βάσει λοιπόν των προαναφερθέντων αναγκών έχει προκύψει και η συζήτηση για την εφαρμογή στρατηγικών της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στην εκπαίδευση. Σκοπός λοιπόν της παρούσας έρευνας ήταν η βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Γ' Γυμνασίου, μέσω ενός προγράμματος Παρέμβασης στηριζόμενο στις αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και του εκπαιδευτικού Μοντέλου RtI. Δείγμα της έρευνας αποτελέσαν 30 μαθητές του γυμνασίου που φοιτούσαν στο γενικό πλαίσιο εκπαίδευσης και είχαν όλοι την προαναφερθέντα διάγνωση.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Παρέμβαση, διαφοροποιημένη διδασκαλία, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, κοινωνική και πολιτική αγωγή

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Οι παραδοσιακές θεωρίες μάθησης του Piaget, Vygotsky και Gardner, αποτέλεσαν την αφετηρία και το έναυσμα για την ανάδειξη της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας (ΔΔ) –μίας εκπαιδευτικής και διδακτικής πρότασης, που έχει ως κύριο στόχο τη δημιουργία διδακτικών προγραμμάτων βάσει των αναγκών του κάθε και όλων των μαθητών. Οι ερμηνείες για την έννοια της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας είναι ποικίλες, αν και ο ακριβής προσδιορισμός του περιεχομένου του όρου της καθίσταται περίπλοκη υπόθεση, καθώς ο χαρακτήρας των αρχών της είναι πολυπαραγοντικός (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008). Σε μια πρώτη γενική προσέγγιση, ως Διαφοροποιημένη Διδασκαλία μπορεί να θεωρηθεί η αρχή, βάσει της οποίας η διδασκαλία πρέπει να γίνεται για μαθητές με διαφορετικές ανάγκες εκπαίδευσης (Tomlinson, 2001; Tomlinson & Imbeau, 2010). Για την κατάλληλη προετοιμασία της χρήσης της ΔΔ πρέπει να δοθεί βάση στον μαθητή, αλλά και στο αναλυτικό πρόγραμμα. Ως προς το πρώτο, ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει τα ατομικά ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή του, το μαθησιακό του προφίλ αλλά και την επίδοσή του σε κάθε γνωστικό τομέα ξεχωριστά. Όσον αφορά το αναλυτικό πρόγραμμα, πρέπει να δοθεί έμφαση από τον εκπαιδευτικό στο περιεχόμενο, δηλαδή τι διδάσκεται ο μαθητής, στην επεξεργασία του περιεχομένου, πως διδάσκεται αλλά και στο τελικό προϊόν, δηλαδή πως αξιολογείται (Θεοφιλίδης, 2008).

Πολλές έρευνες έχουν διεξαχθεί όσον αφορά τη συμβολή της ΔΔ και τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς αυτήν και έχουν αναδείξει το καθολικό αίτημα για την εφαρμογή της (Αργυροπούλου, 2018; Βαλιαντή, Κουτσελίνη & Κυριακίδης, 2010; Butler & VanLowe, 2010; Tomlinson, Callahan & Lelli, 1997; Φιλιππάτου & Βεντίστα, 2017). Σε μελέτες που γίναν με εφαρμογή της μέσα στις τάξεις, τα δεδομένα ήταν αρκετά ενθαρρυντικά, παρατηρώντας βελτίωση στη μαθησιακή επίδοση στους μαθητές στους οποίους εφαρμόστηκαν οι αρχές της ΔΔ. Μερικές από αυτές τις έρευνες οι οποίες ικανοποιούν το κριτήριο του πεδίου ενδιαφέροντος μας που είναι η μέση εκπαίδευση (και συγκεκριμένα μαθητές Γυμνασίου ηλικίας 11-15 ετών) θα περιγραφούν εν συντομία παρακάτω:

Μελέτες που πραγματοποιήθηκαν στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής αφορούσαν ένα αρκετά μεγάλο δείγμα μαθητών και εκπαιδευτικών (2.150 μαθητές, 47 εκπαιδευτικοί). Χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο το πρόγραμμα SEM-R (εμπλουτισμένο πρόγραμμα ανάγνωσης) με στόχο να μελετήσει τα αποτελέσματα της χρήσης του στην ανάγνωση. Στην αξιολόγηση φάνηκε πως η εφαρμογή της ΔΔ είχε ελαφρώς καλύτερα αποτελέσματα όσον αφορά την ευχέρεια, ενώ στην κατανόηση του γραπτού λόγου τα δεδομένα έδειξαν μικρές διαφορές ανάμεσα στις 2 ομάδες (Reis et al., 2011). Άλλη μία έρευνα που περιλάμβανε σχολείο Μέσης Εκπαίδευσης στην περιοχή του Ιλινόις των ΗΠΑ (2001-2003), αναφέρει εξίσου θετικά αποτελέσματα. Εν προκειμένω, μέσω σταθμισμένων κριτηρίων αξιολόγησης, παρατηρήθηκε ότι μετά την υιοθέτηση στρατηγικών ΔΔ, υπήρξε σαφής βελτίωση στην εν γένει αναγνωστική ικανότητα των μαθητών και ειδικότερα σε θέματα κατανόησης κειμένου και φωνολογικής επίγνωσης - αποκωδικοποίησής του (Baumgartner, Lipowski & Rush, 2003), γεγονός αρκετά ενθαρρυντικό για εφαρμογή και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Παραμένουμε στην ίδια βαθμίδα εκπαίδευσης (Β'βάθμια) αλλά περνάμε πλέον στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο για μια αναφορά σε σχετικές έρευνες. Μια πρώτη αναφορά θα πρέπει να γίνει σε έρευνα των Ζήσκο & Παπαδάκη (2015), με συμμετοχή 5 σχολείων (96 μαθητές και 5 καθηγητές). Η εν λόγω έρευνα ήλεγξε την εφαρμογή της ΔΔ ειδικότερα μέσω της χρήσης ειδικού λογισμικού (LAMS) στο μάθημα της Πληροφορικής με πολύ θετικά αποτελέσματα και δυνατότητα γενίκευσης της πρακτικής σε ευρύτερη κλίμακα. Ο Κολοκάθης (2000), αναφέρει αντίστοιχα θετικά αποτελέσματα καθώς μέσω χρήσης ειδικού λογισμικού, ο μαθητής της έρευνάς του ήταν σε θέση να κατανοεί αποτελεσματικότερα βασικές έννοιες του μαθήματος της Φυσικής. Σημειώνεται, ότι και σε εναλλακτικά διδακτικά αντικείμενα του Γυμνασίου, μια παρέμβαση με βάση τις αρχές της ΔΔ μπορεί να έχει ευνοϊκά μαθησιακά αποτελέσματα, όπως υποδεικνύει ο Στραντζάλης (2017), με την διαφοροποίηση που προτείνει να επικεντρώνεται σε στόχους, περιεχόμενο και δραστηριότητες στο μάθημα των θρησκευτικών.

Εκ των προαναφερθέντων, γίνεται αντιληπτή μια σαφής δυναμική που παρουσιάζει η εφαρμογή της ΔΔ και ως προς τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Θα πρέπει μάλιστα να σημειωθεί πως αντίστοιχα ευρήματα παρουσιάζονται και σε έρευνες που αφορούν την εφαρμογή της ΔΔ στην Α'θμια εκπαίδευση. Ενδεικτικά, στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο σημειώνουμε έρευνες των Πράντζιου, Κακανά, & Παπαδοπούλου (2016) καθώς και των Χολέβα, Αλεξόπουλου και Αναστασόπουλου, (2018) με πεδίο εφαρμογής την ανάπτυξη προφορικού και γραπτού λόγου ή έρευνα της Παναγιωτοπούλου, (2015) για την αντιμετώπιση της δυσαριθμησίας. Σε ευρύτερο, παγκόσμιο πλαίσιο η έρευνα του Servillio (2009), συνέδεσε τη ΔΔ με τη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας των συμμετεχόντων και της μαθησιακή τους επίδοση εν γένει. Παρ' όλα αυτά δεν κρίθηκε σκόπιμη μια εκτενής παρουσίαση των μελετών αυτών, με δεδομένο ότι το κύριο ερευνητικό ενδιαφέρον της παρούσας παρέμβασης επικεντρώθηκε γύρω από συγκεκριμένες ηλικιακές κατηγορίες (Β' θμια εκπαίδευση, μαθητές Γυμνασίου) και μόνο.

Μέσα από την παράθεση των παραπάνω ερευνών προκύπτει αφενός το γεγονός της ενασχόλησης των περισσότερων εξ αυτών με συγκεκριμένα μαθήματα και διδακτικές ενότητες (ιδιαίτερη έμφαση στο μάθημα της Γλώσσας για παράδειγμα). Αφετέρου, αναδεικνύεται η απουσία ενδιαφέροντος για άλλα διδακτικά πεδία, όπως είναι το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, παρ' όλο που ως διδακτικό αντικείμενο εμφανίζεται τόσο στο Δημοτικό όσο και στο Γυμνάσιο (βλ. και σχετικά αναλυτικά προγράμματα σπουδών). Το ερευνητικό

αυτό «κενό» επιχειρεί να καλύψει η παρούσα έρευνα. Στην προσπάθεια αυτή, οι αρχές της ΔΔ συνδυάστηκαν με το εκπαιδευτικό Μοντέλο RtI («Ανταπόκριση στη διδασκαλία και την παρέμβαση-Response to Intervention») και συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκε το δεύτερο επίπεδο διδασκαλίας. Το μοντέλο αυτό στοχεύει στη διερεύνηση, ταύτιση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών που εμφανίζονται σε ένα αρκετά μεγάλο μέρος του μαθησιακού πληθυσμού. Πρωτοεμφανίστηκε στην Αμερική το 1995 από τον Fuchs και περιλάμβανε 3 επίπεδα (Τζιβινίκου, 2015). Στο πρώτο επίπεδο στην εκπαιδευτική διαδικασία συμμετείχαν όλοι οι μαθητές της γενικής τάξης, (με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες) και ο στόχος ήταν να παρέχεται από τον εκπαιδευτικό μία ποιοτική διδασκαλία που να βοηθά και να εξελίσσει το σύνολο της τάξης. Στο δεύτερο επίπεδο -σύμφωνα με το οποίο σχεδιάστηκε και η παρούσα παρέμβαση- οι μαθητές των οποίων οι δυσκολίες στέκονται εμπόδιο ώστε να συμβαδίσουν με την υπόλοιπη τάξη, διαχωρίζονται και δημιουργούν μεταξύ τους μικρές ομάδες προκειμένου να υλοποιηθεί μία πιο στοχευόμενη παρέμβαση με βάση τις δικές τους ανάγκες. Στο τρίτο επίπεδο, επιλέγονται οι μαθητές που δεν τα έχουν καταφέρει στα προηγούμενα επίπεδα προκειμένου να προχωρήσουν σε εξατομικευμένη διδασκαλία μάθησης (Τζιβινίκου, 2015).

Τέλος, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η παρούσα παρέμβαση επικεντρώθηκε αποκλειστικά σε μαθητές με διαγνωσμένες ειδικές μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούσαν σε δομές τυπικής μέσης εκπαίδευσης. Απώτερος σκοπός της, ήταν η διαπίστωση της επίδρασης της ΔΔ και του μοντέλου RtI στις επιδόσεις των μαθητών αυτών.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ

Το δείγμα της έρευνας αποτελούσαν 30 μαθητές ηλικίας 11 έως 15 ετών (19 αγόρια και 11 κορίτσια), με διάγνωση ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, οι οποίοι φοιτούσαν σε γενικό σχολείο και παρακολουθούσαν ταυτόχρονα θεραπευτικό πρόγραμμα ειδικής διαπαιδαγώγησης σε κέντρο ειδικών θεραπειών στον Νομό Αττικής. Όλοι οι μαθητές είχαν διαγνωστεί με συγκεκριμένη Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία (Δυσλεξία). Η εν λόγω διάγνωση είχε γίνει από δημόσιο φορέα (βλ. Κ.Ε.Σ.Υ.) μέσω σταθμισμένων κριτηρίων και κρίση διεπιστημονικής ομάδας. Ταυτόχρονα, τα 3 από τα 11 κορίτσια που συμμετείχαν στην έρευνα, σύμφωνα με τα ψυχομετρικά τεστ του φορέα, είχαν διαγνωστεί με γενικευμένες εκδηλώσεις άγχους και παρακολουθούνταν επιπλέον από ψυχολόγο. Τέσσερα από τα 19 αγόρια είχαν διαγνωστεί και με δυσγραφία και είχαν ενταχθεί σε εργοθεραπευτικό πρόγραμμα παρέμβασης, ενώ 6 αγόρια και 2 κορίτσια είχαν επίσης και Σύνδρομο Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα. Όλοι οι μαθητές προέρχονταν από οικονομικά ευκατάστατες οικογένειες με καλό μορφωτικό επίπεδο και πλήρως ενημερωμένες για τις δυσκολίες και τις ανάγκες των παιδιών τους.

Για την ανάγκη της παρέμβασης προέκυψαν 2 ομάδες των 15 μαθητών, προκειμένου να δημιουργηθούν συνθέσεις με ίδιο μαθησιακό δυναμικό. Η μία αποτέλεσε την ομάδα ελέγχου, όπου και εφαρμόστηκαν οι τυπικές μέθοδοι διδασκαλίας αντίστοιχες του γενικού σχολείου και η άλλη την ομάδα σύγκρισης, στην οποία πραγματοποιήθηκε και η χρήση της ΔΔ. Η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε συνεργασία με το κέντρο ειδικών θεραπειών που παρακολουθούσε τους μαθητές. Προέκυψαν 2 ομάδες των 15 μαθητών, προκειμένου να δημιουργηθούν συνθέσεις με ίδιο μαθησιακό δυναμικό. Η μία αποτέλεσε την ομάδα ελέγχου, όπου και εφαρμόστηκαν οι τυπικές μέθοδοι διδασκαλίας, αντίστοιχες του γενικού σχολείου και η άλλη την ομάδα σύγκρισης, στην οποία πραγματοποιήθηκε και η παρέμβαση της ΔΔ.

ΕΡΓΑΛΕΙΑ

Προκειμένου να συλλεχθούν τα απαραίτητα δεδομένα της έρευνας κρίθηκε ως απαραίτητη η χρήση μιας σειράς εργαλείων σύμφωνα με τις προτάσεις του Robson (2007). Ένα από τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα, ήταν αυτό της παρατήρησης. Συμμετείχαν δύο κάθε φορά παρατηρητές, οι οποίοι συμπλήρωναν σχετική φόρμα δεδομένων που αφορούσε στην καταγραφή: α) της συμμετοχής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και β) των ερωτήσεών τους προς τον εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια της διδακτικής ώρας. Η καταγραφή

αυτή λειτούργησε ως συμπληρωματική μέθοδος με σκοπό τη συλλογή επιπλέον δεδομένων – βλ. Robson, (2007).

Ως εργαλείο άντλησης δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν επιπλέον τα άτυπα κριτήρια αξιολόγησης που δημιουργήθηκαν από τους ερευνητές με τη συνεργασία όλων των εκπαιδευτικών των σχολικών τάξεων και δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς των ομάδων. Αυτά αποτελούνταν από συνδυασμό ερωτήσεων όλων των τύπων (ανοιχτών κλειστών, σωστό - λάθος, συμπλήρωσης κενών, πλήρους ή σύντομης ανάπτυξης). Η σύνθεση των ερωτήσεων βασίστηκε σε τράπεζα θεμάτων, η οποία προέκυψε βάσει πρότερων δοκιμασιών που είχαν αναθέσει οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές τους. Να σημειωθεί ότι τα εν λόγω εργαλεία ήταν κοινά για όλες τις ομάδες (ελέγχου-σύγκρισης). Τα παραπάνω αποτελούν και αυτά σημαντικά τεκμήρια (documents) για τον ερευνητή, όπως αναφέρει ο Robson (2007).

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ- ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Η επιλογή του ερευνητή και το είδος των ερευνητικών προβληματισμών που ο ίδιος θέτει είναι αυτά που καθορίζουν και το είδος της έρευνας που θα χρησιμοποιηθεί (Flick, 2007). Με βάση τη θέση αυτή, η συγκεκριμένη μελέτη ουσιαστικά αποτελεί μία εκ των υστέρων έρευνα, χρησιμοποιώντας ένα αιτιακό - συγκριτικό μοντέλο με σχεδιασμό διδακτικής παρέμβασης (ανεξάρτητη μεταβλητή) από τον ερευνητή, αποσκοπώντας στη σύγκριση δύο ομάδων: πειραματικής και ελέγχου (Cohen & Manion, 1994). Στη συγκεκριμένη έρευνα διεξήχθη δειγματοληπτική έρευνα, δηλαδή διαδικασία συλλογής δεδομένων από έναν πληθυσμό (Κορρές, 2014).

Σύμφωνα με την Tomlinson (1995), η διαφοροποίηση αφορά 4 παραμέτρους: το περιεχόμενο, τη μαθησιακή διαδικασία, το αποτέλεσμα και το μαθησιακό περιβάλλον. Στη συγκεκριμένη έρευνα η διαφοροποίηση έλαβε χώρα στο δεύτερο εκ των προαναφερθέντων τομέων: στη μαθησιακή διαδικασία – δηλαδή με ποιον τρόπο διδάχθηκαν οι μαθητές τις επιλεγμένες ενότητες. Φυσικά θα πρέπει να τονιστεί ότι και σε επίπεδο περιεχομένου (δηλαδή στο «τι» διδάχθηκαν οι μαθητές), υπήρξαν αναγκαστικά μικρής κλίμακας παρεμβάσεις ή και τροποποιήσεις/προσαρμογές, αλλά όχι σε τόσο εκτεταμένη κλίμακα, ώστε να θεωρηθεί ότι υπήρξε μια εμπειριστατωμένη παρέμβαση ή διαφοροποίηση και σε αυτό το επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα, αρχικά πραγματοποιήθηκε μία αξιολόγηση από εκπαιδευτικό Κοινωνικών Επιστημών και Φιλολόγο προκειμένου να διαπιστωθεί το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών του δείγματος. Η εν λόγω αξιολόγηση επικεντρώθηκε στον έλεγχο πρότερων γνώσεων βασικών εννοιών του μαθήματος κυρίως με χρήση κλειστού τύπου ερωτήσεων του σχολικού εγχειριδίου αλλά και συνδυασμό ερωτήσεων (ανοιχτού/κλειστού τύπου) που προτείνει το βιβλίο καθηγητή και το τετράδιο εργασιών μαθητή του οικείου μαθήματος. Ακολούθως, χωρίστηκαν οι μαθητές σε 2 ισοδύναμες ομάδες (ελέγχου - σύγκρισης) των 15 ατόμων η κάθε μία. Το διαχωρισμό των δύο ομάδων ακολούθησε η επιλογή των ενοτήτων του μαθήματος με βάση τις οποίες θα πραγματοποιείτο η παρέμβαση. Η πλειονότητα των ενοτήτων αυτών άρθηκε από το αναλυτικό πρόγραμμα Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής Γ' Γυμνασίου (βλ. Α.Π.Σ.- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=11&ep=87). Τέτοιες ήταν: η διδακτική ενότητα για την οικογένεια (4.5 Ο θεσμός της οικογένειας), η ενότητα 8.1 (Μορφές Πολιτευμάτων) και η ενότητα 9.2 (Ψηφοφορία - Βασικές Αρχές). Επίσης, σε επίπεδο περιεχομένου, υπήρξαν και ενότητες που ήταν αποτέλεσμα προσαρμογής άλλων σχολικών εγχειριδίων του Γυμνασίου (βλ. διδακτική ενότητα «οι Φωτεινοί Σηματοδότες» του βιβλίου «Κυκλοφοριακή Αγωγή και Οδική Ασφάλεια»). Η προσαρμογή αυτή και η παρέμβαση, δεν αφορούσαν μόνο τις ενότητες, αλλά επεκτάθηκαν και σε επίπεδο σκοπών του Αναλυτικού Προγράμματος. Έτσι, ενότητες με σκοπούς που πιθανόν να μην έδιναν στη συνέχεια αρκετούς ειδικούς στόχους σε επίπεδο σχεδίου μαθήματος έμειναν εκτός επιλογής. Παράλληλα, στις ήδη επιλεγμένες ενότητες, έγινε παρέμβαση σε επίπεδο σκοπών, ώστε να μπορούν να γίνουν αντικείμενο επεξεργασίας στη συνέχεια.

Όσον αφορά αυτή καθεαυτή την παρέμβαση σε επίπεδο μαθησιακής διαδικασίας, εδώ σαφώς οι προσαρμογές ήταν μεγαλύτερες σε αριθμό και έκταση. Για κάθε σχέδιο μαθήματος κάθε ενότητας και διδακτικής ώρας καταστρώθηκαν αλλαγές με βάση τις αρχές της ΔΔ. Έτσι είχαμε συγκεκριμένες επιλογές ως προς:

- Τα μέσα και τα υλικά διδασκαλίας (βλ. διαδραστικό πίνακα, Η/Υ, διαφάνειες PowerPoint, εικόνες).
- Την εξειδίκευση των γενικών σκοπών του αναλυτικού προγράμματος, σε ειδικούς, γνωστικούς, σαφείς και μετρήσιμους στόχους (ψυχοσυναισθηματικοί στόχοι εν μέρει παραβλέφθηκαν, ώστε να προκύψουν κυρίως μετρήσιμα και άρα επεξεργάσιμα στοιχεία και δεδομένα).
- Την πορεία του μαθήματος (δεν χρησιμοποιήθηκαν οι παλαιότερες και μάλλον ξεπερασμένες εμπειριοκρατικές πορείες μαθήματος τύπου Komensky –Comenius, αλλά προτιμήθηκαν πιο ταιριαστές στο προφίλ των μαθητών πορείες με βάση τα κοινωνικά μοντέλα ή «μοντέλα ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων» –βλ. Βερτσέτης, 1997: 200).
- Τη μορφή διδασκαλίας (π.χ. προτιμήθηκαν μέθοδοι με διερευνητική μορφή που προάγουν τη συμμετοχή των μαθητών και όχι μονολογικές μορφές διδασκαλίας).
- Τις μεθόδους διδασκαλίας (εδώ προτιμήθηκαν μέθοδοι ομαδοκεντρικής μορφής, πχ ομάδες εργασίες, παιχνίδι ρόλων, δραματοποίηση, διδασκαλία με Η/Υ).
- Την αξιολόγηση κάθε διδακτικής ενότητας (π.χ. διαβαθμισμένη αξιολόγηση, δηλαδή το ίδιο περιεχόμενο αξιολόγησης με διαφορετικές εκδοχές ανάλογα το προφίλ του κάθε μαθητή σύμφωνα με όσα προτείνει η Καραγεώργου στο Παντελιάδου και Φιλιππάτου (2013)).

Παρακάτω περιγράφεται συνοπτικά μια ενδεικτική παρέμβαση προκειμένου να γίνει αντιληπτός ο τρόπος της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μία συγκεκριμένη διδακτική ενότητα.

Εν συντομία και όσον αφορά τις όποιες προσαρμογές σε επίπεδο περιεχομένου, στην ενότητα 9.2 (Ψηφοφορία - Βασικές Αρχές), ο γενικός σκοπός του αναλυτικού προγράμματος «Να κατανοήσουν οι μαθητές την αξία της ενεργούς συμμετοχής στις πολιτικές διαδικασίες», θα έπρεπε να αναλυθεί σε επιμέρους ειδικούς στόχους, σαφείς και μετρήσιμους, ώστε να μπορεί να ελεγχθεί το ποσοστό επίτευξής τους. Έτσι, ως αποτέλεσμα της παρέμβασης στο περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος προέκυψαν οι παρακάτω επιμέρους ειδικοί στόχοι. Να είναι σε θέση οι μαθητές με το πέρας του μαθήματος να:

1. Οργανώνονται ψηφοδέλτια ως μέλη εφορευτικής επιτροπής σε εικονική ψηφοφορία στην τάξη.
2. Σημειώνουν σε ψηφοδέλτιο τους εκπροσώπους της επιλογής τους.
3. Καταγράφουν αποτελέσματα εικονικής ψηφοφορίας στην τάξη.
4. Ανακοινώνουν τα αποτελέσματα των εκλογών στους συμμαθητές τους.

Σχετικά με την παρέμβαση σε επίπεδο διαδικασίας, για την ίδια ενότητα και για την πειραματική ομάδα, τα μέσα, τα υλικά, η μέθοδος και η πορεία της διδασκαλίας, διαφοροποιήθηκαν ανάλογα με τη διάγνωση των μαθητών. Έτσι, επιλέχθηκε μια διερευνητική μορφή διδασκαλίας σε αντίθεση με κλασικές «μετωπικού τύπου» διδασκαλίες (διάλεξη, αντιγραφή από τον πίνακα κλπ.). Συγκεκριμένα, όσον αφορά τη μέθοδο, οργανώθηκε παιχνίδι ρόλων στην τάξη με εικονικές εκλογές, ώστε να βιώσουν οι μαθητές αφενός τη διαδικασία των εκλογών και αφετέρου την έννοια της συμμετοχής σε αυτές. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες, με διαφορετικές αρμοδιότητες η κάθε μία (μία ομάδα αποτέλεσε τους υποψηφίους, μία ομάδα την εφορευτική επιτροπή, μία ομάδα τους εκλογικούς αντιπροσώπους κ.ο.κ.). Ομοίως, διαφοροποιήθηκαν και τα μέσα αλλά και τα υλικά της διδασκαλίας. Ενδεικτικά, στους μαθητές με δυσκολίες στη γραφή που επιλέχθηκαν ως μέλη της εικονικής εφορευτικής επιτροπής, δόθηκε η δυνατότητα να καταγράφουν τους υποψηφίους των εκλογών μέσω Η/Υ κάνοντας χρήση πληκτρολογίου. Αντιστοίχως, τα ονόματα στα ψηφοδέλτια είχαν διαφοροποιηθεί με ξεχωριστή γραμματοσειρά ή χρώμα, ώστε να διευκολυνθούν οι εν λόγω μαθητές κατά τη ψηφοφορία. Αλλά και στην καταμέτρηση / καταγραφή των αποτελεσμάτων υπήρξε διαφοροποίηση καθώς αυτή έγινε (με φανερό τρόπο) στο διαδραστικό πίνακα. Μαθητές με δυσκολία στα μαθηματικά που έπρεπε να καταμετρούν, χρησιμοποίησαν λογισμικό excel για να καταγράψουν το όνομα κάθε υποψηφίου όσες φορές αυτό είχε δίπλα του σταυρό (ψήφο). Με τον τρόπο αυτό εμφανιζόταν ο συνολικός αριθμός των ψήφων κάθε ονόματος στην αντίστοιχη αριστερή στήλη στο προαναφερθέν λογισμικό. Τέλος, κατά την ανακοίνωση των

αποτελεσμάτων και προκειμένου αυτά να διαβαστούν από μαθητές με δυσλεξία, κάθε όνομα υποψηφίου που εμφανιζόταν στο διαδραστικό πίνακα είχε διαφορετική γραμματοσειρά και χρώμα, με συγκεκριμένο προεπιλεγμένο διάστιχο, ώστε να διευκολύνει τους μαθητές αυτούς. Με τον τρόπο αυτό οι μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών δεν λειτούργησαν ως τροχοπέδη για τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία και τη βελτίωση των μαθησιακών τους αποτελεσμάτων.

Αντίστοιχες διαφοροποιήσεις υπήρξαν προφανώς και στις υπόλοιπες διδακτικές ενότητες, για λόγους χώρου όμως, δεν είναι δυνατόν να περιγραφούν λεπτομερώς. Η συνολική χρονική διάρκεια της σχεδίασης ήταν περίπου ένας μήνας. Ακριβώς το ίδιο διάστημα (1 μήνας) δαπανήθηκε και για την υλοποίηση της παρέμβασης, όπου πραγματοποιούνταν περίπου 3 συνεδρίες των 45 λεπτών ανά εβδομάδα.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε μετά το πέρας της παρέμβασης και για τις 2 ομάδες. Τα αποτελέσματα ήταν ενθαρρυντικά, καθώς φάνηκε οι μαθητές που αποτελούσαν την ομάδα σύγκρισης αφενός να έχουν αυξημένα ποσοστά συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία και αφετέρου να πετυχαίνουν καλύτερα αποτελέσματα στα άτυπα κριτήρια αξιολόγησης (τεστ και λοιπές ενδοταξικές δοκιμασίες αξιολόγησης) σε σύγκριση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου.

Όσον αφορά το πρώτο από τα παραπάνω σημεία, θα πρέπει να τονιστεί πως οι φόρμες παρατήρησης, αφού συμπληρώθηκαν από τους παρατηρητές, στη συνέχεια τέθηκαν υπό επεξεργασία, ώστε σε αυτές να εντοπιστούν οι λέξεις κλειδιά που αφορούσαν στη συμμετοχή των μαθητών, κατόπιν να ταξινομηθούν και να κωδικοποιηθούν, προκειμένου να ποσοτικοποιηθούν και να αποδειχθεί κατά πόσο οι μαθητές της ομάδας σύγκρισης βοηθήθηκαν ή όχι στη μαθησιακή διαδικασία μέσω της ΔΔ σε σχέση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου. Μέσα από την επεξεργασία των δεδομένων αυτών, φάνηκε αξιοσημείωτη διαφορά στη γενικότερη συμμετοχή των μαθητών της ομάδας όπου εφαρμόστηκαν οι αρχές της ΔΔ (41% καταγεγραμμένο από τους παρατηρητές ποσοστό συμμετοχής των μαθητών της ομάδας σύγκρισης, σε σχέση με 25% το ποσοστό συμμετοχής των μαθητών της ομάδας ελέγχου). Ειδικότερα, όπως προκύπτει μέσα από την ανάλυση των δεδομένων που κατέγραψαν οι παρατηρητές, για τους μαθητές της ομάδας σύγκρισης το μάθημα θεωρήθηκε περισσότερο «προσβάσιμο» (καταγεγραμμένο ποσοστό εμφάνισης 9%) αλλά κι «ενδιαφέρον» (22%), με αποτέλεσμα την «καλύτερη κατανόησή» του (19%). Ως συνέπεια, παρατηρήθηκε και βελτίωση των εν λόγω μαθητών στη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς, αφού «αλληλεπιδρούσαν» περισσότερο πλέον μαζί τους (15%). Προφανώς σε ενότητες που προϋπέθεταν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών (βλ. προαναφερθέν παράδειγμα ενδεικτικής ΔΔ – συμμετοχή σε εικονικές εκλογές στην τάξη) τα ποσοστά συμμετοχής των μαθητών, όπως αυτά καταγράφηκαν από τους παρατηρητές, ήταν αυξημένα σε σχέση με τις υπόλοιπες ενότητες και επομένως έπαιξαν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των ανωτέρω αναγραφόμενων ποσοστών.

Όσον αφορά στα άτυπα κριτήρια αξιολόγησης (δοκιμασίες αξιολόγησης – τεστ), αυτά αφού συλλέχθηκαν, βαθμολογήθηκαν και έπειτα υπολογίστηκε ο μέσος όρος της κάθε ομάδας. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε σύγκριση ανάμεσα στους μέσους όρους των 2 ομάδων (ελέγχου και σύγκρισης). Για τον υπολογισμό του μέσου όρου χρησιμοποιήθηκε ο απλός μαθηματικός τύπος:

$$\text{Μέσος όρος} = \frac{x_1, x_2, x_3 \dots}{n}$$

Όπου x ήταν οι βαθμοί των μαθητών στα άτυπα κριτήρια αξιολόγησης και n το πλήθος των μαθητών. Η διδακτική ενότητα, όπου οι μαθητές της ομάδας σύγκρισης παρουσίασαν τον μεγαλύτερο μέσο όρο στα κριτήρια αξιολόγησης, ήταν κάποιες από τις ενότητες που αφορούσαν στην κυκλοφοριακή αγωγή (βλ. «Φωτεινοί Σηματοδότες»). Ο μέσος όρος επίδοσης των μαθητών της ομάδας σύγκρισης στην ενότητα αυτή άγγιξε το 89%. Θα πρέπει να σημειωθεί

ότι και οι μαθητές της ομάδας ελέγχου είχαν αρκετά καλά αποτελέσματα (μέσος όρος επίδοσης 72%). Μάλιστα, η διαφορά αυτή μεταξύ της επίδοσης των μαθητών των 2 ομάδων ήταν η μικρότερη σε σχέση με οποιαδήποτε από τις υπόλοιπες ενότητες, γεγονός που ενδεχομένως θα μπορούσε να αποδοθεί σε πρότερη γνώση των μαθητών (έχουν διδαχθεί σχετικές ενότητες στο δημοτικό) και επομένως η ενότητα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως χαμηλής απαίτησης. Χαμηλότερη επίδοση φάνηκε να παρουσιάζουν οι μαθητές στις υπόλοιπες ενότητες του σχολικού εγχειριδίου Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, ωστόσο σε κάθε περίπτωση η επίδοσή της ομάδας σύγκρισης ήταν πάντοτε μεγαλύτερη από την αντίστοιχη επίδοση της ομάδας ελέγχου για κάθε ενότητα που εξετάστηκε. Ενδεικτικά, στην ενότητα 4.5 «Ο θεσμός της οικογένειας», η ομάδα σύγκρισης συγκέντρωσε μέσο όρο επίδοσης 78%, ενώ η ομάδα ελέγχου είχε μέσο όρο επίδοσης 54%, στην ενότητα 8.1 «Μορφές Πολιτευμάτων» τα ποσοστά επίδοσης των μαθητών της ομάδας σύγκρισης άγγιζαν το 73%, σε αντίθεση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου που συγκέντρωσαν ποσοστό επιτυχίας μόλις 46%. Τέλος, στην ενότητα 9.2 «Ψηφοφορία - Βασικές Αρχές», τα ποσοστά επίδοσης της ομάδας σύγκρισης και ομάδας ελέγχου ήταν 81% και 50% αντίστοιχα.

Συνολικά λοιπόν, τα αποτελέσματα ήταν αρκετά ικανοποιητικά καθώς ο μέσος όρος των κριτηρίων αξιολόγησης της ομάδας σύγκρισης ήταν 80%, ενώ ο αντίστοιχος της ομάδας ελέγχου ήταν 55%, γεγονός που αποδεικνύει εκ νέου τη θετική επίδραση της ΔΔ στην κατανόηση των εκπαιδευτικών ενοτήτων, στα αποτελέσματα των μαθητών στις διαδικασίες αξιολόγησης και εν τέλει στη μαθησιακή επίδοση.

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ – ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Διαφαίνεται λοιπόν συμπερασματικά, μία σαφής δυναμική της ΔΔ, ειδικά σε τομείς όπως η σχολική επίδοση των μαθητών σε συγκεκριμένο μάθημα αλλά και η συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Αυτή άλλωστε ήταν και η υπόθεση στην οποία βασίστηκε η παρούσα έρευνα. Κρίνεται ωστόσο σκόπιμη η περαιτέρω διερεύνηση της σχέσης της ΔΔ με την επίδοση των μαθητών αυτών μέσω μια ευρύτερης κλίμακας έρευνας, όπου θα γίνεται χρήση ενός μεγαλύτερου δείγματος μαθητών, έτσι ώστε τα αποτελέσματα που θα προκύπτουν να επιτρέπουν τη γενίκευσή τους με μεγαλύτερη ασφάλεια. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, θα πρέπει να τονιστεί ότι τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας -αν και ενθαρρυντικά- προέκυψαν κατόπιν μιας παρέμβασης, η οποία όμως πραγματοποιήθηκε σε ένα περιβάλλον με μάλλον «σταθερές» ή αμετάβλητες συνθήκες (βλ. κέντρο ειδικών θεραπειών). Επομένως, τίθεται αβίαστα το ερώτημα αν τα αποτελέσματα της έρευνας θα ήταν αντίστοιχα αν αυτή είχε λάβει χώρα σε ένα πιο ρευστό μαθησιακό περιβάλλον όπως είναι μια τυπική αίθουσα διδασκαλίας σε ένα γενικό σχολικό πλαίσιο, όπου θα συνυπήρχαν μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Μια τέτοια διερεύνηση θα μπορούσε ενδεχομένως να αποτελέσει το αντικείμενο μιας μελλοντικής μελέτης. Κρίνεται βέβαια αναγκαία, η επιπλέον εφαρμογή της ΔΔ και σε άλλους τομείς της εκπαίδευσης, σε επιπλέον σχολικά πλαίσια και δομές, καθώς και για περισσότερο χρονικό διάστημα, αφού φαίνεται η εφαρμογή της να είναι αποτελεσματική. Επιπλέον, θεωρείται μεγίστης σημασίας, η ανάγκη για δημιουργία εργαλείων στηριζόμενα στις στρατηγικές της ΔΔ για όλα τα μαθήματα και τις βαθμίδες εκπαίδευσης, ώστε να παρέχεται ποιοτική και αποτελεσματική εκπαίδευση σε όλους τους μαθητές ανάλογα με τις ανάγκες τους και τα ενδιαφέροντά τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αργυροπούλου, Α. (2018). *Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία στα γλωσσικά μαθήματα του Γυμνασίου: Από τη θεωρία στην πράξη*. Διδακτορική Διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής Ψυχολογίας.

Βακαλούδη, Α. Δ., & Δαγδιλέλης, Β. (2013β). Η διαφοροποίηση στη διδακτική της Ιστορίας με την αξιοποίηση του λογισμικού «ΑΒΑΚΙΟ Ε-SLATE. Μικρόκοσμος “Μυκήνες”». *Πρακτικά του 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ, «Αξιοποίηση των*

Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στη διδακτική πράξη». Από: http://ediktyo.eu/index.php?option=com_content&view=article&id=127&Itemid=132.

Βαλιαντή, Σ., Κουτσελίνη, Μ. & Κυριακίδης Λ. (2010). Αποτελέσματα έρευνας για την εφαρμογή και αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας. *Πρακτικά 11ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, Λευκωσία.

Baumgartner, T., Lipowski, M. B. & Rush, C. (2003). *Increasing reading achievement of primary and middle school students through differentiated instruction*, Master's research. Available from: Education Resources Information Center (ERIC No. ED479203).

Βερτσέτης, Α., (1997). *Γενική Διδακτική*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Butler, M. & Van Lowe, K. (2010). Using Differentiated Instruction in Teacher Education, *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*. University of Plymouth.

Cohen, L., Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Flick, U. (2007). *The Sage Qualitative Research Kit*. London: Sage Publications.

Ζήσκος, Β & Παπαδάκης, Σ. (2015). Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και εξ' αποστάσεως υποστήριξη με τη χρήση του LAMS. *8th International Conference in Open & Distance Learning*. Athens.

Θεοφιλίδης, Χ. (2008). *Ρωγμές στα θεμέλια της παραδοσιακής διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Κολοκάθης, Δ. Ι. (2000). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία στο μάθημα της Φυσικής με την υποστήριξη των Νέων Τεχνολογιών σε μαθητή με Δυσλεξία*. Διπλωματική Εργασία. ΕΚΠΑ, Τμήμα Ιστορίας Αρχαιολογίας και Διαχείριση Πολιτισμικών Αγαθών.

Κορρές, Κ. (2014). *Μία Διδακτική Προσέγγιση των μαθημάτων των θετικών Επιστημών με τη βοήθεια νέων τεχνολογιών*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Τμήμα Στατιστικής και Ασφαλιστικής Επιστήμης.

Κουτσελίνη, Μ. & Αγαθαγγέλου, Σ. (2009). Διαφοροποίηση της διδασκαλίας: η κοινωνική, η ακαδημαϊκή και η διδακτική πτυχή. Στο «*Τιμές Ένεκεν Μ. Ι. Μαραθεύτη*». Έκδοση: Πανεπιστήμιο Κύπρου Σχολή Κοινωνικών Επιστημών και Επιστημών της Αγωγής.

Παναγιωτοπούλου, Σ. (2011). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία Μαθηματικών Σε Μαθητή Με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Δυσαριθμησία)*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Ιστορίας, Φιλολογίας και Διαχείρισης Πολιτισμικών Αγαθών.

Παντελιάδου, Σ. & Φιλιππάτου, Δ. (2013). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Θεωρητικές Προσεγγίσεις & Εκπαιδευτικές Πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Πράντζιου, Ι., Κακανά, Δ. Μ. & Παπαδοπούλου, Μ. (2016). Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας και Παραγωγή Γραπτού Λόγου Επιχειρημάτων: Μια Διδακτική Παρέμβαση στην Ε' Τάξη Δημοτικού. Στο Γρόσδος, Σ. (επιμ.). «*Προγράμματα Σπουδών-Σχολικά εγχειρίδια. Από το παρελθόν στο παρόν και το μέλλον*». *Πρακτικά Συνεδρίου* (γ' τόμος). Αθήνα: Μουσείο Σχολικής Ζωής & Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, PIERCE-Αμερικανικό Κολλέγιο Ελλάδος.

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), 462-50.

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του Πραγματικού Κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.

Στραντζάλης, Π. Ι. (2017). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας ως βασική προσέγγιση της μαθησιακής διαδικασίας στα νέα Προγράμματα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών. Στο: «*Ζητήματα Διδακτικής των Θρησκευτικών*», Τόμος Α', *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου Θεολόγων*.

Servillio, K. L. (2009). You Get to Choose! Motivating Students to Read Through Differentiated Instruction. A case study. *TEACHING Exceptional Children Plus*, 5.

Τζιβνίκου, Σ., (2015). *Μαθησιακές δυσκολίες - διδακτικές παρεμβάσεις*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5332>

Tomlinson, C. A. (1995). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C. A., Callahan, C. M., & Lelli, K. (1997). Challenging expectations: Case studies of high potential, culturally diverse, young children. *Gifted Child Quarterly*, 41, 5-17.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed ability classrooms*. Alexandria, Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C.A. & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and Managing a Differentiated Classroom*. Alexandria, USA: ASCD.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2003), «*Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση*», Τόμος Α', Εκδόσεις Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Αθήνα.

Φιλίππατου, Δ. & Βεντίστα, Μ. Ο. (2017). Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 17, 68.

Χολέβας, Ν., Αλεξόπουλος, Δ. & Αναστασόπουλος Ν. (2018). Διαφοροποιημένη διδασκαλία και αξιολόγηση: Ενδεικτικό σχέδιο στο μάθημα της Γλώσσας του Δημοτικού Σχολείου, *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης 2018*, 4, 130-143.