

Κείμενα Παιδείας

Αρ. 11 (2026)



Διαφοροποίηση της διδασκαλίας - δυνατότητες και προοπτικές

ΣΕΝΟΥΡ ΙΜΠΡΑΜ, Μαρίνα Κουγιουρούκη, Ζηνοβία Μασάλη

doi: [10.12681/keimena-paideias.42982](https://doi.org/10.12681/keimena-paideias.42982)

Βιβλιογραφική αναφορά:

ΙΜΠΡΑΜ Σ., Κουγιουρούκη Μ., & Μασάλη Ζ. (2026). Διαφοροποίηση της διδασκαλίας - δυνατότητες και προοπτικές . *Κείμενα Παιδείας*, (11), 15-29. <https://doi.org/10.12681/keimena-paideias.42982>

Διαφοροποίηση της διδασκαλίας - δυνατότητες και προοπτικές

Ιμπράμ Σενούρ
Εκπαιδευτικός, Mδ ΠΤΔΕ/ΔΠΘ
Sennur_ptde@hotmail.com

Κουγιουρούκη Μαρίνα
Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΤΔΕ / ΔΠΘ
[*mkougiou@eled.duth.gr*](mailto:mkougiou@eled.duth.gr)

Μασάλη Ζηνοβία
Εκπαιδευτικός, Phd ΠΤΔΕ / ΔΠΘ
zinmasali@gmail.com

Περίληψη

Οι σχολικές τάξεις στην ελληνική επικράτεια χαρακτηρίζονται πλέον ως μικτές, καθώς αποτελούνται από μαθητές/τριες με διαφορετικά μαθησιακά επίπεδα, θρησκευματα, πολιτιστικά περιβάλλοντα. Το γεγονός αυτό καθιστά το έργο του/της εκπαιδευτικού πιο απαιτητικό καθώς καλείται να εφαρμόσει διαφορετικές παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις στοχεύοντας στην ενεργό εμπλοκή των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία. Αποτελεσματικό εργαλείο στην προσπάθειά του/της αυτή μπορεί να αποτελέσει η διαφοροποιημένη διδασκαλία, μια διδακτική προσέγγιση που τον/την βοηθά να αντιμετωπίσει αυτή την ανομοιογένεια στην τάξη. Η παρούσα εργασία στόχο έχει να διερευνήσει, με εργαλείο την ημιδομημένη συνέντευξη, τις απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ροδόπης για τις δυνατότητες και τις προοπτικές διαφοροποίησης της διδασκαλίας. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν τη θετική άποψη των εκπαιδευτικών για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και τη συμβολή της στην κινητοποίηση των μαθητών/τριών και στη διαμόρφωση θετικών στάσεων μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών για τη μάθηση. Διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους ως προς το περιεχόμενο, τη διαδικασία, το παραγόμενο προϊόν αλλά και την αξιολόγησή της λαμβάνοντας υπόψη τη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και την κουλτούρα των μαθητών/τριών τους, ενώ αντιμετωπίζουν προβλήματα που σχετίζονται τόσο με τον σχεδιασμό όσο και με την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Τέλος, θεωρούν πως χρειάζονται στοχευμένη επιμόρφωση προκειμένου να καταστούν ικανοί/ες να εφαρμόσουν αποτελεσματικά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

© 2026, οι συγγραφείς

Λέξεις κλειδιά: διαφοροποίηση, διαφοροποιημένη διδασκαλία, διαφορετικότητα των μαθητών/τριών

Abstract

School classrooms across Greece have become increasingly heterogeneous, comprising students with diverse learning levels, religions, and cultural backgrounds. This reality renders the teacher's role more demanding, as it requires the implementation of varied pedagogical and instructional

approaches aimed at fostering the active engagement of all students in the learning process. Differentiated instruction constitutes an effective tool in this effort, as it enables teachers to address classroom diversity more effectively. The present study aims to explore, through semi-structured interviews, the views of primary education teachers in the Prefecture of Rhodope regarding the possibilities and prospects of differentiated instruction. The findings reveal teachers' positive attitudes toward differentiated instruction and its contribution to student motivation and the development of positive attitudes toward learning among both students and teachers. Teachers report differentiating their instruction in terms of content, process, product, and assessment, taking into account students' learning readiness, interests, and cultural backgrounds, while also facing challenges related to the design and implementation of differentiated teaching. Finally, they emphasize the need for targeted professional development to enhance their ability to apply differentiated instruction effectively.

Key words

differentiation, differentiated instruction, student diversity

Εισαγωγή

Οι σχολικές τάξεις στις μέρες μας αποτελούνται από μαθητές/τριες «*με έντονα διαφοροποιημένα χαρακτηριστικά*», μαθητές/τριες που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα, που διαφέρουν ως προς τη μαθησιακή ετοιμότητα και το μαθησιακό στυλ. Θα μπορούσε να πει κανείς ότι πρόκειται για τάξεις «*μικτής ικανότητας ή ετερογενείς τάξεις*» (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Η πραγματικότητα αυτή οδηγεί στην ανάγκη εφαρμογής διαφορετικών στρατηγικών και μεθόδων διδασκαλίας, ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες όλων των μαθητών/τριών και να εμπλακούν στο μάθημα προκειμένου να κατακτήσουν τη γνώση (Βαλιαντή, 2015), κάτι που μπορεί να επιτευχθεί με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί, διαφοροποιώντας τη διδασκαλία τους, διαμορφώνουν ένα πλαίσιο στο οποίο οι μαθητές/τριες απολαμβάνουν διαφορετικές μαθησιακές επιλογές διαβαθμισμένης δυσκολίας, εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και συνεργάζονται μεταξύ τους με αποτέλεσμα την περαιτέρω ανάπτυξη τους (Κουτσελίνη, 2009).

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας μπορεί να πραγματοποιηθεί ως προς το περιεχόμενο, τη διαδικασία, το παραγόμενο προϊόν, το μαθησιακό περιβάλλον και την αξιολόγηση (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Δηλαδή ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία του/της ως προς τις γνώσεις, τις έννοιες και τις δεξιότητες που πρέπει να κατακτήσει ο κάθε μαθητής/ η κάθε μαθήτρια (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017), ως προς τον τρόπο οργάνωσης της εργασίας των μαθητών/τριών (Σιδέρη, Λαμπροπούλου, Παπασταυρινίδου, Τσερμίδου, Χριστοπούλου, 2020), ως προς τη δυνατότητα επιλογής της παρουσίασης αυτών που έμαθαν οι μαθητές/τριες (Algozzine & Anderson, 2007· Borja, Soto, & Sanchez, 2015· Taylor, 2015) αλλά και ως προς το πλήθος των μαθητών/τριών στην τάξη, τον χώρο, τα υλικά, τη θερμοκρασία που επικρατεί, τον φωτισμό, τον θόρυβο κλπ. (Gul, 2014).

Απαραίτητη προϋπόθεση για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι η συνεχής αξιολόγηση της διαφορετικότητας και των αναγκών των μαθητών/τριών, προκειμένου ο/η εκπαιδευτικός να οργανώσει αφενός κατάλληλα το περιβάλλον και το πρόγραμμα σπουδών έτσι ώστε να υποστηρίζει τη μάθηση, κι αφετέρου να τροποποιήσει το περιεχόμενο, τη διαδικασία και τα προϊόντα με βάση την ετοιμότητα, το ενδιαφέρον και το μαθησιακό στυλ των μαθητών/τριών του (Tomlinson & Allan,

2000). Επίσης, ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να εξισορροπεί τα ομαδικά και ατομικά πρότυπα και να στέκεται δίπλα στον κάθε μαθητή / στην κάθε μαθήτριά ως συνεργάτης.

Πορίσματα ερευνών καταδεικνύουν ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι μια αποτελεσματική μέθοδος, ευχάριστη και δημιουργική (Βαλιαντή, 2015), η οποία βοηθά τους/τις εκπαιδευτικούς, εφόσον έχουν ενημερωθεί και εκπαιδευτεί για τις στρατηγικές της, να εξελιχθούν επαγγελματικά (Wenzel, 2017). Παράλληλα κινητοποιεί τους/τις μαθητές/τριες να κατακτήσουν τους μαθησιακούς στόχους (Ariss, 2017· Γκούμας, Σδρόλιας & Τριανταφυλλίδης, 2013· Κανελλοπούλου & Δάρρα, 2019· Μήτση, 2017) και να βελτιώσουν την επίδοσή τους (Ariss, 2017· Κανελλοπούλου & Δάρρα, 2019· Μήτση, 2017· Παπαδοπούλου, 2019· Tieso, 2005). Επίσης, μέσα από τη χρήση ατομικών και συνεργατικών εργασιών οι μαθητές/τριες κοινωνικοποιούνται, μαθαίνουν να αποδέχονται τη διαφορετικότητα και συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία (Βαλιαντή, 2015· Μήτση, 2017· Παπαδοπούλου, 2019).

Ερευνητικά πορίσματα εμφανίζουν, επίσης, στο ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν μια μέτρια θετική στάση για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη τους (Ariss, 2017· Αργυροπούλου, 2018· Hogan, 2014· Παπαδοπούλου, 2019) και χρησιμοποιούν διαφοροποιημένες τεχνικές κατά τη διδασκαλία (Mavroudi, 2016 & 2017· Roiha, 2014). Κάποιος δισταγμός που αναδύεται για τη διδακτική αυτή προσέγγιση εκπορεύεται από την ελλιπή κατανόηση της έννοιας και του περιεχομένου της, αλλά και από την έλλειψη γνώσης για τον τρόπο εφαρμογής των αρχών της διαφοροποίησης κατά τη διδασκαλία (Αργυροπούλου, 2018). Αντιθέτως, η επαγγελματική ανάπτυξη και η υποστήριξη από τη διοίκηση του σχολείου μπορεί να διαμορφώσει μια θετική στάση απέναντι στη διαφοροποιημένη διδασκαλία και στην εφαρμογή της (Stone, 2012).

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να εφαρμόσουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, αλλά αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά την εφαρμογή της στην πράξη λόγω ανεπάρκειας πρακτικών γνώσεων (Βαλιαντή, 2015· Davis, 2020· Gaitas & Martins, 2017· Ismajli & Imami – Morina, 2018· Mavroudi, 2016 & 2017· Mengistie, 2020· Παπαδοπούλου, 2019· Wan, 2017), κατάλληλων σχολικών αιθουσών (Roiha, 2014), πόρων και μέσων αλλά και χρόνου για προετοιμασία (Davis, 2020· Mengistie, 2020· Mavroudi, 2016 & 2017· Παπαδοπούλου, 2019· Rodriguez, 2012· Hogan, 2014· Roiha, 2014· Wan 2017).

Σκοπός και μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τις δυνατότητες και τις προοπτικές της διαφοροποίησης της διδασκαλίας. Επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι α) η ανάδειξη των τρόπων με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους και των παραγόντων που λαμβάνουν υπόψιν τους κατά τον σχεδιασμό της διαφοροποίησης της διδασκαλίας τους, β) η σκιαγράφηση των απόψεών τους για τη συμβολή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην κινητοποίηση των μαθητών/τριών και στη διαμόρφωση θετικών στάσεων (μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών) για τη διδασκαλία και γ) η επισήμανση των εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας τους, καθώς και των τρόπων αντιμετώπισής τους που υιοθετούν.

Για τη διεξαγωγή της έρευνάς μας επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος με τη χρήση της συνέντευξης ως ερευνητικού εργαλείου, η οποία, αν και είναι απαιτητική και χρονοβόρα κατά τον σχεδιασμό, τη διεξαγωγή και την ανάλυση των δεδομένων, διερευνά σε βάθος αντιλήψεις, απόψεις και αξίες, και δίνει τη δυνατότητα διαδραστικής επικοινωνίας με τους ερωτώμενους / τις ερωτώμενες (Ισαρη &

Πουρκός, 2015). Συγκεκριμένα επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία δίνει στον/στην ερευνητή/τρια τη δυνατότητα να τροποποιήσει τις ερωτήσεις όπου θεωρεί απαραίτητο, να εμβαθύνει σε θέματα που είναι κατάλληλα και να προσθέσει ή να αφαιρέσει ερωτήσεις που συζητούνται (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Σύμφωνα με τον σκοπό και τους επιμέρους στόχους της έρευνάς μας δημιουργήθηκαν τρεις (3) ερευνητικοί άξονες οι οποίοι περιλάμβαναν ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε το καλοκαίρι του 2024 και προέκυψε από δώδεκα (12) απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ροδόπης. Για την επιλογή του δείγματος χρησιμοποιήθηκε η δειγματοληψία ευκολίας, ώστε οι συμμετέχοντες/ουσες να εξυπηρετούν τους σκοπούς της έρευνας, ενώ η επιλογή τους πραγματοποιήθηκε με βάση τη διαθεσιμότητα και την προθυμία τους (Etikan et al., 2016). Στη διεξαγωγή των συνεντεύξεων συμμετείχαν δώδεκα (12) εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι τη σχολική χρονιά που πέρασε δίδασκαν σε δημόσια δημοτικά σχολεία του Ν. Ροδόπης. Από τα ερευνητικά υποκείμενα μόνο ένας (1) ήταν άνδρας και οι ένδεκα (11) ήταν γυναίκες. Οι ένδεκα εκπαιδευτικοί αποφοίτησαν από Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ενώ ένας/μία εκπαιδευτικός αποφοίτησε αρχικά από Παιδαγωγική Ακαδημία και έπειτα παρακολούθησε το Πρόγραμμα της Εξομοίωσης σε Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ένας/μία εκπαιδευτικός είχε δεύτερο πτυχίο, οι τρεις είχαν μεταπτυχιακό τίτλο και ένας/μία ήταν κάτοχος δύο μεταπτυχιακών τίτλων. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν προϋπηρεσία σε σχολική τάξη από 4 έως 32 έτη.

Έπειτα από την απομαγνητοφώνηση των ημιδομημένων συνεντεύξεων, ακολούθησε η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου, κατά την οποία κατηγοριοποιήθηκαν τα δεδομένα που προέκυψαν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων / συμμετεχουσών, με στόχο την ανάδειξη των σχέσεων που προκύπτουν (Μάγος, 2005). Έμφαση δόθηκε σε αναφορές με μεγάλη συχνότητα εμφάνισης στις απαντήσεις των συνεντεύξεων. Ακολούθησε η ταξινόμηση του ερευνητικού υλικού σε διάφορες κατηγορίες, δομημένες με βάση κοινά στοιχεία των απαντήσεων των συμμετεχόντων / συμμετεχουσών. Στην ενότητα που ακολουθεί παρατίθενται αυτούσια αποσπάσματα των συνεντεύξεων των συμμετεχόντων/ συμμετεχουσών της έρευνας, με στόχο την εναργέστερη κατανόηση των απαντήσεων.

Παρουσίαση ευρημάτων

Από την ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών της έρευνας αναδεικνύεται ότι **οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους** και αναφέρουν ότι η διαφοροποίηση είναι αναγκαία «... γιατί όλοι οι μαθητές δεν είναι στο ίδιο επίπεδο» (E8) δηλαδή «... στην τάξη ... συνυπάρχουν μαθητές με διαφορετικά επίπεδα γνώσεων, ενδιαφέροντα και κλίσεις, ... τρόπο μάθησης και ... κουλτούρα. Συνεπώς πρέπει να αντιμετωπίζονται και ανάλογα» (E12). Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι η διαφορετικότητα των μαθητών/τριών μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι «...οι τάξεις έχουν μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και κάθε μαθητής είναι ξεχωριστός και μοναδικός» (E11), «...υπάρχουν μαθητές από διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα» (E3), ή/και «...με άλλη γλώσσα ή με δυσκολίες μαθησιακές ή και τα δυο μαζί» (E9) και αυτή η συνθήκη ωθεί τον εκπαιδευτικό «να βοηθήσει αυτά τα παιδιά, οπότε διαφοροποιεί τη διδασκαλία για αυτά τα παιδιά» (E9). Επίσης, τρεις εκπαιδευτικοί αναφέρονται στις χώρες προέλευσης ή στα πολιτισμικά περιβάλλοντα από τα οποία προέρχονται οι μαθητές/τριες τους:

«...έχουμε παιδιά από Αλβανία, παιδιά Ρομά, παιδιά από Βουλγαρία, πολλά παιδιά που έχουνε διαφορετική καταγωγή» (E4).

Τέλος, μία εκπαιδευτικός αναφέρει ότι διαφοροποιεί τη διδασκαλία της προκειμένου να προσφέρει στους/στις μαθητές/τριες της «...πολλές και διαφορετικές εμπειρίες μάθησης, ... να υπάρχουν εναλλακτικές, το μάθημα να γίνεται πιο ενδιαφέρον» (E2), ενώ ένας άλλος εκπαιδευτικός προβαίνει στην ενέργεια αυτή «... για να μπορέσουν να ανταποκριθούν καλύτερα όλοι οι μαθητές στους μαθησιακούς στόχους» (E10).

Αναφορικά με τους **τρόπους διαφοροποίησης της διδασκαλίας** όλοι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως διαφοροποιούν το περιεχόμενο της διδασκαλίας τους, τη διαδικασία, το παραγόμενο προϊόν, το μαθησιακό περιβάλλον και την αξιολόγηση.

Σχετικά με τη διαφοροποίηση του περιεχομένου της διδασκαλίας αναφέρεται ότι: «στην αρχή της σχολικής χρονιάς βλέποντας πώς είναι οι μαθητές μου, σε ποιο επίπεδο βρίσκονται και τι ομάδα μαθητών έχω διαφοροποιώ και το περιεχόμενο για να γνωρίζω τι θα ακολουθήσω και πώς θα ακολουθήσω τα μαθήματα» (E6). Συγκεκριμένα δηλώνεται από τους/τις εκπαιδευτικούς ότι από την αρχή της σχολικής χρονιάς, πριν ακόμη μπουν «...στην τάξη από το Σεπτέμβρη» (E4) αναδιαρθρώνουν την ύλη, επικεντρώνονται και επιμένουν «στα βασικά και αυτά που είναι προαπαιτούμενα στην εξέλιξη του παιδιού στην επόμενη τάξη» (E4), ώστε να μην χάνονται οι μαθητές/τριες στην πολλή πληροφορία. Επίσης, κατά την παρουσίαση χρησιμοποιούν απλούς τρόπους, εύκολα παραδείγματα, διαφορετικό εποπτικό υλικό και επικεντρώνονται στα βασικά σημεία του μαθήματος.

Από τις απαντήσεις τριών εκπαιδευτικών διαφαίνεται ότι η διαφοροποίηση του περιεχομένου της διδασκαλίας σχετίζεται τόσο με την ποσότητα όσο και με το βαθμό δυσκολίας των ασκήσεων που αναθέτουν στους/στις μαθητές/τριες τους ή ακόμη και στο προσφερόμενο υλικό. Αναφέρουν ότι δίνουν «λιγότερες ασκήσεις στους μαθητές που δυσκολεύονται, π.χ. λιγότερη ανάγνωση, διαφοροποιημένο φύλλο εργασίας με πιο απλές ασκήσεις» (E3) ή θέτουν «λιγότερους στόχους στους μαθητές αυτούς, να μάθουν δηλαδή μόνο ένα πράγμα» (E3). Συγκεκριμένα για το μάθημα της γλώσσας αναφέρεται από μία εκπαιδευτικό ότι «στους μαθητές οι οποίοι έχουν κάποιες δυσκολίες ή προέρχονται από διαφορετικά περιβάλλοντα» θα βάλει «να διαβάσουνε μικρότερο κομμάτι ή στην ορθογραφία να γράψουνε πολύ λίγες λέξεις για να γράψουνε από τη διδασκόμενη ορθογραφία που θα είχαν όλοι οι υπόλοιποι μαθητές» (E11). Η ίδια εκπαιδευτικός στο μάθημα των μαθηματικών αλλάζει «τα προβλήματα, τη διατύπωση των προβλημάτων ή τα νούμερα για κάποιον που δυσκολεύεται» (E11), ενώ στο μάθημα της ιστορίας παρέχει, σε συνεννόηση και με τους γονείς των μαθητών/τριών, «το μάθημα μέσα από περίληψη, γιατί και οι ίδιοι δυσκολεύονται να βοηθήσουν τα παιδιά τους» (E11).

Οκτώ από τους/τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνά μας δηλώνουν ότι διαφοροποιούν τη διαδικασία κατά τη διδασκαλία και, όπως αναφέρεται από μία εκπαιδευτικό, ξεκινούν «...με πολύ εύκολα παραδείγματα και σιγά σιγά αυξάν[ουν] τον βαθμό δυσκολίας» (E1), ενώ μεριμνούν παράλληλα για τους/τις μαθητές/τριες που δυσκολεύονται να επιλέγουν «...ευκολότερες ασκήσεις, ευκολότερα παραδείγματα ...» (E1). Δύο άλλοι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν τη διαδικασία χρησιμοποιώντας «διαφορετικές τεχνικές για τους μαθητές που δυσκολεύονται» (E5) αλλά και «...ποικιλία εποπτικών μέσων, ώστε να κατανοούν ευκολότερα το μάθημα» (E5). Ειδική αναφορά γίνεται στη χρήση των ΤΠΕ και συγκεκριμένα «το διαδίκτυο, διδακτικές εφαρμογές, παιχνίδια, quiz» (E7), «διάφορα παιχνίδια που μπορούν να βοηθήσουν αυτούς τους μαθητές, διάφορες εικόνες ή διάφορα βίντεο που θα φανούν χρήσιμα» (E11), διότι «η χρήση των νέων τεχνολογιών συνήθως δρα υποστηρικτικά σε αυτούς τους μαθητές» (E11), ενώ «η εικόνα και ο ήχος είναι κάτι το οποίο λειτουργεί

σαν κίνητρο για τα παιδιά, ειδικά όταν δεν γνωρίζουν τη γλώσσα» (E7). Συγκεκριμένα, ένας εκπαιδευτικός αναφέρει ότι «αν είναι δίγλωσσο το παιδί» θα προσπαθήσει «και με κάποιο βίντεο ενδεχομένως να το φέρ[ει] πιο κοντά στον στόχο, μέσα από κάποιο παιχνίδι και μέσα από τη γλώσσα του, ή με θεατρικό παιχνίδι με τους/τις συμμαθητές/τριες του, να εξασκηθεί δηλαδή πάνω στο φαινόμενο, να εμπεδώσει τη γνώση» (E10).

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας ως προς το παραγόμενο προϊόν αναφέρθηκε στις απαντήσεις των περισσότερων από τους/τις συμμετέχοντες/συμμετέχουσες στην έρευνά μας. Συγκεκριμένα, τρεις εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι έχουν μικρότερες προσδοκίες και λιγότερες απαιτήσεις από τους/τις μαθητές/τριες που δυσκολεύονται, γι' αυτό και έχουν «λιγότερες απαιτήσεις» (E8) και οι ασκήσεις που τους αναθέτουν είναι «κάτι διαφορετικό... κάτι απλούστερο» (E8), οπότε και οι μαθητές/τριες αυτοί το υλικό που θα δώσουν «θα είναι πράγματα πιο απλά, ενώ τα πιο σύνθετα θα τα κάνουν οι υπόλοιποι» (E8), δηλαδή «...δεν παίρνουν όλοι τις ίδιες ασκήσεις για το σπίτι, μπορεί και να μην κάνουν όλοι τις ίδιες ασκήσεις από το βιβλίο, ανάλογα με τη δυσκολία και ανάλογα με το επίπεδο του κάθε μαθητή θα κάνουν αντίστοιχα και τις αντίστοιχες ασκήσεις» (E8). Συγκεκριμένα, στον γραπτό λόγο από τους/τις μαθητές/τριες που δυσκολεύονται ζητούν κάτι απλό π.χ. να γράψουν «απλές προτασούλες» (E6) ή «μια παράγραφο» (E4), ενώ από τους/τις άλλους/ες μαθητές/τριες ζητούν κάτι δυσκολότερο π.χ. να γράψουν «μια έκθεση με δυο παραγράφους» (E6) ή «μία δομημένη έκθεση, με πρόλογο, με κυρίως θέμα, με επίλογο» (E4).

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας ως προς το μαθησιακό περιβάλλον εντοπίζεται στις απαντήσεις λιγότερων από τους/τις μισούς/ές εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνά μας, οι οποίοι/ες φαίνεται πως οργανώνουν την τάξη τους ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών/τριών και εναλλάσσουν «το μαθησιακό περιβάλλον, τα θρανία, τη διάταξη ανά τακτά χρονικά διαστήματα» (E11) διότι «κάθε τάξη είναι διαφορετική, δεν υπάρχει ένα συγκεκριμένο, μια συγκεκριμένη διάταξη που εξυπηρετεί κάθε φορά» (E11). Επίσης, κάποιες φορές κατά την οργάνωση του χώρου της τάξης «...παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες θα τα βάλ[ουν] κοντά σε μαθητές από τους οποίους μπορούν να βοηθηθούν» (E8) ή, όταν πρόκειται για αλλόγλωσσους μαθητές/τριες, δουλεύουν «πάρα πολύ σε ομάδες» (E7) προκειμένου να «υποστηριχθούν από τους μαθητές που γνωρίζουν καλά τη γλώσσα» (E7), ενώ, όταν υπάρχει κάποιος/α μαθητής/τρια «με διάσπαση προσοχής» (E9) προσπαθούν να τον/την εντάξουν «σε μια συγκεκριμένη θέση ή σε μια συγκεκριμένη ομάδα» (E9). Άλλοτε πάλι ζητούν από έναν μαθητή / μια μαθήτρια που δυσκολεύεται να καθίσει εγγύτερα στην έδρα του/της εκπαιδευτικού, ώστε να μπορούν να έχουν «άμεση οπτική επαφή» (E8) αλλά και να μπορούν άμεσα να βοηθήσουν. Μια από τις συμμετέχουσες στην έρευνα δήλωσε ότι στις μικρές τάξεις οι «γωνιές» (E8) είναι πολύ βοηθητικές για τους/τις μαθητές/τριες που αντιμετωπίζουν δυσκολίες π.χ. «στην γωνιά ανάγνωσης ... μπορούν να ασχοληθούν με τα βιβλία ή να ζωγραφίσουν κάτι για το γράμμα το καινούριο που μάθανε, να φτιάξουνε λέξεις στη γωνιά με το μαγνητικό πίνακα, μπορούνε να πειραματιστούνε να γράψουν γραμματάκια, να συνθέσουνε λέξεις» (E8).

Τέλος, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας ως προς την αξιολόγηση αναφέρθηκε από όλους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα «...γιατί η αξιολόγηση για κάθε μαθητή, για αυτούς που δυσκολεύονται θα είναι διαφορετική» (E6). Συγκεκριμένα μία εκπαιδευτικός, συσχετίζοντας τη διαφοροποίηση των στόχων που έχει θέσει από την αρχή της διδασκαλίας της με την τελική αξιολόγηση, αναφέρει: «και στην αξιολόγηση, ναι, θα την διαφοροποιήσω εφόσον έχω βάλει λιγότερους στόχους, θα καλύψω αυτούς τους στόχους που έχω θέσει, θα προσπαθήσω να ελέγξω αν έχουν τεθεί αυτοί οι στόχοι και σε ποιο βαθμό» (E10). Δύο εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους ως προς την αξιολόγηση δίνοντας και συγκεκριμένα

παραδείγματα: «*Διαφοροποιώ και την αξιολόγηση, τα παιδιά που δυσκολεύονται καλούνται να απαντήσουν σε λιγότερες ερωτήσεις στα διαγωνίσματα, και στις μικρές τάξεις για παράδειγμα ζητάω να κάνουν πιο απλές ασκήσεις όπως αντιστοίχιση ή να συμπληρώσουν συλλαβές στη λέξη που δείχνει η εικόνα*» (E12) & «*Διαφοροποιώ και την αξιολόγηση. Δεν έχω τις ίδιες απαιτήσεις από όλους. Απλά πράγματα, απλή κατανόηση ζητώ από τα παιδιά που δυσκολεύονται, ..., ίσως παραγωγή λόγου, που είναι ασκήσεις πιο δύσκολες. Δηλαδή, ανάλογα από το μάθημα, θα ζητήσω περισσότερα. Στην ιστορία για παράδειγμα θα βάλω απλές ερωτήσεις στους μαθητές που δυσκολεύονται, σωστό λάθος, ή αντιστοίχιση, στους άλλους όμως μπορώ να βάλω και μια ερώτηση ανάπτυξης, μια ερώτηση που να την αναπτύξουν, μια ερώτηση κρίσεως πάνω στο ιστορικό γεγονός το οποίο μελετάμε*» (E8). Συγκεκριμένο παράδειγμα δίνει και μία ακόμη εκπαιδευτικός σχετικά με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας ως προς την αξιολόγηση για μαθητές/τριες που η μητρική τους γλώσσα δεν είναι η ελληνική: «*...πιο ήπια και ενδεχομένως με πιο εύκολο τρόπο θα ζητήσω αξιολόγηση από παιδάκια αλλόγλωσσα από ό,τι με παιδιά που έχουν ως μητρική την ελληνική. Δηλαδή ας πούμε, μπορείς στους μαθητές, τους ντόπιους που έχουν μητρική την ελληνική να δώσεις την περιγραφή της πρότασης μόνο με λέξεις, ενώ, ας πούμε, στα παιδάκια που είναι αλλόγλωσσα μπορεί να τα δώσεις και σχηματισμένο με εικόνες, με ζωγραφιά, με διαφορετικό τρόπο*» (E7).

Σε ό,τι αφορά στους **παράγοντες που λαμβάνουν υπόψη τους οι εκπαιδευτικοί κατά τον σχεδιασμό της διαφοροποίησης της διδασκαλίας** τους οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα αναφέρθηκαν στη **μαθησιακή ετοιμότητα**, στα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών, στο **μαθησιακό τους στυλ** και στο **πολιτισμικό περιβάλλον** από το οποίο προέρχονται.

Οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν αποτελεσματικά μία διαφοροποιημένη διδασκαλία θεωρούν ότι πρέπει να γνωρίζουν και να λαμβάνουν υπόψη τη **μαθησιακή ετοιμότητα** των μαθητών/τριών τους δηλαδή «*...το επίπεδό τους, τις προϋπάρχουσες γνώσεις, ακόμα ακόμα και ... την καταγωγή τους. Τα παιδιά τα οποία είναι δίγλωσσα, τα παιδιά τα οποία είναι παιδιά μεταναστών και τώρα μαθαίνουν τη γλώσσα, ακόμα και αυτό επηρεάζει τη διδασκαλία. Καταλαβαίνουμε ότι υπάρχουν αντικειμενικές δυσκολίες και προσαρμόζουμε ανάλογα*» (E8). Επίσης, όλοι/ες σχεδόν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνά μας δηλώνουν ότι στο πλαίσιο της διαφοροποίησης της διδασκαλίας τους λαμβάνουν υπόψη τους και τα **ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών**, «*ένα αγαπημένο άθλημα*» (E6), «*το ταλέντο π.χ. αν ένα παιδάκι έχει έφεση στην ζωγραφική αυτό ... είναι εργαλείο*» (E4) και θα το χρησιμοποιήσουν προκειμένου «*οι μαθητές να δείξουν περισσότερη προσοχή στο μάθημα που θα κάνουν*» (E3) και η διδασκαλία να έχει «*τα προσδοκώμενα αποτελέσματα*» (E4).

Μόνον τέσσερις από τους/τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνά μας αναφέρουν ότι στο πλαίσιο του σχεδιασμού της διαφοροποίησης της διδασκαλίας τους λαμβάνουν υπόψη τους το **μαθησιακό στυλ των μαθητών/τριών τους** καθώς «*...κάποιοι μαθητές μπορεί να θέλουν να βλέπουν εικόνες και να μαθαίνουν, κάποιοι μαθητές θέλουν να διαβάζουν, κάποιοι μαθητές θέλουν να γράψουν πολλές φορές για να μάθουν κάτι, κάποιοι θέλουν να δουν για να μάθουν*» (E6), ενώ κάποιοι άλλοι μαθητές/τριες «*είναι ακουστικοί τύποι*» (E11).

Τέλος, πολλοί από τους/τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνά μας αναφέρουν ότι στο πλαίσιο του σχεδιασμού της διαφοροποίησης της διδασκαλίας λαμβάνουν υπόψη «*το κοινωνικό πολιτιστικό περιβάλλον του παιδιού*» (E4) και «*την κουλτούρα των μαθητών καθώς προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα*» (E5) προκειμένου να διαμορφωθεί «*... μια ασφάλεια μέσα στη σχολική τάξη κάθε φορά για να νιώσουν τα παιδιά πιο ασφαλή*» (E11).

Σε ό,τι αφορά στη **συμβολή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας** σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνά μας αναφέρονται στην κινητοποίηση των μαθητών/τριών στη μάθηση και στη διαμόρφωση θετικών στάσεων μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία.

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας κινητοποιεί τους/τις μαθητές/τριες κατά τη μάθηση, ειδικά με τη χρήση διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας δημιουργεί στους/στις μαθητές/τριες «ένα νέο ενδιαφέρον το μάθημα» (E2). Το γεγονός ότι «η διδασκαλία γίνεται με τρόπο που να ανταποκρίνεται στις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, τους ενθαρρύνει και τους δίνονται ουσιαστικά κίνητρα για να συμμετέχουν ενεργά και με περισσότερη διάθεση στη διδασκαλία» (E12). Έτσι, οι μαθητές/τριες «...δείχνουν ενδιαφέρον, θέλουν να σηκώνονται στον πίνακα, να πουν μάθημα, σηκώνουν το χέρι, ενθουσιάζονται, με αυτόν τον τρόπο ... έχουν μια θετική στάση, θέλουν να κάνουν μάθημα, δεν βαριούνται» (E3) και «... συνεργάζονται και μεταξύ τους» (E6). Αυτή η κινητοποίηση και η ενεργός συμμετοχή τους στη διδασκαλία έχει ως επακόλουθο την ενσωμάτωσή τους στη μαθητική ομάδα καθώς «...μπορούνε μέσα από τη συμμετοχή τους να νιώσουνε ότι ανήκουνε και αυτά μέσα στην ομάδα και ότι μπορούνε να πετύχουνε και αυτά τους στόχους τους ενδεχομένως» (E10). Η προσπάθεια του/της εκπαιδευτικού να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία του/της με τρόπο που να ανταποκρίνεται στο προφίλ του/της κάθε μαθητή/τριας γίνεται αντιληπτή από αυτόν/ην και «...καταλαβαίνει ότι ο δάσκαλος κάνει μια προσπάθεια αποκλειστικά για αυτόν, νιώθει ότι είναι κοντά του και ότι ενδιαφέρεται για αυτόν. Σίγουρα νιώθει και ο ίδιος πιο αποδεκτός και σίγουρα βλέπει το σχολείο διαφορετικά. Από όποιο περιβάλλον και να προέρχεται, όποια δυσκολία και να έχει, νιώθει ότι είναι κοντά του ο δάσκαλος και νιώθει ασφαλής με αυτό» (E11).

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς, ο κάθε μαθητής/τρια, μέσα από τη συμμετοχή του/της σε μια διαφοροποιημένη διδασκαλία «...κινητοποιείται, βελτιώνεται η αυτοεκτίμησή του, ενσωματώνεται στην τάξη και τελικά βελτιώνεται και η επίδοσή του» (E4) ενώ παράλληλα «δημιουργούνται θετικές στάσεις» (E8) για μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς. «... Η διδασκαλία του μαθήματος γίνεται με πιο κατανοητό και ενδιαφέρον τρόπο για όλους τους μαθητές ... και οι πιο αδύναμοι μαθητές ενθαρρύνονται, όταν βλέπουν ότι τα καταφέρνουν και μπορούν να ανταποκριθούν στις δραστηριότητες και τις ασκήσεις που τους ανατίθενται. Έτσι όλοι οι μαθητές αλλά και οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν θετικές στάσεις για τη διδασκαλία» (E12).

Επίσης, οι μαθητές/τριες αποκτούν αυτοπεποίθηση αλλά και κίνητρο για τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία, ειδικά «...οι μαθητές, αυτοί που δυσκολεύονται, θα ενισχυθεί η αυτοπεποίθηση που έχουν, οπότε θα νιώθουν πιο άνετα μέσα στην τάξη, οπότε θα υπάρχει και μια πιο δραστήρια ενεργοποίηση μαθητών ως προς τη μαθησιακή διαδικασία» (E6). Συνακόλουθα, ο/η εκπαιδευτικός αντιλαμβανόμενος/η την πρόοδο των μαθητών/τριών «παίρνει ανατροφοδότηση γιατί βλέπει ότι οι προσπάθειές του αποδίδουν, βλέπει ότι το παιδί αποδίδει, συμμετέχει, και όλο αυτό επιδρά θετικά στη δυναμική της τάξης αλλά και στον ίδιο τον εκπαιδευτικό που νιώθει ότι αποδίδει ο κόπος του, γιατί οπωσδήποτε έχει κόπο το να δημιουργήσεις διαφοροποιημένη διδασκαλία καθημερινά» (E10).

Σε ό,τι αφορά στα **εμπόδια** που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί **κατά τον σχεδιασμό** της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνά μας απάντησαν πως αντιμετωπίζουν προβλήματα όπως είναι «ο όγκος της ύλης, μεγάλη ύλη» (E3) και «ο περιορισμένος χρόνος» (E3). Η προσπάθεια του/της εκπαιδευτικού να σχεδιάσει και να οργανώσει τη «...διαφοροποιημένη διδασκαλία για τον κάθε έναν μαθητή σε καθημερινή βάση δεν είναι εφικτή κάθε φορά. ...και φυσικά θέλει και ψάξιμο καλό, δηλαδή να αφιερώνεις χρόνο» (E11). «Είναι πολύ χρονοβόρο και αναζητώντας μετά από πολύ ψάξιμο» (E6) πρέπει ο/η εκπαιδευτικός να σχεδιάσει μια διδασκαλία που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών/τριών του. Επίσης, όχι σπάνια

προκύπτουν και επιπρόσθετες δαπάνες για τον/την εκπαιδευτικό αφού, όπως αναφέρει μία εκπαιδευτικός, «πολλές φορές δεν έχεις τα κατάλληλα μέσα, τα κατάλληλα υλικά, πολλές φορές πρέπει να ξοδεύεις πράγματα, να παίρνεις εσύ με τα δικά σου έξοδα πολλές φορές για να επενδύσεις πάνω σε αυτό, να φτιάξεις δηλαδή κάτι διαφορετικό σαν υλικό και φυσικά θέλει και ψάξιμο καλό» (E11). Εμπόδια μπορεί να συναντήσει ένας/μία εκπαιδευτικός και «από τη διεύθυνση του σχολείου» (E4) αφού «γενικά επηρεάζει πολύ η εσωτερική κουλτούρα του σχολείου» (E4).

Ως προς τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας οι αναφορές τους σχετίζονται και πάλι με τον περιορισμένο χρόνο σε συνδυασμό και με τον μεγάλο αριθμό «των μαθητών ... μέσα στην τάξη» (E12). Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ιδιαίτερα ότι, όταν έχουν «...τρία τέσσερα διαφορετικά μαθησιακά επίπεδα μέσα στην τάξη»(E3), δεν είναι εφικτό ο/η εκπαιδευτικός να μπορέσει να ασχοληθεί «... με ένα παιδί που αντιμετωπίζει κάποιες δυσκολίες» (E3) καθώς πρέπει να αφιερώσει «ξεχωριστό χρόνο για το συγκεκριμένο παιδί» (E3). Επίσης, ανασταλτικά στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας μπορεί να λειτουργήσει και η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή π.χ. « ...αν σε ένα σχολείο δεν έχει υπολογιστές ενημερωμένους με ... σύγχρονες καινοτόμες εφαρμογές ή αν δεν έχει διαδραστικούς πίνακες» (E7).

Επίσης, μία ακόμη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί είναι οι αστάθμητοι παράγοντες που σχετίζονται με τον/την μαθητή/τρια και μπορούν να ανατρέψουν κάθε σχεδιασμό και προετοιμασία που έχει γίνει. Αναφέρεται σχετικά: «... επιλέγεις να σχεδιάζεις κάποιες δραστηριότητες έχοντας στο νου σου τις ανάγκες και το επίπεδο των παιδιών. Πολλές φορές όμως, όταν θα κληθείς να το εφαρμόσεις στην τάξη, για Χ λόγους μπορεί να μην είσαι σε θέση να το φέρεις εις πέρας... Οπότε όλα αυτά είναι παράγοντες που πρέπει να λαμβάνεις υπόψη σου όταν σχεδιάζεις τη διδασκαλία και πρέπει πάντα να έχεις στο σχεδιασμό και δεύτερη και τρίτη εναλλακτική λύση. Οπότε, ναι, είναι δύσκολο να βρίσκεις πάντα την κατάλληλη δραστηριότητα που θα προσεγγίσεις τα ενδιαφέροντα των μαθητών» (E7).

Όποια εμπόδια όμως κι αν ανακύπτουν, οι εκπαιδευτικοί τα αντιμετωπίζουν «με υπομονή και επιμονή και διάβασμα και προετοιμασία και φαντασία και παραδείγματα» (E1). Επισημαίνουν οι συμμετέχοντες ότι ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει πρωτίστως να είναι καταρτισμένος και οργανωμένος και να έχει μεριμνήσει ώστε να υπάρχει υλικό «... διάφορες δραστηριότητες, κάποιο παζλ ... ή κάποια βιβλία για να μπορούνε κάθε φορά να απασχολούνται οι μαθητές, γενικότερα να υπάρχει ένα περιβάλλον, το οποίο να μπορούνε να έχουνε πολλά ερεθίσματα και να είναι απασχολημένοι με πράγματα που τους ευχαριστούν» (E11). Ακολούθως αναφέρουν ότι, για να εξασφαλίσουν την ενεργό εμπλοκή όλων των μαθητών/τριών στις διάφορες δραστηριότητες και για την καλύτερη δυνατή αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου, προσπαθούν να σχεδιάζουν τη διδασκαλία τους «σύμφωνα με τις απαιτήσεις των παιδιών» (E6) και να οργανώσουν «δραστηριότητες για όλους αυτούς τους μαθητές, για να μπορέσουν να εμπλακούν όλοι, να είναι κοινή η εργασία τους» (E3). Τέλος, μία εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει τα εμπόδια που συναντά κατά την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας επικεντρώνοντας την προσοχή της στα «βασικότερα σημεία του μαθήματος» (E12).

Μία από τις συμμετέχουσες στην έρευνά μας αναφέρει ως μέσον για να ξεπεράσει τα εμπόδια που ίσως συναντήσει στο έργο της αφενός την «εμπειρία» (E11) που συσσωρεύεται κατά την πολυετή ενασχόληση των εκπαιδευτικών με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, κι αφετέρου τον «αυτοσχεδιασμό» (E11) και την ευελιξία τη στιγμή που θα ανακύψει ανάγκη. Δύο άλλοι/ες συμμετέχοντες/ουσες αναφέρουν ότι για να ξεπεράσουν τα όποια προβλήματα προκύπτουν κατά την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας καταφεύγουν στη «συνεργασία μέσα στο σύλλογο

διδασκόντων και με τον διευθυντή του σχολείου» (E4) συζητώντας μαζί τους και διερευνώντας «τι έχουν κάνει αυτοί πώς διαχειρίστηκαν κάθε φορά, τι υλικό χρησιμοποίησαν» (E11) κλπ.

Τέλος, μία εκπαιδευτικός που συμμετείχε στην έρευνά μας αναφέρει ότι για να διατηρηθεί η εύρυθμη λειτουργία της τάξης και να μην αποσπάται η προσοχή ούτε των μαθητών/τριών ούτε του/της εκπαιδευτικού με προβλήματα που σχετίζονται με τον έλεγχο της τάξης, θέτει *«από την αρχή κάποιους κανόνες και όρια» (E2). Αν «δεν τηρούνται οι κανόνες, μπορούν να υπάρξουν κάποιες προειδοποιήσεις» (E2).*

Όπως διαφαίνεται από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνά μας ο σχεδιασμός, αλλά και η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι για τους εκπαιδευτικούς μία πρόκληση με πολλές απαιτήσεις. Θεωρούν, λοιπόν, ότι αναγκαίο όπλο στη φαρέτρα τους, προκειμένου να ανταπεξέλθουν στην πρόκληση αυτή, είναι οι γνώσεις και οι δεξιότητες που κατέκτησαν στο πλαίσιο της κατάρτισης και της συνεχούς επιμόρφωσής τους. Επισημαίνουν όμως ότι πρέπει *«τέτοιου είδους επιμορφώσεις να γίνονται συστηματικά στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς» (E12) αλλά και «ανά τακτά χρονικά διαστήματα» (E11) γιατί η «Παιδαγωγική είναι μια επιστήμη που εξελίσσεται» (E4) και «ο δάσκαλος πρέπει να είναι συνεχώς ενημερωμένος και καταρτισμένος» (E5).* Επίσης, προτείνουν η επιμόρφωση να είναι εστιασμένη στην πρακτική εφαρμογή της θεωρίας και να σχετίζεται με τις νέες τεχνολογίες γιατί *«πραγματικά υπάρχει ένα τεράστιο κενό ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη» (E2) και «είναι πολύ δύσκολο να γίνει αυτή η μετατροπή της θεωρίας σε πράξη» (E2).*

Η επίσημη Πολιτεία, έχει ήδη κάνει ένα σημαντικό βήμα προς την κατεύθυνση αυτή προσφέροντας όχι μόνο επιμόρφωση αλλά και σχετικό υλικό, όπως αναφέρει μία εκπαιδευτικός: *«Ήδη έχει γίνει ένα πολύ καλό βήμα τα τελευταία χρόνια από το Υπουργείο Παιδείας και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής και προσφέρουν επιμορφώσεις και εστιάζουν στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, δίνουν εξαιρετικό υλικό» (E7).* Τέσσερις από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνά μας υποδεικνύουν το Υπουργείο ως βασικό φορέα που πρέπει να επιφορτιστεί με την ευθύνη μιας επιμόρφωσης σχετικής με την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, τρεις εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι και οι σύμβουλοι εκπαίδευσης καλό είναι να αναλάβουν ένα μέρος της επιμόρφωσης αυτής, καθώς θεωρούν *«... πολύ κομβικό το να γίνονται επιμορφώσεις από τους συμβούλους εκπαίδευσης όπου θα γίνονται πολύ εστιασμένα ανά μάθημα ανά γνωστικό αντικείμενο» (E7).* Αιτιολογούν τη θέση τους αυτή αναφέροντας ότι *«από τη στιγμή που είναι ένα ζητούμενο η συμπερίληψη και η διαφοροποιημένη [διδασκαλία] έχει στόχο τη συμπερίληψη σε όλες τις μορφές, σε όλες τις εκφάνσεις, από τη στιγμή που είναι ζητούμενο παιδαγωγικό αλλά και από τον ίδιο μου τον εργοδότη το απαιτούμενο, ναι, το υπουργείο πρέπει να διοργανώσει αυτά τα σεμινάρια» (E1).* Έξι, όμως από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνά μας αναφέρουν ότι προτιμούν η επιμόρφωση σχετικά με την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας να προέρχεται από *«...τα πανεπιστημιακά ιδρύματα» (E5), « ... τα τοπικά Πανεπιστήμια» (E7) .* Τέλος, δεν παραλείπουν να αναφέρουν ότι *«τέτοιες επιμορφωτικές παρεμβάσεις ... είναι καλύτερο να οργανώνονται από εκπαιδευτικούς έμπειρους, που έχουν εφαρμόσει στις τάξεις τους διαφοροποιημένη διδασκαλία για να ... μεταφέρουν τις πρακτικές και τις εμπειρίες τους» (E12) και με τον τρόπο αυτό «...θα παρουσιάζεται και από τους συναδέλφους διάχυση καλών πρακτικών» (E7).*

Διαπιστώσεις-Συζήτηση

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις που τους τέθηκαν στο πλαίσιο της έρευνάς μας συνέβαλαν σε μεγάλο βαθμό στη διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας

εκπαίδευσης σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, τη συμβολή της στη μάθηση, τον τρόπο σχεδιασμού και τους παράγοντες που λαμβάνουν υπόψη τους οι εκπαιδευτικοί κατά τον σχεδιασμό της, τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν και τους τρόπους με τους οποίους τα ξεπερνούν.

Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων αναδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αναγκαία τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας λόγω της σύνθεσης των τάξεων με μαθητές/τριες με διαφορετικές ανάγκες και από διαφορετικά κοινωνικό-πολιτισμικά περιβάλλοντα. Επιλέγουν δηλαδή να διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους, όπως άλλωστε διαπίστωσε σε έρευνά της και η Ναούμη (2013). Η επιλογή τους αυτή έρχεται σε αντίθεση με τα συμπεράσματα της έρευνας αφενός των Ismajli & Imami – Morina (2018) η οποία κατέδειξε πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν την εφαρμόζουν, επειδή δεν έχουν κατανοήσει την εφαρμογή μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας, κι αφετέρου του Mengistie (2020) η οποία έφερε στο προσκήνιο το γεγονός πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί παρόλο που κατανοούν και γνωρίζουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν την εφαρμόζουν στην τάξη τους.

Οι παράγοντες που λαμβάνουν υπόψη τους οι εκπαιδευτικοί κατά τον σχεδιασμό της διαφοροποίησης της διδασκαλίας είναι τα ενδιαφέροντα, το μαθησιακό στυλ των μαθητών/τριών τους, η κουλτούρα και ο πολιτισμός τους, πρωτίστως όμως η μαθησιακή τους ετοιμότητα. Το εύρημα αυτό κατέδειξαν και οι έρευνες της Μήτση (2012) και της Ναούμη (2013), σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη πρωτίστως τις ανάγκες και τις δυσκολίες των μαθητών/τριών τους για να σχεδιάσουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία τους.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας κινητοποιεί τους/τις μαθητές/τριες καθώς με αυτόν τον τρόπο το μάθημα γίνεται πιο ενδιαφέρον για όλους τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αισθάνονται οι μαθητές/τριες ενθουσιασμό, ασφάλεια και αποδοχή. Έρευνες της Βαλιαντή (2015) και της Μήτση (2017) αναδεικνύουν, επίσης, την άποψη των εκπαιδευτικών ότι η διαφοροποίηση συμβάλλει στην αύξηση της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας μεταξύ μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών, καθώς και στην ενεργό συμμετοχή όλων, ενώ παράλληλα βελτιώνει την αυτοεικόνα των αδύνατων μαθητών/τριών. Επίσης, στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε η ανασκόπηση ελληνικών και διεθνών ερευνών από το 2008-2018 από τις Κανελλοπούλου και Δάρρα (2019).

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως μέσα από μία διαφοροποιημένη διδασκαλία διαμορφώνονται σε μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς θετικές στάσεις για τη μάθηση. Έτσι, ο/η κάθε μαθητής/τρια αισθάνεται ότι μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του μαθήματος και νιώθει ικανοποίηση και θετικά συναισθήματα για το μάθημα. Ο/η εκπαιδευτικός, από τη μεριά του/της, αναγνωρίζει την προσπάθεια των αδύναμων μαθητών/τριών του και νιώθει ικανοποίηση, ευχαρίστηση και κίνητρο για να συνεχίσει να εργάζεται με αυτόν τον τρόπο. Στο συμπέρασμα αυτό κατέληξαν και οι Κανελλοπούλου & Δάρρα (2019), καθώς και η Παπαδοπούλου (2019), επιβεβαιώνοντας τη σημασία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη διαμόρφωση θετικών στάσεων μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών.

Τα εμπόδια που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί πως αντιμετωπίζουν κατά τον σχεδιασμό της διαφοροποίησης της διδασκαλίας είναι ο όγκος της ύλης σε συνδυασμό με τον περιορισμένο χρόνο, ο μεγάλος αριθμός και τα πολλά διαφορετικά προφίλ των μαθητών/τριών στις τάξεις και, τέλος, η έλλειψη κατάλληλων μέσων και υλικών στα σχολεία, ευρήματα τα οποία συμφωνούν με τα αποτελέσματα των ερευνών των Rodriguez (2012), Hogan (2014), Mavroudi (2016), Ariss (2017), Gaitas & Martins (2017). Τα εμπόδια που σχετίζονται με την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι, σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς της έρευνάς μας, η διεύθυνση του σχολείου,

ο μεγάλος αριθμός των μαθητών/τριών στις τάξεις, η υλικοτεχνική υποδομή και το άγχος για την ύλη, ευρήματα τα οποία αναδεικνύονται και από τις έρευνες των Βαλιαντή (2015), Παπαδοπούλου (2019), Roiha (2014), Maddox (2015), Siam & Al- Natour (2016) και Wan (2017).

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αναγκαία μία σχετική επιμόρφωση, προκειμένου να αποκτήσουν τα απαραίτητα εφόδια για την επιτυχή εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και την αντιμετώπιση των εμποδίων αυτών, εύρημα το οποίο προκύπτει και στις έρευνες των Ναούμη (2013), Rodriguez (2012) και Robinson, Maldonado & Whaley (2014). Αναφέρουν, μάλιστα, ότι η επιμόρφωση αυτή μπορεί να υλοποιηθεί από τους/τις συμβούλους της εκπαίδευσης, το αρμόδιο Υπουργείο Παιδείας, πανεπιστημιακά ιδρύματα, τον διευθυντή/την διευθύντρια του σχολείου ή ακόμη και από έμπειρους εκπαιδευτικούς, όπως άλλωστε επισημαίνεται κι από έρευνα της Rodriguez (2012) σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί νιώθουν την ανάγκη για κατάρτιση και επιμόρφωση από τους/τις ειδικούς ή διευθυντές/ντριες για τη διδακτική αυτή προσέγγιση.

Συνοψίζοντας, επισημαίνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση θεωρούν αναγκαία τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, καθώς κινητοποιεί τους/τις μαθητές/τριες στη μάθηση και τους δίνει την αίσθηση ότι μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του μαθήματος. Την εφαρμόζουν, λοιπόν, στην τάξη τους λαμβάνοντας κατά το σχεδιασμό της υπόψη τη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα, το μαθησιακό στυλ, την κουλτούρα και τον πολιτισμό των μαθητών/τριών. Τέλος, προσπαθούν με ποικίλους τρόπους να ξεπεράσουν πιθανά εμπόδια τα οποία σχετίζονται με τον όγκο της ύλης σε συνδυασμό με τον περιορισμένο χρόνο, τον μεγάλο αριθμό και τα πολλά διαφορετικά προφίλ των μαθητών/τριών στην τάξη, καθώς και με την ελλιπή υλικοτεχνική υποδομή, έτσι ώστε να είναι -κατά το δυνατόν- αποτελεσματική η διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Αναφορές

- Algozzine, B. & Anderson, K. M. (2007). Tips for Teaching: Differentiating Instruction to Include All Students. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 51(3), 49-54. Διαθέσιμο στο: <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.3200/PSFL.51.3.49-54?needAccess=true>
- Ariss, L. (2017). *Differentiated Instruction: An Exploratory Study in a Secondary Mathematics Classroom*. [Doctoral dissertation. University of Toledo]. Διαθέσιμο στο: https://etd.ohiolink.edu/acprod/odb_etd/etd/r/1501/10?clear=10&p10_accession_num=toled_o1493411297122313
- Borja, L., Soto, S., T. , & Sanchez, T., X. (2015). Differentiating Instruction for EFL Learners. *International Journal of Humanities and Social Science*, 5(8(1)), 30-36. Διαθέσιμο στο: https://www.academia.edu/30668169/Differentiating_Instruction_for_EFL_Learners?source=swp_share
- Davis, C. (2020). *Elementary Reading Teachers' Perceptions about Differentiated Instruction* [Doctoral dissertation, Walden University]. ProQuest Dissertations and Theses. Διαθέσιμο στο: <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/8693/>
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American journal of theoretical and applied statistics*, 5(1), 1-4.
- Gaitas, S. & Martins M., A. (2017). Teacher perceived difficulty in implementing differentiated instructional strategies in primary school. *International Journal of Inclusive Education*, 21(5), 544-556. Διαθέσιμο στο: <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223180>

- Gul, S., O. (2014). Differentiated Instructions and Adaptations. *Dergi Park Akademik*. 3(5), 111-123. Διαθέσιμο στο: <https://dergipark.org.tr/en/pub/ufuksbedergi/issue/57452/814886>
- Hogan, M. R. (2014). *Differentiated Instruction in a Standards-Based Middle School Science Classroom* [Doctoral dissertation, Walden University]. ProQuest Dissertations and Theses. Διαθέσιμο στο: <https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1032&context=dissertations>
- Ismajli, H., & Imami-Morina, I. (2018). Differentiated instruction: Understanding and applying interactive strategies to meet the needs of all the students. *International journal of Instruction*, 11(3), 207-218. Διαθέσιμο στο: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1183415>
- Mavroudi, A. (2016). *Differentiated instruction for the teaching of English in the Greek state school* [Doctoral dissertation, Aristotle University of Thessaloniki]. Ιδρυματικό Καταθετήριο Επιστημονικών Εργασιών του ΑΠΘ. Διαθέσιμο στο: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/39627?locale=en>
- Mavroudi, A. (2017). Implementing differentiated instruction in the Greek state primary school: Teachers' attitudes and preferred differentiated strategies. *Selected papers on theoretical and applied linguistics*, 22, 372-385. Διαθέσιμο στο: <https://ejournals.lib.auth.gr/thal/article/view/6004/5758>
- Mengistie, S. M. (2020). Primary school teachers' knowledge, attitude and practice of differentiated instruction. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 12(1), 98-114. Διαθέσιμο στο: <https://ijci.globets.org/index.php/IJCI/article/view/258>
- Rodriguez, A. (2012). *An analysis of elementary school teachers' knowledge and use of differentiated instruction* [Doctoral dissertation, Olivet Nazarene University]. Digital Commons @ Olivet. Διαθέσιμο στο: <https://core.ac.uk/download/pdf/153758647.pdf>
- Roiha, A. S. (2014). Teachers' views on differentiation in content and language integrated learning (CLIL): Perceptions, practices and challenges. *Language and education*, 28(1), 1-18. Διαθέσιμο στο: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09500782.2012.748061?needAccess=true>
- Stone, L. (2012). *The Impact of Professional Development on Classroom Teachers' Use of Differentiated Instruction Strategies* [Doctoral dissertation, University of Rochester]. ProQuest Dissertations and Theses. Διαθέσιμο στο: <https://urresearch.rochester.edu/institutionalPublicationPublicView.action?institutionalItemId=19084>
- Taylor, B. K. (2015). Content, Process, and Product: Modeling Differentiated Instruction. *Kappa Delta Pi Record*. 51(1), 13-17.
- Tieso, C. (2005). The effects of grouping practices and curricular adjustments on achievement. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(1), 60-89. Διαθέσιμο στο: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ746279.pdf>
- Tomlinson, C., A. & Allan, S., D. (2000). *Leadership for Differentiating Schools and Classrooms*. ASCD, USA. Διαθέσιμο στο: https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=f_ZQBAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR5&dq=differentiation+in+the+classroom&ots=4Xf0XlcYWz&sig=xM-FqE1J_Dnn2h5nKT-DIKHOVbA&redir_esc=y#v=onepage&q=differentiation%20in%20the%20classroom&f=false

- Wan, S. W. Y. (2017). Differentiated instruction: Are Hong Kong in-service teachers ready?. *Teachers and Teaching*, 23(3), 284-311. Διαθέσιμο στο: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13540602.2016.1204289>
- Wenzel, M. (2017). *Middle School Teacher Beliefs about Classroom Diversity and their Influence on Differentiated Instructional Practices* [Doctoral dissertation, Portland State University]. ProQuest Dissertations and Theses. Διαθέσιμο στο: https://pdxscholar.library.pdx.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4629&context=open_access_etds
- Αργυροπούλου, Α. (2018). *Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στα γλωσσικά μαθήματα του γυμνασίου: από τη θεωρία στη πράξη* [Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών]. Εθνικό αρχείο διδακτορικών διατριβών. Διαθέσιμο στο: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/43452>
- Βαλιαντή, Σ. (2015). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσα από τις εμπειρίες εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών. Μια ποιοτική διερεύνηση της αποτελεσματικότητας και των προϋποθέσεων εφαρμογής της. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 7-35. Διαθέσιμο στο: <https://ejournals.lib.uoc.gr/edusci/article/view/1718/1608>
- Βαλιαντή, Σ. & Νεοφύτου, Λ. (2017). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή*. Αθήνα: Πεδίο.
- Γκούμας, Ε., Σδρόλιας, Κ., & Τριανταφυλλίδης, Τ. Α. (2013). Απαντώντας στην απαίτηση «μαθηματικά για όλους»: μια πρόταση διαφοροποιημένης διδασκαλίας με τη χρήση χειραπτικών υλικών στο δημοτικό σχολείο. Στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλιππάτου (Επιμ.). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*, 357-390.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά και Βοηθήματα. ISBN: 978-960-603-455-8. Διαθέσιμο στο: https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5826/3/15327_Isari-KOY.pdf
- Κανελλοπούλου, Ε., Μ. & Δάρρα Μ. (2019). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση: ανασκόπηση ερευνών. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό 'εκπαιδευτικός κύκλος'*, 7(3), 192-213. Διαθέσιμο στο: https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2019/teuxos3/teyxos_7_3_11.pdf
- Κουτσελίνη, Μ. (2009). Διαφοροποίηση Διδασκαλίας-μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας και η αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας. Τόμος Α', Λευκωσία. Διαθέσιμο στο: <http://amaked-thrak.pde.sch.gr/symdim-kav4/pdf/koutsouvanou.pdf>
- Μάγος, Κ. (2005). «Συνέντευξη ή παρατήρηση;»: Η έρευνα στη σχολική τάξη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 5-19.
- Μήτση, Π. (2017). Διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας κατά την εφαρμογή της στη σχολική ηλικία: Μια Μελέτη περίπτωσης. *6ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΕΤΕΑΔ*, Δράμα. Διαθέσιμο στο: https://www.researchgate.net/publication/329175483_Diereunese_tes_apotelesmatikotetas_tes_Diaphoropoiemenes_Didaskalias_kata_ten_epharmoge_tes_ste_scholike_elikia_Mia_Melete_Periptoses
- Ναούμη, Π. (2013). *Διερεύνηση των μεθόδων, τεχνικών και στρατηγικών πρώτης ανάγνωσης και γραφής που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής στους μαθητές/τριες με*

μαθησιακές δυσκολίες [Μεταπτυχιακή εργασία ειδίκευσης, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας]. Ψηφιακή Βιβλιοθήκη και Ιδρυματικό Αποθετήριο Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Διαθέσιμο στο: <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/15944>

Παπαδοπούλου, Γ., Α. (2019). Η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μαθητές/τριες με δυσλεξία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 9, 579-598. Διαθέσιμο στο: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/3157>

Σιδέρη, Α., Ζ., Λαμπροπούλου, Κ., Παπασταυρινίδου Γ., Τσερμίδου, Λ., & Χριστοπούλου Α. (2020). Διαφοροποιημένη παιδαγωγική & Ενταξιακή εκπαίδευση: θεωρητικές επισημάνσεις, προβληματισμοί και προοπτικές. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 6, 61-76. Διαθέσιμο στο: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/dialogoi/article/view/23334/21034>