



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας  
Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών  
Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών  
Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών  
**Επιστήμες της Αγωγής μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία της Αγγλικής ως Δεύτερης Ξένης Γλώσσας σε Μαθητές με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος**

POST GRADUATE THESIS

**Differentiated Teaching of English as a Foreign Language to Learners with Autism Spectrum Disorder**

ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ(ΤΩΝ)/NAME OF STUDENTS

**Δήμητρα Μηλίτση**

Dimitra Militsi

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

**Αθανασία Μεϊντάση**

Athanasia Meintasi

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2024



Faculty of Health and Caring Professions  
Department of Biomedical Sciences  
Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences  
Department of Early Childhood Education and Care



Inter-department Post Graduate Program  
**Pedagogy through innovative Technologies and Biomedical approaches**

POST GRADUATE THESIS

# **Differentiated Teaching of English as a Foreign Language to Learners with Autism Spectrum Disorder**

DIMITRA MILITSI

21853

[dimitramilitsi96@gmail.com](mailto:dimitramilitsi96@gmail.com) / [mscedt21853@uniwa.gr](mailto:mscedt21853@uniwa.gr)

FIRST SUPERVISOR

ATHANASIA MEINTASI

SECOND SUPERVISOR

KALLIOPI KOUNENOU

## Επιτροπή εξέτασης

Ημερομηνία εξέτασης: 8/7/24

	Ονόματα εξεταστών	Υπογραφή
1 <sup>ος</sup> Εξεταστής	Αθανασία Μειντάση	
2 <sup>ος</sup> Εξεταστής	Καλλιόπη Κουνενού	

## **Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας**

Ο/η κάτωθι υπογεγραμμένος/η Δήμητρα Μηλίτση του Εμμανουήλ, με αριθμό μητρώου 21853 φοιτητής/τρια του Διϊδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων των Τμημάτων Βιοϊατρικών Επιστημών/ Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία/Παιδαγωγική τμήμα των Σχολών Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας/Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, δηλώνω ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος. Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

Ο/Η Δηλών/ούσα

## **Ευχαριστίες**

Ευχαριστώ θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κα Αθανασία Μειντάση για τη συμβολή και την καθοδήγησή της κατά την εκπόνηση της εργασίας μου καθώς και όλους τους καθηγητές του μεταπτυχιακού προγράμματος για τις πολύτιμες γνώσεις που μου μετέδωσαν.

## **Αφιέρωσεις**

Στους μαθητές μου που αποτελούν κινητήριο δύναμη για επιμόρφωση και εξέλιξη.

## Περίληψη

**Εισαγωγή:** Η παρούσα εργασία πραγματεύεται την Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) και τις επιπτώσεις της στην σχολική ζωή και τη μάθηση. Γίνεται προσπάθεια ορισμού και ανάλυσης της σύνθετης συμπτωματολογίας με τα κυριότερα συμπτώματα να είναι τα επικοινωνιακά ελλείματα και οι στερεοτυπικές συμπεριφορές, γίνεται αναφορά στις ενδείξεις που οδηγούν σε έγκαιρη πρόγνωση και διάγνωση και ειδική μνεία στη συννοσηρότητα και τα συνοδά προβλήματα. Σχετικά με την εκπαίδευση των ατόμων με ΔΑΦ, αναλύεται η παρουσία και η επίδοσή τους στο μάθημα των Αγγλικών και αναφέρονται παρεμβάσεις και πρακτικές προσέγγισής τους από τους εκπαιδευτικούς της αγγλικής. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία προτείνεται ως μία από τις πλέον αποτελεσματικές μεθόδους για την αξιοποίηση της διαφορετικότητας και τη συμπερίληψη των αυτιστικών μαθητών. Γίνεται διεξοδική ανάλυση του θεωρητικού της υποβάθρου και των βασικών αρχών στις οποίες στηρίζεται και προτείνονται πρακτικοί τρόποι με τους οποίους μπορεί να διαφοροποιηθεί το μάθημα των αγγλικών ως προς το περιεχόμενο, την διαδικασία, το τελικό προϊόν και το περιβάλλον. Τέλος, προκύπτει πως η τεχνολογία και οι ΤΠΕ παίζουν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο και διευκολύνουν την διαφοροποίηση λόγω της πληθώρας των εναλλακτικών επιλογών που προσφέρουν.

**Σκοπός:** Η ανάδειξη της θετικής επίδρασης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο συμπεριληπτικό πλαίσιο του σύγχρονου σχολείου και πιο συγκεκριμένα η σύνδεση της διαφοροποίησης του μαθήματος με την ΔΑΦ για να παρουσιαστούν τα οφέλη που φέρει η μέθοδος αυτή για τους συγκεκριμένους μαθητές στο μάθημα της ξένης γλώσσας.

**Μέθοδος:** Η βιβλιογραφική ανασκόπηση και παρουσίαση των σημαντικότερων πληροφοριών σχετικά με τη ΔΑΦ, την επίδρασή της στη μαθησιακή διαδικασία, τις παρεμβάσεις που απαιτούνται για τα παιδιά με αυτισμό και το εννοιολογικό πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και του τρόπου με τον οποίο άλλοι εκπαιδευτικοί την έχουν αξιοποιήσει στην πράξη.

**Συμπεράσματα:** Η μαθητική ετερότητα που χαρακτηρίζει το γενικό σχολείο σήμερα επιτείνει την ανάγκη για συμπερίληψη όλων των μαθητών τυπικής ή μη ανάπτυξης. Ο αυτισμός είναι μια πολύ συχνή διαταραχή που επηρεάζει την μαθητική πορεία και χρειάζεται ειδική προσέγγιση από τους εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων για υποστήριξη αυτών των μαθητών. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία επωφελείται από την αξιοποίηση ποικίλων σύγχρονων τεχνολογικών μέσων και ενισχύει την παρουσία και την επίδοση των μαθητών με ΔΑΦ στη γενική τάξη.

**Λέξεις κλειδιά:** διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ), διαφοροποιημένη διδασκαλία, εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνίας (ΤΠΕ), συμπερίληψη

## **Abstract**

**Introduction:** This master's thesis is about the Autistic Spectrum Disorder and its effects on school life and learning. An analysis of the complex symptoms is attempted, the most dominant of which are communicative deficits and stereotypical behaviors. The signs that lead to early prognosis and diagnosis are mentioned as well as the comorbidity and health issues that exist along it. With regards to the education of ASD students there is an analysis of interventions and approaches followed by English teachers so as to support them academically. Differentiated instruction is one of the most effective methods for the integration of differences and the inclusion of students with ASD. The theoretical background and the primary principles of differentiation are analyzed and practical ways of differentiating the content, process, product and environment in the English lesson are proposed. Finally, it seems that technology and ICT play a pivotal role and facilitate the students' differences due to the plethora of alternative teaching options they offer.

**Purpose:** To demonstrate the positive effects of differentiated instruction on inclusive modern schools and more specifically, the connection between differentiated instruction and ASD in order to present the benefits of this method for ASD students in foreign language classes.

**Method:** The literature research and presentation of the most important information about ASD, the way it affects the learning process, the interventions needed for ASD students, the theoretical basis of differentiated instruction and the way educators have applied it in practice.

**Discussion:** Students' heterogeneity is dominant in today's school system and heightens the need for inclusion of all students. Autism is a very common disorder that affects the students' presence at school and all teachers need to find special ways to approach and support these students. Differentiated instruction is benefitted from the use of various alternative teaching means and facilitates the typical behavior and progress of ASD students in the inclusive classroom.

**Key words:** autistic spectrum disorder (ASD), differentiated instruction, English language learning, information and communications technologies (ICT)



## Περιεχόμενα

Δήλωση περί λογοκλοπής.....	v
Ευχαριστίες.....	v
Αφιερώσεις.....	vi
Περίληψη.....	vii
Abstract.....	viii
Συνοτομογραφίες.....	xi
Πρόλογος.....	1
Εισαγωγή.....	3
<b>Κεφάλαιο 1: Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος.....</b>	<b>5</b>
1.1 Ορισμός και Συμπτώματα.....	5
1.2 Κατηγοριοποίηση, Πρόγνωση, Διάγνωση και Συννοσηρότητα.....	7
1.3 Σχολική Ζωή και Παρεμβάσεις.....	10
1.4 Η Διδασκαλία της Αγγλικής σε Παιδιά με Αυτισμό.....	12
<b>Κεφάλαιο 2: Διαφοροποιημένη Διδασκαλία.....</b>	<b>27</b>
2.1 Θεωρητικό Υπόβαθρο και Εννοιολογική Προσέγγιση.....	27
2.2 Βασικές Αρχές και Στοιχεία της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας.....	33
2.3 Ο ρόλος του Εκπαιδευτικού στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία.....	36
2.4 Διαφοροποίηση με Βάση το Επίπεδο Ετοιμότητας, τα Ενδιαφέροντα και το Μαθη- σιακό Προφίλ.....	38
2.5 Διαφοροποίηση του Περιεχομένου, της Διαδικασίας, του Τελικού Προϊόντος και του Περιβάλλοντος.....	41
2.5.1 Περιεχόμενο.....	41
2.5.2 Διαδικασία.....	41
2.5.3 Τελικό Προϊόν.....	42
2.5.4 Σχολικό Περιβάλλον.....	43
<b>Κεφάλαιο 3: Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας.....</b>	<b>44</b>
3.1 Η Διαφοροποίηση του Περιεχομένου, της Διαδικασίας και του Τελικού Προϊόντος στο Μάθημα των Αγγλικών με Βάση την Ετοιμότητα, τα Ενδιαφέροντα και το Προφίλ των Μαθητών.....	44
3.2 Στρατηγικές και Πρακτικές.....	48

3.3 Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία της Αγγλικής για Μαθητές στο Φάσμα του Αυτισμού.....	52
<b>Κεφάλαιο 4: Η Χρήση της Τεχνολογίας στα Πλαίσια της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης και της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας του Μαθήματος των Αγγλικών.....</b>	<b>58</b>
4.1 Η Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Πράξη.....	60
4.2 Ο Ρόλος και το Δύσκολο Έργο του Εκπαιδευτικού.....	69
<b>Συμπεράσματα-Επίλογος.....</b>	<b>71</b>
<b>Αναφορές.....</b>	<b>75</b>

## Συντομογραφίες

	Αγγλική ορολογία	Ελληνική ορολογία
ΔΑΦ	Autistic spectrum disorder (ASD)	Διαταραχή αυτιστικού φάσματος
ΤΠΕ	Information and communications technologies (ICT)	Τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνίας
MOODLE	Modular object-oriented dynamic learning environment	Αρθρωτό αντικειμενοστραφές δυναμικό περιβάλλον εκπαίδευσης
PECS	Picture exchange communication system	
TEACCH	Treatment and education of autistic and communication handicapped children	
CEFR	Common European framework of references	Κοινό ευρωπαϊκό πλαίσιο για τις γλώσσες

## Πρόλογος

Η παρούσα εργασία αποτελεί προσπάθεια να διερευνηθούν τα οφέλη της διαφοροποιημένης διδασκαλίας της αγγλικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας σε μαθητές που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού. Σύμφωνα με τους στόχους της UNESCO για την αειφόρο ανάπτυξη, η συμπερίληψη βρίσκεται στο νούμερο 4 και αναδεικνύεται ως βασική προϋπόθεση στην σύγχρονη τάξη όπου κυριαρχεί η μαθητική ετερότητα (UNESCO, 2015). Ο εκπαιδευτικός οφείλει να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα και να αποκτήσει νέες δεξιότητες, ώστε να αναγνωρίζει και να ανταποκρίνεται στις διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών που συνυπάρχουν στη γενική τάξη. Αντίστοιχη υποχρέωση έχουν και οι διδάσκοντες της αγγλικής γλώσσας που σήμερα σηματοδοτεί ένα από τα βασικότερα μαθήματα των αναλυτικών προγραμμάτων, καθώς τα αγγλικά αποτελούν δίοδο επικοινωνίας στην πολυπολιτισμική κοινωνία αλλά και σημαντικό εφόδιο για τον παγκόσμιο πολίτη, καθώς η γλώσσα και ειδικά η διεθνώς χρησιμοποιούμενη, όπως η αγγλική, συνδέει τους ανθρώπους και τους πολιτισμούς.

Στα πλαίσια της συμπερίληψης γίνεται αναφορά στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στους οποίους συγκαταλέγονται εκείνοι με νευροαναπτυξιακές διαταραχές. Μία τέτοια διαταραχή είναι η διαταραχή αυτιστικού φάσματος που πρόκειται στην ουσία για ένα φάσμα διαταραχών που ενώθηκαν από το DSM-5 και περιλαμβάνουν το σύνδρομο Asperger, την αυτιστική διαταραχή και τις διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Τα κυριότερα ελλείματα των ατόμων στο φάσμα εντοπίζονται στην επικοινωνία και την αλληλεπίδραση ενώ βασικό χαρακτηριστικό είναι, επίσης, οι επαναλαμβανόμενες στερεοτυπικές συμπεριφορές και υπάρχει υψηλή συννοσηρότητα με άλλες διαταραχές ή νοητική ανεπάρκεια. Η διάγνωση πραγματοποιείται από την ηλικία των 18 μηνών και η πρώιμη παρέμβαση κρίνεται ιδιαίτερα αποτελεσματική (Hyman, Levy , & Myers , 2020). Θα μελετηθούν περαιτέρω οι διάφοροι τρόποι και στρατηγικές διδασκαλίας της ξένης γλώσσας και συγκεκριμένα της αγγλικής σε μαθητές με αυτή τη διάγνωση.

Σύμφωνα με τα δημογραφικά στοιχεία και τα ερευνητικά πορίσματα, η παρουσία των παιδιών με ΔΑΦ στο σχολικό πλαίσιο ολοένα αυξάνεται κάνοντας επιτακτική την ανάγκη της ουσιαστικής συμπερίληψής τους, ώστε να μην υπάρχουν απλώς στην τάξη αλλά να υφίστανται οι κατάλληλες διδακτικές προσεγγίσεις, μέθοδοι και πόροι που καθιστούν το υλικό προσβάσιμο και προσαρμόζουν το περιεχόμενο και τη διαδικασία της διδασκαλίας με τρόπο που ταιριάζει στα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης ομάδας μαθητών. Μία τέτοια μέθοδος είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία. Πρόκειται για μεθοδολογική προσέγγιση που στοχεύει στην εξάλειψη των φραγμών και τη διασφάλιση της πρόσβασης στη μάθηση. Ξεκινά στη γενική τάξη όπου οποιοδήποτε έλλειμα ή διαφορετικό στοιχείο αξιοποιείται ως στοιχείο εμπλουτισμού της μαθησιακής διαδικασίας και οι στόχοι που θέτει ο εκπαιδευτικός είναι κοινοί για όλους και βασίζονται στο

πρόγραμμα σπουδών αλλά και στα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, γνώσεις, εμπειρίες και μαθησιακά προφίλ των παιδιών. Δεν πρόκειται για απλούστευση των διαδικασιών ή εξατομικευμένη παιδαγωγική για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μόνο. Αντίθετα, βασίζεται στην παραδοχή πως όλοι οι μαθητές μαθαίνουν με διαφορετικό τρόπο και όταν προκαλείται το ενδιαφέρον τους στην τάξη, αποκτούν κίνητρα μάθησης και ανταποκρίνονται θετικά (Tomlinson, 2010). Είναι, επομένως, ευθύνη του εκπαιδευτικού να εντοπίζει εξαρχής την Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης του μαθητή (Vygotsky, 1978) αλλά και τον τύπο της νοημοσύνης του, σύμφωνα με τη Θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης και τους τύπους που όρισε ο Gardner το 1983 και να τα αξιοποιεί για να διαφοροποιεί το περιεχόμενο, τη διαδικασία, το αποτέλεσμα και το περιβάλλον της μάθησης (Morgan, 2014). Στη σύγχρονη κοινωνία της ψηφιοποίησης η τεχνολογία είναι κυρίαρχη στην ανατροφή των παιδιών οπότε οφείλει να είναι παρούσα και στο σχολείο και τη μάθηση. Θα γίνει αναφορά στον χρήσιμο ρόλο των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στη μαθησιακή διαδικασία και θα αναλυθεί η αξιοποίησή τους στα πλαίσια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας για να βοηθήσουν τα παιδιά με ΔΑΦ να κατακτήσουν την ξένη γλώσσα.

## Εισαγωγή

Το σύγχρονο σχολείο της σημερινής κοινωνίας χαρακτηρίζεται από ετερογένεια που σημαίνει μαθητές με διαφορετικές ανάγκες, ενδιαφέροντα, κίνητρα, μαθησιακό προφίλ, ψυχοσυναισθηματικά χαρακτηριστικά, κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό κεφάλαιο ακόμη και μητρική γλώσσα. Η διαφορετικότητα που χαρακτηρίζει τις τάξεις σήμερα επιτείνει την ανάγκη της συμπεριληψης που για χρόνια ήταν εσφαλμένα ορισμένη στους εκπαιδευτικούς κύκλους με αποτέλεσμα να παραλείπεται στη σχολική τάξη. Σημαντικοί σταθμοί στην διαδικασία αναγνώρισης της εκπαίδευσης ως αγαθού για όλους ήταν η Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα της UNESCO (1949) που καθιέρωσε την εκπαίδευση ως αναφαίρετο δικαίωμα του παιδιού ισότιμο με αυτό της υγείας και η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994) που κάλεσε τα κράτη-μέλη της να εφαρμόσουν σχέδιο δράσης για την εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με απώτερο στόχο την συμπεριληπτική εκπαίδευση σε ένα ενιαίο «σχολείο για όλους» (Hashim, Yunus , & Norman , 2021). Το παραπάνω σχέδιο είναι μέρος της ποιοτικής εκπαίδευσης με σκοπό την ανταπόκριση στην ποικιλομορφία, την επιτυχή μάθηση και συνεχή πρόοδο χωρίς καμία μορφή κοινωνικού αποκλεισμού ή διαχωρισμού. Στις ευάλωτες ομάδες πληθυσμού που χρειάζονται ενίσχυση συγκαταλέγονται τα άτομα με διάφορες μορφές αναπηρίας για τα οποία η Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ανθρώπων με Αναπηρία (2006) διασφαλίζει ίσες ευκαιρίες, ανεξαρτησία και ενεργή συμμετοχή σε περιβάλλον μάθησης ανεκτικό στην ετερότητα και υποστηρικτικό στον βαθμό που απαιτείται, ώστε να τους δίνεται η ευκαιρία να εκπαιδεύονται μαζί με τους συνομηλίκους τους με αναγνώριση και σεβασμό (Halilovic, 2023). Τα παραπάνω βασίζονται στο κοινωνικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας που αντικατέστησε το ιατρικό μοντέλο και σύμφωνα με το οποίο η κοινωνία και οι θεσμοί της θέτουν εμπόδια και περιορισμούς με αποτέλεσμα τον αποκλεισμό των ανάπηρων ατόμων οπότε πρέπει να επικεντρωθούμε στην άρση αυτών των εμποδίων και την αλλαγή θεσμών, πρακτικών και στάσεων που αναπηροποιούν τα άτομα και τους στερούν ευκαιρίες (Campbell and Oliver, 1996 in Mittler, 2000, p. 3). Η εκπαίδευση τούς αφορά όλους και αποτελεί ορόσημο στη ζωή κάθε παιδιού με ή χωρίς ειδικές ανάγκες, ώστε να βιώσει θετικές εμπειρίες εκτός σπιτιού, να κοινωνικοποιηθεί μέσω της αλληλεπίδρασης με τους άλλους και να αποκτήσει γνώσεις και δεξιότητες. Στα πλαίσια της «εκπαίδευσης για όλους» οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν ρόλο-κλειδί για την αποτελεσματικότητα της υλοποίησης των νέων θεσμικών αλλαγών γι' αυτό και οφείλουν να είναι ενημερωμένοι και καταρτισμένοι. Η ουσιαστική εφαρμογή της συμπεριληψης δεν είναι πρωτίστως γνώσεις και δεξιότητες αλλά αντίληψη, νοοτροπία και διάθεση για εξέλιξη και αλλαγή με στόχο την ίση συμμετοχή όλων και την υπερπήδηση των εμποδίων.

Βαρύνουσας σημασίας είναι και ο ρόλος του εκπαιδευτικού ξένων γλωσσών και ιδιαίτερα στο μάθημα της αγγλικής γλώσσας που, επίσης, χαρακτηρίζεται από μαθητικό πληθυσμό με ετερογένεια και ποικιλομορφία. Όπως δεν υπάρχει «μέσος» μαθητής, δεν υπάρχει αντίστοιχα ενιαίος τρόπος εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας που να λειτουργεί και να μπορεί να εφαρμοστεί σε όλους ειδικά αν ληφθούν υπόψιν επιπλέον δυσκολίες όπως τα γλωσσικά ή πολιτισμικά εμπόδια, επικοινωνιακά ελλείματα, ζητήματα όπως η δυσλεξία/δυσγραφία, η έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρου, τα διαφορετικά επίπεδα των μαθητών και η υποτίμηση του μαθήματος ως δευτερεύον (Dickinson, 2017). Η πρόκληση, λοιπόν, για τον εκπαιδευτικό της ξένης γλώσσας είναι να προσπεράσει όλα αυτά τα εμπόδια και να συμπεριλάβει στη διδασκαλία της αγγλικής όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως φύλου, εθνικής και πολιτισμικής προέλευσης, διανοητικής και συναισθηματικής κατάστασης και πρότερης τριβής και έκθεσης στη γλώσσα (Σελεάρη, 2021). Η Αγγλική είναι εδώ και πολλές δεκαετίες διεθνώς αναγνωρισμένη γλώσσα που χρησιμοποιείται στην επιστήμη, την εκπαίδευση, τις επιχειρήσεις και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης παγκοσμίως. Η εκμάθησή της αποτελεί μέρος των αναλυτικών προγραμμάτων και είναι ουσιώδης για όλους τους μαθητές, καθώς εμβαθύνουν σε νέα κουλτούρα και τρόπο σκέψης και ζωής και αποκτούν επικοινωνιακές δεξιότητες που είναι χρήσιμες στη σημερινή κοινωνία (Kasch, 2019).

Ιδιαίτερη αναφορά πρέπει να γίνει στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή κάποια μορφή αναπηρίας οι οποίοι μετά την κατάκτηση της μητρικής τους γλώσσας που από μόνη της παρουσιάζει δυσκολίες καλούνται να επικοινωνήσουν σε μία δεύτερη ξένη γλώσσα με διαφορετικούς κανόνες, γραμματική, λεξιλόγιο, προφορά και συντακτικό με ενδεχομένως ακόμη μεγαλύτερες δυσκολίες που ίσως τους οδηγήσει στο αίσθημα αποτυχίας και ματαίωσης. Στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται και τα παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος για τα οποία είναι επίσης εξαιρετικά απαιτητική η εκμάθηση της ξένης γλώσσας λόγω των ελλειμάτων που χαρακτηρίζουν τη συγκεκριμένη νευροαναπτυξιακή διαταραχή (Halilovic, 2023). Ο βασικότερος λόγος είναι ότι είναι πολύ δύσκολο και στρεσογόνο για αυτούς τους μαθητές να ανταπεξέρχονται στις αλλαγές όσων έχουν συνηθίσει και της ρουτίνας τους πόσο μάλλον σε ένα τόσο διαφορετικό περιβάλλον με διαφορετική χρήση γλώσσας σε όλη σχεδόν τη διάρκειά του όπως το μάθημα των Αγγλικών αλλά και τα σημαντικά επικοινωνιακά και πραγματολογικά τους ελλείματα που επηρεάζουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, οι οποίες με τη σειρά τους παίζουν πρωταρχικό ρόλο σε οποιοδήποτε γλωσσικό μάθημα. Η παρουσία των παιδιών με ΔΑΦ έχει αυξηθεί σημαντικά τα τελευταία χρόνια σε όλες τις σχολικές τάξεις λόγω του ότι οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να αναγνωρίζουν ευκολότερα τα συμπτώματα και οι γονείς είναι περισσότερο ενημερωμένοι και αναζητούν βοήθεια από τους ειδικούς. Το ίδιο συμβαίνει και στην τάξη των ξενόγλωσσων μαθημάτων οπότε ο εκπαιδευτικός της αγγλικής σήμερα καλείται να βρει νέους τρόπους να μεταλαμπαδεύσει τις γνώσεις του και να ενισχύσει τις γλωσσικές

δεξιότητες και αυτής της τόσο ετερογενούς μαθητικής ομάδας. Στη συνέχεια της εργασίας θα διερευνηθούν τρόποι με τους οποίους μπορεί να γίνει αυτό με επίκεντρο τη διαφοροποιημένη διδασκαλία της οποίας τα οφέλη θα αναλυθούν διεξοδικά αφού γίνει ιδιαίτερη αναφορά στη διαταραχή αυτιστικού φάσματος και πώς αυτή επηρεάζει την παρουσία των παιδιών στο σχολικό πλαίσιο και ιδιαίτερα στην τάξη των αγγλικών.

## **Κεφάλαιο 1: Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος**

### **1.1 Ορισμός και Συμπτώματα**

Όπως προαναφέρθηκε, η διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) δεν πρόκειται για ψυχιατρική νόσο, όπως θεωρούνταν παλιότερα, αλλά είναι μια κοινή νευροαναπτυξιακή διαταραχή τα ποσοστά της οποίας έχουν αυξηθεί σημαντικά τα τελευταία χρόνια. Πιο συγκεκριμένα γίνεται λόγος για ποσοστά 30% υψηλότερα από τα αντίστοιχα του 2012 φτάνοντας την αναλογία ένα στα 68 παιδιά στις ΗΠΑ. Συνδέεται με νευρολογικές διαταραχές που επηρεάζουν την εγκεφαλική λειτουργία και η εμφάνιση της είναι τέσσερις φορές συχνότερη στα αγόρια απ' ότι στα κορίτσια. Ωστόσο από την έρευνα προκύπτει πως τα συμπτώματα είναι πιο σοβαρά στον γυναικείο πληθυσμό και συνήθως συνοδεύονται από νοητική αναπηρία και ψυχιατρικά προβλήματα (Campisi, Imran , Nazeer , Skokauskas , & Azeem , 2018). Ο όρος προήλθε από το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας (DSM-5) για να συμπεριλάβει τις διάφορες κατηγορίες των αυτιστικών διαταραχών όπως το σύνδρομο Asperger ή τη διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή και να καθιερώσει τα διαγνωστικά τους κριτήρια και τις δυσλειτουργίες της συμπεριφοράς. Το 1943 ο Αμερικανός ψυχίατρος Leo Kanner χρησιμοποίησε τον όρο «αυτισμός της βρεφικής ηλικίας» για τα βρέφη που δεν έδειχναν ενδιαφέρον για τους γύρω τους και ο αυστριακός παιδίατρος Hans Asperger το 1944 μελέτησε τα παιδιά με μη-λεκτική επικοινωνία και περιορισμένες κοινωνικές συνδιαλλαγές τονίζοντας, ωστόσο, πως δεν έχει εντοπιστεί συγκεκριμένη αιτία για τη διαταραχή παρά τις επιστημονικές έρευνες (Faras, Al Ateeqi, & Tidmarsh , 2010). Οι γενετικοί αλλά και περιβαλλοντικοί παράγοντες που ευθύνονται για τη διαταραχή είναι ακόμη αντικείμενο των ερευνών οπότε δεν έχει βρεθεί και μια συγκεκριμένη θεραπεία (Hyman, Levy , & Myers , 2020).

Η ΔΑΦ χρησιμοποιήθηκε, επομένως, ως όρος-ομπρέλα για ένα ευρύ φάσμα διαταραχών των οποίων τα βασικά ελλείματα, που συνήθως επηρεάζουν σε κάποιο βαθμό τη συμπεριφορά του ατόμου σε όλη τη διάρκεια της ζωής του, εντοπίζονται στον τομέα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και λεκτικής ή μη λεκτικής επικοινωνίας, στην φαντασία, τη θεωρία του νου, τις εκτελεστικές λειτουργίες και την κεντρική συνοχή ενώ εκδηλώνουν και επαναλαμβανόμενα μοτίβα συμπεριφοράς και στερεοτυπίες (Hirota & King , 2023). Σύμφωνα με το DSM-5 τα κυρίαρχα



συμπτώματα εμφανίζονται στα αρχικά στάδια της ζωής του ατόμου, βλάπτουν σημαντικά τη λειτουργικότητά του και δεν οφείλονται σε νοητική υστέρηση ή γενικευμένη αναπτυξιακή διαταραχή (Lord, και συν., 2020). Σε ό,τι αφορά στα επικοινωνιακά ελλείματα τα άτομα με ΔΑΦ μοιάζουν να αδιαφορούν για την επικοινωνία με τους άλλους κρίνοντας τη μη σημαντική και παρατηρείται αδυναμία συνεργασίας και σύναψης φιλικών σχέσεων με τους συνομηλίκους, ασυνήθιστη κοινωνική προσέγγιση και αδυναμία ανταπόκρισης σε κοινωνικά ερεθίσματα, έλλειψη συναισθηματικής αμοιβαιότητας και έκφρασης καθώς και αδυναμία να κατανοήσουν τη συναισθηματική κατάσταση των άλλων. Δεν λειτουργούν αυθόρμητα, δεν επιζητούν την προσοχή παρά μόνο για να καλύψουν κάποια ανάγκη και συνήθως μοιάζουν αποσυρμένοι στον δικό τους κόσμο αγνοώντας τις κοινωνικές συμβάσεις και αλληλεπιδράσεις. Η ομιλία τους είναι συνήθως περιορισμένη ή επαναλαμβανόμενη με ηχολαλίες, αντιμετωπίζουν δυσκολίες με την κατανόηση του προφορικού λόγου, δεν παρουσιάζουν κοινωνική πρωτοβουλία, απαντητικότητα ή δεξιότητες για επίλυση συγκρούσεων και διαπραγμάτευση ενώ το μειωμένο ενδιαφέρον για τους άλλους δυσχεραίνει την δημιουργία και διατήρηση φιλικών σχέσεων και τα παιδιά στο φάσμα σπάνια συμμετέχουν σε συμμετοχικό/συνεργατικό παιχνίδι ή παιχνίδι φαντασίας. Η μη λεκτική επικοινωνία υστερεί, επίσης, με ελλιπή βλεμματική επαφή και γλώσσα του σώματος και περιορισμένες εκφράσεις του προσώπου αλλά και δυσκολία στην ερμηνεία μη λεκτικών εκφράσεων και χειρονομιών που προέρχονται από τους άλλους (Campisi, Imran , Nazeer , Skokauskas , & Azeem , 2018). Ελλείματα εντοπίζονται και στις πραγματολογικές τους δεξιότητες, καθώς δυσκολεύονται να προσαρμόσουν τη συμπεριφορά τους και να αυτορρυθμίσουν το συναίσθημά τους ανάλογα με τις συνθήκες και το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο βρίσκονται, ενώ δύσκολος είναι και ο διαχωρισμός μεταξύ κυριολεκτικού και μεταφορικού λόγου. Δυσκολεύονται, επίσης, με το άγγιγμα και την φυσική εγγύτητα και τον τρόπο που χρησιμοποιούνται στην κοινωνική συνδιαλλαγή και συνήθως δεν διαθέτουν ενσυναίσθηση και κατανόηση της οπτικής του άλλου (Hyman, Levy , & Myers , 2020). Δυσκολεύονται και στην ανάπτυξη θεωρίας του νου, έχουν περιορισμένη φαντασία και συνήθως δεν αυτονομούνται απόλυτα. Σύμφωνα με τον Attwood (2002), η αδιαφορία προς τους άλλους και το γεγονός πως δεν μοιράζονται σκέψεις και βιώματα μπορεί να οδηγήσουν σε προβλήματα της συμπεριφοράς ή ακόμη και μοναξιά.

Τα περιορισμένα και επαναλαμβανόμενα μοτίβα συμπεριφορών αφορούν σε πολύ περιορισμένα ενδιαφέροντα και ιδιότυπο -τις περισσότερες φορές μοναχικό- παιχνίδι, στερεότυπες κινήσεις και στάση του σώματος και στερεότυπη χρήση κάποιων αντικειμένων, συγκεκριμένες ρουτίνες-τελετουργίες, ηχολαλίες και ιδιοσυγκρασιακές φράσεις, μη τυπικές ή αναμενόμενες αποκρίσεις, υπερευαίσθησία στα περιβαλλοντικά ερεθίσματα και πλεονασμούς στη συμπεριφορά με εμμονικά ενδιαφέροντα που επηρεάζουν την ομαλή προσαρμογή τους (Campisi, Imran , Nazeer , Skokauskas , & Azeem , 2018). Η έντονη προσκόλληση σε ασυνήθιστα αντικείμενα και

ρουτίνες περιορίζει σημαντικά τα ενδιαφέροντα των ατόμων στο φάσμα και νιώθουν έντονο άγχος κατά την διαχείριση των μεταβάσεων και των παραμικρών αλλαγών, όπως για παράδειγμα η διαφορετική υφή της τροφής και των ενδυμάτων ή μια παράκαμψη στην καθημερινή διαδρομή τους. Η ομιλία είναι ένας τομέας που επηρεάζεται σημαντικά από την διαταραχή όπως φαίνεται από την καθυστέρηση στην ανάπτυξη της γλώσσας, τον περιορισμένο ή ασυνήθιστο τρόπο έκφρασης, την προσκόλληση σε συγκεκριμένα θέματα και φυσικά την έντονη ηχολαλία που είναι η άμεση ή καθυστερημένη επανάληψη του λόγου των άλλων. Η επανάληψη παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην καθημερινότητά τους και συνήθως ο τρόπος κατάκτησης της νέας γνώσης είναι μέσω συχνών επαναλήψεων. Διαθέτουν διαφορετική αίσθηση του πόνου και της θερμοκρασίας και αισθητηριακές δυσκολίες, αφού αποκρίνονται με ασυνήθιστο τρόπο σε συγκεκριμένους ήχους, υφές, οσμές ή φωτισμούς (Hyman, Levy , & Myers , 2020).

## **1.2 Κατηγοριοποίηση, Πρόγνωση, Διάγνωση και Συννοσηρότητα**

Φυσικά τα άτομα που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού παρουσιάζουν πολύ μεγάλη ετερογένεια και τα χαρακτηριστικά τους, ο βαθμός της δυσκολίας και η πρόγνωση διαφέρουν σημαντικά από άτομο σε άτομο. Σύμφωνα με τους Hirota και King (2023) η κατηγοριοποίηση γίνεται συνήθως με βάση την υποστήριξη που απαιτείται για τα άτομα στο φάσμα από το οικογενειακό, σχολικό και ιατρικό περιβάλλον και έχει ως εξής: στην πρώτη κατηγορία ανήκουν τα άτομα που χρειάζονται υποστήριξη κάποιας μορφής κυρίως για ανάπτυξη ενδιαφερόντων και κινήτρων για συμμετοχή σε τυπικές κοινωνικές συνδιαλλαγές. Τους παρέχεται μια κατεύθυνση με άξονα την οργάνωση και την ομαλή μετάβαση μεταξύ των καθημερινών δραστηριοτήτων. Πολλά από τα άτομα σε αυτή την κατηγορία διαπρέπουν στα μαθηματικά, την ανάγνωση, τη μουσική και γενικότερα την τέχνη και την απομνημόνευση, καθώς έχουν εξαιρετική οπτική μνήμη, ενώ άλλα έχουν μεγάλη έφεση στις ξένες γλώσσες και μάλιστα τις προτιμούν για τη βασική τους επικοινωνία. Στον αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας συγκαταλέγεται και το σύνδρομο Asperger, διότι τα άτομα με αυτό διαθέτουν αναπτυγμένες λεκτικές δεξιότητες και υψηλό νοητικό δυναμικό αλλά μπορεί να παρουσιάζουν μη τυπικές συμπεριφορές και ομιλία και να χαρακτηρίζονται ως «περίεργα» ή «ιδιόρρυθμα». Στη δεύτερη κατηγορία παρέχεται σημαντική υποστήριξη, καθώς τα άτομα χαρακτηρίζονται από πιο έντονα ελλείματα στις διαπροσωπικές τους σχέσεις και μεγαλύτερες δυσκολίες να προσαρμοστούν και να ανταποκριθούν στα περισσότερα κοινωνικά περιβάλλοντα. Η αδιαλλαξία της συμπεριφοράς και οι στερεοτυπίες που συχνά εμφανίζονται τους προκαλούν αποστροφή απέναντι στην αλλαγή και σωρεία αρνητικών συναισθημάτων. Η τρίτη κατηγορία αφορά στα άτομα στο φάσμα για τα οποία απαιτείται πολύ σημαντική υποστήριξη και παρέμβαση, διότι τα ελλείματα είναι αρκετά σοβαρά, προκαλούν ανησυχία και επηρεάζουν την λειτουργικότητα του ατόμου. Η λεκτική ικανότητα είναι ένας παράγοντας που, επίσης, διαφέρει σημα-

ντικά με τα άτομα της τρίτης κατηγορίας να είναι κυρίως μη λεκτικά. Υπάρχουν όμως, και αυτιστικά άτομα με μειωμένο ή και αναπτυγμένο λεκτικό επίπεδο (Hyman, Levy , & Myers , 2020). Η ολοκληρωμένη διάγνωση και κατηγοριοποίηση των μαθητών μπορεί να γίνει από παιδίατρο, ψυχίατρο ή ψυχολόγο και είναι απαραίτητη για την οργάνωση της ζωής τους αλλά και της παρεχόμενης εκπαίδευσης, πιο συγκεκριμένα ορίζουν τις μαθησιακές τους ανάγκες, το πλαίσιο και τους μαθησιακούς στόχους της διδασκαλίας (Lord, Elsabbagh, Baird , & Veenstra-Vanderweele , 2018).

Η Αμερικανική Ακαδημία Παιδιατρικής (American Academy of Pediatrics) προτείνει η διάγνωση να γίνεται σε ηλικία 18-24 μηνών διότι είναι θετικός προγνωστικός παράγοντας και η πρώιμη παρέμβαση έχει πάντα πολύ θετικά αποτελέσματα. Κάποιες πρώιμες ενδείξεις μπορεί να είναι η έλλειψη βλεμματικής επαφής και απόκρισης στο όνομά του το πρώτο έτος της ζωής, η αδυναμία του βρέφους να δείξει αντικείμενα ή να συμμετέχει σε παιχνίδι με τους φροντιστές του στους 18 μήνες, η εμμονική προσκόλληση με κάποια αντικείμενα, η απουσία χειρονομιών και εκφράσεων του προσώπου καθώς και η έντονη συναισθηματική αντίδραση με συνεχόμενο κλάμα και δυσφορία σε κάθε αλλαγή του περιβάλλοντος και επαφή με άτομα εκτός των φροντιστών. Οι επαναλαμβανόμενες στερεοτυπικές κινήσεις των άκρων, η μειωμένη απόκριση σε λεκτικά ερεθίσματα ή ήχους και η καθυστέρηση στην ανάπτυξη της ομιλίας του νηπίου είναι, επίσης, κάποιες από τις ενδείξεις καθυστέρησης του νηπίου ως προς τα αναπτυξιακά ορόσημα που θα μπορούσαν να οδηγήσουν τους γονείς σε άτυπη παρατήρηση και καταγραφή συμπτωμάτων και στη συνέχεια σε αναζήτηση βοήθειας από κάποιον ειδικό. Σε αρκετές περιπτώσεις υπάρχουν συνοδά προβλήματα συμπεριφοράς όπως έντονη επιθετικότητα, αντιδραστικότητα, απόσυρση ή αυτοτραυματισμός αλλά και κατατονία, δυσκολίες στον ύπνο ή το φαγητό με τάση προς την παχυσαρκία κάποιες φορές, δυσκολίες στις κινήσεις και τον συντονισμό ή ακόμα και ζητήματα υγείας όπως γαστρεντερικά θέματα και επιληπτικές κρίσεις. Υπάρχουν ποικίλα διαγνωστικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται από διεπιστημονικές ομάδες για την αξιολόγηση των νηπίων όπως το ερωτηματολόγιο κοινωνικής επικοινωνίας (Social Communication Questionnaire – SCQ) και το Modified-Checklist for Autism in Toddlers, Revised (MCHAT-R) που πρόκειται για ερωτηματολόγιο 20 ερωτήσεων σχεδιασμένων για παιδιά 16-30 μηνών και χρησιμοποιείται πολύ συχνά για όσους ανήκουν σε ομάδα υψηλού κινδύνου (Hirota & King , 2023). Πολύ υψηλός είναι και ο βαθμός συννοσηρότητας της ΔΑΦ με άλλες διαταραχές που επηρεάζουν την υγεία και την ποιότητα ζωής των αυτιστικών ατόμων και των οικογενειών τους. Σύμφωνα με τις έρευνες είναι πολύ υψηλό το ποσοστό συννοσηρότητας μεταξύ της ΔΑΦ και της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής με Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) με ποσοστό 28,2%, της νοητικής υστέρησης με ποσοστό 11-65%, το σύνδρομο Tourette και ψυχιατρικές διαταραχές όπως η αγχώδης διαταραχή, η συναισθηματική διαταραχή ή κατάθλιψη, η διπολική και η ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή ενώ άλλες φορές δια-

γινώσκεται μαζί με γλωσσικές διαταραχές ή ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Επίσης, περίπου το 25% των αυτιστικών ατόμων παρουσιάζουν ευερεθιστότητα και επιθετικότητα στις συμπεριφορές και τις αντιδράσεις ανάλογα και με το ηλικιακό τους στάδιο (Lord, Elsabbagh, Baird , & Veenstra-Vanderweele , 2018).

Τα παραπάνω φυσικά επηρεάζουν τον τρόπο εκδήλωσης της ΔΑΦ, τα συμπτώματα, την αξιολόγηση και τους τρόπους παρέμβασης και απαιτούν εντατικότερη παρακολούθηση, καθώς πολλές φορές αποτελούν κακούς προγνωστικούς παράγοντες για την εξέλιξη της διαταραχής. Η πρόγνωση, ωστόσο, δεν γίνεται ακριβώς την στιγμή της διάγνωσης και είναι δυσκολότερη σαν διαδικασία σε παιδιά ηλικίας κάτω των 3 ετών. Υπάρχει περίπτωση να αναπτυχθούν περαιτέρω οι επικοινωνιακές δεξιότητες και να περιοριστούν οι στερεοτυπικές συμπεριφορές στην ενήλικη ζωή σε άτομα με υψηλής λειτουργικότητας αυτισμό που μεγάλωσαν σε υποστηρικτικό οικογενειακό και εκπαιδευτικό περιβάλλον με πρόσβαση στις κατάλληλες θεραπευτικές παρεμβάσεις. Αυτό, ωστόσο, είναι δυσκολότερο στην περίπτωση που η ΔΑΦ συνυπάρχει με μέτρια ή σοβαρή νοητική υστέρηση ή όταν πλήττονται σοβαρά οι γλωσσικές δεξιότητες. Επίσης, δυσμενής είναι η πρόγνωση για τα άτομα με ΔΑΦ που μεγαλώνουν σε περιβάλλοντα όπου δεν γίνεται αναγνώριση της διαταραχής ή γίνεται πολύ κακή διαχείριση της κατάστασης λόγω άγνοιας. Σε κάθε περίπτωση και ειδικά για τα παιδιά που ανήκουν σε ομάδα υψηλού κινδύνου η έγκαιρη κλινική διάγνωση και πρόσβαση στις διάφορες υπηρεσίες συμβουλευτικής και παρέμβασης είναι υψίστης σημασίας και έχουν μόνο οφέλη για τα άτομα και τις οικογένειές τους. Αξίζει να τονιστεί πως οι οικογένειες και ιδιαίτερα εκείνες με χαμηλό εισόδημα και ελλιπείς γνώσεις χρειάζονται επιπρόσθετη προσοχή και βοήθεια με πρόσβαση σε δωρεάν υπηρεσίες συμβουλευτικής και κατάρτισης προγράμματος για τη ζωή με το παιδί στο σπίτι και την εύρυθμη λειτουργία της οικογένειας αναγνωρίζοντας τις ανάγκες όλων των μελών (Hyman, Levy , & Myers , 2020).

### **1.3 Σχολική Ζωή και Παρεμβάσεις**

Όπως είναι αναμενόμενο, η διάγνωση της ΔΑΦ επηρεάζει σημαντικά την παρουσία του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον και την σχολική του επίδοση, γιατί ακόμα και στην περίπτωση που το νοητικό τους δυναμικό είναι στα όρια του φυσιολογικού, ο τρόπος που επεξεργάζονται τις νέες πληροφορίες και μαθαίνουν κάτι είναι διαφορετικός. Συχνά προτιμούν να εργάζονται και να περνούν χρόνο μόνοι και αποφεύγουν ιδιαίτερα τις ομαδικές δραστηριότητες με πολύ θόρυβο, έντονες ομιλίες και αλλαγή στη σύνθεση της τάξης. Τα ελλείματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση και οι μη τυπικές συμπεριφορές με πολλές στερεοτυπίες δυσχεραίνουν τις σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους και την ομαλή ένταξη και εργασία τους στην ομάδα της τάξης γι' αυτό και τις περισσότερες φορές χρειάζονται εργοθεραπεία, λογοθεραπεία, ψυχοθεραπεία και πρόσβαση σε ειδική αγωγή και εκπαίδευση αλλά και θεραπείες τροποποίησης της συμπεριφοράς και συμβου-

λειτική με στόχο την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας, την προώθηση της λειτουργικής ανεξαρτησίας και τον περιορισμό ή την πρόληψη των στερεοτυπικών συμπεριφορών μέσω της ανάπτυξης περισσότερων ενδιαφερόντων (Hyman, Levy , & Myers , 2020). Δεν υπάρχει, λοιπόν, συγκεκριμένη θεραπεία που ακολουθείται και όλες οι παρεμβάσεις πρέπει να είναι εξατομικευμένες και κατάλληλα προσαρμοσμένες για το συγκεκριμένο άτομο με την απαιτούμενη στοχοθεσία εξαρχής, ενώ πολλές φορές είναι απαραίτητη και η χορήγηση φαρμακευτικής αγωγής για την ρύθμιση των συμπτωμάτων. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικής σημασίας και συχνά είναι απαραίτητη η παρουσία εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης στην τάξη που εστιάζει πρωτίστως στην κοινωνική ανάπτυξη και δευτερευόντως στην σχολική πρόοδο του παιδιού (Padmadewi & Artini , 2017). Η ομάδα των συνομηλίκων μπορεί, επίσης, να συμμετάσχει στην ενσωμάτωση των παιδιών με ΔΑΦ με παρεμβάσεις που θα ενισχύουν την επίλυση απλών ζητημάτων ή την υιοθέτηση της οπτικής του άλλου. Υπάρχουν παρεμβάσεις με ομάδες ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων (Group Social Skills Interventions – GSSIs) που απευθύνονται κυρίως σε εφήβους με στόχο την ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων με οπτικά και γραπτά μέσα, μοντελοποίηση και παιχνίδι ρόλων (Hirota & King , 2023).

Μια επιτυχημένη μέθοδος που πηγάζει από τις ανάγκες των παιδιών και ενισχύει την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι η κοινωνική αφήγηση που οριοθετεί το κοινωνικό περιβάλλον και την αναμενόμενη κάθε φορά συμπεριφορά λαμβάνοντας υπόψιν τα συναισθήματα που αυτά προκαλούν στον μαθητή με ΔΑΦ και προτείνοντας τρόπους να τα διαχειριστεί, έτσι ώστε να μπορέσει σταδιακά να αντικαταστήσει κάποιες σκέψεις και πράξεις του με περισσότερο αποδεκτές συμπεριφορές (Hyman, Levy , & Myers , 2020). Η λειτουργική ανάλυση της συμπεριφοράς (applied behavioral analysis) στα πλαίσια των συμπεριφορικών προσεγγίσεων είναι μια διαδικασία που μπορούν, επίσης, να ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί, καθώς βασίζεται στην θεωρία της μάθησης και προσπαθεί να αντιμετωπίσει τα συμπτώματα του αυτισμού μέσω θετικής ενίσχυσης των αποδεκτών και επιθυμητών συμπεριφορών με στόχο να ελαχιστοποιηθούν παράλληλα οι μη επιθυμητές όπως η επιθετικότητα. Αναλύονται όσα προηγούνται και έπονται της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς ώστε να υπάρξουν αλλαγές στους περιβαλλοντικούς παράγοντες που την επηρεάζουν ή την προκαλούν (Faras, Al Ateeqi, & Tidmarsh , 2010). Πολλές στρατηγικές που εφαρμόζονται για τους μαθητές με ΔΑΦ βασίζονται στο θεωρητικό μοντέλο ερέθισμα-απόκριση-ενίσχυση σύμφωνα με το οποίο κάθε ερέθισμα προκαλεί μια αντίδραση η οποία ενισχύεται είτε θετικά είτε αρνητικά με σκοπό την επανάληψη ή την καταστολή της αντίστοιχα (Richards and Rodgers, 2001). Το παιδί με ΔΑΦ χρειάζεται τα οπτικά ερεθίσματα και την καθοδήγηση γύρω από την καταλληλότητα της συμπεριφοράς του, ώστε μέσω της επανάληψης να αποθηκεύσει ορισμένες αντιδράσεις και εκδηλώσεις συμπεριφοράς που θα μπορεί να επαναλάβει και σε άλλα πλαίσια. Η αναπτυξιακή θεωρία εστιάζει στη σχέση και τη σύνδεση μεταξύ του

παιδιού με αυτισμό και του φροντιστή του προκειμένου μέσω αυτών να προπονηθεί στην απόκριση και τη λειτουργική επικοινωνία και να αναπτύξει τις κοινωνικές και αλληλεπιδραστικές του δεξιότητες και υπάρχει και η νατουραλιστική αναπτυξιακή συμπεριφορική παρέμβαση (Naturalistic Developmental Behavioral Interventions – NDB) που συνδυάζει αναπτυξιακές και συμπεριφορικές προσεγγίσεις (Hirota & King , 2023). Πολύ γνωστή είναι και η μέθοδος TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication-Handicapped Children) που εφαρμόζει αλλαγές στη δομή του μαθήματος, την οργάνωση των δραστηριοτήτων, των υλικών και του χώρου περιορίζοντας τα διασπαστικά ερεθίσματα και υιοθετεί οπτικά προγράμματα που προωθούν την ανεξαρτησία των μαθητών, οι οποίοι γνωρίζουν και είναι σε θέση να προβλέψουν τις δραστηριότητες που έχουν στη διάρκεια της ημέρας, με στόχο την ενίσχυση των νοητικών, λεκτικών και κινητικών τους δεξιοτήτων (Virues-Ortega, Julio , & Barriuso , 2013). Το PECS (Picture Exchange Communication System) από την άλλη είναι ένα σύστημα επικοινωνίας με χρήση και ανταλλαγή εικόνων για άτομα με αυτισμό και γλωσσικές διαταραχές και λεκτικά ή επικοινωνιακά ελλείματα ή ακόμη και τα μη λεκτικά άτομα του φάσματος. Τα άτομα αυτά υποστηρίζονται και από συσκευές παραγωγής λόγου που μπορούν να χρησιμοποιούν αναδεικνύοντας για άλλη μια φορά τον σπουδαίο ρόλο της τεχνολογίας στην προσβασιμότητα και τη συμπερίληψη ατόμων με διάφορες μορφές αναπηρίας (Zohoorian, Zeraatpishe , & Sadr , 2021). Το Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης (ΕΠΕ) σχεδιάζεται από την διεπιστημονική ομάδα του σχολείου σε συνεργασία με το αρμόδιο ΚΕΔΑΣΥ με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων για να εστιάσει στις συγκεκριμένες ανάγκες του κάθε μαθητή με χρήσιμες παρεμβάσεις, προσαρμογές και τροποποιήσεις την ώρα του μαθήματος αλλά και εκτός αυτού και να ενισχύσει τις δεξιότητες που στερείται ή να βελτιώσει όσες ήδη διαθέτει για να φτάσει το κάθε παιδί ξεχωριστά στο βέλτιστο επίπεδο των ικανοτήτων του (Padmadewi & Artini , 2017). Όπως προαναφέρθηκε, η συμμετοχή των γονέων είναι απαραίτητη, ώστε να είναι ενήμεροι και σύμφωνοι και μαζί με τους εκπαιδευτικούς και τους θεραπευτές να συμβάλλουν στον περιορισμό των δυσλειτουργικών συμπεριφορών του παιδιού (Halilovic, 2023).

#### **1.4 Η Διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας σε Παιδιά με Αυτισμό**

Η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας επηρεάζεται, όπως είναι φυσικό, από τα χαρακτηριστικά των μαθητών με ΔΑΦ και κυρίως την δυσκολία στην κοινωνική αλληλεπίδραση με ανάρμοστη συμπεριφορά και επιθετικότητα αλλά και το γεγονός πως οι μαθητές αυτοί λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν με τις εκτελεστικές λειτουργίες της προσοχής και της συγκέντρωσης συνήθως δεν προσέχουν στην τάξη ούτε δείχνουν ενδιαφέρον για το μάθημα, με αποτέλεσμα να μην συμμετέχουν. Επιπλέον, διαθέτουν καλή οπτική μνήμη και γι' αυτό πολλές φορές δυσκολεύονται με την επεξεργασία ακουστικών πληροφοριών, την κατανόηση της αγγλικής ως δεύτερης ξένης

γλώσσας και ιδιαίτερα με την κατανόηση και παραγωγή του προφορικού λόγου (listening and speaking) που συνδέονται άμεσα με τις επικοινωνιακές δεξιότητες και την αναπτυγμένη ομιλία. Τα ελλείματα στην βραχύχρονη μνήμη και τη μνήμη εργασίας επηρεάζουν την ικανότητά τους να ακολουθούν οδηγίες ιδιαίτερα σε ένα τόσο έντονο και διασπαστικό περιβάλλον όπως η σχολική αίθουσα. Μεγάλο μέρος των δυσκολιών τους προκύπτει, επίσης, από τις διαφορετικές συνθήκες του μαθήματος, εφόσον ακόμη και οι οδηγίες ή οι δραστηριότητες δίνονται σε μια άλλη γλώσσα, δεδομένης της αρνητικότητας των μαθητών με ΔΑΦ απέναντι σε οποιαδήποτε αλλαγή ή μεταβολή στο πρόγραμμά τους. Από την άλλη, υπάρχουν αυτιστικοί μαθητές με προδιάθεση στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας που παράγουν εύκολα και με καλή προφορά τους νέους ήχους ή απομνημονεύουν και χρησιμοποιούν μεγάλες φράσεις με ευχέρεια χωρίς όμως να επιθυμούν να κάνουν χρήση της γλώσσας για επικοινωνιακούς σκοπούς. Ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή, έχουν όλοι το δικαίωμα ίσης συμμετοχής και σε αυτό το μάθημα που ανήκει στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα με σκοπό να γίνουν στο βαθμό που δύνανται ανεξάρτητοι χρήστες της αγγλικής γλώσσας που είναι παράλληλα ένα από τα απαραίτητα προσόντα της σύγχρονης κοινωνίας (Charpentier, 2022).

Οι καθηγητές της αγγλικής, επομένως, οφείλουν να εφαρμόσουν νέες στρατηγικές και μεθόδους και να προχωρήσουν σε τροποποιήσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα και τη δόμηση των μαθημάτων, ώστε να ανταποκριθούν στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών με ΔΑΦ και να τους βοηθήσουν να κατανοήσουν και να μάθουν τη γλώσσα με τον κατάλληλο τρόπο. Απαιτείται επιμόρφωση για να είναι οι εκπαιδευτικοί σε θέση να αναγνωρίσουν τις δυσκολίες αλλά και το μαθησιακό στιλ των αυτιστικών μαθητών και να διαμορφώσουν τα πλάνα των μαθημάτων κατάλληλα λαμβάνοντας υπόψιν πως η βασική ακαδημαϊκή και ψυχολογική ανάγκη αυτών των μαθητών είναι η απόκτηση δεξιοτήτων για επικοινωνία, γλωσσική ανάπτυξη, τροποποίηση μη τυπικών συμπεριφορών και κοινωνικοποίηση. Η δημιουργία θετικού κλίματος και στάσης προς το μάθημα είναι πάντα μια καλή αρχή που κάνει τους μαθητές να αισθάνονται πιο σίγουροι και τους παρέχει κίνητρα ενεργούς συμμετοχής, ώστε να μπορέσουν να συγκεντρωθούν και να αφομοιώσουν τη νέα γνώση. Στη συνέχεια θα πρέπει να δημιουργηθούν οι κατάλληλες ρουτίνες που θα επαναλαμβάνονται σε όλα τα μαθήματα για να νιώσουν τα παιδιά ασφάλεια και να μπορούν να προβλέψουν τις αρμοδιότητές τους, τι ακριβώς απαιτείται από αυτούς και τι θα ακολουθήσει στη συνέχεια. Κάποιες άλλες γενικές αρχές είναι πως οι εκπαιδευτικοί είναι καλό να εστιάζουν και στα δυνατά σημεία των μαθητών με αυτισμό που είναι πολλά και διαφέρουν από άτομο σε άτομο και όχι μόνο στις αδυναμίες ή τις δυσκολίες τους, να τους φέρονται με τον ίδιο τρόπο σε σχέση με την ομάδα των συνομηλίκων κάνοντας πράξη την αποδοχή της ετερότητας και τη συμπερίληψη, να θέτουν εξαρχής ξεκάθαρους στόχους και να τους ενθαρρύνουν με κάθε τρόπο. Σύμφωνα με τον Ford (2013) στη διαχείριση των αυτιστικών μαθητών στην τάξη και την ομαλή

τους συνύπαρξη με τους συμμαθητές τους στο πλαίσιο του γενικού σχολείου συμβάλλουν στρατηγικές όπως η παράλληλη στήριξη με διάφορες παρεμβάσεις, η διδασκαλία με ενεργή συμμετοχή των συνομηλίκων και η διαφοροποιημένη διδασκαλία που θα αναλυθεί παρακάτω (Padmadewi & Artini, 2017). Η παράλληλη στήριξη είναι πολύ διαδεδομένη πρακτική στη χώρα μας πλέον, αφού σχεδόν σε κάθε σχολική τάξη πέρα από τον βασικό καθηγητή υπάρχει και ο εκπαιδευτικός της παράλληλης που βοηθά εξατομικευμένα το παιδί με δυσκολίες σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος και ιδιαίτερα όταν ο δάσκαλος δίνει οδηγίες. Μαζί και σε συνεργασία με τους αρμόδιους φορείς μπορούν να εργαστούν σε εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης (Ε-ΠΕ) που είναι σχεδιασμένο ακριβώς πάνω στις ανάγκες του μαθητή με ΔΑΦ με τις ανάλογες προσαρμογές και πολλά οπτικά ερεθίσματα. Οι Vaughn, Schumm, & Arguelles (1997) πρότειναν τη συνδιδασκαλία ως αποτελεσματική στρατηγική όπου οι δύο εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν και αποφασίζουν μαζί για το μάθημα και μπορούν να εναλλάσσουν ρόλους κατά την παράδοση εφαρμόζοντας παράλληλα ειδικές παρεμβάσεις και πρακτικές για τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού. Η αλλαγή ρόλων μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών είναι, επίσης, ωφέλιμη και διασκεδαστική, διότι ο δάσκαλος χάνει τον κυρίαρχο ρόλο του και οι μαθητές συμμερίζονται και αναλαμβάνουν περισσότερες ευθύνες λειτουργώντας ως πρότυπα και για τους υπόλοιπους. Είναι ένας εναλλακτικός τρόπος οι μαθητές με ΔΑΦ να εστιάσουν περισσότερο την προσοχή τους και να μιμηθούν πρότυπα τυπικής συμπεριφοράς και αλληλεπίδρασης.

Οι Galazka και Dick-Bursztyg (2019) θεωρούν πως το μάθημα των αγγλικών ωφελεί σημαντικά τα παιδιά με ΔΑΦ, καθώς πρόκειται για γλωσσικό μάθημα που εστιάζει στον διάλογο και την επικοινωνία και βελτιώνει τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Ανάλογα με το επίπεδο στο οποίο βρίσκονται εξασκούνται σε επικοινωνιακές δραστηριότητες, ώστε να είναι σε θέση να ξεκινήσουν ή να συμμετέχουν σε έναν τυπικό διάλογο της καθημερινότητας έχοντας ως πρότυπα τους συνομηλίκους και τον εκπαιδευτικό. Τους παρέχονται πολλά γλωσσικά ερεθίσματα και ευκαιρίες αλληλεπίδρασης και έτσι ίσως περιορίσουν τα μη τυπικά χαρακτηριστικά της επικοινωνίας τους με τους άλλους όπως ο παράξενος τόνος της φωνής, το περιορισμένο λεξιλόγιο και λανθασμένο συντακτικό, η μονότονη επανάληψη φράσεων ή η επιλεκτική αλαλία. Με υπομονή, σωστή καθοδήγηση και ενθάρρυνση από τον καθηγητή και τους συμμαθητές μπορούν και τα παιδιά με ΔΑΦ να πετύχουν τον σκοπό κάθε ξενόγλωσσου μαθήματος που είναι η χρήση της γλώσσας με τρόπο που να κατανοούν αλλά και να γίνονται κατανοητοί από τους άλλους, δηλαδή για καθαρά επικοινωνιακούς σκοπούς. Σε πολλούς τομείς της γλώσσας, μάλιστα, που σχετίζονται με τα ενδιαφέροντά τους σημειώνουν σημαντική πρόοδο, καθώς το έντονο ενδιαφέρον που διαθέτουν για συγκεκριμένα αντικείμενα, όπως για παράδειγμα η μουσική ή η τέχνη, λειτουργούν ως κίνητρα για να μάθουν ακόμη περισσότερα μέσω της ξένης γλώσσας. Η ακολουθία συγκεκριμένων ρουτινών -που στο μάθημα των αγγλικών συνήθως είναι χαιρετισμός/καλωσόρισμα, ορθογραφία,



προθέρμανση για το νέο αντικείμενο, εξάσκηση με δραστηριότητες, μαθήματα για το σπίτι- προσφέρει σταθερότητα και παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στη συναισθηματική ρύθμιση των μαθητών με ΔΑΦ και την καλή παρουσία τους στην τάξη. Σε αρκετές περιπτώσεις το μάθημα ενδείκνυται για σχεδιασμό σταθερού πλάνου από τον εκπαιδευτικό για να μπορούν και οι μαθητές να συμμετέχουν χωρίς άγχος και ανεπηρέαστοι από απρόβλεπτες αλλαγές και ανακατατάξεις. Συνεπώς, όταν η διδασκαλία είναι προσαρμοσμένη στις ανάγκες και τις προτιμήσεις τους χωρίς να τους αποκλείει, τα αγγλικά είναι από τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος που επιφέρουν μεγάλα οφέλη στους μαθητές με ΔΑΦ.

Σχετικά με τη διαδικασία του μαθήματος των αγγλικών, οι μαθητές με ΔΑΦ προτιμούν τις απλές και ξεκάθαρες οδηγίες, ώστε να μην είναι αναγκασμένοι να προσέχουν για κρυφά μηνύματα και παρατηρήσεις, απομνημονεύουν πολύ εύκολα ημερομηνίες, αριθμούς και κυρίως εικόνες με κάθε λεπτομέρεια γι' αυτό και η εικόνα πχ. flashcards μπορεί να είναι ένα από τα βασικά μέσα στην τάξη των αγγλικών ιδιαίτερα για την εκμάθηση του λεξιλογίου (Σελεάρη, 2021). Οι εικόνες συγκεκριμένα μπορούν να συνδυαστούν με κοινωνικές ιστορίες που προωθούν την κατανόηση κοινωνικών καταστάσεων και διαφορετικών οπτικών αλλά και την εκδήλωση της κατάλληλης συμπεριφοράς προσφέροντας παράλληλα οπτικά ερεθίσματα που είναι απαραίτητα για τους περισσότερους μαθητές στο φάσμα (Hashim, Yunus , & Norman , 2021). Αναρίθμητες μελέτες έχουν, επίσης, τονίσει τον καθοριστικό ρόλο της τέχνης στον ψυχισμό των μαθητών με ΔΑΦ που είναι πάντα πρόθυμοι να ζωγραφίσουν, να χρησιμοποιήσουν κηρομπογιές ή πλαστελίνη και γενικότερα να δημιουργήσουν κάτι με τα χέρια τους εκφράζοντας με αυτό τον τρόπο πολλά πράγματα που τους είναι δυσκολότερο να εκφράσουν λεκτικά. Πολλά παιδιά με αυτισμό έχουν έφεση στη μουσική και το τραγούδι που αποτελούν, επίσης πολύ καλές πρακτικές έκθεσης των μαθητών στην ξένη γλώσσα. Παρότι γίνεται προσπάθεια ανάπτυξης των ενδιαφερόντων και της σφαίρας επιρροής τους, η αξιοποίηση ενός από τα θέματα στα οποία είναι προσκολλημένο το παιδί με εκπαιδευτικό σκοπό μπορεί να επιφέρει εξαιρετικά αποτελέσματα, καθώς θα τραβήξει το ενδιαφέρον του και θα ακολουθήσουν πολλές ερωτήσεις. Φυσικά αυτό απαιτεί πολλή δουλειά και καλή οργάνωση από μεριάς του εκπαιδευτικού, γιατί πρόκειται κυρίως για περιεχόμενο εκτός του αναλυτικού προγράμματος που θα έχει, ωστόσο, ξεκάθαρη στοχοθεσία και εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Ένα συχνό φαινόμενο είναι η διατάραξη της διαδικασίας του μαθήματος, διότι τα παιδιά με ΔΑΦ, όπως βέβαια και οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης, έχουν την τάση να κινούνται συνεχώς και να αποσπώνται από όλα τα ερεθίσματα που υπάρχουν γύρω τους, με αποτέλεσμα να αδιαφορούν και να μη συμμετέχουν καθόλου στο μάθημα ή πολύ συχνά να το διακόπτουν. Αυτές οι συμπεριφορές πολλές φορές πηγάζουν από την αδυναμία κατανόησης όσων συμβαίνουν στο μάθημα και όσων λέγονται από τον δάσκαλο, τα οποία ειδικά όταν είναι δοσμένα στην αγγλική γλώσσα μοιάζουν να μην αφορούν καθόλου τον μαθητή. Αν συνυπολογί-

σει κανείς την διαταραγμένη βλεμματική επαφή των ατόμων με ΔΑΦ σε συνδυασμό με την απόσπαση της προσοχής και τις γλωσσικές δυσκολίες στη μητρική γλώσσα, μπορεί να συνειδητοποιήσει πόσο δύσκολο εγχείρημα είναι η απόκτηση μιας δεύτερης ξένης γλώσσας που για να κατακτηθεί απαιτείται συνειδητή προσοχή στους ήχους που παράγονται και τον τρόπο εκφοράς των νέων φωνημάτων μέσω στενής παρατήρησης του εκπαιδευτικού ή όποιων άλλων μέσω των χρησιμοποιούνται (Halilović, 2023). Προτείνεται, επομένως, αφενός να περιοριστούν τα εξωτερικά τουλάχιστον ερεθίσματα και να δομηθεί έτσι ο χώρος της αίθουσας, ώστε να επιτείνει τη συγκέντρωση των μαθητών και αφετέρου να χρησιμοποιούνται εικόνες, πραγματικά αντικείμενα (realia) και χειρονομίες από τους εκπαιδευτικούς για την προσέλκυση του ενδιαφέροντος και της προσοχής (Zohoorian, Zeraatpishe , & Sadr , 2021). Η έλλειψη κατανόησης οδηγεί σε ματαίωση και αδιαφορία, οπότε η εκμάθηση του βασικού λεξιλογίου που θα χρησιμοποιείται στις καθημερινές οδηγίες και τις ρουτίνες της τάξης θα πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα για τον εκπαιδευτικό της ξένης γλώσσας προτού φτάσουν στο επίπεδο παραγωγής προτάσεων ή δημιουργίας διαλόγου.

Επίσης, η κίνηση και η διαδραστικότητα είναι βασικές έννοιες στην ανάπτυξη του παιδιού και δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζονται τιμωρητικά αλλά αντίθετα να υπάρχει ειδική πρόβλεψη για αυτά στο πλάνο κάθε καθηγητή, ειδικά όταν συμβάλλουν στην έκφραση του μαθητή και στην κατάκτηση της γνώσης με τον δικό του τρόπο. Η χρήση παιχνιδιών είναι αποτελεσματική στρατηγική για την απαιτούμενη προσθήκη κίνησης στο μάθημα που γίνεται πιο ενδιαφέρον σε αυτό το λιγότερο αυστηρό πλαίσιο, καθώς η μετάδοση της γνώσης επιτυγχάνεται με έμμεσο μη συνειδητό τρόπο. Συγκεκριμένα τα παιχνίδια είτε έχουν την παραδοσιακή είτε ηλεκτρονική μορφή μπορούν να αξιοποιηθούν για όλες τις δεξιότητες ενώ σύμφωνα με το Waterford Institute (2021) πολλά από αυτά όπως το παιχνίδι ρόλων και αναπαράστασης ιστοριών είναι πολύ διαδραστικά και ταυτόχρονα ενισχύουν τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών με ΔΑΦ όπως η κατανόηση των κοινωνικών νορμών ή των συνθηκών του περιβάλλοντος και η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης. Βοηθούν, επίσης, στον διαχωρισμό των μαθητών και την τοποθέτησή τους σε ομάδες που είναι εξίσου σημαντικό ζήτημα, καθώς τα παιδιά με ΔΑΦ παρουσιάζουν μεγάλες δυσκολίες στη συνεργασία και την ομαδική συνεννόηση, δεν νιώθουν ότι είναι ουσιαστικά μέλη της ομάδας ούτε βιώνουν το αίσθημα του ανήκειν και τις περισσότερες φορές τυπικά υπάρχουν, με αποτέλεσμα να μην γίνεται σωστός καταμερισμός των εργασιών και να μην επιτυγχάνονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι. Αυτό φυσικά δεν συνεπάγεται την απουσία ομάδων στο μάθημα ή την αντικατάστασή τους με ατομική εργασία για συγκεκριμένα άτομα, ειδικά σε ένα ξενόγλωσσο μάθημα που ενδείκνυται για ομαδικά πρότζεκτ και διαθεματικές συνεργασίες αλλά απαιτεί την δημιουργία τροποποιημένων ομάδων με ξεκάθαρους ρόλους και αναθέσεις για να καλλιεργηθεί παράλληλα το αίσθημα της αλληλεξάρτησης και της συμμετοχής σε ένα κοινό έργο με έναν κοινό σκο-

πό. Ωστόσο, ο διαχωρισμός των μαθητών σε δυάδες, τριάδες ή μεγαλύτερες ομάδες μπορεί να λειτουργήσει μόνο όταν όλα τα μέλη αισθάνονται αποδοχή από τα υπόλοιπα, οπότε η προσοχή του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι στραμμένη στην ομαλή συνύπαρξη των παιδιών παρά τις διαφορές ανάμεσά τους και στη διαχείριση των κρίσεων. Καλό θα ήταν να υπάρχει την ίδια στιγμή μια «Ζώνη Ηρεμίας» στην αίθουσα την οποία μπορούν να επισκέπτονται όλοι οι μαθητές ανεξαιρέτως, ώστε να μην γίνεται στοχοποίηση κάποιων, όταν αισθάνονται πως χρειάζονται ένα διάλειμμα ή να περάσουν λίγο χρόνος μόνοι χωρίς άλλες συναναστροφές απασχολούμενοι με αισθητηριακές δραστηριότητες και παιχνίδια ή και χωρίς να κάνουν τίποτα. Αυτή η ζώνη είναι πολύ βοηθητική ιδιαίτερα μετά από πολύ θορυβώδεις δραστηριότητες που περιλαμβάνουν ανακατατάξεις στον χώρο της τάξης και μπορεί να λειτουργήσει σαν μέσο πρόληψης ή διαχείρισης συναισθηματικών κρίσεων και εξάρσεων στη συμπεριφορά που συχνά προκύπτουν στα πλαίσια του αυτισμού. Είναι σαν μέθοδος απόσυρσης του μαθητή για μικρό χρονικό διάστημα που εκτός από αυθόρμητη θα μπορούσε να αποτελεί και μέρος του προγράμματος και της ρουτίνας του (Halilovic, 2023).

Κατά την διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας οι τέσσερις βασικές δεξιότητες που πρέπει να αποκτήσει ο μαθητής είναι η κατανόηση του γραπτού λόγου (reading), η παραγωγή γραπτού λόγου (writing), η ακουστική κατανόηση του προφορικού λόγου (listening), η παραγωγή προφορικού λόγου (speaking), αλλά και το λεξιλόγιο, η γραμματική, η σωστή προφορά με την κατάλληλη κωδικοποίηση των φωνημάτων και των φωνητικών κανόνων και γενικότερα η χρήση της γλώσσας για επικοινωνιακούς σκοπούς. Τα παιδιά με ΔΑΦ συναντούν εμπόδια στην κατάκτηση όλων των παραπάνω και χρειάζονται ειδικές προσαρμογές για να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικά. Η Halilovic (2023) ύστερα από βιβλιογραφική έρευνα συμπεριέλαβε στρατηγικές που προωθούν την απόκτηση των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων. Αρχικά, οι δραστηριότητες κατανόησης ενός γραπτού κειμένου (reading) απαιτούν προσαρμογές διότι οι μαθητές με ΔΑΦ δυσκολεύονται αρκετά με την κατανόηση και την αποκωδικοποίηση όσων διαβάζουν. Η κατανόηση επιτυγχάνεται σε έναν βαθμό μηχανικά χωρίς να εμπλέκονται διαδικασίες της σκέψης και κριτική ικανότητα που όλοι οι μαθητές θα έπρεπε να καλλιεργούν κατά την σχολική περίοδο. Το reading γίνεται ευκολότερο όταν διδάσκεται από πριν το απαραίτητο λεξιλόγιο που θα συναντήσουν οι μαθητές, ώστε να είναι προετοιμασμένοι για το θέμα έχοντας κατακτήσει τις βασικές έννοιες. Η διδασκαλία του λεξιλογίου είναι αποτελεσματική για τα παιδιά με ΔΑΦ αλλά και τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης όταν αποφεύγεται η ελληνική μετάφραση αλλά αντίθετα αποδίδεται η έννοια της λέξης μέσω εικόνων όπως είναι τα flashcards. Οι καινούργιες λέξεις πρέπει να συνδυάζονται με το sight vocabulary των μαθητών που είναι το λειτουργικό λεξιλόγιο που συναντάται συχνά και θα έπρεπε να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν εύκολα με βάση το επίπεδό τους. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να τους παρέχει τακτικά μια λίστα με αυτό το λεξιλόγιο για να γίνεται επανάληψη και να

βεβαιώνεται ότι έχουν κατακτηθεί βασικές λέξεις πριν την απόκτηση της νέας γνώσης. Με αυτό τον τρόπο προλαμβάνεται η ματαίωση που μπορεί να βιώσουν οι μαθητές στο φάσμα και όχι μόνο κατά την επαφή με το αγγλικό κείμενο, διότι διαθέτουν από πριν τα εφόδια για να το κατανοήσουν και άρα νιώθουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και σιγουριά. Όπως ήδη αναφέρθηκε, η οπτικοποίηση είναι εξαιρετικά βοηθητική για τα παιδιά με αυτισμό που στη μεγάλη πλειοψηφία τους μαθαίνουν μέσα από τα οπτικά ερεθίσματα, καθώς τους δίνει τη δυνατότητα να δημιουργούν νοητικές εικόνες με τις οποίες αποθηκεύουν το νέο λεξιλόγιο ή κατανοούν σε μεγαλύτερο βάθος τις έννοιες ενός κειμένου. Οπτικό είναι οτιδήποτε οι μαθητές μπορούν να δουν όπως αντικείμενα, εκτυπωμένο υλικό, ακόμα και η γλώσσα του σώματος ή η στάση των άλλων. Η πολυαισθητηριακή διδασκαλία εμπλέκει όλες τις αισθήσεις των μαθητών και περιλαμβάνει οπτικο-ακουστικό υλικό που προωθεί την οπτικοποίηση ενός κειμένου μέσω αντικειμένων, εικόνων ή βίντεο και γενικότερα ταιριάζει πολύ στο μαθησιακό προφίλ των αυτιστικών ατόμων. Άλλες μέθοδοι που ίσως βοηθούν την ανάγνωση και κατανόηση ενός κειμένου είναι η ανάγνωση σε δυάδες ή μικρές ομάδες μικτών ικανοτήτων όπου τα μέλη υποστηρίζουν το ένα το άλλο ή η συζήτηση γύρω από το θέμα του κειμένου πριν αλλά και μετά τις δραστηριότητες του reading, ώστε να επιτευχθούν οι δεξιότητες ευχέρειας λόγου και κατανόησης μέσα από τη διαθεματική προσέγγιση του κειμένου (Ali & Razali, 2019). Η παραγωγή γραπτού λόγου (writing) είναι μια σαφώς πιο απαιτητική διαδικασία και συνήθως κατακτάται τελευταία από όλες τις δεξιότητες, όπως είναι λογικό λόγω της αντικειμενικής δυσκολίας που παρουσιάζει το γράψιμο ειδικά για μαθητές που υστερούν μαθησιακά όπως πολλά από τα παιδιά στο φάσμα. Έτσι, είναι σημαντική η δημιουργία υποστηρικτικού κλίματος στο μάθημα που θα εστιάζει στην προσπάθεια και όχι στην ακρίβεια και την απόλυτη εφαρμογή των κανόνων, ώστε οι μαθητές να είναι απαλλαγμένοι από το άγχος και να μπορούν να αποδώσουν. Όσα αναφέρθηκαν πριν για την ενεργοποίηση της πρότερης γνώσης και την επανάληψη του λεξιλογίου που χρειάζεται για τη συγκεκριμένη γραπτή δραστηριότητα μπορούν να εφαρμοστούν και στο writing, ώστε να δίνεται στους μαθητές η βάση πάνω στην οποία θα παράγουν κάτι καινούργιο νιώθοντας ασφάλεια και σιγουριά. Η χρήση της τεχνολογίας είναι πάντα ωφέλιμη για τα παιδιά με αυτισμό και συγκεκριμένα στην παραγωγή γραπτού λόγου μπορεί να χρησιμοποιηθεί για όσους προτιμούν το πληκτρολόγιο από τον παραδοσιακό τρόπο γραφής προσφέροντάς τους τη δυνατότητα να είναι περισσότερο συγκεντρωμένοι και να εργάζονται ατομικά με τον δικό τους ρυθμό σε ηλεκτρονικά ημερολόγια ή άρθρα ή ακόμα και σε διαδικτυακές πλατφόρμες κοινές για όλη την τάξη (MacGowan-Gilhooly (1991) and Vygotsky (1987).

Σύμφωνα με την Halilovic (2023) η δεξιότητα ακουστικής κατανόησης και επεξεργασίας του προφορικού λόγου (listening) είναι από τις βασικότερες δεξιότητες στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας, καθώς αποτελεί πυλώνα της σωστής επικοινωνίας. Παρότι είναι ιδιαίτερα σημαντική,

ειδικά για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ακουστική επεξεργασία και έχουν επικοινωνιακά ελλείματα, δεν διδάσκεται επαρκώς στα σχολεία με την προσδοκία να κατακτηθεί σταδιακά μόνη της μέσω της επαφής με τη γλώσσα. Επομένως, το μάθημα των αγγλικών πρέπει να ενισχυθεί με περισσότερες ακουστικές δραστηριότητες που θα προσφέρουν συνειδητή εξάσκηση στο listening με προσαρμοσμένο ρυθμό και έμφαση στον τονισμό, την προσωδία και τα φωνολογικά χαρακτηριστικά που διαφέρουν σημαντικά από την ελληνική γλώσσα και ίσως ξενίζουν τους μαθητές. Η αποκωδικοποίηση της ακουστικής πληροφορίας μέσω πολλών επαναλήψεων και παράλληλης οπτικοποίησης δίνει κίνητρο στους μαθητές με ΔΑΦ να ολοκληρώσουν τις δραστηριότητες και να παραμείνουν συγκεντρωμένοι όσο ακούνε κάτι. Το βίντεο σε διαδραστικό πίνακα ή προσωπικούς υπολογιστές μπορεί να αξιοποιηθεί για την παροχή ακουστικών ερεθισμάτων με ταυτόχρονη οπτική απεικόνιση και γενικότερα το ηλεκτρονικό περιβάλλον είναι περισσότερο ευχάριστο και λιγότερο στρεσογόνο για μαθητές με ΔΑΦ και άρα έχει καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Gilakjani & Sabouri , 2016). Πέρα από την ακουστική κατανόηση, σημαντικό κομμάτι της άρτιας επικοινωνίας στην αγγλική γλώσσα είναι ο μαθητής να είναι σε θέση να παράγει ο ίδιος προφορικό λόγο (speaking) με τέτοιο τρόπο εκφοράς που να γίνεται αντιληπτός από τους συνομιλητές του, πράγμα δύσκολο να επιτευχθεί από τους μαθητές που βρίσκονται στο φάσμα αν συνυπολογιστεί η γενικότερη απροθυμία τους για λεκτική επικοινωνία. Άρα αυτό που προτείνεται είναι όλες οι δραστηριότητες του προφορικού λόγου να έχουν συγκεκριμένη στοχοθεσία και επικοινωνιακούς σκοπούς, όπως για παράδειγμα μια πολύ σύντομη προφορική παρουσίαση ενός οικείου θέματος από τη σφαίρα των ενδιαφερόντων του παιδιού ή η αναπαράσταση μιας οπτικοποιημένης μικρής ιστορίας με διακριτούς ρόλους και σύντομους διαλόγους. Μέσα από τη προφορική συζήτηση και την ουσιαστική χρήση της γλώσσας οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κατευθύνουν την προσοχή των μαθητών στη σωστή προφορά και τον κατάλληλο τονισμό, ώστε να γίνει εξάσκηση και να κατακτηθούν με έμμεσο τρόπο (Levis & Grand, 2003).

Ωστόσο, καμιά μορφή επικοινωνίας δεν υφίσταται χωρίς το απαιτούμενο λεξιλόγιο, η εκμάθηση του οποίου απαιτεί πρωταρχικό στόχο, καθώς είναι η βάση κάθε ξένης γλώσσας. Στις μέρες μας η διδασκαλία του λεξιλογίου μπορεί να γίνει με ποικίλους τρόπους ξεκινώντας από τις λέξεις που συναντώνται συχνότερα και χρησιμοποιούνται στις καθημερινές συνδιαλλαγές και οδηγίες που δίνονται από τον εκπαιδευτικό στην τάξη αξιοποιώντας λεξιλογικές κάρτες, τα γνωστά flashcards, παζλ, ηλεκτρονικά παιχνίδια, συνώνυμα και αντώνυμα αλλά και ιστορίες ή μικρά κείμενα με λέξεις που επαναλαμβάνονται. Έχει αποδειχτεί πως τα άτομα με ΔΑΦ μπορούν εύκολα να αφομοιώσουν το λεξιλόγιο για πράγματα που είναι οικεία σε αυτούς ή τους ενδιαφέρουν, ενώ η χρήση της μουσικής, της ποίησης και γενικότερα της τέχνης βοηθά επίσης σημαντικά στην διεύρυνση του λεξιλογίου τους (Usmonova, Omonova , & Bobojonova , 2020). Επομένως η οπτικοποίηση, οι πολύ συχνές επαναλήψεις και σε ορισμένες περιπτώσεις η μετάφραση στη μητρική

βοηθούν την απόκτηση του λεξιλογίου από τα παιδιά με ΔΑΦ λόγω των ελλειμμάτων στην μακρόχρονη μνήμη (Jelinkova, 2020). Η γραμματική από την άλλη είναι από τα δυσκολότερα κομμάτια στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας λόγω των αφηρημένων εννοιών και των πολυάριθμων κανόνων και έχουν προκύψει ανά τα χρόνια πολλές διαφορετικές απόψεις σχετικά με τον σωστότερο τρόπο διδασκαλίας της ενώ ειδικά για τα παιδιά με ΔΑΦ απαιτείται ειδική μεταχείριση. Η υπερανάλυση και η μακροσκελής ανάπτυξη των κανόνων δεν βοηθά, γιατί πρέπει να παρουσιάζονται περιληπτικά, με οπτικοποίηση, σχεδιαγράμματα και πολλά παραδείγματα πρακτικής χρήσης, ώστε να συνδεθούν με το απαιτούμενο λεξιλόγιο και να αφομοιωθούν. Οι μέθοδοι διδασκαλίας που έχουν προταθεί είναι ποικίλες με επικρατέστερες στη σύγχρονη εποχή την επικοινωνιακή προσέγγιση (communicative approach) και την εκμάθηση κανόνων μέσω της εμπειρίας και της πρακτικής χρήσης της γλώσσας (inductive approach) χωρίς να έχει προηγηθεί τυπική ανάλυσή τους στην τάξη όπως συνηθιζόταν (deductive approach). Η χρήση παιχνιδιών κυρίως σε ηλεκτρονική μορφή βοηθά εξαιρετικά τα παιδιά με ΔΑΦ να αφομοιώσουν γραμματικούς κανόνες και να εξασκηθούν στην σωστή χρήση της γλώσσας, καθώς μπορούν να είναι προσαρμοσμένα στο γλωσσικό τους επίπεδο και διαμορφωμένα γύρω από τη συγκεκριμένη δυσκολία που αντιμετωπίζουν. Μπορούν, επίσης, να χρησιμοποιηθούν από το σύνολο της τάξης, σε ομάδες ή και ατομικά για τα παιδιά που λειτουργούν καλύτερα και πιο συγκεντρωμένα σε ατομική βάση (Hashemi & Daneshfar, 2018).

Όπως προαναφέρθηκε, για τους μαθητές με αυτισμό η απόκτηση της ξένης γλώσσας είναι δυσκολότερη διότι χρειάζονται περισσότερο χρόνο, προσπάθεια και προσοχή για να συμβαδίσουν με τους συνομηλίκους, ενώ συχνά οι εκτελεστικές λειτουργίες της συγκέντρωσης και της προσοχής δεν τους βοηθάνε, εφόσον δεν μένουν εύκολα συγκεντρωμένοι σε κάτι για το απαιτούμενο χρονικό διάστημα, ώστε να το αφομοιώσουν και δεν μπορούν να παρακολουθήσουν ήρεμα και στατικά σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος. Επομένως, εκ μέρους των εκπαιδευτικών της αγγλικής γλώσσας απαιτείται υπομονή, ενσυναίσθηση και κατανόηση, θέληση να τροποποιήσουν το μάθημα και τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, ώστε συνειδητά να βοηθήσουν και αυτή την κατηγορία μαθητών (Hashim, Yunus, & Norman, 2021). Αυτό μπορεί να γίνει με προσαρμογή του περιβάλλοντος της τάξης με τρόπο που να εξυπηρετεί την συγκεκριμένη ομάδα μαθητών κάθε φορά, οπτικοποίηση εννοιών και απτά ερεθίσματα που θα αντικαταστήσουν αφηρημένες και μεταφορικές έννοιες με τις οποίες οι μαθητές με ΔΑΦ συνδέονται δυσκολότερα. Ο σκοπός δεν είναι να αφαιρεθούν κομμάτια της ύλης ή τομείς της γλώσσας που δυσκολεύουν εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους αλλά να διδάσκονται με τέτοιο τρόπο ώστε να γίνονται από όλους αντιληπτοί. Σε αυτό μπορεί να συμβάλει και η επιλογή των κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας που ενισχύουν την εκμάθηση της ξένης γλώσσας για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης με ειδική μέριμνα και για εκείνα που βρίσκονται στο φάσμα.

Η Halilovic (2023) αναφέρει ενδεικτικά κάποιες μεθόδους διδασκαλίας της ξένης γλώσσας που σύμφωνα με τη βιβλιογραφία υποστηρίζουν την γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών με αυτισμό. Μια τέτοια μέθοδος είναι η μέθοδος Audiolingual που αναπτύχθηκε την δεκαετία του '50 η οποία βασίζεται στον συμπεριφορισμό και εστιάζει στην εκμάθηση της δομής και των κανόνων της γλώσσας με συστηματική προσοχή στην προφορά μέσω έντονης προφορικής εξάσκησης και συνεχών επαναλήψεων. Το αντικείμενο εκμάθησης παρουσιάζεται συχνά σε μορφή διαλόγου χωρίς την παρουσία κανόνων και μέσω μίμησης, απομνημόνευσης και επανάληψης όλων των φράσεων του διαλόγου ατομικά αλλά και συνολικά οι μαθητές διαμορφώνουν νέες μηχανικές συνήθειες και τελικά αποκτούν τη νέα γνώση. Ο εκπαιδευτικός αποτελεί το σωστό πρότυπο χρησιμοποιώντας κατά κύριο λόγο την αγγλική γλώσσα, εστιάζει στον τονισμό και την ευχέρεια του λόγου και διορθώνει άμεσα τους μαθητές, ώστε να προληφθούν λάθη κατά την αποθήκευση της πληροφορίας. Παρά την κριτική που έχει δεχτεί λόγω του ότι οι μαθητές γίνονται στην ουσία παθητικοί αποδέκτες σε ένα περιβάλλον χωρίς ρεαλιστική χρήση της γλώσσας για επικοινωνιακούς σκοπούς, η μέθοδος αυτή βοηθά τα παιδιά με αυτισμό, γιατί τους παρέχει την καθοδήγηση και τις πολλές επαναλήψεις που χρειάζονται για να μάθουν κάτι καινούργιο μέσα από την έκθεση σε πολλαπλά ερεθίσματα στην ξένη γλώσσα. Η μηχανική χρήση οδηγεί σε κωδικοποίηση και αποθήκευση όσο δύσκολη κι αν είναι η κατανόηση στα αρχικά στάδια επαφής με την αγγλική γλώσσα. Η οπτικοακουστική μέθοδος (Audiovisual Teaching Method) είναι μια άλλη κυρίαρχη μέθοδος που βασίζεται επίσης στον συμπεριφορισμό και την δημιουργία συνθηθειών παρέχοντας οπτικά και ακουστικά μέσα και ερεθίσματα που ενισχύουν τις μη τυπικές επικοινωνιακές δεξιότητες των ατόμων με ΔΑΦ. Το οπτικοακουστικό υλικό δίνεται για συγκεκριμένες δραστηριότητες ή και για ολόκληρο το μάθημα, θα πρέπει να είναι σχετικό με το αντικείμενο του μαθήματος, κατάλληλο για την ηλικία και το επίπεδο της συγκέντρωσης των μαθητών, ταιριαστό με το κοινωνικοπολιτισμικό τους υπόβαθρο και φυσικά να έχει νόημα και ενδιαφέρον για εκείνους, ώστε να τους δώσει κίνητρα και να αυτονομηθούν. Επιπλέον, η μέθοδος της φυσικής και σωματικής απόκρισης (Total Physical Response) αναπτύχθηκε από τον James Asher για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας με τρόπο όμοιο με την απόκτηση της μητρικής μας γλώσσας. Βασίζεται στις ακουστικές δεξιότητες των μαθητών οι οποίοι αποκρίνονται με σωματικές κινήσεις σε προφορικές εντολές στην προστακτική δείχνοντας ότι τις κατανοούν. Λαμβάνει χώρα σε χαλαρό περιβάλλον μάθησης χωρίς πίεση να χρησιμοποιήσουν οι ίδιοι τη γλώσσα παρά μόνο όταν είναι έτοιμοι. Αυτός ο συνδυασμός λόγου και πράξης είναι ιδιαίτερα ωφέλιμος για μαθητές με ΔΑΦ, διότι τους δίνει τη δυνατότητα να είναι ενεργοί στο μάθημα χωρίς όμως να πιέζονται να ανταποκριθούν σε κάποια δραστηριότητα που ενδεχομένως δεν τους ταιριάζει, ενισχύονται οι ακουστικές τους δεξιότητες, παρέχεται μεγάλη έκθεση στην πρακτική χρήση της ξένης γλώσσας, υπάρχει ανοχή στα λάθη και σταδιακά αποκτάται και ο λόγος με φυσικό τρόπο και χωρίς έντονη προσπά-

θεια. Οι πολυαισθητηριακές στρατηγικές και τεχνικές σε συνδυασμό με το απαλλαγμένο από άγχος περιβάλλον της τάξης προάγουν τη μέθοδο ως μια από τις πλέον αποτελεσματικές για την διδασκαλία της αγγλικής σε παιδιά στο φάσμα του αυτισμού. Συχνά χρησιμοποιείται συνδυαστικά με τις δύο προαναφερθείσες μεθόδους ή με μεθόδους διδασκαλίας μέσω πρότζεκτ που είναι, επίσης, συνυφασμένες με τα ξενόγλωσσα μαθήματα (Halilovic, 2023). Τέλος, η διδασκαλία της αγγλικής για επικοινωνιακούς σκοπούς (Communicative Language Teaching) εμφανίστηκε τη δεκαετία του '80 και δίνει έμφαση στην επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση στην ξένη γλώσσα. Είναι ωφέλιμο να εφαρμόζεται σε τάξεις με μαθητική ετερογένεια και παρουσία παιδιών με ΔΑΦ που ως γνωστόν έχουν σοβαρά επικοινωνιακά ελλείματα, διότι τους παρέχει ευκαιρίες αυθεντικών συνδιαλλαγών με μόνο στόχο την ύπαρξη ουσιαστικής επικοινωνίας χωρίς προσκόλληση σε ακριβείς κανόνες και θεωρίες. Η μέθοδος ενισχύει την ανάπτυξη όλων των δεξιοτήτων της γλώσσας και στόχος είναι η γνώση να ενεργοποιείται και εκτός του σχολικού πλαισίου. Η επικοινωνία υποστηρίζεται από κινήσεις του σώματος και πολλές χειρονομίες, γίνεται χρήση απλοποιημένων εκφράσεων και αξιοποιούνται από τα παιδιά εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα για να συμμετέχουν.

Ιδιαίτερα για τα παιδιά με αυτισμό χωρίς τη δυνατότητα λειτουργικής επικοινωνίας με τους γύρω τους ή τους μη λεκτικούς μαθητές έχει αναπτυχθεί και μπορεί να χρησιμοποιηθεί το PECS (Picture Exchange Communication System) που πρόκειται για ένα σύστημα επικοινωνίας με ανταλλαγή εικόνων με σκοπό να βελτιώσει τις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις. Αυτή η πολλά υποσχόμενη προσέγγιση βασίζεται στην ανάλυση της συμπεριφοράς και προωθεί την ουσιαστική επικοινωνία με πρωτοβουλία του μαθητή με ΔΑΦ επιδεικνύοντας μια συγκεκριμένη συμπεριφορά με σκοπό να λάβει κάποιο ανταλλάγμα. Πρόκειται δηλαδή για θετική ενίσχυση, ώστε να επαναλάβει ή να υιοθετήσει αυτή τη συμπεριφορά. Σε αυτό το σύστημα λοιπόν η επικοινωνία είναι πράξη, σαν μια ανταλλαγή ενός αντικειμένου ανάμεσα στα δύο μέρη που εξασκούνται με αυτό τον τρόπο στην αλληλεπίδραση και την προσέγγιση (Zohoorian, Zeraatpishe , & Sadr , 2021). Σύμφωνα με τους Ganz et al. (2012); Welch (2010) αυτό το σύστημα ανταλλαγής διακρίνεται από 6 φάσεις που σχετίζονται με εξάσκηση στον σωστό τρόπο επικοινωνίας, τη διάκριση εικόνων, τη δημιουργία φράσεων και προτάσεων, την απάντηση στην ερώτηση «τι θέλεις» και τον αυθόρμητο σχολιασμό, ώστε σταδιακά να ενισχύσουν την ανάπτυξη του λόγου. Οι Zohoorian, Zeraatpishe και Matin (2021) στην έρευνα τους σε ένα δημόσιο σχολείο με δύο αυτιστικά άτομα 12 και 9 ετών αντίστοιχα με πολύ σοβαρά ζητήματα επικοινωνίας και λιγοστές αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές τους χρησιμοποίησαν το PECS για την εκμάθηση λεξιλογίου στην αγγλική γλώσσα. Το επίπεδο των μαθητών στα αγγλικά ήταν πολύ χαμηλό οπότε επέλεξαν τον τομέα της λεξιλογικής ανάπτυξης ως έναν από τους πλέον βασικούς στα αρχάρια επίπεδα και χρησιμοποίησαν το PECS ως τρόπο εναλλακτικής διδασκαλίας που βασίζεται σε συνδέσεις ανάμεσα σε λέξεις, εικό-



νες και αντικείμενα. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως το λεξιλόγιο των παιδιών αναπτύχθηκε αρκετά και ο λόγος τους βελτιώθηκε, καθώς επαναλάμβαναν λέξεις αλλά και μεγαλύτερες φράσεις που άκουγαν και τις συμπεριελάμβαναν σε αυτές που αποθήκευαν και μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν. Επιπλέον, όπως φάνηκε, οι αλληλεπιδράσεις με τον εκπαιδευτικό ήταν περισσότερο επιτυχημένες και η συμμετοχή τους σε συνεργατικές δραστηριότητες διαρκούσε περισσότερο απ' όσο συνήθως. Επομένως, εφόσον οι εκπαιδευτικοί είναι ενήμεροι και εξοικειωμένοι, το σύστημα αυτό μπορεί να εφαρμοστεί στα αρχικά στάδια διδασκαλίας της ξένης γλώσσας ειδικά για την εκμάθηση του λεξιλογίου όπου αν συνδυαστεί με πραγματικά αντικείμενα (realia) και λεξιλογικές κάρτες (flashcards) και πολλές συχνές επαναλήψεις μπορεί να επιφέρει εξαιρετικά αποτελέσματα. Οι στερεοτυπικές συμπεριφορές των παιδιών με ΔΑΦ είναι πάντα πρόκληση για τον εκπαιδευτικό αλλά το PECS προτείνεται ως εναλλακτικός τρόπος επικοινωνίας μέσω εικόνων και πράξεων που ενισχύει τον λόγο των παιδιών και τη δυνατότητά τους για κοινωνική συνδιαλλαγή.

Σε σχέση με τα παραπάνω, η Karla Avalos Charpentier (2021) πραγματοποίησε μία ποιοτική έρευνα σε πραγματικό περιβάλλον τάξης των αγγλικών σε ιδιωτικό σχολείο στην Κόστα Ρίκα με συμμετέχοντα ένα 8χρονο αγόρι με ΔΑΦ και εργαλεία μια συνέντευξη, την παρατήρηση στην τάξη και ένα ερωτηματολόγιο για τον εκπαιδευτικό όπου εφαρμόστηκαν και προτείνονται οι εξής στρατηγικές για την αποτελεσματική διδασκαλία της αγγλικής στους μαθητές στο φάσμα. Η πρώτη αφορά στην ενδεδειγμένη παρατήρηση των μαθητών με ΔΑΦ από τον εκπαιδευτικό, ώστε να μπορεί να καταλάβει τι έχουν κατανοήσει και αν είναι σε θέση να ανταπεξέρθουν σε όσα έχουν να κάνουν. Αυτό πρέπει να γίνεται έμμεσα και διακριτικά με το να στέκονται κοντά τους ή να τους θέτουν απλές ερωτήσεις, ώστε τα παιδιά να νιώθουν την υποστήριξη που έχουν ανάγκη χωρίς να νιώθουν αμήχανα ή διαφορετικά από τους υπόλοιπους. Η δεύτερη στρατηγική είναι να προσφέρονται σε αυτούς τους μαθητές συχνά και σύντομα διαλείμματα όπου θα τους ανατίθεται να κάνουν κάτι διαφορετικό που θα απαιτεί κίνηση και αλλαγή θέσης. Αυτό αφενός τους προσφέρει την κίνηση που χρειάζονται στο καθιστικό περιβάλλον της τάξης και βοηθά με την αδυναμία τους να παραμείνουν συγκεντρωμένοι στην ίδια δραστηριότητα για μεγάλο χρονικό διάστημα χωρίς να χάσουν την προσοχή και το ενδιαφέρον τους. Μέσα από την μικρή αλλαγή παράστασης μπορούν να ανακτήσουν ευκολότερα την προσοχή τους μετά και να συμμετέχουν προφορικά. Η τρίτη στρατηγική αφορά στη χρήση χρωμάτων για την διδασκαλία εννοιών όπως νέο λεξιλόγιο ή γραμματικούς κανόνες, γιατί με τον τρόπο αυτό ακόμη κι αν τα παιδιά αδιαφορούν για το περιεχόμενο θα ενδιαφερθούν για τον συμβολισμό των χρωμάτων, θα εστιάσουν την προσοχή τους σε αυτά, θα τους δώσουν νόημα και θα τα συνδέσουν με τη νέα γνώση που θα αποθηκευτεί πολύ πιο εύκολα. Μια άλλη στρατηγική που ακολουθήθηκε και κρίθηκε αποτελεσματική ήταν η χρήση απλού λεξιλογίου, χειρονομιών και έντονης γλώσσας του σώματος όταν ο

εκπαιδευτικός εξηγούσε κάτι στο παιδί με αυτισμό, καθώς όπως φάνηκε εκείνο ένιωθε ασφάλεια, κατανοούσε περισσότερο τις οδηγίες και συμμετείχε πιο πρόθυμα. Η πέμπτη στρατηγική που εφάρμοσε ο εκπαιδευτικός ήταν η δημιουργία μιας ατζέντας, ενός οπτικού προγράμματος στην ουσία που περιείχε με οπτικές αναπαραστάσεις όσα καλούνταν να κάνει το παιδί στο μάθημα όπως για παράδειγμα ατομική ή ομαδική εργασία, ζωγραφική/χειροτεχνία, ανάγνωση κλπ. Δίπλα ήταν ζωγραφισμένο ένα μικρό ρολόι που έπρεπε να επιλέξει μόνο εάν διεκπεραίωνε τις δραστηριότητές του εντός χρονοδιαγράμματος ενισχύοντας το αίσθημα της αυτοαξιολόγησης. Όπως φάνηκε, η οπτικοποίηση του ημερήσιου προγράμματος και συγκεκριμένα της ώρας των αγγλικών βοηθά σε μεγάλο βαθμό τα παιδιά με ΔΑΦ, διότι οι εικόνες τραβούν την προσοχή τους, είναι εξαρχής ενήμερα για τη συνέχεια του μαθήματος και αυτό τους δημιουργεί ένα αίσθημα ασφάλειας και βελτιώνει τη συμπεριφορά τους. Η έκτη στρατηγική παρέμβασης ονομάζεται θερμόμετρο των συναισθημάτων και στόχευε στα συναισθήματα του μαθητή, τα οποία μπορούσε να εκφράσει στον εκπαιδευτικό με τη χρήση χρωμάτων. Αυτό θα μπορούσε να συνδυαστεί με δραστηριότητα για την εκμάθηση του λεξιλογίου για τα συναισθήματα στα αγγλικά αλλά στοχεύει κυρίως στην συναισθηματική αυτορρύθμιση και έκφραση στις οποίες εντοπίζονται σοβαρά ελλείμματα στα άτομα στο φάσμα. Τέλος, προτείνεται η ενίσχυση της βλεμματικής επαφής που αποτελεί προϋπόθεση πριν ο εκπαιδευτικός ξεκινήσει να δίνει οδηγίες ή να εισάγει μια νέα έννοια. Είναι ιδιαίτερα δύσκολο αλλά απαραίτητο να έχουμε εξασφαλίσει σε έναν βαθμό την βλεμματική επαφή με τα παιδιά με ΔΑΦ πριν απευθυνθούμε σε εκείνα. Στα συνολικά συμπεράσματα της έρευνας φάνηκε πως οι παραπάνω στρατηγικές ενίσχυσαν τις ακουστικές και προφορικές δεξιότητες του μαθητή που άρχισε να χρησιμοποιεί περισσότερο τη γλώσσα, βελτιώθηκε η στάση του στην τάξη των αγγλικών και άρχισε να συμμετέχει συχνότερα σε αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους και τον εκπαιδευτικό. Φυσικά όλα τα παραπάνω έχουν θετική επίδραση και στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης που βρίσκονται στην τάξη γι' αυτό και η εφαρμογή τους κρίνεται εύκολη και αποτελεσματική (Charpentier, 2022).

Στην ποιοτική έρευνα των Norman, Hashim και Yunus (2021) με 45 μαθητές με αυτισμό και 14 δασκάλους σε ένα σχολείο στη Μαλαισία διαπιστώθηκε πως οι μεγαλύτερες δυσκολίες των μαθητών αυτών εντοπίζονται στην εκμάθηση του νέου λεξιλογίου και την προφορική χρήση της αγγλικής σε διάλογο ή σύντομες στιχομυθίες. Για μεγάλο μέρος των μαθητών, ωστόσο, η κατάκτηση της αγγλικής γλώσσας ήταν ευκολότερη και γρηγορότερη από την απόκτηση της μητρικής τους λόγω των λιγότερων συλλαβών και των απλούστερων κανόνων. Αυτό αποδεικνύει για άλλη μια φορά πως η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας σε μαθητές στο φάσμα δεν είναι μια πανομοιότυπη διαδικασία που μπορεί να ακολουθείται για όλους τους μαθητές, καθώς ο καθένας αντιμετωπίζει διαφορετικές δυσκολίες και μαθαίνει με τον δικό του διαφορετικό τρόπο με βάση το μαθησιακό προφίλ του αλλά και τον βαθμό στον οποίο επηρεάζεται από την διαταραχή.

Τα παραπάνω υποδεικνύουν στον καθηγητή της τάξης των αγγλικών να σέβεται την διαφορετικότητα των μαθητών του, τις προτιμήσεις τους και τις ανάγκες τους και να χρησιμοποιεί διαφορετικά μέσα, υλικά, εγχειρίδια, τρόπους παράδοσης αλλά και οργάνωση του χώρου προκειμένου να τους βοηθήσει όσο γίνεται περισσότερο να φτάσουν στο μέγιστο επίπεδο των δυνατοτήτων τους. Για να επιτύχει τους προαναφερόμενους στόχους θα πρέπει να ακολουθήσει και να υιοθετήσει στο μάθημά του τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

## **Κεφάλαιο 2: Διαφοροποιημένη Διδασκαλία**

### **2.1 Θεωρητικό Υπόβαθρο και Εννοιολογική Προσέγγιση**

Στο σημερινό σχολικό περιβάλλον η δουλειά του εκπαιδευτικού είναι εξαιρετικά απαιτητική, καθώς η μεγάλη ετερογένεια και ποικιλομορφία στην ίδια σχολική τάξη είναι δεδομένες, τα δικαιώματα του παιδιού για ισότιμη πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση στο γενικό σχολείο είναι διεθνώς αναγνωρισμένα και η ανάγκη συμπερίληψης όλων των μαθητών στη γενική τάξη παρά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις δυσκολίες τους είναι νομικά θεσπισμένη. Οι μαθητές τείνουν να χάνουν την συγκέντρωσή τους πολύ εύκολα και να παραμένουν αμέτοχοι όταν οι διδακτικές μέθοδοι και στρατηγικές που χρησιμοποιούνται δεν ταιριάζουν στο μαθησιακό προφίλ, τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες τους. Η υιοθέτηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι ένας τρόπος αναγνώρισης αυτών των ιδιαιτεροτήτων και αναγκών των μαθητών και τροποποίησης του μαθήματος, ώστε να είναι επιτυχημένο και να ωφελεί όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές (Morgan, 2014). Βασίζεται στην παραδοχή πως οι μαθητές δεν είναι ίδιοι και δεν μαθαίνουν με τον ίδιο τρόπο αλλά έχουν διαφορετικές ανάγκες που πρέπει να καλύπτονται στη σχολική τάξη γιατί είναι δικαίωμά τους να φτάσουν στο ανώτερο επίπεδο που μπορούν με τον τρόπο που μπορούν. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να υιοθετήσουν νέες πρακτικές και μεθόδους και να εφαρμόσουν αλλαγές και τροποποιήσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα και τα μέσα αξιολόγησης για να ανταποκριθούν με σεβασμό και αποδοχή στην ετερογένεια που σίγουρα θα συναντήσουν στην σύγχρονη τάξη.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία βασίζεται, στην Θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης που ανέπτυξε ο Howard Gardner το 1983 σύμφωνα με την οποία δεν υπάρχει ένας αλλά επτά τύποι νοημοσύνης που είναι η λογικομαθηματική, η γλωσσική, η κιναισθητική, η χωροταξική, η μουσική/ρυθμική η ενδοπροσωπική και η διαπροσωπική ενώ αργότερα προστέθηκε και η φυσιοκρατική ή νατουραλιστική νοημοσύνη. Αυτό σημαίνει πως οι μαθητές μαθαίνουν με διαφορετικό τρόπο και ρυθμό ανάλογα με τον τύπο ή τύπους νοημοσύνης που χρησιμοποιούν οπότε η διδασκαλία πρέπει να ανταποκρίνεται στα παραπάνω και να γίνεται με πολλούς διαφορετικούς

τρόπους για να παρέχονται σε όλους τους μαθητές ευκαιρίες σχολικής επιτυχίας. (Gardner & Hatch , 1989). Στόχος του Gardner ήταν αρχικά να αναγνωριστεί η ύπαρξη και η αξία των διαφορετικών τύπων και μακροπρόθεσμα να υπάρξουν τάξεις που θα συμβάλλουν στην ανάπτυξη όλων των τύπων νοημοσύνης στο μάθημα. Διαφοροποιημένη είναι η διδασκαλία που χρησιμοποιεί στρατηγικές και μέσα που λαμβάνουν υπόψιν όλους τους τύπους νοημοσύνης και όχι μόνο τους δύο κυρίαρχους όπως η εισαγωγή της τέχνης στο μάθημα ή η ευέλικτη ομαδοποίηση που ευνοεί τα παιδιά με επικρατέστερο τον διαπροσωπικό τύπο. Αυτό συνεπάγεται πως στον σχεδιασμό του μαθήματος λαμβάνεται υπόψιν το μαθησιακό στίλ του κάθε παιδιού, δηλαδή ο τρόπος με τον οποίο μαθαίνει καλύτερα. Με το να αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί τα δυνατά και αδύναμα σημεία των μαθητών τους και να ακολουθούν μεθόδους που ταιριάζουν στο μαθησιακό στίλ τους πετυχαίνουν καλύτερα ακαδημαϊκά αποτελέσματα και βελτιώνουν την στάση των μαθητών προς τη μαθησιακή διαδικασία που είναι εξίσου σημαντικό. Η προσφορά ευκαιριών ώστε να έχουν όλοι πρόσβαση στη μάθηση με πολλαπλές τεχνικές και μεθόδους αξιολόγησης ενδυναμώνει τους μαθητές και επιλύει πολλά προβλήματα που δημιουργούνται στην τάξη (Morgan, 2014).

Στη θεωρητική βάση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας βρίσκεται και η Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης του Vygotsky ο οποίος το 1978 όρισε αυτή τη ζώνη ως την απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό επίπεδο του μαθητή και την δυνατή ανάπτυξή του μέσω αλληλεπίδρασης και καθοδήγησης από τον εκπαιδευτικό ή πιο προχωρημένους συνομηλίκους. Προσδιορίζεται αρχικά η γνώση που ήδη κατέχει και ο στόχος είναι να αποκτήσει νέα γνώση και δεξιότητες ή να εκτελέσει μια δραστηριότητα μέσω της κατάλληλης διδασκαλίας και της σχέσης δασκάλου – μαθητή, την οποία ο Vygotsky θεωρεί πολύ σημαντική λόγω της έμφασης που δίνει στην κοινωνική αλληλεπίδραση στο σχολικό πλαίσιο. Ο εκπαιδευτικός είναι ο επαγγελματίας που καθοδηγεί σωστά τους μαθητές σε όλη τη μαθησιακή διαδικασία και η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ τους πρέπει να χαρακτηρίζεται από συνεργασία, αμοιβαιότητα και εμπιστοσύνη. Ο Vygotsky τόνισε πως η ζώνη αυτή είναι κρίσιμη για την εκπαίδευσή τους συνολικά, διότι διαθέτοντας βασική πρότερη γνώση και δεξιότητες οι μαθητές μπορούν να εξερευνήσουν νέα αντικείμενα από το ακριβώς επόμενο επίπεδο χωρίς να νιώθουν απογοήτευση ή ματαίωση. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία υιοθετεί την αρχή πως ο κάθε μαθητής πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μονάδα που βρίσκεται σε διαφορετικό επίπεδο από τους υπόλοιπους συμμαθητές του και με τροποποιημένη διδασκαλία ανάλογη αυτού του επιπέδου των ικανοτήτων του μπορεί να εξελιχθεί. Η στρατηγική της σκαλωσιάς (scaffolding) βοηθά τους μαθητές να φτάσουν στην επικείμενη ανάπτυξη καθώς ενεργοποιεί την πρότερη γνώση που διαθέτουν και τους παρέχει την υποστήριξη που χρειάζονται για να μεταβούν στο επόμενο επίπεδο που διαθέτει περισσότερες προκλήσεις και δυσκολίες. Αυτό ευνοεί και τους προχωρημένους μαθητές που επίσης χρειάζονται εξατομικευμένη καθοδήγηση και επι-

πλέον ευκαιρίες ανάπτυξης με περισσότερα ερεθίσματα για να μην τους παρέχεται διδασκαλία κατώτερη του επιπέδου στο οποίο βρίσκονται. Η πρόκληση και η ανάπτυξη, επομένως, θα πρέπει να ορίζονται διαφορετικά για κάθε μαθητή ειδάλλως οι εκπαιδευτικοί θα εστιάζουν μόνο στις ομοιότητες και θα παραγκωνίζουν τις αναρίθμητες διαφορές. Σύμφωνα με τους Karusnick και Hauslein (2001) όσα αναφέρθηκαν παραπάνω υποστηρίζονται από την έρευνα για την εγκεφαλική λειτουργία που εξηγεί πως τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνουν οι μαθητές στη διάρκεια του μαθήματος όπως άγχος, πίεση, απογοήτευση προκαλούν την απελευθέρωση περισσότερης νοραδρεναλίνης, μιας ορμόνης που επηρεάζει τη μάθηση, με αποτέλεσμα την απόσυρση ή την εκδήλωση ακατάλληλης συμπεριφοράς, ενώ αντίθετα σε περιβάλλον μάθησης που δεν υποστηρίζει μαθητές με επίπεδο ανώτερο του μέσου όρου απελευθερώνονται λιγότερα χημικά στοιχεία που είναι επίσης επιβλαβές για την πορεία της μάθησής τους.

Σύμφωνα με τους Tomlinson και Kalbfleisch (1998) για να επιτευχθεί η μάθηση το μαθησιακό περιβάλλον πρέπει να είναι ασφαλές και να μην προκαλεί καθόλου πίεση ή αισθήματα αποτυχίας και απόρριψης στους μαθητές, οι δραστηριότητες πρέπει να τους προκαλούν να εξελιχθούν αλλά όχι σε σημείο που θα υπερβαίνει τις δυνατότητές τους και όλες οι νέες γνώσεις και δεξιότητες πρέπει να νοηματοδοτούνται μέσω σύνδεσης με την δική τους εμπειρία. Σκοπός της διαφοροποίησης είναι οι μαθητές να μην ακολουθούν μία κοινή νόρμα αλλά να δίνονται στον καθένα ξεχωριστά οι ευκαιρίες που χρειάζονται για να αξιοποιήσουν στο μέγιστο τις δυνατότητές τους και να εξελιχθούν όσο το δυνατόν περισσότερο. Βρίσκεται στον αντίποδα της τυποποιημένης διδασκαλίας (standards-based teaching) η οποία αφορά τον μέσο μαθητή και χρησιμοποιεί εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που δεν λαμβάνουν υπόψιν την ετερογένεια. Η προσκόλληση σε πανομοιότυπους ακαδημαϊκούς στόχους που πρέπει να κατακτηθούν στο ίδιο πλαίσιο και με τον ίδιο ρυθμό από όλους με έμφαση στο χρονοδιάγραμμα έχει κριθεί αναποτελεσματική ενώ η χρήση κοινών παραδοσιακών τεστ ως τελικό προϊόν αξιολόγησης θεωρείται πλέον αναχρονιστική έως και επιζήμια για τους μαθητές. Το αναλυτικό πρόγραμμα ορίζει το τι πρέπει να διδαχτεί αλλά η διαφοροποίηση δείχνει τον τρόπο και προτείνει πρακτικές και μεθόδους για να μεταδοθεί αποτελεσματικά σε μεγάλο εύρος μαθητών, εφόσον η μέθοδος one-size-fits-all, αν και είναι πολύ ευκολότερη για τον εκπαιδευτικό, δεν καλύπτει τις ανάγκες της πλειοψηφίας των μαθητών. Μια κοινή προσέγγιση για όλους θα τους έκανε να χάσουν το κίνητρο τους, θα έμεναν πίσω και ίσως οδηγούνταν σε σχολική αποτυχία. Αντιθέτως, αυτό που χρειάζεται είναι διαφορετικές δίοδοι και ποικίλοι τρόποι με τους οποίους μπορεί να γίνει πρόσληψη, επεξεργασία και τελικά έκφραση της νέας πληροφορίας και γνώσης. Αυτό φυσικά προϋποθέτει συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αναδόμηση του αναλυτικού προγράμματος και υποστηρικτικά διδακτικά μέσα (Valiandes & Tarman, 2011).

Η Carol Ann Tomlinson έχει αναλύσει και υποστηρίξει σθεναρά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία σε όλο το έργο της από τη δεκαετία του '90 και έπειτα προωθώντας την άποψη πως οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αξιοποιούν τον χώρο και τον χρόνο ευέλικτα και να χρησιμοποιούν ποικίλες στρατηγικές, πόρους, μέσα και υλικά σε υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον για να ανταποκριθούν κατάλληλα στις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες που θα συναντήσουν. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν πρόκειται, λοιπόν, για μια απλή μέθοδο ή στρατηγική που υιοθετείται περιστασιακά αλλά για φιλοσοφία και καινοτόμο τρόπο σκέψης γύρω από τη διδασκαλία και την μάθηση, τη δομή και τη διαχείριση της τάξης που εξετάζει εξαρχής όσα ήδη γνωρίζουν τα παιδιά και τους εξωσχολικούς παράγοντες που επηρεάζουν την παρουσία και επίδοσή τους στο μάθημα. Σκοπός είναι οι μαθητές να κατακτήσουν το ίδιο περιεχόμενο και να αποκτήσουν τις ίδιες δεξιότητες με το σύνολο της τάξης αλλά με ποικίλους τρόπους και μέσα ξεκινώντας από το επίπεδο στο οποίο βρίσκονται και να είναι ταυτόχρονα ανεξάρτητοι και υπεύθυνοι για τη μάθησή τους. Η επιτυχής εφαρμογή της βασίζεται κυρίως στις απόψεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το τι είναι η μάθηση και πως μπορεί να επιτευχθεί (Moon et al., 1995 στις Stavrou & Koutselini, 2016). Η Tomlinson προσπάθησε να διορθώσει εσφαλμένες αντιλήψεις γύρω από τη διαφοροποιημένη διδασκαλία τονίζοντας πως δεν είναι εξατομικευμένη παιδαγωγική για χαμηλού επιπέδου μαθητές με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που ίσως βρίσκονται σε διαφορετικό επίπεδο αλλά προσφέρει ποικίλους τρόπους μετάδοσης του ίδιου περιεχομένου και εμπλοκής που αφορούν το σύνολο της γενικής τάξης. Επιπλέον, πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η υιοθέτηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας θα επιφέρει απειθαρχία, αποδιοργάνωση και άρα κακή διαχείριση της τάξης λόγω των πολλών δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα ταυτόχρονα. Αυτό, ωστόσο, δεν ισχύει καθώς συνεχίζουν να υπάρχουν σαφή όρια, κανόνες συμπεριφοράς και ξεκάθαρες οδηγίες για τις δραστηριότητες με ελεγχόμενη κίνηση και ομιλία, ώστε να μην είναι διασπαστικό το περιβάλλον. Η ομαδοποίηση στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι ευέλικτη με μοναδικό κριτήριο τον τρόπο με τον οποίο εργάζονται καλύτερα οι μαθητές είτε είναι σε ομάδες, τριάδες, δυάδες ή και ανεξάρτητα, γι' αυτό και υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί σχηματισμοί που τακτικά μεταβάλλονται και ποικίλες συνθέσεις ομάδων. Σκοπός δεν είναι μόνο η δημιουργία ευχάριστου και παιγνιώδους κλίματος στην τάξη που ξεφεύγει από την τυπική διαδικασία της μάθησης, γιατί συνεχίζουν να υπάρχουν σαφείς παιδαγωγικοί και μαθησιακοί στόχοι που πρέπει να επιτευχθούν (Tomlinson, *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*, 2001). Μια άλλη παρανόηση των εκπαιδευτικών που προέκυψε από την έρευνα της Σελεάρη (2021) είναι πως η διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί να εφαρμόζεται περιστασιακά και όταν απαιτούνται ισχυρότερα κίνητρα εμπλοκής των μαθητών. Αυτό φυσικά δεν ισχύει καθώς, όπως ειπώθηκε, πρόκειται για τρόπο σκέψης και συστηματικής προσέγγισης της διδασκαλίας και της μάθησης που δεν θα έπρεπε να υιοθετείται κατά περίπτωση με α-

ποσπασματικές πρακτικές αλλά να αποτελεί πάγια τακτική. Τέλος, διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν σημαίνει κατηγοριοποίηση και ομαδοποίηση των μαθητών με βάση τις ικανότητες και το επίπεδό τους ούτε μικρές προσαρμογές ή απλοποίηση του ίδιου υλικού και των δραστηριοτήτων ανάλογα με την κατηγορία στην οποία απευθύνονται. Η απλοποίηση του αναλυτικού προγράμματος ή η μείωση των καθηκόντων κάποιων μαθητών μακροπρόθεσμα έχει κυρίως αρνητικά αποτελέσματα για το σύνολο της τάξης. Η απλούστευση των ίδιων διαδικασιών που χρησιμοποιούνται αμετάβλητα για όλους με πολύ μικρές προσαρμογές και τροποποιήσεις κρίνεται ανεπαρκής και συνήθως αναποτελεσματική. Επίσης, η απλή ιεράρχηση των δραστηριοτήτων με βάση το επίπεδο έχει ως αποτέλεσμα την προβολή των προσδοκιών των εκπαιδευτικών για τους μαθητές που πολλές φορές βασίζονται σε εσφαλμένες προσωπικές αξιολογήσεις και ενδεχομένως τον στιγματισμό τους. Αντιθέτως, στη διαφοροποιημένη διδασκαλία ο εκπαιδευτικός λαμβάνει ως δεδομένο πως οι μαθητές έχουν διαφορετικά προφίλ και ανάγκες και σχεδιάζει εκ των προτέρων το μάθημα κατάλληλα, ώστε να ανταποκριθεί σε αυτή τη διαφορετικότητα που αξιοποιείται ως στοιχείο εμπλουτισμού της μαθησιακής διαδικασίας.

Ο σχεδιασμός του μαθήματος βασίζεται σε συνεχείς και ποικίλες αξιολογήσεις και δεν περιλαμβάνει απλώς διαφορετικό αριθμό δραστηριοτήτων ή απλή διαβάθμιση με βάση τις δυνατότητες των μαθητών αλλά ποιοτική διαφοροποίηση της φύσης του μαθήματος, των δραστηριοτήτων και των εργασιών για να καλύπτονται οι εκπαιδευτικές ανάγκες των «άκρων» που συνυπάρχουν στην τάξη που είναι από τη μία οι πολύ προχωρημένοι μαθητές και από την άλλη οι μαθητές με χαμηλό επίπεδο ή ακόμη και μαθησιακές δυσκολίες. Πρόκειται για μαθητοκεντρική προσέγγιση που τοποθετεί τον κάθε μαθητή και τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά του στο κέντρο και τον ορίζει ως συνυπεύθυνο της διαδικασίας. Όταν η μαθησιακή διαδικασία τους αφορά και τους εμπλέκει όλους με κατάλληλο τρόπο οι μαθητές γίνονται υπεύθυνοι για την προσωπική τους ανάπτυξη, συμμετέχουν πιο ενεργά, λαμβάνουν περισσότερες αποφάσεις και πρωτοβουλίες και μπορούν να εργάζονται σε κάποιον βαθμό και μόνοι τους με τον δικό τους ρυθμό. Στην διαφοροποιημένη τάξη εκπαιδευτικοί και μαθητές συνεργάζονται αρμονικά και μαθαίνουν συνεχώς μέσω της αλληλεπίδρασης. Ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί τα παιδιά στην πορεία της μάθησης και της ανάπτυξής τους αλλά ταυτόχρονα μαθαίνει περισσότερα για εκείνα, τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν αποτελεσματικά και τους παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχία του μαθήματος και κάνει διαρκείς αναπροσαρμογές καθιερώνοντας την διαφοροποίηση ως τον τρόπο λειτουργίας της τάξης. Όπως θα αναλυθεί παρακάτω τα στοιχεία που διαφοροποιούνται είναι το περιεχόμενο, η διαδικασία, το τελικό αποτέλεσμα αλλά και το περιβάλλον του μαθήματος. Η αξιολόγηση πλέον στοχεύει στο να ανακαλύψει ο εκπαιδευτικός μέσω παρατήρησης, συζήτησης και εργασιών τα ενδιαφέροντα, την ετοιμότητα και το επίπεδο των μαθητών και να τους προσφέρει όσο το δυνατόν ευνοϊκότερες μαθησιακές εμπειρίες. Στην αρχή κάθε ενότητας πρέπει να γίνεται

αναγνώριση του επιπέδου του μαθητή και ορισμός των προσωπικών του αναγκών και στόχων σε σχέση με τους στόχους του κεφαλαίου. Η διαφοροποίηση της αξιολόγησης είτε αρχικής, είτε διαμορφωτικής ή τελικής είναι καταλυτική διότι πρέπει να δίνονται περισσότερες ευκαιρίες και δυνατοί τρόποι στους μαθητές να εκφράσουν αυτό που ξέρουν και όσα έμαθαν όχι με στόχο την κατάταξη και βαθμολόγησή τους αλλά για να είναι ενήμερος ο εκπαιδευτικός για το επίπεδο στο οποίο βρίσκονται και τις ενδεχόμενες δυσκολίες τους και να μπορεί να τους βοηθήσει με κατάλληλο σχεδιασμό των μαθημάτων που έπονται (Mills, et al., 2014).

## **2.2 Βασικές Αρχές και Στοιχεία της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας**

Άλλωστε, οι βασικές αρχές στις οποίες στηρίζεται η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι πως οι μαθητές έχουν διαφορετικό επίπεδο ετοιμότητας, προτιμήσεις, κλίσεις, ενδιαφέροντα, μαθησιακά προφίλ, εμπειρίες και συνθήκες ζωής και αυτές οι διαφορές επηρεάζουν σημαντικά τον τρόπο μάθησης και τον βαθμό υποστήριξης που απαιτείται. Η δεύτερη βασική αρχή είναι πως ο εκπαιδευτικός οφείλει να αξιοποιεί την ικανότητα που διαθέτει κάθε μαθητής για μάθηση δείχνοντας σεβασμό και εκτίμηση προς τα μοναδικά του χαρακτηριστικά και να αναλαμβάνει την ευθύνη για όσα συμβαίνουν στην τάξη. Υπάρχει ισορροπία ανάμεσα στο περιεχόμενο και τις ατομικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες και οι μαθητές ωφελούνται από βοηθητικά περιβάλλοντα για να φτάσουν στο αμέσως επόμενο επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων από αυτό στο οποίο βρίσκονται, ρεαλιστικές ευκαιρίες μάθησης και σύνδεση του αναλυτικού προγράμματος με τα άμεσα ενδιαφέροντά τους. Η τάξη με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού λειτουργεί ως κοινότητα και χώρος όπου ο καθένας θα φτάσει στο μέγιστο των δυνατοτήτων του (Tomlinson, *Reconcilable Differences? Standards-Based Teaching and Differentiation*, 2000). Μια άλλη βασική αρχή, επομένως, είναι η δημιουργία ενός φυσικά και συναισθηματικά ασφαλούς περιβάλλοντος που θα επιδρά θετικά στη μάθηση και θα προωθή τη συνεργασία, την ισότιμη συμμετοχή όλων και τον σεβασμό (Tomlinson, 2014 · Tomlinson & Imbeau, 2010). Επίσης, το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να είναι προσεκτικά σχεδιασμένο με τρόπο που να εμπλέκει όλους τους μαθητές και να τους οδηγεί στην κατάκτηση βασικών γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων από έναν συγκεκριμένο τομέα μάθησης που μπορούν έπειτα να εφαρμόσουν και να γενικεύσουν. Μια επίσης βασική αρχή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι η ευελιξία που χαρακτηρίζει το πλαίσιο της μάθησης και την διαχείριση του χρόνου, καθώς η οργάνωση του χώρου και ο ρυθμός που ακολουθείται διαφέρει ανάλογα με τις ατομικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η ομαδοποίηση των μαθητών και η χρήση των μέσων, των πόρων και των υλικών γίνεται επίσης με ευέλικτο και προσαρμοσμένο τρόπο από τον εκπαιδευτικό και γίνεται ειδική αναφορά στους πιθανούς τρόπους ομαδοποίησης για να δίνεται η δυνατότητα παρατήρησης των μαθητών όταν εργάζονται σε πολλαπλά πλαίσια με διαφορετικές αλληλεπιδράσεις (Tomlinson, 2017 · Tomlinson et al., 2003 · Tomlinson & Imbeau, 2010). Είναι σημαντικό οι μαθητές να εμπλέκονται στο σύνολο και να εργάζονται χωρίς την



άμεση καθοδήγηση των εκπαιδευτικών σε ομάδες που σχηματίζονται και αναδιαμορφώνονται με κριτήριο τα ενδιαφέροντα ή τα χαρακτηριστικά τους.

Με βάση τις παραπάνω αρχές η Tomlinson προτείνει ορισμένες πρακτικές που μπορούν να ακολουθούνται όπως ο προκαταβολικός σχεδιασμός της διδασκαλίας που έχει κυρίως προληπτικό και όχι διορθωτικό χαρακτήρα και η μαθητοκεντρική διδασκαλία στην οποία οι μαθητές παίζουν ενεργό ρόλο στην απόκτηση της νέας γνώσης που χτίζεται πάνω στην προϋπάρχουσα και είναι σχετική με τα ενδιαφέροντά τους (Tomlinson, 2014). Η πρακτική teaching up ορίζεται ως η διδασκαλία για την επιτυχία όπου ενισχύονται τα κίνητρα του μαθητή με απόλυτο σεβασμό στα ιδιαίτερα ταλέντα και τις ανάγκες του και στόχο την συνεχή πρόοδο. Τέλος, παύει να ισχύει ο διαχωρισμός τυπικές και ξεχωριστές δραστηριότητες που διαχωρίζουν και ενδεχομένως στιγματίζουν κάποιους μαθητές. Αντίθετα, όλες οι δραστηριότητες σχεδιάζονται εξαρχής με τέτοιο τρόπο ώστε να δίνουν σε όλους την δυνατότητα να συμμετέχουν αποτελεσματικά.

Τα τέσσερα στοιχεία που τονίζει η Tomlinson (2008) είναι η δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης, η ενδυνάμωση της φωνής των μαθητών, η επίγνωση και το κατάλληλο περιβάλλον. Η εμπιστοσύνη χτίζεται όταν η αξία των μαθητών αναγνωρίζεται και ο δάσκαλος πιστεύει στην συνολική αλλά και ατομική τους επιτυχία και το δείχνει με πολλούς τρόπους στην τάξη δίνοντάς τους χώρο και χρόνο σεβόμενος τις ανάγκες τους. Το περιβάλλον και το μάθημα πρέπει να ταιριάζουν στον καθένα ξεχωριστά με την έννοια ότι τα παιδιά καλούνται να κάνουν μόνο όσα είναι έτοιμα και προετοιμασμένα να κάνουν, όχι κάτι πολύ δυσκολότερο ή πολύ ευκολότερο, για να είναι διατεθειμένα να συνεχίσουν την προσπάθεια. Έχουν την ευκαιρία να μαθαίνουν και να εκφράζονται με τρόπο που προωθεί την επιτυχία τους μέσα από ποικίλες δραστηριότητες, ευέλικτες ομάδες, διαφορετικές εργασίες για το σπίτι πάντοτε, όμως, με έναν κοινό σκοπό δουλεύοντας όλοι στο ίδιο περιεχόμενο για την απόκτηση των ίδιων δεξιοτήτων. Διατηρούνται οι ίδιοι εκπαιδευτικοί στόχοι αλλά ο χρόνος και οι πόροι χρησιμοποιούνται με ποικίλους και δημιουργικούς τρόπους ανάλογα με τη μαθητική ομάδα. Όταν ο συνδυασμός αναλυτικού προγράμματος και περιβάλλοντος είναι ταιριαστός και κατάλληλος για τον κάθε μαθητή, τότε είναι πρόθυμος να εργαστεί με επιμέλεια και άρα να πετύχει. Επίγνωση αποκτούν οι μαθητές όταν αρχίζουν να αντιλαμβάνονται τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν και γίνονται συνυπεύθυνοι της διαδικασίας. Η φωνή όλων των μαθητών πρέπει να ακούγεται στην αίθουσα, να μπορούν δηλαδή να εκφράσουν ανοιχτά σκέψεις, ιδέες, συναισθήματα, προβληματισμούς, δυσκολίες ακόμη και προκαταλήψεις που φέρουν, εφόσον το περιβάλλον είναι ειλικρινές, υποστηρικτικό και ενθαρρυντικό. Ο εκπαιδευτικός φροντίζει να εμπλέκονται σε δραστηριότητες και διαδικασίες που τους αφορούν και έχουν νόημα για αυτούς με βάση τα ενδιαφέροντά τους. Δίνεται, επομένως, έμφαση στον ατομικό ρυθμό και τα προσωπικά ενδιαφέροντα γιατί χωρίς αυτά δεν υπάρχει κίνητρο για μάθηση. Οι μαθητές κατά γενική ομολογία έχουν την τάση να αναπτύσσουν θετικά συναισθήματα και

να ανταποκρίνονται θετικά όταν η διδασκαλία απευθύνεται ουσιαστικά σε εκείνους αναγνωρίζοντας το επίπεδο τους και τις δυσκολίες που καλούνται να ξεπεράσουν και είναι περισσότερο πρόθυμοι να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που τους ενδιαφέρουν και τους βοηθούν να εξελιχθούν και να αποκτήσουν νέες γνώσεις. Η εμπλοκή των ξεχωριστών ενδιαφερόντων στο μάθημα και η διδασκαλία με βάση το επίπεδο και τον ρυθμό των παιδιών βοηθά τους μαθητές χωρίς κίνητρο να παρακολουθήσουν, εκείνους που υστερούν σε γνώση και τα κενά τους δεν τους επιτρέπουν να παρακολουθήσουν αλλά κι εκείνους που είναι σε υψηλότερο επίπεδο από τους υπόλοιπους και δεν βρίσκουν νόημα στο να παρακολουθήσουν, διότι όλες οι κατηγορίες μαθητών αισθάνονται πως ο εκπαιδευτικός αναγνωρίζει και σέβεται τις ανάγκες τους όπως θα έπρεπε δεδομένης της αρχής πως δεν υπάρχει μέσος μαθητής. Η ενεργοποίηση τους μέσω προσέλκυσης του ενδιαφέροντος είναι πολύ σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο που συμβάλλει στην κατανόηση του μαθήματος και άρα την αποτελεσματικότητα της μάθησης. Όταν νιώθουν ότι το μάθημα τους αφορά και σχετίζεται με εμπειρίες της δικής τους ζωής αποκτά νόημα με αποτέλεσμα ακόμη και οι πιο περιθωριοποιημένοι ή αδύναμοι μαθητές να βρίσκουν λόγο ύπαρξης στην τάξη, διότι εξερευνούν και οι ίδιοι τα δυνατά τους σημεία και τις κλίσεις τους και περιορίζεται το αίσθημα της αποτυχίας και της ανεπάρκειας (Tomlinson, *The Goals of Differentiation*, 2008).

Τα παραπάνω προϋποθέτουν οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν και να κατανοούν σε βάθος τους μαθητές τους, το οικογενειακό περιβάλλον, το πολιτισμικό και κοινωνικό τους υπόβαθρο, τα βιώματα και τις εμπειρίες που φέρνουν στην τάξη και τον τρόπο ζωής τους εκτός αυτής αφιερώνοντας χρόνο στο να γνωριστούν και να συνδεθούν στην αρχή της σχολικής χρονιάς που έρχονται σε επαφή με τη νέα ομάδα μαθητών. Η Tomlinson αντιμετωπίζει την τάξη σαν μια κοινότητα όπου συνυπάρχουν ομοιότητες και διαφορές στις οποίες μάλιστα προσδίδεται αξία, ειδικά αν αφορούν την εθνική, θρησκευτική και πολιτισμική προέλευση και άρα είναι καθοριστικές για την ταυτότητα των μαθητών. Ακολουθούνται διαφορετικές παιδαγωγικές πρακτικές που προσφέρουν στους μαθητές ποικίλα ερεθίσματα και συντελούν στην κατανόηση του πραγματικού κόσμου γύρω τους, εφόσον όπως τόνισε η Moon (2005) η μαθησιακή διαδικασία πρέπει να είναι ενεργητική, να δημιουργεί υψηλές προσδοκίες για όλους τους συμμετέχοντες και να λαμβάνει χώρα σε κοινωνικό περιβάλλον.

### **2.3 Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού στην Διαφοροποιημένη Διδασκαλία**

Βασικός σκοπός του εκπαιδευτικού είναι η υπερπήδηση των εμποδίων που δημιουργούν οι διαφορές των μαθητών με προσαρμοσμένα σχέδια μαθήματος και τρόπους αξιολόγησης για να πετύχει ίση πρόσβαση στην γνώση χωρίς αποκλεισμούς και να μεγιστοποιήσει τις πιθανότητες ακαδημαϊκής επιτυχίας για όλους (Tomlinson, 2014). Οφείλει να παρεμβαίνει στο αναλυτικό

πρόγραμμα και τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και να τα προσαρμόζει στο μικροεπίπεδο της τάξης που αναλαμβάνει κάθε φορά αλλά οι στρατηγικές και τα μέσα διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται είναι σημαντικότερα από την τροποποίηση του ίδιου του περιεχομένου ή του αναλυτικού προγράμματος. Η στοχοθεσία προηγείται και πρέπει να είναι ξεκάθαρη από την αρχή με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα και τις βασικές πυρηνικές γνώσεις και δεξιότητες που περιέχει και έπεται η διαφοροποίηση όπου προσδιορίζεται το επίπεδο στο οποίο βρίσκεται τώρα ο μαθητής, οι γνώσεις που ήδη έχει, ο τρόπος με τον οποίο σκέφτεται και μαθαίνει και η προσπάθεια που απαιτείται για να φτάσει στον τελικό στόχο. Με άλλα λόγια ορίζεται η σχολική του ετοιμότητα, χτίζεται το μαθησιακό του προφίλ και αναζητούνται τα κίνητρα που θα αξιοποιηθούν στην μαθησιακή διαδικασία. Στη συνέχεια, επιλέγεται η μεθοδολογία και διαμορφώνεται το αναλυτικό πλάνο των μαθημάτων με τις δραστηριότητες, τις τεχνικές και τις στρατηγικές που θα χρησιμοποιηθούν με σχετική προνόηση για διαβαθμισμένη εργασία και ευέλικτη ομαδοποίηση (Palieraki & Koutrouba, 2021). Φυσικά η διαχείριση της διαφοροποιημένης τάξης δεν είναι μια εύκολη διαδικασία λόγω των προκλήσεων και των προβλημάτων που προκύπτουν και απαιτεί πολλές δεξιότητες συντονισμού και οργάνωσης αλλά και μεγάλη θέληση από την πλευρά του εκπαιδευτικού.

Ο ρόλος του είναι διαφορετικός από τα παραδοσιακά πρότυπα, αφού δεν παρουσιάζεται πλέον ως αυθεντία και παντογνώστης αλλά κύριες αρμοδιότητές του είναι να γνωρίσει σε βάθος τους μαθητές του, να πιστέψει στην ικανότητα που έχει ο καθένας ξεχωριστά να προοδεύσει και να οργανώσει κατάλληλες ευκαιρίες μάθησης με βάση τα ενδιαφέροντα, τις προτιμήσεις και το επίπεδό τους. Αυτό προϋποθέτει να έχουν κατανοήσει οι εκπαιδευτικοί πως καμία πρακτική δεν μπορεί να θεωρηθεί αποτελεσματική εάν δεν λειτουργεί για τον κάθε μαθητή ξεχωριστά και να είναι θετικοί προς την αλλαγή. Οι εκπαιδευτικοί που υιοθετούν την διαφοροποιημένη διδασκαλία λειτουργούν ευέλικτα, χρησιμοποιούν ποικιλία πόρων και υλικών και σκέφτονται πολλούς διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους θα πετύχουν τον ίδιο στόχο. Προσπαθούν ώστε το μάθημα να είναι ενδιαφέρον αλλά και αποτελεσματικό εστιάζοντας στην ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης των παιδιών. Εγκαταλείπουν τα στερεότυπα, δίνουν φωνή σε κάθε μαθητή και του παρέχουν τη μαθησιακή εμπειρία που χρειάζεται έχοντας εξαρχής οργανώσει το μάθημα κατάλληλα και προβλέψει τις δυσκολίες που μπορεί να προκύψουν. Εξετάζουν το επίπεδο των μαθητών προτού τους αναθέσουν ρόλους και ευθύνες για να είναι σίγουροι ότι μπορούν να ανταπεξέρθουν και να γίνουν περισσότερο ανεξάρτητοι και υπεύθυνοι στη μάθησή τους. Θεωρούν πως η επιτυχία θα έρθει μέσω εγγύτητας και σύνδεσης και προσπαθούν να δημιουργήσουν μια αίσθηση ομάδας και κοινότητας στην τάξη όπου υπάρχει σεβασμός, αμοιβαιότητα, εμπιστοσύνη, θετικές προσδοκίες και όλοι νιώθουν ευπρόσδεκτοι (Tomlinson, How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms, 2001).

Για να πετύχουν όλα τα παραπάνω οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται εννοιολογική αλλαγή για όσους δεν γνωρίζουν το θεωρητικό πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και έχουν εσφαλμένες αντιλήψεις, επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη, καλή συνεργασία με τους συναδέλφους και υποστήριξη στην προετοιμασία και την προσαρμογή των μαθημάτων και του υλικού, για να καταφέρουν να προσπεράσουν τα εμπόδια και τις δυσκολίες που φέρει η εφαρμογή μιας τέτοιας εκπαιδευτικής καινοτομίας. Χρειάζονται, επίσης, κίνητρο αρχικά για τον εαυτό τους για να συνεχίσουν να σχεδιάζουν μαθήματα εφαρμόζοντας τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας με τον δικό τους ρυθμό ενώ ταυτόχρονα παρέχουν κίνητρο στους μαθητές για να ανταποκρίνονται και να συμμετέχουν και στους γονείς για να συνεργάζονται αρμονικά γνωρίζοντας πως στο κέντρο της διδασκαλίας βρίσκεται το όφελος των παιδιών τους. Πρόκειται για επικοινωνιακή στρατηγική που στοχεύει στο να πείσει μαθητές και γονείς πως η λογική πίσω από την διαφοροποιημένη τάξη είναι η πρόοδος του καθενός ξεχωριστά, ώστε όντες ενήμεροι να προσαρμοστούν ευκολότερα. Είναι γνωστό πως η συζήτηση αναφορικά με τις πρακτικές και τη στοχοθεσία του μαθήματος είναι πάντοτε χρήσιμη γιατί βοηθά στο να εκφραστούν οι προσδοκίες όλων των μερών και προλαμβάνει μελλοντικές δυσκολίες. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός, επομένως, που διδάσκει σύμφωνα με τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας γνωρίζει σε βάθος τους μαθητές του, επιμορφώνεται για να αποκτήσει νέες γνώσεις και δεξιότητες και το κυριότερο διαθέτει θέληση να διασφαλίσει αυτού του είδους την ποιοτική εκπαίδευση για τα παιδιά (Tomlinson & Imbeau, *Leading and Managing a Differentiated Classroom*, 2023).

#### **2.4 Διαφοροποίηση με Βάση το Επίπεδο Ετοιμότητας, τα Ενδιαφέροντα και το Μαθησιακό Προφίλ**

Η Tomlinson θεωρεί πως η διαφοροποιημένη διδασκαλία ορίζεται από τρία βασικά χαρακτηριστικά κάθε μαθητή που είναι η ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό του προφίλ. Ο όρος ετοιμότητα δεν είναι συνώνυμος της ικανότητας, διότι αντίθετα με την ικανότητα δεν είναι κάτι σταθερό αλλά διαφέρει από μαθητή σε μαθητή και μεταβάλλεται με την κατάλληλη υποστήριξη. Είναι οι γνώσεις, αντιλήψεις και δεξιότητες που κατέχει στο παρόν χρονικό σημείο και άρα η απόσταση που χωρίζει τον κάθε μαθητή από τη νέα γνώση και τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος και η προσπάθεια που απαιτείται για να φτάσει εκεί. Με άλλα λόγια είναι η απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό αναπτυξιακό τους επίπεδο και το δυνητικό αναπτυξιακό τους επίπεδο, στο οποίο δηλαδή δύνανται να φτάσουν μέσω κοινωνικής διαμεσολάβησης και βοήθειας από τον εκπαιδευτικό ή προχωρημένους συνομηλίκους. Η μάθηση επιτυγχάνεται όταν τα παιδιά εργάζονται σε απαιτητικές δραστηριότητες προσαρμοσμένες στο πραγματικό επίπεδο μάθησης και κατανόησης και στις δεξιότητές τους που έχουν εξαρχής εντοπιστεί από τον εκπαι-

δευτικό για να γεφυρώσουν το χάσμα ανάμεσα σε όσα ήδη ξέρουν και όσα χρειάζεται να μάθουν, να εξελιχθούν και να φτάσουν σε αμέσως επόμενο επίπεδο γνώσεων. Σύμφωνα με τον Vygotsky (1978) και την Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (ΖΕΑ) που ανέλυσε μια διαφοροποιημένη δραστηριότητα με βάση το επίπεδο ετοιμότητας παρέχει κατάλληλη υποστήριξη και ωθεί τον μαθητή να επεκτείνει τις γνώσεις του από το υπάρχον επίπεδο ικανότητας μέσα από καινούργιες διαδικασίες και αλληλεπιδράσεις (Harland, 2003).

Επίσης, τα παιδιά μαθαίνουν όταν υπάρχει ενδιαφέρον και περιέργεια για το αντικείμενο της μάθησης, διότι έχουν την αίσθηση ότι επιλέγουν οι ίδιοι τι θα προσέξουν και άρα γίνονται υπεύθυνοι της διαδικασίας. Το ενδιαφέρον είναι αυτό που τραβάει την προσοχή των μαθητών, εντείνει την περιέργειά τους και προκαλεί την εμπλοκή τους στο μάθημα, γιατί συνδέεται με τις ικανότητες και τα ταλέντα τους, το περιβάλλον στο οποίο ζουν και τα βιώματά τους. Η διαφοροποίηση με βάση τα ενδιαφέροντα και τις ατομικές προτιμήσεις λαμβάνει υπόψη τα διαφορετικά ενδιαφέροντα που φέρνουν οι μαθητές στην τάξη, τα εγγενή τους ενδιαφέροντα κατά την Tomlinson (2014), τα οποία συνδέει με το αναλυτικό πρόγραμμα αλλά ταυτόχρονα έχει στόχο να τους καλλιεργήσει νέα, τα οποία η Tomlinson αποκαλεί περιστασιακά ή προκαλούμενα. Καλό θα ήταν τα εγγενή και τα περιστασιακά ενδιαφέροντα να αλληλεπιδρούν, να συνυπάρχουν και να χρησιμοποιούνται ως σύνδεση ανάμεσα σε οτιδήποτε είναι οικείο και έχει νόημα για τους μαθητές και τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος για να νιώθουν ότι τους αφορούν και παράλληλα πετυχαίνουν και τους ατομικούς τους στόχους. Με αυτό τον τρόπο παρέχονται ισχυρά κίνητρα μάθησης που δημιουργούν θετική στάση προς το μάθημα και βελτίωση της συμπεριφοράς και μακροπρόθεσμα επιφέρουν μαθησιακά οφέλη και ενισχύουν την αίσθηση αυτονομίας των παιδιών (Valiandes & Neophytou, 2017). Συνεπώς στα πλαίσια της μαθητοκεντρικής διδασκαλίας η αξιοποίηση των ατομικών ενδιαφερόντων πρόκειται για μια ισχυρή διαδικασία κινητοποίησης που ενεργοποιεί τη μάθηση και είναι απαραίτητη για την ακαδημαϊκή επιτυχία (Harackiewicz et al., 2016), καθώς τους δίνεται η δυνατότητα να εργάζονται ανεξάρτητα και να εμπλέκονται σε δραστηριότητες με αυξημένη προσοχή, συγκέντρωση και θέληση.

Το μαθησιακό προφίλ αναφέρεται στους τρόπους με τους οποίους ο κάθε μαθητής μαθαίνει καλύτερα, με άλλα λόγια στις προσωπικές τους προτιμήσεις γύρω από την πρόσληψη, επεξεργασία, διαχείριση και απομνημόνευση του νέου περιεχομένου, καθώς κάποιες μέθοδοι είναι περισσότερο και άλλες λιγότερο αποτελεσματικές ή αποδοτικές με βάση την προσωπικότητά του. Αποτελεί όρο «ομπρέλα» που περιλαμβάνει και διαμορφώνεται από το φύλο, το πολιτισμικό υπόβαθρο ή κουλτούρα, τον τύπο νοημοσύνης, το μαθησιακό στυλ του κάθε παιδιού και την αλληλεπίδραση αυτών των στοιχείων μεταξύ τους. Το μαθησιακό στυλ αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές προσεγγίζουν τη μάθηση και τη νέα πληροφορία με τις αισθήσεις τους πχ. αν μαθαίνουν με κίνηση ή πιο στατικά, με μουσική ή χωρίς καθόλου ερεθίσματα γύρω

και τον τρόπο με τον οποίο το περιβάλλον την πρόσληψη των νέων πληροφοριών. Σχετίζεται, δηλαδή, με το πώς ανταποκρίνονται οι μαθητές στα διάφορα κοινωνικά, περιβαλλοντικά ή και συναισθηματικά ερεθίσματα που λαμβάνουν και με βάση αυτό τον τρόπο οι μαθητές χωρίζονται σε ακουστικούς, οπτικούς και απτικούς ή κιναισθητικούς τύπους μάθησης (Valiandes & Neorhytu, 2020). Από την άλλη, η νοημοσύνη αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να επιλύει προβλήματα και να δημιουργεί έργα που είναι σχετικά με την κοινωνία μέσα στην οποία ζει (Gardner & Hatch, 1989) και ο τύπος της νοημοσύνης είναι νευροβιολογικά ορισμένος και επηρεάζει τον τρόπο σκέψης των μαθητών. Σχετικά με το φύλο, είναι αυτονόητο πως δεν μαθαίνουν όλα τα άτομα του ίδιου φύλου με τον ίδιο τρόπο αλλά, όπως έχει αποδειχτεί, υπάρχουν παράγοντες που σχετίζονται με το φύλο είτε γενετικά είτε κοινωνικά που επηρεάζουν την μάθηση και τις μαθησιακές προτιμήσεις ανάλογα και με τις περιοχές του εγκεφάλου που χρησιμοποιούνται από αγόρια και κορίτσια στη μαθησιακή διαδικασία. Το ίδιο ισχύει και για το πολιτισμικό υπόβαθρο που επηρεάζει τις περισσότερες πλευρές της ζωής ενός ατόμου συμπεριλαμβανομένων του σχολείου και της μάθησης. Η κουλτούρα αποτελεί ένα σύνολο στάσεων, αντιλήψεων, αξιών και παραδόσεων που χαρακτηρίζει μια συγκεκριμένη ομάδα και τα διαφορετικά πολιτισμικά μοτίβα πρέπει να αναγνωρίζονται από τον εκπαιδευτικό ως βασική πτυχή της μάθησης, καθώς διαμορφώνουν τα υπόλοιπα ατομικά τους χαρακτηριστικά (Tomlinson, 2018). Καλείται να αναγνωρίσει την διαφορετικότητα ανάμεσα στις κουλτούρες που ίσως συνυπάρχουν και να παρέχει πολλαπλούς τρόπους για την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί και συστήματα υποστήριξης για την σύνδεση των μαθητών με νέες λιγότερο οικείες έννοιες και νοήματα επιδεικνύοντας σεβασμό και πολιτισμική ευαισθησία. Η διαφοροποίηση με βάση το μαθησιακό προφίλ αναγνωρίζει τις παραπάνω μοναδικές ιδιαιτερότητες και δίνει στους μαθητές επιλογές για να επιτύχουν βέλτιστα αποτελέσματα. (Tomlinson & Imbeau, *Leading and Managing a Differentiated Classroom*, 2023)

## **2.5 Διαφοροποίηση του Περιεχομένου, της Διαδικασίας, του Τελικού Προϊόντος και του Περιβάλλοντος**

### **2.5.1 Περιεχόμενο**

Η προσέγγιση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αφορά στην διαφοροποίηση των τεσσάρων διαστάσεων της διδασκαλίας που είναι το περιεχόμενο, η διαδικασία, το τελικό προϊόν και το μαθησιακό περιβάλλον και γίνεται με βάση τα παραπάνω χαρακτηριστικά των μαθητών δηλαδή

την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό τους στιλ. Σύμφωνα με την Aliveya (2018) η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι η προσαρμογή του περιεχομένου της νέας γνώσης, ο ατομικός ρυθμός στη διαδικασία της μάθησης και οι ποικίλοι τρόποι στην παρουσίαση της νέας πληροφορίας και των δεξιοτήτων των μαθητών. Το περιεχόμενο της διδασκαλίας είναι το τι σκοπεύουμε να διδάξουμε και τι ακριβώς θέλουμε να αποκομίσουν οι μαθητές μας, δηλαδή οι γνώσεις που θα λάβουν, οι συγκεκριμένες έννοιες που θα κατανοήσουν και οι δεξιότητες που θα αποκτήσουν. Το περιεχόμενο της γνώσης και του μαθήματος συνήθως παραμένει σταθερό με κάποιες προσαρμογές και διαφοροποιείται κυρίως η μέθοδος και ο τρόπος με τον οποίο παρέχεται πρόσβαση σε αυτό το περιεχόμενο πάντα με βάση τα ενδιαφέροντα, τις δυνατότητες και τον τρόπο με τον οποίο επιλέγουν να μαθαίνουν. Φυσικά σε κάποιες περιπτώσεις όπου οι μαθητές χρειάζονται να πάνε πιο πίσω ή να προχωρήσουν περισσότερο από τους άλλους με βάση την το επίπεδό τους τροποποιείται σε κάποιον βαθμό και το ίδιο το περιεχόμενο ενώ σε περιπτώσεις σοβαρών μορφών αναπηρίας δύναται να γίνει και ριζική αλλαγή του αναλυτικού προγράμματος και των στόχων που περιέχει και αντικατάστασή του από ένα εναλλακτικό και εξατομικευμένο (Tomlinson & Imbeau, 2010).

### **2.5.2 Διαδικασία**

Η διαδικασία είναι το πώς της διδασκαλίας, δηλαδή ο τρόπος με τον οποίο θα οι μαθητές θα επεξεργαστούν και θα κατανοήσουν το περιεχόμενο για να φτάσουν στην απόκτηση της νέας γνώσης με ενίσχυση της κριτικής τους σκέψης. Όταν έρχονται σε επαφή με νέες ιδέες, πληροφορίες, ερεθίσματα και δεξιότητες θα πρέπει να τους παρέχονται πολλές ευκαιρίες να τα επεξεργαστούν και να τα νοηματοδοτήσουν με ποικίλους διαφορετικούς τρόπους. Όλες οι πρακτικές που ακολουθούνται και οι δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στο μάθημα βοηθούν τους μαθητές να μεταβούν από όσα ήδη γνωρίζουν στο επόμενο δυσκολότερο στάδιο της γνώσης γι' αυτό και πρέπει να είναι ενδιαφέρουσες και να προκαλούν τους μαθητές να σκεφτούν. Διαφοροποιημένη δεν είναι μια απλοποιημένη ή μια πιο απαιτητική άσκηση αλλά μια δραστηριότητα που μπορεί να γίνει με ποικίλους τρόπους και διαβαθμίσεις και οι μαθητές συμμετέχουν με εναλλακτικούς τρόπους και αξιοποιούν βασικές δεξιότητες με διαφορετικό βαθμό υποστήριξης από τον εκπαιδευτικό ή τους συνομηλίκους. Διαφοροποίηση της διαδικασίας σημαίνει πως οι δραστηριότητες είναι εναρμονισμένες με το περιεχόμενο, ανταποκρίνονται στο επίπεδο των μαθητών, ο στόχος τους συνδέεται με τα προσωπικά ενδιαφέροντα των παιδιών και περιλαμβάνουν οπτικά, ακουστικά, κιναισθητικά και πιο δημιουργικά ερεθίσματα, ώστε να απευθύνονται σε όλους τους τύπους μαθητών που ανάλογα με τις προτιμήσεις τους εργάζονται ομαδικά ή ανεξάρτητα πάντα με

κοινό σκοπό να χρησιμοποιήσουν πρακτικά το περιεχόμενο στην τάξη αλλά και σε πραγματικές συνθήκες (Tomlinson & Imbeau, *Leading and Managing a Differentiated Classroom*, 2023).

### **2.5.3 Τελικό Προϊόν και Αξιολόγηση**

Το τελικό προϊόν ή αποτέλεσμα είναι η κλιμάκωση της μαθησιακής διαδικασίας, δηλαδή οι τελικές εργασίες και γενικότερα ό,τι καλούνται να παράγουν οι μαθητές προκειμένου να επανεξετάσουν και να φανερώσουν όσα έμαθαν σε μια συγκεκριμένη περίοδο αλλά και ένα μέσο για τους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν τις δεξιότητες που απέκτησαν και την πρόοδο τους σε σχέση με το αρχικό τους επίπεδο. Το τελικό προϊόν αξιολόγησης οφείλει να είναι διαφοροποιημένο, να μπορεί δηλαδή να σχεδιαστεί με πολλούς διαφορετικούς τρόπους, υλικά και τεχνολογικά μέσα για να έχουν όλοι οι μαθητές την δυνατότητα να εφαρμόσουν και να επιδείξουν τη νέα γνώση που έλαβαν, την κατανόηση των βασικών ιδεών που διδάχτηκαν και τις δεξιότητες που απέκτησαν με τρόπο που ταιριάζει στο μαθησιακό τους στυλ και να είναι δίκαιη η εκτίμηση της εξέλιξής τους. Φυσικά χρειάζεται ισορροπία ανάμεσα στον στόχο που ορίζεται από τον εκπαιδευτικό και την ελευθερία που δίνεται στους μαθητές για εναλλακτικό σχεδιασμό με την προϋπόθεση πως αξιοποιούν τη νέα γνώση και το περιεχόμενο που διδάχτηκαν. Εκτός από την τελική αξιολόγηση υπάρχει και η διαμορφωτική που λαμβάνει χώρα σε όλα τα στάδια του μαθήματος με στόχο την υποστήριξη των μαθητών και την πρόληψη σημαντικών λαθών με αντικατάσταση αναποτελεσματικών πρακτικών αλλά και η αυτοαξιολόγηση που προέρχεται από τους ίδιους τους μαθητές ή την ομάδα των συνομηλίκων για την εργασία τους και καλλιεργεί το αίσθημα της υπευθυνότητας. Αναφορικά με την αξιολόγηση, η Tomlinson κάνει λόγο για τις δραστηριότητες κατανόησης που παρέχουν στον εκπαιδευτικό τις γνώσεις που χρειάζεται κατά την διαμορφωτική αξιολόγηση και τις δραστηριότητες αξιολόγησης της επίδοσης και τα τελικά προϊόντα που δημιουργούνται στο τέλος μιας ενότητας ή της σειράς μαθημάτων με την μορφή ανακεφαλαίωσης για την τελική αξιολόγηση της αποκτηθείσας γνώσης. Τα τελικά προϊόντα είναι στην ουσία η διαφοροποιημένη μορφή των δραστηριοτήτων αξιολόγησης, καθώς παρέχεται στους μαθητές περισσότερος χρόνος και ποικιλία επιλογών για την ολοκλήρωση και παρουσίασή τους (Tomlinson, 2017). Σύμφωνα με τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας το σύστημα βαθμολόγησης θα έπρεπε να αξιολογεί κάθε μαθητή με άξονα τον εαυτό του και την προσωπική του εξέλιξη και όχι σε σύγκριση με τους συμμαθητές, διότι αυτή η πρακτική δεν αναγνωρίζει τις αδιαμφισβήτητες διαφορές ανάμεσα τους και καλλιεργεί τον ανταγωνισμό. Στόχος είναι να εκτιμούνται οι βασικές γνώσεις και δεξιότητες των μαθητών με βάση την αρχική στοχοθεσία για να προετοιμάζονται κατάλληλα οι επόμενες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και να σχεδιάζονται οι επόμενες τους ενέργειες έχοντας την απαραίτητη γνώση σχετικά με το πού πρέπει να εστιάσουν για να βοηθήσουν κάθε μαθητή ξε-



χωριστά, ποιες πρακτικές λειτουργούν στην τάξη και ποιες χρειάζονται αλλαγή στο μέλλον. Όλα αυτά θα έχουν αποτέλεσμα εφόσον ο εκπαιδευτικός αξιοποιήσει τις πληροφορίες που λαμβάνει μέσω της αξιολόγησης όχι για να βαθμολογήσει σωστά αλλά για να προβεί σε τροποποιήσεις και προσαρμογές στους πόρους και τις δραστηριότητες που θα ωφελήσουν το μαθητικό σύνολο.

#### **2.5.4 Σχολικό Περιβάλλον**

Όσον αφορά την τέταρτη διάσταση που διαφοροποιείται, το σύστημα και ο τρόπος λειτουργίας της τάξης μπορούν να συμβάλλουν στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας με την διαμόρφωση του κατάλληλου περιβάλλοντος μάθησης που θα ανταποκρίνεται στις φυσικές και συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών για να νιώθουν ασφαλείς, οι ατομικές διαφορές θα είναι αναμενόμενες και θα θεωρούνται φυσιολογικά στοιχεία εμπλουτισμού και η ευελιξία θα είναι το κυρίαρχο στοιχείο στην τάξη. Με την κατάλληλη διαχείριση της τάξης το περιβάλλον μπορεί να λειτουργεί ως κοινότητα μάθησης που προωθεί τον σεβασμό και την υποστήριξη του ενός προς τον άλλο και επιτρέπει στους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων για τις καθημερινές ρουτίνες χωρίς τον φόβο της επίκρισης. Διαθέτει ποικιλία μέσων, πόρων, υλικών και μεθόδων για να έχουν την ευκαιρία όλοι οι τύποι μαθητών να οδηγηθούν στη σχολική επιτυχία αλλά και κατάλληλη διαμόρφωση του χώρου και ευέλικτη διάταξη της αίθουσας και των βασικών στοιχείων της όπως τα έπιπλα, ο πίνακας, η θερμοκρασία, τα χρώματα, η διακόσμηση των τοίχων, το επίπεδο της φασαρίας και οτιδήποτε άλλο επηρεάζει τους μαθητές. Το ευχάριστο και λειτουργικό μαθησιακό περιβάλλον είναι αποτέλεσμα της θετικής στάσης του εκπαιδευτικού που λειτουργεί ως πρότυπο και της άψογης συνεργασίας του με τους εκάστοτε μαθητές (Tomlinson, How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms, 2001).

### **Κεφάλαιο 3: Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας**

#### **3.1 Η Διαφοροποίηση του Περιεχομένου, της Διδασκαλίας και του Τελικού Προϊόντος στο Μάθημα των Αγγλικών με Βάση την Ετοιμότητα, τα Ενδιαφέροντα και το Προφίλ των Μαθητών**

Η πρόοδος που γίνεται τα τελευταία έτη προς την κατεύθυνση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι ιδιαίτερα σημαντική, διότι οι έννοιες της διδασκαλίας και της μάθησης γίνονται περισσότερο ενδιαφέρουσες και ικανοποιητικές και το σχολείο ένα μέρος κατάλληλο για πολύ μεγαλύτερο αριθμό μαθητών. Η τάξη των αγγλικών σήμερα χαρακτηρίζεται, επίσης, από πολύ μεγάλη ετερογένεια ως προς το επίπεδο και τις ανάγκες των μαθητών ειδικά αν λάβει κανείς υπόψιν τα

διαφορετικά πολιτισμικά και εθνικά υπόβαθρα των μαθητών του σύγχρονου σχολείου που πολλές φορές δεν μοιράζονται καν την ίδια μητρική γλώσσα. Τα ποικίλα γλωσσικά επίπεδα λόγω διαφορετικών εμπειριών και ευκαιριών τριβής και έκθεσης στη γλώσσα όπως η παρουσία ή η απουσία φροντιστηριακών μαθημάτων σε συνδυασμό με τα διαφορετικά γλωσσικά επίπεδα συνήθως κατατάσσουν τα παιδιά σε μαθητές προχωρημένου, μεσαίου ή χαμηλού επιπέδου. Όπως είναι αναμενόμενο, αυτή η διαφορετικότητα επηρεάζει το μάθημα των αγγλικών και ο εκπαιδευτικός καλείται να την λάβει υπόψιν στον σχεδιασμό της διδασκαλίας του και να υιοθετήσει τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας που παρέχει σε όλους τους μαθητές ποικίλους τρόπους και κυρίως ευκαιρίες να προσεγγίσουν και να πετύχουν με βάση τις δικές τους δυνατότητες και ανάγκες τον στόχο του μαθήματος που εν προκειμένω είναι η κατάκτηση της ξένης γλώσσας. Οι εκπαιδευτικοί των ξενόγλωσσων μαθημάτων, λοιπόν, αν και δεν είναι οι κύριοι δάσκαλοι σε μια τάξη, οφείλουν να εργαστούν εξίσου σκληρά για να γνωρίσουν σε βάθος τους μαθητές τους και να αναλύσουν το γλωσσικό και μαθησιακό τους προφίλ, διότι μόνο μέσω αυτής της γνώσης θα μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τους μαθητές με ισότητα και να τους παρέχουν όσα πραγματικά χρειάζονται για να εξελιχθούν σε ένα τόσο απαιτητικό αλλά απαραίτητο μάθημα στη σημερινή κοινωνία όπως η ξένη γλώσσα (Angggraeny & Dewi, 2023).

Στο μάθημα των αγγλικών η διαφοροποιημένη διδασκαλία αφορά επίσης, όπως αναφέρθηκε στη θεωρητική ανάλυση παραπάνω, το περιεχόμενο, την διαδικασία και το τελικό προϊόν και γίνεται με βάση την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το προφίλ των μαθητών. Αρχικά ο εκπαιδευτικός πρέπει να προσδιορίσει το ακριβές γλωσσικό τους επίπεδο που διαφέρει σημαντικά από μαθητή σε μαθητή παρά το γεγονός ότι βρίσκονται στην ίδια τάξη με βάση τον ηλικιακό παράγοντα. Αυτό γίνεται με ειδικά θεσπισμένα τεστ κατάταξης (placement tests) ή ερωτηματολόγια που έχει σχεδιάσει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός που κατατάσσουν τον μαθητή σε ένα από τα έξι επίπεδα γλωσσικής ικανότητας όπως ορίζονται από το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (Common European Framework of Reference for Languages - CEFR) που εκτείνονται από το επίπεδο A1 στο επίπεδο C2 (Anderson, 2007). Πολλές φορές στην ίδια σχολική τάξη συνυπάρχουν μαθητές με διαφορετικά γλωσσικά επίπεδα που απέχουν σημαντικά και αυτό είναι κάτι που πρέπει να γνωρίζει εξ αρχής ο εκπαιδευτικός όχι για να τους κατηγοριοποιήσει ή διαχωρίσει αλλά για να είναι από την αρχή ενήμερος για τις απαιτήσεις της κάθε σχολικής ομάδας και να λάβει υπόψιν την ετοιμότητα και το γλωσσικό προφίλ στον σχεδιασμό των μαθημάτων του. Παρότι ο μαθησιακός στόχος είναι πάντοτε κοινός για όλους, είναι άδικο και μη λειτουργικό να υπάρχουν οι ίδιες απαιτήσεις και προσδοκίες για μαθητές που τυχαία συνυπάρχουν αλλά βρίσκονται σε εντελώς διαφορετικό επίπεδο και έχουν διαφορετικές εμπειρίες και ευκαιρίες έκθεσης και τριβής με τη γλώσσα.

Το περιεχόμενο στο μάθημα των αγγλικών είναι όλα τα θέματα και οι έννοιες στην εκμάθηση της γλώσσας, τα βασικά μέρη της γλώσσας είναι η γραμματική, το συντακτικό και το λεξιλόγιο και οι δεξιότητες που πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές είναι η κατανόηση και παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου (reading, writing, listening, speaking). Πρόκειται για ευέλικτο περιεχόμενο που περιέχει πολλά διαφορετικά στοιχεία, έτσι όπως ορίζονται από το αναλυτικό πρόγραμμα, και μπορεί να διαφοροποιηθεί σε μεγάλο βαθμό ανάλογα με το δυναμικό των μαθητών. Το περιεχόμενο πρέπει να συμβαδίζει με τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μαθητών, να προωθεί την ανάδειξη των πολιτισμικών αντιθέσεων και ανομοιοτήτων και να εντοπίζει τις προκλήσεις που αυτές δημιουργούν για την κατανόηση εννοιών και κειμένων με τα οποία δεν μπορούν εύκολα να ταυτιστούν τα παιδιά, διότι είναι πολύ μακριά από την κουλτούρα τους και δεν έχουν βιώσει κάτι αντίστοιχο. Άρα η επιλογή του υλικού, των κειμένων και των θεμάτων είναι καλό να γίνεται πολύ προσεχτικά για να ανταποκρίνεται με ευαισθησία στις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες αναγνωρίζοντας τις γλωσσικές και εθνικές προκαταλήψεις και παραμερίζοντας τυχόν στερεοτυπικές αντιλήψεις (Baecher, 2011).

Η διαδικασία είναι όλες οι προφορικές και γραπτές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στην τάξη προκειμένου οι μαθητές να αναλύσουν και να κάνουν εξάσκηση πάνω στο νέο περιεχόμενο και μπορεί να διαφοροποιηθεί με τον διαφορετικό βαθμό υποστήριξης που χρειάζεται κάθε μαθητής για να ανταποκριθεί σε αυτές. Όσοι μαθητές χρήζουν σημαντικής υποστήριξης συνήθως εργάζονται καλύτερα σε ομάδες και γενικότερα σε συνεργασία με τους συνομηλίκους για να μοιράζονται τις δυσκολίες της κάθε άσκησης. Πολύ αποτελεσματική είναι η έμμεση βοήθεια του εκπαιδευτικού που διακριτικά στέκεται δίπλα τους στην διάρκεια του μαθήματος ή η χρήση ανοιχτών σημειώσεων ή ακόμη και λεξικού για όσους δυσκολεύονται με τη μνήμη εργασίας για να μπορούν να δουλεύουν ταυτόχρονα με τους υπόλοιπους (Sandra & Kurniawati, 2020).

Το τελικό προϊόν είναι συνήθως οι τελικές εξετάσεις όπου οι μαθητές με την επίδοσή τους δείχνουν πόσα έχουν κατανοήσει και πόσο εύκολα χρησιμοποιούν πρακτικά τις νέες γνώσεις και δεξιότητες. Παρότι στα αγγλικά όπως και σε όλες τις ξένες γλώσσες είναι κυρίαρχη η πρακτική της γραπτής εξέτασης με στόχο την απόκτηση πτυχίων και πιστοποιητικών, η αξιολόγηση δεν πρέπει να έχει μόνο αυτή τη μορφή αλλά να γίνεται με πολλούς διαφορετικούς τρόπους και μέσα παρουσίασης που εστιάζουν στην πρακτική σημασία και εφαρμογή της γλώσσας και ενθαρρύνουν την κριτική και δημιουργική σκέψη πάντα με ξεκάθαρη και κατάλληλη στοχοθεσία. Επομένως, η διαφοροποίηση δεν συνεπάγεται την αλλαγή του θέματος ή του περιεχομένου της διδασκαλίας αλλά έχει σκοπό να καλύψει τις ατομικές ανάγκες όλων των μαθητών που θα κατακτήσουν με τον δικό τους τρόπο το ίδιο περιεχόμενο στα πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος, καθώς οι εκπαιδευτικοί στόχοι παραμένουν κοινοί για όλους (Anggraeny & Dewi, 2023). Συνή-

θως οι τροποποιήσεις γίνονται σε έναν από τους τρεις τομείς, το περιεχόμενο, την διαδικασία ή το προϊόν γι' αυτό και το αρχικό υλικό ή η δραστηριότητα δεν πρέπει να απέχει σημαντικά από το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών, ειδάρλλως το αποτέλεσμα θα είναι μη λειτουργικό και το όλο εγχείρημα ιδιαίτερα χρονοβόρο για τον εκπαιδευτικό.

Επιπλέον, καλό θα ήταν να προσαρμόζεται το μάθημα ανάλογα με τον τύπο νοημοσύνης και το στιλ μάθησης που διαμορφώνουν σε μεγάλο βαθμό το μαθησιακό τους προφίλ. Έτσι, για τους οπτικούς τύπους μαθητών το υλικό περιλαμβάνει φωτογραφίες, κάρτες, εικονογραφήσεις, βίντεο, κινούμενα σχέδια και γενικότερα παρουσιάζεται και σε οπτικοποιημένη μορφή οτιδήποτε καλούνται να μάθουν ή να απομνημονεύσουν. Πιο συγκεκριμένα, το νέο λεξιλόγιο παρουσιάζεται με flashcards όπου δίνεται η εικόνα από τη μια πλευρά και η αγγλική λέξη από την άλλη χωρίς την παρεμβολή της μητρικής ενώ για τη γραμματική ετοιμάζονται παρουσιάσεις με το εργαλείο του PowerPoint όπου τα γραμματικά φαινόμενα και οι κανόνες δίνονται απλοποιημένοι με σχήματα, διαγράμματα, οπτικές αναπαραστάσεις και παραδείγματα. Για τους ακουστικούς τύπους το μάθημα των αγγλικών πρέπει να περιλαμβάνει ήχους, μουσική και τραγούδια με αγγλικό στίχο, βιβλία σε μορφή audiobooks, podcasts και άλλα ακουστικά μέσα που εξασφαλίζουν την έκθεση των μαθητών στη γλώσσα. Στην εποχή των ψηφιακών ηχητικών μέσων αυτό είναι πολύ εύκολο και μέσω ηλεκτρονικών συσκευών οι μαθητές μπορούν εύκολα να ακούνε και στο σπίτι όσα διδάχτηκαν στο σχολείο, να συνδέουν τον προφορικό με τον γραπτό λόγο και να κάνουν πολύ καλή εξάσκηση της προφοράς. Η φωνή του εκπαιδευτικού αποτελεί σημαντικό εργαλείο και πρέπει να αξιοποιείται κατάλληλα και η χρήση της αγγλικής από μεριάς τους θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένη ως προς τον ρυθμό, την πολυπλοκότητα και τη δομή για να γίνεται από όλους αντιληπτή. Το νέο λεξιλόγιο πρέπει να επαναλαμβάνεται σταθερά και να παρέχονται πολλά ακουστικά ερεθίσματα με τον κατάλληλο τονισμό σε συνδυασμό όμως με κινήσεις, χειρονομίες, οπτική επαφή και ποικίλα οπτικά μέσα για όσους δυσκολεύονται με την ακουστική επεξεργασία. Για τους κιναισθητικούς τύπους μαθητών η κίνηση και τα απτικά ερεθίσματα είναι απαραίτητα στην τάξη ενώ βοηθάνε πολύ και παιχνίδια που περιλαμβάνουν πραγματικά αντικείμενα ή το παιχνίδι ρόλων. Τέλος, οι μαθητές που προτιμούν και αποδίδουν καλύτερα με τον παραδοσιακό τρόπο γραφής και ανάγνωσης μπορούν να εργάζονται με λεξικά, γραπτά κείμενα, ιστορίες και λεξιλογικά ή γραμματικά παιχνίδια. Σε ένα γλωσσικό μάθημα όπως τα αγγλικά όλα τα παραπάνω είναι εύκολο να αξιοποιηθούν και να συνδυαστούν γιατί η εκμάθηση της γλώσσας απαιτεί κυρίως πολλαπλά ερεθίσματα, τριβή και πρακτική χρήση της σε αληθοφανή περιβάλλοντα και αυτό μπορεί να επιτευχθεί με ποικίλα μέσα και δραστηριότητες ανάλογα με τις απαιτήσεις και τα κίνητρα της κάθε μαθητικής ομάδας, ώστε να επιτυγχάνονται τα βέλτιστα αποτελέσματα. Η έκθεση στη γλώσσα αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς παράγοντες για την εκμάθησή της αλλά δεν επαρκεί χωρίς την προσαρμογή των ερεθισμάτων που λαμβάνουν οι μαθη-

τές ώστε να είναι κατανοητά από όλους ή τον σωστό σχεδιασμό και δόμηση των δραστηριοτήτων (Anggraeny & Dewi , 2023)

### 3.2 Στρατηγικές και Πρακτικές

Αναφορικά με το περιεχόμενο του μαθήματος σε ένα γλωσσικό μάθημα που βασίζεται στα κείμενα και την ανάπτυξη του λόγου το περιεχόμενο μπορεί να διαφοροποιηθεί με πολλά οπτικά μέσα που συνοδεύουν το γραπτό κείμενο και κείμενα που δίνονται με λεξιλογικό παράρτημα σε μικρότερο μέγεθος ή απλοποιημένη μορφή με τη μέθοδο *easy to read* διατηρώντας πάντοτε την αυθεντικότητά τους. Θα μπορούσαν, επίσης, να δίνονται διαφορετικά κείμενα για διαφορετικές ομάδες μαθητών που έχουν, ωστόσο, την ίδια θεματική και τον ίδιο εκπαιδευτικό στόχο, για παράδειγμα ένα θεατρικό έργο που βασίζεται στον διάλογο και αντικαθιστά μια μικρή ιστορία ή εικονογραφημένες ιστορίες κινουμένων σχεδίων αντί για ένα μυθιστόρημα πάντα με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Το λεξιλόγιο που αποτελεί βασικό κομμάτι στην απόκτηση κάθε ξένης γλώσσας μπορεί να παρουσιάζεται με οπτικές κάρτες και οι δυσκολότερες έννοιες να τοποθετούνται σε φράσεις ή προτάσεις με πολλά παραδείγματα πρακτικής χρήσης, διότι η παρεμβολή της κουλτούρας συχνά δυσχεραίνει την κατανόηση εννοιών μη οικείων με τον δικό μας πολιτισμό. Η ένταξη της μουσικής είναι, επίσης, ιδιαίτερα αποτελεσματική για την λεξιλογική ανάπτυξη, διότι ο ρυθμός και η επανάληψη που προσφέρουν τα τραγούδια που είναι πάντα προσαρμοσμένα στο επίπεδο των μαθητών ενισχύουν την απομνημόνευση των νέων λέξεων. Επιπλέον, η παρουσίαση του περιεχομένου μιας νέας ενότητας θα μπορούσε να γίνει με τη μορφή ενός παιχνιδιού που ξεκινά από το επίπεδο ετοιμότητας των παιδιών, δηλαδή το τωρινό επίπεδο των γνώσεων τους και καλούνται σταδιακά να περάσουν στα επόμενα με τις νέες γνώσεις που αποκομίζουν και τις δεξιότητες που καλλιεργούν.

Κάποιες στρατηγικές που μπορεί να ακολουθήσει ο καθηγητής των αγγλικών αναφορικά με τη διαδικασία του μαθήματος είναι η ευέλικτη ομαδοποίηση και η χρήση πολυαισθητηριακών και τεχνολογικών μέσων. Έτσι ευνοούνται όσοι κατανοούν περισσότερα όταν εργάζονται ατομικά, σε δυάδες ή μικρές και μεγαλύτερες ομάδες με περισσότερη ή λιγότερη αλληλεπίδραση και παρέχονται εναλλακτικές για όσους δεν είναι παραγωγικοί στη διάρκεια της παράδοσης στην ολομέλεια όπως να την παρακολουθήσουν σε ένα βίντεο ή να ετοιμάσουν ένα πρότζεκτ αντί για μια τυπικής μορφής άσκηση. Η διαβάθμιση των δραστηριοτήτων είναι εξίσου σημαντική, ώστε ο εκπαιδευτικός να προνοεί και για όσους χρειάζονται περισσότερο χρόνο για την διεκπεραίωση μιας δραστηριότητας και για τους πιο προχωρημένους που θα τελειώσουν γρήγορα και θα πρέπει με κάτι να απασχοληθούν για να μη διαταράξουν το μάθημα. Σε έρευνα όπου συμμετείχαν 15 διδάσκοντες της αγγλικής γλώσσας σε ένα ή περισσότερα σχολεία ανέφεραν στις συνεντεύ-

ξεις τους πως ειδικά για τους fast finishers χρησιμοποιούν στρατηγικές όπως τα κέντρα δραστηριοτήτων (activity corners), τα επιτραπέζια παιχνίδια ή τα παιχνίδια στον υπολογιστή, οι δραστηριότητες αγκυροβολίας (anchor activities), η ασύγχρονη εργασία και οι ρουτίνες εργασίας που βοηθούν τους μαθητές να εργάζονται ατομικά και ανεξάρτητα και διευκολύνουν την ομαλή ροή του μαθήματος (Σελεάρη, 2021).

Σε ό,τι αφορά το τελικό προϊόν, μπορεί να μειωθεί αυτό που ζητείται από τους μαθητές να κάνουν όπως ο αριθμός των προτάσεων ή το μέγεθος του κειμένου που έχουν να παραδώσουν ή να παρέχονται εναλλακτικοί τρόποι να φανερώσουν όσα έμαθαν και το επίπεδο στο οποίο βρίσκονται που ταιριάζουν περισσότερο στο μαθησιακό τους προφίλ όπως η απόδοση του νοήματος με εικόνες αντί για την παραγωγή γραπτού λόγου. Άλλες πρακτικές που ακολουθούνται για την διαφοροποίηση του τελικού προϊόντος είναι η αυτοαξιολόγηση (self-assessment) την οποία καλείται να κάνει ο μαθητής στο τέλος κάθε ενότητας επιλέγοντας ο ίδιος τον τρόπο με τον οποίο θα ανακαλύψει και θα φανερώσει την πρόοδο αλλά και τις δυσκολίες του (Σελεάρη, 2021). Στην τελική αξιολόγηση συνήθως περιλαμβάνεται η ανάπτυξη γραπτού λόγου που μπορεί όμως να γίνει με νέες διαφορετικές μορφές που θα αντικαταστήσουν την τυπική παραγραφοποίηση ή έκθεση όπως η δημιουργία ενός πρότζεκτ από τους μαθητές με ελεύθερη θεματική και ευέλικτο τρόπο εργασίας. Οι μαθητές θα εργαστούν στη σύνθεση και ανάπτυξη του κειμένου και ανάλογα με τη θεματική που θα επιλεγεί και σωστές οδηγίες από τον εκπαιδευτικό μπορούν να εξασκηθούν σε συγκεκριμένη λεξιλογική ενότητα ή γραμματικό φαινόμενο ενώ παράλληλα θα εντρυφήσουν σε κάτι που προσελκύει το ενδιαφέρον και την προσοχή τους.

Η Tomlinson στο έργο της 'How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms' (2001) προτείνει κάποιες στρατηγικές που μπορούν εύκολα να εφαρμοστούν στα πλαίσια της τάξης για να διαφοροποιήσουν το μάθημα. Οι στρατηγικές αυτές θα μπορούσαν να υιοθετηθούν και στο μάθημα των αγγλικών που ενδείκνυται για εναλλακτικές δραστηριότητες. Η διαφοροποίηση με βάση το επίπεδο ετοιμότητας προϋποθέτει χρονικά διαφοροποιημένες δραστηριότητες, διότι ακόμα και σε περιπτώσεις που μπορούν όλοι να εργαστούν στην ίδια δραστηριότητα χωρίς μεγάλες τροποποιήσεις ο χρόνος που χρειάζονται για να την ολοκληρώσουν διαφέρει σημαντικά. Υπάρχουν μαθητές που θα ολοκληρώσουν το γραπτό κείμενο στην ίδια ώρα που άλλοι μαθητές χρειάζονται για την ανάπτυξη μιας παραγράφου και μαθητές που χρειάζονται συγκεκριμένη προετοιμασία πριν την παραγωγή προφορικού λόγου ενώ άλλοι ξεκινάνε αμέσως να μιλάνε με ευχέρεια και χωρίς προφανείς δυσκολίες και αυτά είναι μερικά μόνο από τα παραδείγματα που πρέπει να λαμβάνει υπόψιν ο εκπαιδευτικός. Να μπορεί δηλαδή να προνοεί για περιπτώσεις παιδιών που αδυνατούν να τηρούν χρονοδιαγράμματα και προθεσμίες και των οποίων το άγχος παρεμβαίνει τόσο υπό τέτοιες συνθήκες που γίνονται δυσλειτουργικά και ίσως χρειάζονται εναλλακτικές δραστηριότητες που μπορούν να συνεχιστούν στο σπίτι. Οι δραστηριότητες αγκυρο-

βολίας που προαναφέρθηκαν είναι πολύ βοηθητικές για τέτοιου είδους περιπτώσεις, καθώς πρόκειται για τις δραστηριότητες που γεμίζουν τα κενά που προκύπτουν στη διάρκεια του μαθήματος, είναι εύκολα προσβάσιμες και δεν χρειάζονται ιδιαίτερη καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό.

Η διαφοροποίηση με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών μπορεί εύκολα να γίνει με τα κέντρα μάθησης και ενδιαφερόντων που δημιουργούνται στην τάξη και στα οποία οδηγούνται οι μαθητές σε συγκεκριμένες στιγμές του μαθήματος. Λειτουργούν ως λύση για τους fast finishers αλλά και μέσο οργάνωσης και πειθαρχίας της τάξης, διότι παρέχεται απασχόληση στους μαθητές που έχουν την τάση να βαριούνται εύκολα με δραστηριότητες που εμπίπτουν ακριβώς στα δικά τους ενδιαφέροντα με αποτέλεσμα να μαθαίνουν ξεφεύγοντας από τα τυπικά όρια του μαθήματος. Σχετικά με την διαφοροποίηση με βάση το μαθησιακό προφίλ, εκτός από τις δραστηριότητες ιδιαίτερη βαρύτητα πρέπει να δίνεται και στην διατύπωση των οδηγιών κυρίως όταν αυτές δίνονται στην αγγλική γλώσσα, πράγμα που μπορεί να μπερδεύει ακόμα περισσότερο τους μαθητές. Η Tomlinson προτείνει να δίνονται φύλλα εργασιών (assignment sheets) ή κάρτες εργασίας (task cards) με εικόνες όταν οι οδηγίες είναι περισσότερο πολύπλοκες για να μπορούν να τις οπτικοποιούν και να τις έχουν συνεχώς μπροστά τους. Αντίστοιχα, για τους μαθητές που δυσκολεύονται με την ανάγνωση και την αλληλουχία μια λύση που προτείνεται είναι η ηχογράφηση των οδηγιών που θα στέλνεται στους ακουστικούς τύπους μαθητών για να τις ακούνε όσες φορές χρειάζεται. Η εμπλοκή των συμμαθητών είναι, επίσης, χρήσιμη σε αυτές τις περιπτώσεις, καθώς μια μικρή ομάδα μπορεί να αναλαμβάνει κάθε φορά να εξηγεί με τον δικό της τρόπο στους υπόλοιπους την εργασία που έχουν να διεκπεραιώσουν κάνοντας χρήση της ξένης γλώσσας στον βαθμό που δύνανται. Αυτό μπορεί να έχει εφαρμογή σε όλη την διάρκεια του μαθήματος με μαθητές με ανεβασμένο γλωσσικό επίπεδο που ορίζονται «ειδικοί της ημέρας» και είναι υπεύθυνοι για την συγκεκριμένη ημέρα να βοηθούν τους υπόλοιπους διασφαλίζοντας έτσι πως όλα τα παιδιά έχουν πρόσβαση σε επεξήγηση και υποστήριξη ακόμη κι όταν ο εκπαιδευτικός είναι απασχολημένος με άλλα πράγματα. Πρέπει, λοιπόν, και οι οδηγίες που αποτελούν βασικό κομμάτι κάθε μαθήματος να δίνονται με ποικίλους τρόπους που να ταιριάζουν στα ξεχωριστά προφίλ των μαθητών που κατανοούν διαφορετικά τα πράγματα. Τα διαφορετικά μαθησιακά προφίλ ωφελούνται και από την ευελιξία στη διαμόρφωση του χώρου και την διάταξη των επίπλων που ανταποκρίνεται σε διαφορετικούς τρόπους εκτέλεσης δραστηριοτήτων και κάνει τους μαθητές να αισθάνονται πιο ελεύθεροι στην τάξη. Η κίνηση είναι βασικό χαρακτηριστικό της φύσης των παιδιών οπότε δεν θα έπρεπε να καταστέλλεται στη διάρκεια του μαθήματος αλλά θα πρέπει σαφώς να οριοθετείται με ξεκάθαρους κανόνες που τίθενται εξ αρχής στα μαθητικά συμβόλαια για να μπορούν να περιορίζονται και τα επίπεδα του θορύβου που διασπούν την προσοχή των μαθητών και διαταράσσουν το μάθημα.

### **3.3 Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία της Αγγλικής για Μαθητές στο Φάσμα του Αυτισμού**

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αναγνωρίζεται ως αποτελεσματική παιδαγωγική προσέγγιση για την αναδόμηση της παραδοσιακής τάξης με μεταβολές στον τρόπο λειτουργίας της και τροποποιήσεις στις πρακτικές που ακολουθούνται από τους εκπαιδευτικούς. Αυτό συνεπάγεται πως διευκολύνει την συμπερίληψη μαθητών με ποικίλες ικανότητες, εκπαιδευτικές ανάγκες, μαθησιακές δυσκολίες ή ακόμα και μορφές αναπηρίας στο γενικό σχολείο, που αποτελεί πρωταρχικό στόχο της σύγχρονης εκπαίδευσης. Κύριο μέλημα των εκπαιδευτικών σήμερα δεν είναι μόνο η ενσωμάτωση των μαθητών με ιδιαιτερότητες στην τάξη και η τυπική συνύπαρξη τους με τους υπόλοιπους συμμαθητές αλλά η ουσιαστική συμπερίληψή τους με την έννοια της παροχής ίσων ευκαιριών για πρόοδο και ανάπτυξη με τρόπους και μέσα διδασκαλίας που θα ταιριάζουν στο μαθησιακό τους προφίλ, τις δυνατότητες και τις ανάγκες τους χωρίς στοιχεία διάκρισης ή αποκλεισμού. Για τον λόγο αυτό, η διαφοροποιημένη διδασκαλία ενδείκνυται για την αξιοποίηση όλων των μοναδικών χαρακτηριστικών των διαφορετικών περιπτώσεων μαθητών που συνυπάρχουν πλέον στη γενική τάξη που χαρακτηρίζεται από μεγάλη ετερογένεια, κυρίως διότι βασίζεται στην αρχή πως αυτές οι διαφορές και ιδιαιτερότητες αποτελούν τη νόρμα και όχι την εξαίρεση στο σχολικό πλαίσιο. Εξ ορισμού στοχεύει στην διδασκαλία μαθητών με διαφορετικές ικανότητες και εκπαιδευτικές ανάγκες που χρήζουν ειδικής μεταχείρισης. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές με διαταραχές αυτιστικού φάσματος καταλαμβάνουν μεγάλο ποσοστό των μαθητών με μορφές αναπηρίας και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που συναντώνται πολύ συχνά στο σύγχρονο σχολείο και κατ' επέκταση στην τάξη των αγγλικών και έρευνες έχουν δείξει πως με τη χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας η μετάβαση των παιδιών αυτών στο γενικό σχολείο γίνεται ευκολότερη, επιτυγχάνονται υψηλότερα μαθησιακά αποτελέσματα και αναφορικά με το μάθημα των αγγλικών διευκολύνεται η κατάκτηση της γλώσσας (Stehlíková, 2017).

Σύμφωνα με τους Sandra and Kurniawati (2020), ένα από τα βασικότερα οφέλη της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι ότι μειώνει τα επίπεδα στρες και ανησυχίας στην τάξη και δημιουργεί ένα θετικό και ευχάριστο μαθησιακό περιβάλλον. Αυτό κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό για μαθητές με ΔΑΦ που χαρακτηρίζονται από συναισθηματικές δυσκολίες και επικοινωνιακά ελλείματα λόγω αδυναμίας προσαρμογής στα περισσότερα περιβάλλοντα και υπερευαίσθησία στα εξωτερικά ερεθίσματα. Ένα χαλαρό και ασφαλές περιβάλλον που προσαρμόζεται στις ικανότητες και τις ανάγκες τους και τους επιτρέπει να εκδηλώνουν το συναίσθημά τους και να αλληλεπιδρούν με τους γύρω τους απαλλαγμένοι από φόβο και νευρικότητα συμβάλλει καταλυτικά στην καλή επίδοση και την επιτυχία τους, αφού μεγιστοποιεί τις δυνατότητές τους. Ο καταλυτικός ρόλος του περιβάλλοντος και του χώρου είναι κάτι που οι καθηγητές των ξενόγλωσσων μα-



θημάτων πρέπει να λαμβάνουν υπόψιν, διότι οι μαθητές δεν έρχονται συνήθως σε καθημερινή επαφή με αυτά τα μαθήματα και άρα η προσαρμογή τους εκεί είναι δυσκολότερη, εφόσον εκλαμβάνεται σαν αλλαγή από το συνηθισμένο. Το μάθημα των αγγλικών, λοιπόν, πρέπει να πραγματοποιείται σε προσαρμοσμένο περιβάλλον που είναι οικείο και μπορεί να γίνει αντιληπτό από τους μαθητές με ΔΑΦ με όσο το δυνατόν λιγότερα διασπαστικά ερεθίσματα και αισθητηριακές προσλαμβάνουσες που ταράζουν τους συγκεκριμένους μαθητές.

Όπως είναι γνωστό, οι μαθητές στο φάσμα του αυτισμού αντιμετωπίζουν δυσκολίες και προβλήματα που επηρεάζουν τη μάθησή τους όπως προβλήματα στο λόγο και καθυστέρηση της ομιλίας που ίσως είναι διαταραγμένη, μαθησιακές δυσκολίες συνήθως λόγω χαμηλού νοητικού δυναμικού, αισθητηριακές δυσκολίες, ελλείματα στις εκτελεστικές λειτουργίες της προσοχής και της συγκέντρωσης και άλλα. Αυτό σημαίνει πως εκ των πραγμάτων απαιτείται από τους εκπαιδευτικούς της αγγλικής διαφορετικός βαθμός υποστήριξης, κατάλληλες πρακτικές και πόροι αλλά και νέες δεξιότητες και γνώσεις και αλλαγή στη στάση και τη νοοτροπία τους προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες αυτής της μαθητικής ομάδας. Καλούνται να βρίσκουν τρόπους να τραβούν την προσοχή τους και με πολλαπλές επαναλήψεις και διαφοροποιημένες οδηγίες να τους βοηθούν να μένουν συγκεντρωμένοι σε ένα έργο. Στην ποιοτική έρευνα των Sandra and Kurniawati (2020) με δύο καθηγητές της αγγλικής γλώσσας σε εκπαιδευτικό πλαίσιο στην Ινδονησία διαπιστώθηκε πως το πρώτο πράγμα που οφείλει να διαφοροποιηθεί είναι οι απαιτήσεις που έχει ο εκπαιδευτικός από αυτούς τους μαθητές χωρίς όμως να γίνονται μεγάλες αναπροσαρμογές στους γλωσσικούς στόχους του μαθήματος που παραμένουν κοινοί για όλους. Όλοι οι μαθητές πρέπει να καλλιεργήσουν προφορικές, γραπτές και ακουστικές δεξιότητες της αγγλικής γλώσσας αλλά το περιεχόμενο στο οποίο εργάζονται πρέπει να είναι ανάλογο του επιπέδου τους, κατανοητό και συναφές με τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα των παιδιών με ΔΑΦ. Οι δραστηριότητες που διενεργούνται στην τάξη που αφορούν στη διαδικασία του μαθήματος οφείλουν να είναι διαφοροποιημένες με βάση το μαθησιακό προφίλ των αυτιστικών παιδιών αξιοποιώντας τις διόδους μέσω των οποίων μαθαίνουν καλύτερα. Ο εκπαιδευτικός πρέπει πρωτίστως να προνοεί για τον επιπλέον χρόνο που χρειάζονται για την ολοκλήρωσή τους λόγω της παρεμβολής του άγχους τους ή των περιορισμένων δυνατοτήτων τους. Επίσης, τα υλικά και τα μέσα που χρησιμοποιούνται για την παρουσίαση της νέας γνώσης διαφέρουν για τους μαθητές στο φάσμα ενώ προσαρμόζεται και ο τρόπος με τον οποίο προσεγγίζουν κάθε δραστηριότητα και το στάδιο μέχρι το οποίο την ολοκληρώνουν.

Πέρα από την ειδική προετοιμασία πριν την έναρξη μιας δραστηριότητας για να γνωρίζουν εξ αρχής τι απαιτείται από εκείνους πολλές φορές χρειάζονται και κατάλληλη υποστήριξη κατά την διάρκειά της από τον καθηγητή ή τους εκπαιδευτικούς της παράλληλης στήριξης που είναι παρόντες και στο μάθημα των αγγλικών. Όταν νιώθουν επαρκώς προετοιμασμένοι και τους

δίνεται η δυνατότητα να ακολουθούν τον δικό τους ρυθμό σύμφωνα με το επίπεδο της ετοιμότητας και των ικανοτήτων τους, οι μαθητές με ΔΑΦ είναι περισσότερο σίγουροι για τον εαυτό τους και πρόθυμοι να συμμετέχουν και να παραμένουν ενεργοί στην διάρκεια του μαθήματος. Η παρουσία του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης είναι πολύτιμη στο μάθημα των αγγλικών, διότι βοηθά τον καθηγητή να συνεχίσει με την παράδοση του μαθήματος και τις τρέχουσες δραστηριότητες ενώ εκείνος βοηθά τον μαθητή με ΔΑΦ να μη χάνει τη συγκέντρωσή του, του παρέχει υποστήριξη σχετικά με την κατανόηση των οδηγιών και της ξένης γλώσσας επεξηγώντας τις δραστηριότητες, τον βοηθά να συμβαδίζει με την ροή του μαθήματος και τη λειτουργία της τάξης και συμβάλλει στην συναισθηματική του αυτορρύθμιση και την εκδήλωση τυπικής συμπεριφοράς. Πολλές φορές είναι οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης που σε συνεργασία με τον κύριο εκπαιδευτικό του μαθήματος διαφοροποιούν το περιεχόμενο και τη διαδικασία για να μπορούν οι μαθητές στο φάσμα να συμμετέχουν, να ολοκληρώνουν τις εργασίες τους και να συμβαδίζουν με τους υπόλοιπους όχι κάνοντας μετάφραση ή υπεραπλουστεύοντας το υλικό αλλά παρέχοντας περισσότερα ερεθίσματα που αυτοί οι μαθητές χρειάζονται για να αποκτήσουν τριβή και να κατανοήσουν την αγγλική γλώσσα. Η αξιολόγηση και το τελικό προϊόν πρέπει, επίσης, να είναι διαφοροποιημένα και να απαιτείται από τους μαθητές να εργαστούν για να φανερώσουν όσα έχουν μάθει με τρόπο που είναι κατανοητός για εκείνους και λαμβάνει υπόψιν τους περιορισμούς και τις δυσκολίες τους. Ο εκπαιδευτικός και πάλι πρέπει να προνοεί για τον επιπλέον χρόνο και την ξεχωριστή καθοδήγηση που χρειάζονται (Sandra & Kurniawati, 2021). Η ανατροφοδότηση που δίνεται είναι, επίσης, υψίστης σημασίας με την έννοια ότι δεν πρέπει να είναι αποθαρρυντική ή ασαφής αλλά ενθαρρυντική και ξεκάθαρη δεδομένου ότι οι μαθητές αυτοί έχουν δυσκολίες με την μεταφορική χρήση της γλώσσας ή την αποκωδικοποίηση των νοημάτων. Η ανάλυση συγκεκριμένων λαθών με παροχή εναλλακτικών λύσεων και επιπλέον εξάσκησης για λεξιλογική ανάπτυξη ή τήρηση των γραμματικών κανόνων με βάση τα ζητήματα που παρατηρήθηκαν κρίνεται ουσιαστικότερη και αποτελεσματικότερη από την απλή βαθμολόγηση σε ένα σύστημα αξιολόγησης κοινό για όλους (Sandra & Kurniawati, 2020).

Συνήθως δραστηριότητες και ασκήσεις που περιλαμβάνουν εικόνες, διαγράμματα και εννοιολογικούς χάρτες, πολλαπλή επιλογή ή αντιστοίχιση, συνώνυμα-αντώνυμα, εντοπισμό διαφορών, συμπλήρωση κενών, σειρά των λέξεων, ορισμούς και κατηγοριοποίηση, παζλ, ερωτήσεις κλειστού τύπου ή ακουστική κατανόηση λειτουργούν καλύτερα για αυτούς τους μαθητές από εκείνες που απαιτούν ανάπτυξη κειμένου ή απάντηση σε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου (Jelinkova, 2020). Ανεξάρτητα από τη μορφή τους, όλες οι δραστηριότητες πρέπει να είναι διαβαθμισμένης δυσκολίας και να αντιστοιχούν στα διαφορετικά επίπεδα που συναντώνται στην ίδια τάξη. Είναι συχνό φαινόμενο οι μαθητές με ΔΑΦ να έχουν έφεση στην ξένη γλώσσα και άρα πολύ υψηλό επίπεδο και ανεπτυγμένες προφορικές δεξιότητες. Για τους μαθητές αυτούς χρειάζεται ειδική

προετοιμασία και επιπλέον υλικό πχ. μέσα από δραστηριότητες αγκυροβολίας που μπορούν να πραγματοποιούν στην τάξη για να αξιοποιείται η κλίση τους και να προσδεύουν ανάλογα με τις δυνατότητές τους. Επίσης, στην πλειοψηφία τους οι αυτιστικοί μαθητές είναι απρόθυμοι να συμμετέχουν σε κοινωνικές συνδιαλλαγές και συνεπώς παραμένουν αμέτοχοι σε δραστηριότητες ανάπτυξης προφορικού λόγου όπως παιχνίδι ρόλων και άλλες ρεαλιστικές δραστηριότητες που προωθούν το speaking. Τα επικοινωνιακά τους ελλείματα επηρεάζουν τις εκφραστικές τους δεξιότητες ειδικά εάν αισθάνονται πίεση ή άγχος γι' αυτό και πρέπει να υπάρχουν επιλογές εναλλακτικών μη λεκτικών μορφών επικοινωνίας για να τους δίνεται η δυνατότητα της έκφρασης και της διαχείρισης των αρνητικών συναισθημάτων όπως η επιθετικότητα. Αυτό φυσικά δημιουργεί ζητήματα στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας που έχει ως κύριο στόχο την ανάπτυξη των προφορικών δεξιοτήτων και είναι μεγάλη πρόκληση για τον εκπαιδευτικό να μην τους αποκλείσει αλλά αντίθετα να βρει τρόπους να τους συμπεριλάβει ίσως εντάσσοντας τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα για να νοηματοδοτήσουν τις δραστηριότητες ή πραγματοποιώντας τες σε ασφαλές πλαίσιο σεβόμενος τα προσωπικά τους όρια. Ιδιαίτερα βοηθητική είναι η προετοιμασία πριν την εισαγωγή μιας τέτοιας δραστηριότητας με ανάθεση συγκεκριμένων ρόλων στο κάθε παιδί, παρουσίαση του σεναρίου και παροχή προκαταβολικής βοήθειας με τη μορφή φράσεων, έτοιμων σύντομων ή εκτενέστερων απαντήσεων στην ξένη γλώσσα πάντα σύμφωνα με το επίπεδο ετοιμότητάς τους, ώστε οι μαθητές να είναι ενήμεροι και να μην αιφνιδιάζονται, να νιώσουν έτοιμοι να συμμετάσχουν και να μη βιώσουν τη ματαίωση (Tomlinson, 2014).

Το ασφαλές περιβάλλον απαιτεί σταθερότητα και καλλιεργείται με πολλούς τρόπους στην τάξη. Ένας τέτοιος τρόπος είναι οι ρουτίνες εργασίας που κρατούν τους όχι και τόσο ευέλικτους αυτιστικούς μαθητές συνεχώς ενήμερους για την μαθησιακή διαδικασία, τους παρέχουν την σταθερή ρουτίνα που χρειάζονται για να είναι λειτουργικοί και να αποδίδουν το μέγιστο και τους βοηθούν με τις μεταβάσεις στη διάρκεια του μαθήματος. Ειδικά σε μαθήματα ειδικοτήτων όπως τα αγγλικά που δεν διδάσκονται σε καθημερινή βάση και περιέχουν εξ ορισμού πολλές αλλαγές λόγω της διαφορετικής γλώσσας οδηγιών και συνομιλίας η παρουσία αυτών των ρουτινών κρίνεται αναγκαία. Φυσικά το περιεχόμενο κάθε μαθήματος διαφέρει αλλά μπορούν να υπάρχουν στην αρχή και το τέλος του κάποιες ρουτίνες εργασίας που τηρούνται και εφαρμόζονται με όσο μεγαλύτερη σταθερότητα γίνεται. Οι γραφικοί οργανωτές οπτικοποιούν το πρόγραμμα της ημέρας με εικόνες όπως κάθομαι, γράφω την ορθογραφία μου, κάνω διάλειμμα, συμμετέχω στην ομάδα κ.α. και από κάτω την αντίστοιχη φράση στα αγγλικά. Μπορούν να τοποθετούνται στον τοίχο όπου θα έχουν πρόσβαση όλοι ή να δίνεται στους οπτικούς τύπους μαθητών που το έχουν στο θρανίο τους, προετοιμάζονται για όλη την διάρκεια του μαθήματος ή και ολόκληρης της ημέρας και μπορούν να σημειώνουν κάθε δραστηριότητα που ολοκληρώνουν για να βλέπουν και οι ίδιοι την πρόοδό τους με υπευθυνότητα και αυτονομία.

Η οπτικοποίηση είναι πολύ σημαντική στην τάξη όπου υπάρχουν αυτιστικοί μαθητές και τα οπτικά ερεθίσματα πρέπει να δίνονται πάντα σε συνδυασμό με τα ακουστικά, των οποίων η επεξεργασία και αποκωδικοποίηση αποτελούν πρόκληση για τους συγκεκριμένους μαθητές. Για να ανταποκρίνεται στην ετερογένεια και να προνοεί για τους μαθητές με ΔΑΦ ο εκπαιδευτικός πρέπει να παρουσιάζει και να εξηγεί το περιεχόμενο και τις νέες γνώσεις με γραπτό, προφορικό και ακουστικό τρόπο. Με βάση αυτή τη στρατηγική όλες οι δραστηριότητες πρέπει να συνοδεύονται από οπτικές εντολές και στοιχεία για να διευκολύνεται η ολοκλήρωσή τους και από μαθητές που δυσκολεύονται ιδιαίτερα με την κατανόηση προφορικών οδηγιών. Συγκεκριμένα, οι οδηγίες που δίνονται στους μαθητές στο φάσμα πρέπει να είναι πάντα ξεκάθαρες και απλά διατυπωμένες. Επίσης, η πρακτική εξάσκηση και οι πολλαπλές επαναλήψεις προωθούν την κατανόηση νέων εννοιών. Η Jelinkova (2020) αναφέρει τρόπους με τους οποίους μπορεί να διασφαλίσει ο εκπαιδευτικός κατά τον σχεδιασμό των μαθημάτων του πως οι δραστηριότητες είναι κατάλληλα προσαρμοσμένες και οι μαθητές με ΔΑΦ λαμβάνουν τη βοήθεια που χρειάζονται. Αρχικά πρέπει οι στόχοι και οι πρακτικές του μαθήματος να είναι γνωστές σε όλους και οι δραστηριότητες να είναι ενδιαφέρουσες και να κινητροδοτούν τους μαθητές για να προσέχουν και να συμμετέχουν. Προτού ξεκινήσει το μάθημα και η κάθε δραστηριότητα ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει κερδίσει την προσοχή τους και να σταματάει όποτε κρίνεται απαραίτητο για επανάληψη και ανατροφοδότηση σεβόμενος τις διαφορετικές ανάγκες τους. Για να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο απόσυρσης ή απομόνωσης των μαθητών με ΔΑΦ το μάθημα των αγγλικών πρέπει να εμπλουτίζεται με δραστηριότητες που προωθούν την συνεργασία και την εμπλοκή όλων των μαθητών σε ομαδικά πλαίσια με ευέλικτη ομαδοποίηση που διαχειρίζεται κυρίως ο εκπαιδευτικός. Τα πρότζεκτ είναι χαρακτηριστικό παράδειγμα ομαδικής εργασίας που ταιριάζει τόσο στο μάθημα των αγγλικών όσο και στο μαθησιακό προφίλ των μαθητών με αυτισμό γιατί μπορούν να δουλέψουν σε θέματα που τραβούν την προσοχή και το ενδιαφέρον τους. Σε περίπτωση που συναντήσουν μεγάλες δυσκολίες συνεννόησης μπορούν να εργαστούν και να παρουσιάσουν τα πρότζεκτ τους σε ατομική βάση ανεξάρτητα από το σύνολο. Στην αυτονόμηση των μαθητών στο φάσμα και την διαχείριση πιθανών κρίσεων που θα προκύψουν βοηθάει η ύπαρξη μαθησιακών κέντρων ή κέντρων ενδιαφερόντων που θα λειτουργούν ως γωνίες στην τάξη τις οποίες οι μαθητές επισκέπτονται για να αυτορυθμιστούν ή να εργαστούν στην ίδια δραστηριότητα αλλά με τον δικό τους τρόπο. Μπορεί να είναι θεματικά διαμορφωμένα με βάση τα άμεσα ενδιαφέροντά τους, να περιέχουν ηλεκτρονικό υπολογιστή ή να λειτουργούν ως μέρος όπου εξασκείται με πρακτικό τρόπο μια συγκεκριμένη γλωσσική δεξιότητα για παράδειγμα το listening ή το reading και άρα υπάρχει το αντίστοιχο υλικό (Leach & Duffy , 2009). Η ανάπτυξη των τεσσάρων βασικών δεξιοτήτων στα αγγλικά πρέπει να γίνεται με βάση το μαθησιακό προφίλ και τον τύπο της νοημοσύνης των μαθητών και ειδικότερα η παραγωγή γραπτού λόγου που αποτελεί σύνθετη διαδικασία και συν-

δύαζει πολλές γνώσεις θα πρέπει να προσαρμόζεται σε όσα μπορούν να κάνουν οι μαθητές. Τα παιδιά με αυτισμό συχνά δεν διαθέτουν δεξιότητες σύνθεσης και αφαιρετικής ικανότητας και δεν μπορούν εύκολα να ανταποκριθούν σε μεταφορικά κείμενα ή να παράγουν γραπτό λόγο με βάση τα τυπικά πρότυπα. Έχουν, ωστόσο, το δικαίωμα της επιλογής του τρόπου έκφρασης της άποψης ή των ιδεών τους για να φανερώνουν όσα πραγματικά γνωρίζουν και να αξιολογούνται με βάση αυτά (Valiandes & Neophytou, 2020).

Είναι γνωστό πως υπάρχουν χαρακτηριστικά της αυτιστικής διαταραχής που επηρεάζουν είτε θετικά είτε αρνητικά την εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Για παράδειγμα η πολύ καλή οπτική επεξεργασία και η φωτογραφική μνήμη που διαθέτουν οι μαθητές στο φάσμα ευνοεί την απομνημόνευση του λεξιλογίου και ακόμα υπάρχει η άποψη πως ορισμένοι αυτιστικοί μαθητές αποκτούν την αγγλική γλώσσα ευκολότερα και γρηγορότερα από τη μητρική τους επειδή είναι πιο ξεκάθαροι οι κανόνες της και λιγότερες οι συλλαβές των λέξεων (Satsuk, 2020). Από την άλλη, συνήθως δυσκολεύονται με πιο σύνθετους τομείς της γλώσσας όπως η ηχητική επεξεργασία, η γραμματική, το συντακτικό ή η μορφολογία που απαιτούν αναπτυγμένο λόγο, αφηρημένη σκέψη και τήρηση κανόνων (Hashim, Yunus , & Norman , 2021). Οι καθηγητές της αγγλικής πρέπει να είναι ενήμεροι για τα διαφορετικά μαθησιακά στιλ που επηρεάζουν την παρουσία τους στο μάθημα. Πιο συγκεκριμένα, οι οπτικοί τύποι μαθητών μαθαίνουν μέσω εικόνων, βίντεο και οπτικής αναπαράστασης με έντονα χρώματα ενώ οι ακουστικοί τύποι είναι ικανοί ακροατές και άρα πολύ καλοί στην ορθογραφία και σε ακουστικές ασκήσεις με προφορικούς διαλόγους ή μουσική αφού μαθαίνουν και κατανοούν καλύτερα μέσω της ηχητικής επανάληψης. Οι κιναισθητικοί τύποι μαθητών χρειάζονται πρακτικές εργασίες και σωματική κίνηση ακόμη και σε ένα γλωσσικό μάθημα όπως τα αγγλικά, οπότε ο εκπαιδευτικός οφείλει να προβεί σε αναδιάταξη του χώρου. Υπάρχουν μαθητές με έφεση στην προφορική χρήση της γλώσσας και χρειάζονται τον απαραίτητο χρόνο στην τάξη για να την αναπτύξουν μέσω συζήτησης ή αφήγησης ιστοριών. Από την άλλη, οι μαθητές που είναι καλύτεροι στη γραφή και την ανάγνωση προτιμούν να εργάζονται με το βασικό βιβλίο (textbook), λίστες, ορισμούς ή εκθέσεις παρά να συμμετέχουν σε ομαδική συζήτηση στην ολομέλεια ή να συνεργάζονται σε πρότζεκτ. Η χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη των αγγλικών ανταποκρίνεται σε αυτή την ετερογένεια και τις ποικίλες μαθησιακές ανάγκες που προκύπτουν (Slendy & Kleber Fabian , 2023).

Σύμφωνα με τη γενική αρχή της διαφοροποίησης, το περιεχόμενο, η διαδικασία και το τελικό προϊόν του μαθήματος των αγγλικών πρέπει να διαφοροποιούνται με βάση την ετοιμότητα, το ενδιαφέρον και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών της τάξης συμπεριλαμβάνοντας τους αυτιστικούς μαθητές. Αναφορικά με το περιεχόμενο, απαιτείται υλικό διαβαθμισμένης δυσκολίας πχ. κείμενα με οπτική βοήθεια ή και διαφορετικά είδη κειμένων, πολυμεσική αναπαράσταση της πληροφορίας πχ. βιντεοσκόπηση ή ηχογράφηση και επιπλέον υλικό για περαιτέρω ανάπτυξη

των ιδιαίτερων ενδιαφερόντων πχ. μέσω εφαρμογών ή διαθεματικότητας. Ακόμη και ο τρόπος διδασκαλίας ή η παροχή βοήθειας μπορούν να έχουν διαφορετικές μορφές εμπλέκοντας μικρές ομάδες μαθητών υψηλότερου γλωσσικού επιπέδου που μπορούν να κατευθύνουν άλλους μαθητές στο μάθημα. Για τη διαφοροποίηση της διαδικασίας είναι πολύ βασική η χρήση διαβαθμισμένων δραστηριοτήτων (tiered activities) που παρά τα διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας θέτουν για όλους έναν κοινό μαθησιακό στόχο και δεν αποκλείουν τους μαθητές με ΔΑΦ. Εκείνοι χρειάζονται πολύ λεπτομερείς και συγκεκριμένες οδηγίες και επαναλήψεις για να ανταπεξέρθουν ενώ συχνά επωφελούνται από τη χρήση της μητρικής γλώσσας από τον εκπαιδευτικό. Στόχος είναι να μπορούν να εργάζονται όλοι ταυτόχρονα και αποδοτικά την ώρα του μαθήματος, πράγμα που επιτυγχάνεται και με τα διαφορετικά κέντρα μάθησης (learning centers) που μπορεί να δημιουργήσει ο εκπαιδευτικός τα οποία στο μάθημα των αγγλικών μπορούν να είναι διαχωρισμένα με βάση τις τέσσερις δεξιότητες. Μπορούν να κάνουν εξάσκηση στις ίδιες λέξεις, εκφράσεις και συντακτικές δομές αλλά με ποικιλία προφορικών δραστηριοτήτων όπως η απλή προφορική συζήτηση, οι συνεντεύξεις ή παρουσιάσεις, οι διάλογοι κ.α. ενώ οι μαθητές στο φάσμα που συνήθως είναι πιο αδύναμοι μπορούν να ξεκινήσουν χρησιμοποιώντας τη γλώσσα μόνο για να μιλήσουν για τον εαυτό τους και για ό,τι τους αφορά άμεσα (Chien, 2012). Οι μαθητές εργάζονται ανεξάρτητα ή ομαδικά και μέσω της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης στην ξένη γλώσσα δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά στο φάσμα να αναγνωρίσουν νέες οπτικές και να αναπτύξουν νέα ενδιαφέροντα. Το τελικό προϊόν του μαθήματος των αγγλικών μπορεί να είναι πιο αναλυτικό πχ. μια περίληψη ή μια μικρή ιστορία για την ανάπτυξη γραπτού λόγου, δημιουργικό πχ. δραματοουργία, κολλάζ, αφίσα, κατασκευή και οποιαδήποτε άλλη μορφή τέχνης ή πρακτικό όπως η χρήση της γλώσσας σε παιχνίδι ρόλων που επιλέγουν οι μαθητές ή διαγράμματα για την απόδοση ενός φαινομένου. Μπορούν να αξιοποιούν ποικίλα τεχνολογικά μέσα όπως ιστοσελίδες με διαφορετικό περιεχόμενο ανάλογα με τα ενδιαφέροντα, το υπόβαθρο και την κουλτούρα τους (Benhammada & Meguellati, 2022). Ανάλογες προσαρμογές απαιτούνται και για την αξιολόγηση του επιπέδου των μαθητών στην ξένη γλώσσα για να βασίζονται στις εξατομικευμένες ανάγκες τους και να ξεφεύγουν από τα σχεδόν πανομοιότυπα τεστ που προτείνουν οι εκδοτικοί οίκοι (Tigka, 2023).

Στην ποιοτική έρευνα των Ζαφίρη, Κωνσταντινίδου και Πλιόγου (2019) με αντικείμενο έναν αυτιστικό μαθητή προσχολικής ηλικίας αποδείχτηκε πως η διαφοροποιημένη διδασκαλία επιφέρει θετικές αλλαγές στις δεξιότητες κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου (reading και writing) ενισχύοντας την γραφοφωνημική ενημερότητα αυτών των μαθητών. Το αγόρι ερχόταν σε επαφή με το γραπτό κείμενο είτε διαβάζοντάς το είτε με προφορική αφήγηση και είχε τη δυνατότητα να επιλέξει τον τρόπο με τον οποίο θα απέδιδε το νόημά του ή θα έγραφε μια ιστορία με πολλαπλά μέσα όπως αυτοσχέδια ή μαγνητικά γράμματα, λέξεις κομμένες από εφημερί-

δες ή περιοδικά, πλαστελίνη και μαρκαδόρους με μοναδική προϋπόθεση να μπορεί να διαβάξει οτιδήποτε γραπτό παράγει. Άλλες διαφοροποιημένες δραστηριότητες περιλάμβαναν τον διαχωρισμό κεφαλαίων και πεζών γραμμάτων της αγγλικής, ιχνογράφηση για πρακτική εξάσκηση στον τρόπο γραφής τους καθώς και αναγνώριση και καταγραφή ολόκληρου του ονόματος του παιδιού στην ξένη γλώσσα. Για περισσότερη πρακτική εξάσκηση της ανάγνωσης των γραμμάτων και κάποιων μικρών λέξεων χρησιμοποιήθηκαν πλαστικοποιημένα ή μαγνητικά γράμματα και λεξιλογικές κάρτες με εικόνες – flashcards. Ιδιαίτερα αποτελεσματική πρακτική για το reading είναι η απόκτηση του sight vocabulary, δηλαδή του λεξιλογίου που μέσω συχνών επαναλήψεων αναγνωρίζεται άμεσα από τους μαθητές πάντα ανάλογα με το επίπεδό τους, γιατί συμβάλλει στην ανάγνωση με μεγαλύτερη ευχέρεια λόγου και κατανόηση (Yahya, Yunus, & Toran , 2013). Πέρα από τις ακαδημαϊκές δεξιότητες ενισχύθηκε η προθυμία του μαθητή να συμμετέχει και να εργάζεται όπως και η ψυχολογική και κοινωνική του ανάπτυξη (Zafiri, Konstantinidou , & Pliogou , 2019).

Ο Kurarinen (2017), από την άλλη, όρισε ως στόχο της διδασκαλίας της αγγλικής στα παιδιά με ΔΑΦ την απόκτηση πρακτικού λεξιλογίου και την ανάπτυξη προφορικών δεξιοτήτων με στόχο την επικοινωνία σε αληθινά περιβάλλοντα. Στην έρευνα που πραγματοποίησε με παρατήρηση στην τάξη και ηχογραφημένες συνεντεύξεις μαθητών, καθηγητών και σχολικών βοηθών οι περισσότεροι καθηγητές της αγγλικής δήλωσαν πως παρά τα κοινωνικά ελλείματα και τις στερεοτυπίες οι μαθητές υψηλής λειτουργικότητας στο φάσμα, δυσκολεύονται περισσότερο με τον γραπτό παρά με τον προφορικό λόγο και την σωστή προφορά. Πρότειναν μάλιστα να αποφεύγονται τα μακροσκελή ξενόγλωσσα κείμενα και να αντικαθίστανται από συντομότερα με πολύ συγκεκριμένες ασκήσεις που ταιριάζουν περισσότερο στο προφίλ αυτών των μαθητών όπως η συμπλήρωση κενών. Η παρουσίαση της γλώσσας σε μικρότερα τμήματα δίνει στους μαθητές όσα ερεθίσματα μπορούν να διαχειριστούν, ώστε να μην αποσύρονται από τη μαθησιακή διαδικασία. Συνεπώς, οι δεξιότητες που αποκτούνται δυσκολότερα από τους αυτιστικούς μαθητές είναι το writing και το listening για το οποίο, επίσης, απαιτείται επιπλέον υλικό όπως μουσική με στίχους ανάλογους του επιπέδου τους ή βίντεο με χρήση της γλώσσας σε αυθεντικά περιβάλλοντα και προσαρμογές με χρήση χειρονομιών και οπτικών αναπαραστάσεων σαν προετοιμασία πριν ή κατά τη διάρκεια της ακουστικής δραστηριότητας (Kurarinen, 2017).

Οι Leach και Duffy (2009) προτείνουν, επίσης, κάποιες στρατηγικές διαφοροποίησης στο μάθημα των αγγλικών που συμβάλλουν στην πρόοδο των μαθητών με ΔΑΦ. Εφόσον το μάθημα βασίζεται εξ ορισμού στην ανάπτυξη και επεξεργασία γραπτών κειμένων, προτείνεται η χρήση των κοινωνικών ιστοριών ως τύπος κειμένων που μπορούν εύκολα να δημιουργηθούν ακόμη και με τη χρήση του εργαλείου PowerPoint. Περιλαμβάνουν εικόνες που προωθούν την κατανόηση και λαμβάνουν χώρα σε κοινωνικά πλαίσια για τα οποία θα έπρεπε να είναι ενήμεροι οι μαθητές. Για ευκολότερη κατανόηση μπορούν να παρέχονται εννοιολογικοί χάρτες και δια-

γράμματα που βασίζονται στην ιστορία και γενικότερα οπτικά ερεθίσματα που συνοδεύουν τις λεκτικές οδηγίες και απλοποιούν τη διαδικασία. Πριν από κάθε μάθημα οι καθηγητές των αγγλικών μπορούν να έχουν ετοιμάσει ενημερωτικά φύλλα ή κάρτες που θα γνωστοποιούν τις κύριες ιδέες που θα παρουσιαστούν και το κομμάτι της γλώσσας στο οποίο θα εργαστούν οι μαθητές την συγκεκριμένη ημέρα κάνοντάς τους συμμετόχους στην διαχείριση του μαθήματος. Η εξασφάλιση της ενεργούς συμμετοχής των αυτιστικών μαθητών στο μάθημα των αγγλικών απαιτεί την ενεργοποίηση των αισθήσεων και της κίνησης στην τάξη που είναι σύμφωνες με τις αρχές της πολυαισθητηριακής διδασκαλίας που κάνει τη γλώσσα περισσότερο προσβάσιμη και της μεθόδου Total Physical Response (TPR) για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Έτσι ευνοούνται οι κιναισθητικοί τύποι μαθητών αλλά και οι μαθητές με ΔΑΦ, διότι παρέχονται ευκαιρίες να εκφράσουν με χειρονομίες και κινήσεις όσα δυσκολεύονται να κοινοποιήσουν με λεκτικό τρόπο όπως και ευκαιρίες μίμησης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Για την ενίσχυση των προφορικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών το μάθημα των αγγλικών ενδείκνυται για σύντομη παραγωγή λόγου σε παιχνίδι ρόλων που εφάπτεται στα άμεσα ενδιαφέροντα του παιδιού και προφορικά ή επιτραπέζια παιχνίδια που περιλαμβάνουν ποικίλες ερωταπαντήσεις στις οποίες οι μαθητές καλούνται να ανταποκριθούν με όποιο τρόπο -λεκτικό ή μη- μπορούν ατομικά ή συλλογικά (group response). Για την ενίσχυση του γραπτού λόγου προτείνεται η παροχή βοήθειας στους αυτιστικούς μαθητές κατά την έναρξη της δραστηριότητας, η μέθοδος του καταιγισμού ιδεών (brainstorming) που παρέχει τις ιδέες και το λεξιλόγιο που χρειάζονται και η οπτικοποίηση του πλάνου και των βημάτων που ακολουθούνται σε μια γραπτή εργασία ειδικά στην περίπτωση αυτιστικών μαθητών με θέματα στη διατήρηση της προσοχής και την αλληλουχία (Leach & Duffy, 2009).

## **Κεφάλαιο 4: Η Χρήση της Τεχνολογίας στα Πλαίσια της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης και της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας του Μαθήματος των Αγγλικών**

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία και η συμπεριληπτική εκπαίδευση συνδέονται και επωφελοούνται ιδιαίτερα από την ύπαρξη των ΤΠΕ. Σύμφωνα με τους Ρίβιου, Κουρουπέτρογλου και Οικονομίδη (2015), οι δυνατότητες που προσφέρουν οι ψηφιακές τεχνολογίες είναι καίριας σημασίας για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας λόγω της εγγενούς ευελιξίας τους και της δυνατότητας παραμετροποίησης και προσαρμογής τους στις εκάστοτε μαθησιακές ανάγκες. Αίρουν τα εμπόδια που εγείρουν τα -πολλές φορές αναποτελεσματικά- παραδοσιακά μέσα και με



το εύρος εναλλακτικών επιλογών και μεθόδων εξασφαλίζουν ίσες ευκαιρίες μάθησης για όλους (CAST 2009, 2011; Rose, Meyer & Hitchcock, 2005, Rose & Meyer, 2002, 2006). Ως ΤΠΕ ορίζονται οι Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας που μαζί με την ψηφιοποίηση έχουν δώσει νέες δυνατότητες και έχουν επηρεάσει όλους τους τομείς της ανθρώπινης ζωής συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης. Η χρήση τους αποσκοπεί στη συγκέντρωση, ταξινόμηση και διάχυση της γνώσης με καινοτόμους τρόπους εκτός από την κλασική έντυπη μορφή. Συνήθη εργαλεία που χρησιμοποιούνται είναι ο ηλεκτρονικός υπολογιστής, το tablet, το κινητό τηλέφωνο, η τηλεόραση, οι προβολείς, οι διαδραστικοί πίνακες, οι διάφορες εικόνες και βίντεο στις εκπαιδευτικές πλατφόρμες κ.α. Τα τελευταία χρόνια αποτελούν χρήσιμο εργαλείο διδασκαλίας σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες λόγω της πολυμορφίας με την οποία γίνεται η μετάδοση της γνώσης. Η εξοικείωση των εκπαιδευομένων με τις νέες τεχνολογίες είναι απαραίτητη στη σημερινή κοινωνία ψηφιοποίησης της εκπαίδευσης και συμβάλλει στον εκδημοκρατισμό της γνώσης και την ισότιμη συμμετοχή στις ψηφιακές διαδικασίες της κοινωνίας. Συνεπώς, έχουν όλοι δικαίωμα στη χρήση των ΤΠΕ χωρίς αποκλεισμούς και πρέπει να είναι διαμορφωμένες έτσι ώστε να υπάρχει απλότητα στη χρήση, εύκολα αντιληπτή πληροφορία και αξιοποιήσιμη γνώση ακόμα και από άτομα με αισθητηριακές αναπηρίες ή ελλείματα.

Η χρήση τους στο σχολικό πλαίσιο είναι απόλυτα συνυφασμένη με τη μαθητοκεντρική και εκδημοκρατισμένη διδασκαλία και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, καθώς έχουν ως κοινό στόχο την άρση των εμποδίων στη μάθηση παρέχοντας εναλλακτικά σενάρια. Κοινή συνισταμένη, λοιπόν, της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και των ΤΠΕ είναι η επικέντρωση στις ξεχωριστές ανάγκες κάθε μαθητή για να ανιχνεύσουν και ύστερα να ενισχύσουν το γνωστικό τους φορτίο σύμφωνα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, ενδιαφέροντα και προτιμήσεις τους (Γελαστοπούλου & Κουρμπέτης, 2014). Οι ΤΠΕ αποτελούν, επομένως, ένα βασικό μέσο που πρέπει να λαμβάνεται υπόψιν κατά τη σχεδίαση αναλυτικών προγραμμάτων και μαθημάτων με βάση τις αρχές της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στοχεύοντας στην πρόοδο και την εξέλιξη όλων των εκπαιδευομένων -και όχι μόνο συγκεκριμένων κατηγοριών μαθητών- που συνυπάρχουν στο ίδιο πλαίσιο και έχουν κοινό σκοπό, πράγμα που αποτελεί παράλληλα πυλώνα της ενταξιακής πολιτικής. Πρόκειται για μακροπρόθεσμη προσπάθεια που παρέχει πρόσβαση στην πληροφορία και την επικοινωνία και δημιουργεί αποτελεσματικές και θετικές μαθησιακές εμπειρίες για όλους (Valiandes & Tarmann, 2011).

Όπως προαναφέρθηκε, οι ΤΠΕ αποτελούν πλέον πολύτιμο εργαλείο χρήσης στη σχολική τάξη εμπλουτίζοντας τη μαθησιακή διαδικασία και την όλη εμπειρία των μαθητών. Φυσικά υπάρχουν προϋποθέσεις για την επιτυχή ενσωμάτωσή τους όπως η ύπαρξη αντίστοιχης εκπαιδευτικής πολιτικής, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μέσω αλλαγών στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση αλλά και οι πόροι και η υλικοτεχνική υποδομή που απαιτούνται. Εφόσον υπάρχει το

κατάλληλο θεωρητικό και πρακτικό πλαίσιο, η εμπλοκή ψηφιακών μέσων όπως οι Η/Υ στην εκπαιδευτική διαδικασία προσφέρει θετικά κίνητρα συμμετοχής στους μαθητές, ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους, τους παρακινεί να συνεργάζονται αλλά και να αυτονομούνται ή ακόμη και να αυτοαξιολογούνται. Ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται η απόκτηση δεξιοτήτων χρήσης των νέων τεχνολογιών και εργαλείων αλλά και η απόκτηση κουλτούρας γύρω από την ασφαλή και αποτελεσματική πλοήγηση στο διαδίκτυο και τις προσφερόμενες υπηρεσίες (Γελαστοπούλου & Κουρμπέτης, 2014).

#### **4.1 Η Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Πράξη**

Σε ό,τι αφορά τη συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει αποδειχθεί πως οι ΤΠΕ είναι αξιόλογο παιδαγωγικό εργαλείο υποστήριξης των μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη σχολική τάξη με ολοένα αυξανόμενη χρήση. Τους βοηθά να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών μέσω εναλλακτικών πόρων ενώ παράλληλα καλλιεργούν ένα αίσθημα αλληλοκατανόησης και σεβασμού προς τους άλλους παρέχοντας σε όλους ίσες δυνατότητες και ευκαιρίες. Είναι ένα από τα βασικά μέσα που χρησιμοποιούνται στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας ως προς το περιεχόμενο, τη διαδικασία αλλά και το τελικό προϊόν, καθώς ο παγκόσμιος ιστός προσφέρει πληθώρα υλικού, ώστε να παρέχεται η μάθηση με διαφορετικό τρόπο πχ. ψηφιοποιημένα βιβλία, οπτικοποιήσεις, γραφήματα, βίντεο, animation και πολλά άλλα. Το ίδιο περιεχόμενο γίνεται προσιτό και προσβάσιμο με χαρακτηριστικό παράδειγμα τα λογισμικά ανάγνωσης οθόνης (readers) που υποστηρίζουν μαθητές που μαθαίνουν μέσω της ακοής, ηλεκτρονικά βιβλία (ebooks) και ηχητικά βιβλία (audio books), τα λεγόμενα ψηφιακά βιβλία που υπερτερούν σε ορισμένες περιπτώσεις έναντι των έντυπων λόγω των πολυαισθητηριακών ερεθισμάτων και κειμενογράφοι (word), ένα από τα απλούστερα και πιο συνηθισμένα μέσα που χρησιμοποιούνται ευρέως λόγω της πληθώρας επιλογών που προσφέρουν. Επιπλέον, γίνεται χρήση των πλατφορμών moodle, e-learning για διαδικτυακά μαθήματα με ευέλικτο τρόπο παρουσίασης του υλικού, μέσων κοινωνικής δικτύωσης όπως το Edmodo αλλά και ανοιχτών λογισμικών όπως τα αλληλεπιδραστικά εργαλεία κατηγορίας Web 2.0, Wikis, blogs, Youtube με ενεργή συμμετοχή των χρηστών (Τοκατζόγλου, 2019). Με τον όρο Web 2.0 αναφερόμαστε σε ένα ευρύ φάσμα διαδραστικών πολυμεσικών εργαλείων ιδανικών για εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να εφαρμόσουν την διαφοροποιημένη διδασκαλία στην πράξη. Ωστόσο, οι ΤΠΕ από μόνες τους δεν αποτελούν εργαλείο διαφοροποίησης αλλά ο πολυμεσικός τους χαρακτήρας βοηθά τον εκπαιδευτικό να ανταποκρίνεται σε διαφορετικά μαθησιακά προφίλ (Wall & Miller, 2005: 91).

Στην μαθητοκεντρική εκδημοκρατισμένη τάξη οι ΤΠΕ συμβάλλουν στην άρση των αισθημάτων μειονεξίας ενισχύοντας την αυτονομία και την αυτοεκτίμηση όλων των μαθητών. Δεν

αντικαθιστούν τον εκπαιδευτικό αλλά τον βοηθούν να επιλέξει εργαλεία μέσα από πληθώρα επιλογών ανάλογα με τη διαπιστωμένη ανάγκη. Είναι σύμφωνες με την διαφοροποίηση με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών, καθώς όλα τα τεχνολογικά εργαλεία τραβούν την προσοχή και δίνουν κίνητρα συμμετοχής στα παιδιά που στη σημερινή κοινωνία είναι πλήρως εξοικειωμένα και συνδεδεμένα με κάθε μορφής τεχνολογία. Υπάρχουν τεχνολογίες που χρησιμοποιούνται ευρέως για το σύνολο της τάξης, για μικρές ομάδες ή και ατομικά όπως οι διαδραστικοί πίνακες, οι υπολογιστές και άλλες συσκευές, τεχνολογίες που ενισχύουν την προσβασιμότητα για μαθητές με αναπηρία όπως οι λειτουργίες υποτιτλισμού και υποστηρικτικές τεχνολογίες ειδικά σχεδιασμένες για κατηγορίες αναπηριών π.χ. οπτικά βοηθήματα ή συσκευές προσαρμογής της οθόνης και των χαρακτηριστικών με βάση τις ανάγκες του χρήστη. Ως υποστηρικτική τεχνολογία λογίζεται, επομένως, οποιοδήποτε μέρος εξοπλισμού ή λογισμικού που προσαρμόζεται σε ένα υπολογιστικό σύστημα και βελτιώνει ή επαυξάνει τις λειτουργικές δυνατότητες των αμεα. Περιλαμβάνονται απλές συσκευές, συσκευές επαυξημένης και εναλλακτικής επικοινωνίας, διαδραστικοί πίνακες, μέσα, λογισμικά, υπηρεσίες, προγράμματα προσομοίωσης και εικονικής πραγματικότητας ή ακόμα και πιο σύνθετα συστήματα και ρυθμίσεις στο λειτουργικό σύστημα του υπολογιστή με χαρακτηριστικά παραδείγματα τις οθόνες Braille, τους αναγνώστες και μεγεθυντές οθόνης, τις συσκευές εισόδου που αντικαθιστούν τη χρήση του ποντικιού κ.α. Έρευνες έχουν δείξει πως πρωταρχικός στόχος είναι η εξατομικευμένη εξυπηρέτηση και υποστήριξη μαθητών με σωματικές, αισθητηριακές, νοητικές, συμπεριφορικές ή γλωσσικές δυσκολίες να πετύχουν τους ατομικούς ακαδημαϊκούς τους στόχους ευκολότερα και γρηγορότερα παρέχοντας τους απαιτούμενους εκπαιδευτικούς πόρους αλλά καταλήγουν να εξυπηρετούν οποιονδήποτε χρήστη στο σύνολο της τάξης. (Kraglund-Gauthier, Young , & Kell , 2014)

Οι ΤΠΕ λειτουργούν ως εργαλεία υποστήριξης και για μία από τις συχνότερες κατηγορίες μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που είναι οι μαθητές με ΔΑΦ και ιδιαίτερα για τους αυτιστικούς μαθητές υψηλής λειτουργικότητας. Η σύγχρονη σχολική τάξη πρέπει να είναι πολυμεσική και να προσφέρει ποικίλους τρόπους παρουσίασης του περιεχομένου και ευέλικτα αναλυτικά προγράμματα που δεν περιορίζουν τους μαθητές αλλά αντίθετα ωφελούν εκείνους με ειδικές μαθησιακές διαταραχές. Οι ΤΠΕ περιλαμβάνουν εκπαιδευτικά παιχνίδια και εφαρμογές, βίντεο, μέσα κοινωνικής δικτύωσης, ηλεκτρονικά βιβλία και podcasts, διαδραστικά λογισμικά και έξυπνες συσκευές ιδανικές για διαφορετικούς μαθητές μικτών ικανοτήτων που συνυπάρχουν στην τάξη (Haniya, 2017). Για παράδειγμα, οι ψηφιακές εικόνες και τα βίντεο συμβάλλουν στην ευκολότερη αποκωδικοποίηση και κατανόηση για μαθητές με ΔΑΦ που συνήθως εμφανίζουν γλωσσικές διαταραχές ενώ όσοι αντιμετωπίζουν κινητικά προβλήματα ειδικά στα άνω άκρα ωφελούνται από συσκευές που αντικαθιστούν το πληκτρολόγιο και το ποντίκι. Η απεικόνιση του περιεχομένου και η παρουσίαση των οδηγιών μέσω βίντεο δίνει στους μαθητές που υπό άλλες

συνθήκες θα αποκλείονταν από τη διαδικασία λόγω των δυσκολιών τους τη δυνατότητα να συμμετέχουν και να αποδίδουν, ειδικά στο μάθημα των αγγλικών που παρεμβαίνει ο παράγοντας κατανόησης της ξένης γλώσσας (Vlachou & Drigas , 2017). Με αυτό τον τρόπο, για την πλειονότητα των αυτιστικών μαθητών που είναι οπτικοί τύποι η απομνημόνευση της νέας πληροφορίας γίνεται ευκολότερα και η ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων πολύ πιο ενδιαφέρουσα. Ενώ συχνά αρνούνται να κρατήσουν σημειώσεις και να είναι προσεχτικοί, δείχνουν μεγάλο βαθμό συγκέντρωσης και επιμονής όταν οι εργασίες γίνονται στον διαδραστικό πίνακα ή κάποια άλλη ηλεκτρονική συσκευή αντί του παραδοσιακού βιβλίου. Ακόμη και στην πολύ διαδεδομένη πλέον διαδικτυακή εξ αποστάσεως μάθηση είναι απαραίτητο το υλικό που χρησιμοποιείται, η αναπαράσταση του περιεχομένου και η αξιολόγηση να γίνονται με τρόπο καθολικά προσβάσιμο μεριμνώντας για τις ποικίλες ανάγκες των μαθητών που συμμετέχουν. Σημαντικό βήμα είναι τα προσβάσιμα σχολικά εγχειρίδια που δεν διαφέρουν από τα έντυπα του γενικού σχολείου αλλά το υλικό είναι προσβάσιμο και επεξεργάσιμο σε πολυμεσική ηλεκτρονική μορφή γι' αυτό και απαιτείται συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού, μαθητή και Η/Υ. Υπάρχει η δυνατότητα διαφοροποίησης των κειμένων ή της εκφώνησής τους για μαθητές με ακουστικό τύπο μάθησης και ο εμπλουτισμός τους με εικόνες και αναπαραστάσεις που βοηθά τους οπτικούς τύπους μαθητών ενώ πλαισιώνονται και από λειτουργίες αφής.

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, οι μαθητές με ΔΑΦ ιδιαίτερα στο μάθημα των αγγλικών δυσκολεύονται ιδιαίτερα με έναν από τους βασικότερους στόχους του αναλυτικού προγράμματος που είναι η ανάπτυξη των προφορικών τους δεξιοτήτων και η χρήση της γλώσσας σε αυθεντικά πλαίσια. Η εναλλακτική που προσφέρει η τεχνολογία σε αυτή την περίπτωση είναι φόρουμ συζήτησης σε ηλεκτρονικό περιβάλλον όπου οι μαθητές με δυσκολίες κοινωνικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας αισθάνονται ασφαλείς να εκφράσουν τις απόψεις τους και να συμμετέχουν σε διάλογο. Το βασικό όφελος είναι ότι τους δίνεται ο απαιτούμενος χρόνος να σκεφτούν με κριτικό τρόπο, να δομήσουν το περιεχόμενο της απάντησής τους και να τη στείλουν με τον δικό τους ρυθμό, όταν νιώσουν δηλαδή έτοιμοι χωρίς την πίεση που δημιουργείται στο διά ζώσης περιβάλλον που καλούνται να ανταποκριθούν σε λίγα λεπτά ή και δευτερόλεπτα παρουσία του εκπαιδευτικού και του συνόλου των συμμαθητών (Kraglund-Gauthier, Young , & Kell , 2014). Αυτό που μοιάζει εύκολο και αυτονόητο για κάποιους φαντάζει πολύ δύσκολο και αγχωτικό σε άλλους και γι' αυτό η πραγματοποίηση της ίδιας δραστηριότητας αλλά σε ηλεκτρονικό και άρα πιο ήσυχο περιβάλλον ατομικά ή σε δυάδες είναι ιδιαίτερα βοηθητική για τους μαθητές με ΔΑΦ. Το μάθημα των αγγλικών ευνοείται από αυτή την στρατηγική, με την προϋπόθεση βέβαια πως υπάρχει ο κατάλληλος εξοπλισμός στην αίθουσα, διότι η πλειοψηφία των δραστηριοτήτων προσφέρεται πλέον και σε ηλεκτρονική μορφή ακόμη και εκείνες που αφορούν στην ανάπτυξη κειμένου δίνοντας στους αυτιστικούς μαθητές που κουράζονται από τις πολύωρες συναναστροφές και τη φα-

σαρία τη δυνατότητα να συγκεντρώνονται καλύτερα και να εργάζονται αποτελεσματικότερα με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Ένα εργαλείο που μπορεί να αξιοποιηθεί είναι το Edmodo που διατίθεται ηλεκτρονικά και λειτουργεί ως πλατφόρμα αλληλεπίδρασης που προωθεί την online επικοινωνία αλλά παράλληλα προσφέρει ποικίλες δυνατότητες σε εκπαιδευτικούς και μαθητές όπως η εργασία σε ομάδες, οργάνωση των εργασιών της τάξης και των μαθημάτων για το σπίτι, παρακολούθηση της προόδου των μαθητών και παροχή πολλών νέων διδακτικών μέσων και πόρων που καλλιεργούν τις ψηφιακές τους δεξιότητες (<https://www.edmodo.com/>). Ένα άλλο ιδιαίτερα διαδομένο εργαλείο είναι το Moodle (<https://moodle.org/>). Πρόκειται για διδακτική πλατφόρμα, αξιόπιστη και εύκολη στη χρήση που ενδείκνυται για εξατομικευμένα σχέδια μαθημάτων με περιεχόμενο που αφορά τα παιδιά και ευκαιρίες εξάσκησης συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Μπορεί εύκολα να ενταχθεί στο μάθημα των αγγλικών και να αντικαταστήσει κομμάτια του μαθήματος που δυσκολεύουν τους αυτιστικούς μαθητές.

Σχετικά με το reading, έχουν αναπτυχθεί λογισμικά εννοιολογικής χαρτογράφησης (concept mapping) για τα κείμενα που συμβάλλουν στην οπτικοποίηση και την εύκολη διδασκαλία των περίπλοκων όρων και του νέου λεξιλογίου και μπορούν να αξιοποιηθούν ως δραστηριότητες prereading για την προετοιμασία των μαθητών με ΔΑΦ και την εξοικείωσή τους με το περιεχόμενο. Ιδιαίτερα χρήσιμη είναι και η εισαγωγή της μεθόδου Κείμενο για Όλους (easy to read). Ουσιαστικά πρόκειται για μέθοδο μεταγραφής κειμένων που επιτρέπει στον χρήστη να κατανοήσει και να αποκτήσει γνώση (Αραμπατζή, 2009). Δίνει τη δυνατότητα στα άτομα στο φάσμα του αυτισμού που μπορεί να έχουν επίσης διαγνωστεί με νοητική υστέρηση ή κωλύματα στον γραπτό λόγο να διαβάζουν ευκολότερα και να διευρύνουν τους ορίζοντές τους. Τα κείμενα προσαρμόζονται στις εκάστοτε ανάγκες του ατόμου ή της ομάδας και ακολουθούνται απλές γενικές οδηγίες ως προς το λεξιλόγιο, τη σύνταξη και τη διάταξη του κειμένου. Πρόκειται για μέθοδο που έχει ευρεία χρήση και καλά μαθησιακά αποτελέσματα στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας προσαρμόζοντας τα εκάστοτε κείμενα που αφορούν τα παιδιά και εφάπτονται στα άμεσα ενδιαφέροντά τους στο τρέχον επίπεδο ετοιμότητας και γλωσσικής τους ανάπτυξης προσαρμόζοντας το λεξιλόγιο και απλοποιώντας τις συντακτικές δομές.

Για μαθητές με διαταραχή αυτιστικού φάσματος διατίθενται πικτογράμματα, προγράμματα εναλλακτικής γλωσσικής επικοινωνίας όπως το επικοινωνιακό σύστημα ανταλλαγής εικόνων (PECS) και αποτελεσματικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις όπως η προσέγγιση TEACCH με χρήση ΤΠΕ. Το PECS (Picture Exchange Communication System) αναπτύχθηκε από τους Frost και Bondy το 2002 και είναι ένα σύστημα εναλλακτικής επικοινωνίας στο οποίο κυριαρχούν οι εικόνες και βασίζεται στην προτίμηση των αυτιστικών μαθητών για επεξεργασία οπτικών ερεθισμάτων και στις αρχές της Λειτουργικής Ανάλυσης της Συμπεριφοράς με σκοπό να τους διδάξει επικοινωνιακές δεξιότητες που δεν διαθέτουν, γι' αυτό και είναι πολύ χρήσιμο στα πρώιμα στάδια

της παρέμβασης (Vlachou & Drigas , 2017). Το TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped CHildren) είναι πρόγραμμα εκμάθησης που βασίστηκε στις διάφορες παρεμβάσεις που γίνονταν για τον αυτισμό και αναπτύχθηκε το 1972 στη Βόρεια Καρολίνα από τον Eric Schopler. Η συγκεκριμένη προσέγγιση ονομάζεται «δομημένη διδασκαλία» και βασίζεται στα χαρακτηριστικά και τα νευρολογικά και ψυχολογικά ελλείματα των ατόμων με ΔΑΦ που είναι η δυσκολία στην ακουστική επεξεργασία σε συνδυασμό με την επεξεργασία οπτικών ερεθισμάτων, η δυσκολία στην αλληλουχία, τη διατήρηση της προσοχής, την διαχείριση της έννοιας του χρόνου και τη νοηματική σύνδεση, η προσοχή στη λεπτομέρεια, τα πραγματολογικά και επικοινωνιακά ελλείματα, η προσκόλληση σε ρουτίνες και επαναλαμβανόμενες δραστηριότητες, τα εμμονικά ενδιαφέροντα και οι αισθητηριακές ευαισθησίες. Οι μηχανισμοί και στρατηγικές που ακολουθεί το TEACCH είναι η δόμηση του περιβάλλοντος, δηλαδή του χώρου, του χρόνου, του προγράμματος και των δραστηριοτήτων, ώστε να είναι ξεκάθαρα και κατανοητά από τους αυτιστικούς μαθητές χωρίς πολλά ερεθίσματα που διασπούν την προσοχή τους, η αξιοποίηση των δυνατών τους στοιχείων όπως η αποθήκευση της οπτικής πληροφορίας και των ξεχωριστών ενδιαφερόντων τους για να ενισχύσει τη συμμετοχή τους στο μάθημα και η υποστήριξη της ουσιαστικής επικοινωνίας, καθώς το να μάθουν να επικοινωνούν αποτελεσματικά είναι βασική πρόκληση και πρωταρχικός στόχος για μαθητές στο φάσμα (Mesibon & Shea, 2009). Συνεπώς, προσφέρει ένα σταθερό περιβάλλον απομακρύνοντας τον φόβο των απρόβλεπτων συνθηκών που βιώνουν τα παιδιά με αυτισμό και παρέχοντας πολλές και συχνές επαναλήψεις, τραβά την προσοχή τους εμπλέκοντας τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα και προάγει την ικανότητά τους για αλληλεπίδραση. Μπορεί να συνδυαστεί με την ρομποτική τεχνολογία διότι το διαδραστικό περιβάλλον εμπίπτει στα ενδιαφέροντά τους και η παρουσία του ρομπότ προσφέρει την ασφάλεια και τις ευκαιρίες διαλόγου και επικοινωνίας που χρειάζονται σύμφωνα με το TEACCH.

Τα λογισμικά που διαθέτουν avatars και προσομοίωση ανθρώπων σε ρεαλιστικές συνθήκες μέσω εικονικής πραγματικότητας βοηθούν τους αυτιστικούς μαθητές με την ενίσχυση λεκτικών και μη λεκτικών δεξιοτήτων και συγκεκριμένα με την αναγνώριση των συναισθημάτων μέσω της αποκωδικοποίησης των εκφράσεων του προσώπου ή της στάσης του σώματος και την καλλιέργεια της θεωρίας του νου που είναι η ικανότητα κάποιου να αντιλαμβάνεται τον τρόπο σκέψης, τη συναισθηματική κατάσταση, τις προθέσεις και τα κίνητρα των άλλων ενισχύοντας κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές. Με την πρακτική του video modelling που πρόκειται για απεικόνιση μέσω βίντεο και λεκτική ή κινητική απόκριση με βάση ένα πρότυπο που προβάλλεται σε αυτό ενισχύονται οι επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών που είναι χρήσιμες για την καθημερινή τους ζωή όπως η εκδήλωση αναμενόμενων συμπεριφορών, το μοναχικό αλλά και ομαδικό παιχνίδι που προωθεί την συνδιαλλαγή, η αμοιβαιότητα και η εγγύτητα, η αίσθηση του προσωπικού χώρου, οι αυθόρμητοι χαιρετισμοί, η κατανόηση του προφορικού λόγου και η συμ-

μετοχή σε απλές και σύντομες συζητήσεις (Nelson, Brooks , Ploog , & Scharf , 2012). Υπάρχουν, επίσης, πολλά υποστηρικτικά εργαλεία για αυτιστικούς μαθητές όπως οι συσκευές παραγωγής λόγου που με την χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή και της οπτικής απεικόνισης υποστηρίζουν την ομιλία τους αλλά και πολλές ηλεκτρονικές συσκευές που λειτουργούν ως μέσο επικοινωνίας για εκείνους. Διαθέτουν ευέλικτο περιεχόμενο με επιλογές αποθήκευσης, φορητότητας και ευκολίας στη χρήση ακόμα και από όσους έχουν φτωχές κινητικές δεξιότητες. Προσφέρουν λύσεις στα ζητήματα επικοινωνίας των μαθητών αυτών βοηθώντας τους σημαντικά όχι μόνο στο μάθημα των αγγλικών αλλά και στις αλληλεπιδράσεις με τους γύρω τους βελτιώνοντας έτσι την ποιότητα της ζωής τους. Συσκευές όπως το κινητό τηλέφωνο ή ένα tablet/iPad προσφέρουν ευκαιρίες μάθησης στους μαθητές που έχουν τη δυνατότητα να ακολουθήσουν τον δικό τους ρυθμό και να μελετήσουν αυτόνομα και ανεξάρτητα, να κατανοήσουν καλύτερα τις οδηγίες, να ενισχύσουν το αγγλικό λεξιλόγιο και τις προφορικές τους δεξιότητες, να καλλιεργήσουν την κριτική τους ικανότητα και να οικοδομήσουν μόνοι τους τη νέα γνώση, πράγμα που αποτελεί πρωταρχικό στόχο της γλωσσομάθειας. Αυτή η εξατομικευμένη πρακτική βοηθά τον εκπαιδευτικό να προσαρμόσει το επίπεδο δυσκολίας και το είδος των δραστηριοτήτων, να παρακολουθεί την εργασία και την πρόδοό τους και να τους παρέχει ανατροφοδότηση και βοήθεια (Valiandes & Tarmar, 2011).

Πολύ σημαντική είναι και η υποστήριξη που παρέχουν οι διάφορες εφαρμογές που έχουν σχεδιαστεί για άτομα με ΔΑΦ, διότι είναι ελκυστικές και ενδιαφέρουσες και έχουν πρόσβαση σε αυτές με το πάτημα ενός κουμπιού, ιδιαίτερα οι πιο λειτουργικοί έφηβοι μαθητές. Μια τέτοια εφαρμογή είναι το Proloquo2Go ή Sreak4Yourself που δίνει φωνή στους μαθητές στην τάξη και τους βοηθά με την αποκωδικοποίηση δύσκολων ή μεταφορικών μηνυμάτων. Προσφέρει εναλλακτικούς τρόπους λειτουργικής επικοινωνίας σε όσους δυσκολεύονται να εκφραστούν ή ακόμη και σε μη λεκτικούς αυτιστικούς μαθητές, αφού διαθέτει λογισμικό μετατροπής του κειμένου σε ομιλία και τους ενθαρρύνει να διατυπώνουν αιτήματα και να εκφράζουν τις ανάγκες ή επιθυμίες τους και σε πραγματικές συνθήκες. Είναι ιδιαίτερα χρήσιμη σαν εξατομικευμένο εργαλείο υποστήριξης στο μάθημα των αγγλικών διότι υπάρχει αποθηκευμένο λεξιλόγιο όλων των επιπέδων και χρωματικά σύμβολα για να κατακτηθεί ευκολότερα από τους μαθητές (Vlachou & Drigas , 2017). Το MOSOCO (Mobile Social Compass) από την άλλη είναι ένα λογισμικό που χρησιμοποιεί στοιχεία επαυξημένης πραγματικότητας και οπτικά ερεθίσματα και δημιουργεί αληθοφανή περιβάλλοντα στα οποία οι μαθητές με αυτισμό μπορούν να αλληλοεπιδράσουν όπως στην πραγματική ζωή και τους ενθαρρύνει να διατηρούν οπτική επαφή, να θέτουν όρια κατά την επαφή με τους άλλους, να αποκρίνονται κατάλληλα ή να ξεκινούν σύντομους διαλόγους. Μέσω της κάμερας του κινητού τους τηλεφώνου μπορούν όσα υπάρχουν στο βιβλίο ή λαμβάνουν χώρα σε μια δραστηριότητα να αναπτυχθούν σε ψηφιακό περιβάλλον και η έρευνα έχει δείξει πως με

αυτό τον τρόπο οι μαθητές αισθάνονται περισσότερο ελεύθεροι, συμμετέχουν σε περισσότερες και πιο ποιοτικές συζητήσεις με παιδιά τυπικής ανάπτυξης κάνοντας λιγότερα «λάθη» στην συμπεριφορά και τις αντιδράσεις τους και άρα ενισχύονται οι επικοινωνιακές τους δεξιότητες (Escobedo, et al., 2012). Το Open Autism Software (<https://homepage.divms.uiowa.edu/~hourcade/projects/asd/>) προσφέρει δωρεάν διάφορες εφαρμογές που συνδέουν την διαπροσωπική αλληλεπίδραση με το παιχνίδι, τη μουσική και τη ζωγραφική και συμβάλλει στο να αποβάλλουν οι μαθητές την πίεση και το άγχος και να βιώσουν θετικά συναισθήματα κατά την επαφή με τους άλλους. Το περιβάλλον των εφαρμογών είναι ελκυστικό, απλό και φιλικό προς τον χρήστη και κυρίως υποστηρικτικό γιατί προωθείται η ελεύθερη και αυθόρμητη έκφραση χωρίς να υπάρχει η έννοια του λάθους (Vlachou & Drigas , 2017). Επιπλέον, ο αλγόριθμος αυτών των εφαρμογών ενισχύει την εξατομικευμένη εξάσκηση των μαθητών με ΔΑΦ σε τομείς της αγγλικής που βρίσκουν περισσότερο ενδιαφέροντες ή στους οποίους παρουσιάζουν σημαντικές δυσκολίες, διότι αυτές οι τεχνολογίες προσφέρουν αυτόματα νέο περιεχόμενο με βάση τα δεδομένα που λαμβάνουν για τα λάθη και την εκτίμηση της απόδοσής τους.

Επομένως, οι ΤΠΕ προσφέρουν πολλά οφέλη στην διαχείριση των αυτιστικών μαθητών στη γενική τάξη και στο μάθημα των αγγλικών συγκεκριμένα γιατί προσφέρουν επιλογές διαφοροποίησης της διδασκαλίας, τόσο του περιεχομένου όσο και της διαδικασίας ή του τελικού προϊόντος με βάση το επίπεδο ετοιμότητας, τα ενδιαφέροντα, το προφίλ και τις ανάγκες αυτών των μαθητών. Σχετικά με την αξιολόγηση, μπορούν να αξιοποιηθούν ως εργαλεία καταγραφής της προόδου εάν χρησιμοποιούνται συλλογικά από εκπαιδευτικούς, γονείς και θεραπευτές και η ανατροφοδότηση μπορεί πλέον να δίνεται με πολλούς διαφορετικούς τρόπους μέσω της τεχνολογίας. Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να εργάζονται ταυτόχρονα σε διαφορετικά θέματα και αντικείμενα σε περιβάλλον που ταιριάζει στο στιλ μάθησής τους. Είναι, λοιπόν, ένα χρήσιμο παιδαγωγικό εργαλείο που θα πρέπει να αξιοποιείται μαζί με άλλα για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και τη ριζική αλλαγή των παραδοσιακών πρακτικών με στόχο τη συμπερίληψη των αυτιστικών μαθητών. Επίσης, προσφέρουν λύσεις επαυξημένης και εναλλακτικής επικοινωνίας, ενισχύουν την υιοθέτησή τους από τους χρήστες και απευθύνονται στο βασικό έλλειμμα των μαθητών στο φάσμα που είναι οι περιορισμένες κοινωνικές δεξιότητες και η ελλιπής ανάπτυξη του προφορικού λόγου τόσο στην μητρική όσο και στην ξένη γλώσσα. Όλα τα παραπάνω διευκολύνουν σε μεγάλο βαθμό την μετάβαση των παιδιών από το σχολικό περιβάλλον στις συνθήκες και τις απαιτήσεις της πραγματικής ζωής. Ωστόσο, για να είναι αποτελεσματική η χρήση των ΤΠΕ πρέπει να διασφαλίζεται πως υπάρχουν οι κατάλληλοι πόροι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί είναι εξοικειωμένοι, έχουν όλοι πρόσβαση σε αυτά τα τεχνολογικά μέσα και ότι το επίκεντρο συ-



νεχίζει να είναι η ενίσχυση της επικοινωνίας και όχι η απλή χρήση της τεχνολογίας απλώς επειδή είναι περισσότερο ενδιαφέρουσα (Vlachou & Drigas , 2017).

Σε ό,τι αφορά το μάθημα των αγγλικών, σύμφωνα με την Haniya (2017), η παρουσία των ΤΠΕ είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική και βοηθητική δεδομένης της πρόκλησης του συνόλου των μαθητών και ακόμη περισσότερο των μαθητών με ΔΑΦ να εκφραστούν σε μια γλώσσα που δεν είναι η μητρική τους. Λόγω των οπτικών χαρακτηριστικών τους η χρήση των υπολογιστών και γενικότερα των ηλεκτρονικών συσκευών προσφέρει μια διέξοδο από τον παραδοσιακό τρόπο εκμάθησης ξένων γλωσσών δίνοντας στους μαθητές με ΔΑΦ την αυτοπεποίθηση που χρειάζονται για να αρχίσουν να χρησιμοποιούν την αγγλική, διότι είναι γνωστό πως τα αισθήματα φόβου, αμηχανίας και ντροπής επηρεάζουν αρνητικά την λειτουργία της μνήμης και της προσοχής, την διατήρηση της πληροφορίας και τη γενικότερη απόδοσή τους στο μάθημα (Slendy & Kleber Fabian , 2023). Οι ψηφιακές τεχνολογίες προσφέρουν πολλές διαφορετικές ευκαιρίες μάθησης και πρόσβασης στη γνώση όπως με εικόνες, βίντεο, μουσική, παιχνίδια, κείμενα σε ηλεκτρονική μορφή, οπτικοποιημένους διαλόγους, διαδικτυακά φόρουμ και blogs που λειτουργούν ως πεδία έκφρασης και πολλά άλλα που εμπλουτίζουν τα περιορισμένα ερεθίσματα και την έκθεση των μαθητών στην ξένη γλώσσα και τους παρέχουν ευκαιρίες να την συναντήσουν και να τη χρησιμοποιήσουν στην πράξη με τον δικό τους τρόπο και ρυθμό σε πιο ελκυστικά και ασφαλή περιβάλλοντα. Είναι αποδεδειγμένο πως οι αυτιστικοί μαθητές εκτιμούν την ευκαιρία προσωπικής επιλογής του τρόπου με τον οποίο θα εργαστούν ανάμεσα σε έναν ορισμένο αριθμό δραστηριοτήτων διαφορετικής μορφής και μπορούν να κάνουν για ώρα έρευνα πάνω στα θέματα που πραγματικά τους ενδιαφέρουν οπότε παράλληλα με τη εκμάθηση της γλώσσας καλλιεργούν την τεχνολογική τους ενημερότητα με τη χρήση του υπολογιστή, του ηλεκτρολογίου και του διαδικτύου αναπτύσσοντας δεξιότητες αναζήτησης στους ιστοτόπους (Satsuk, 2020). Σύμφωνα με τους Nelson και Brooks (2012), η κατάκτηση νέου λεξιλογίου γίνεται ευκολότερα μέσα από τα βιντεοπαιχνίδια και το reading γίνεται περισσότερο ενδιαφέρον όταν συνοδεύεται από εικόνες ή βίντεο σε διαδραστικά ηλεκτρονικά βιβλία, φορητά λεξικά και συσκευές ανάγνωσης ή διαδραστικά reading pens.

Η τεχνολογία υποστηρίζει τις προσληπτικές, εκφραστικές δεξιότητες αλλά και την αποτελεσματική επικοινωνία των μαθητών μέσω της ξένης γλώσσας. Χαρακτηριστικά παραδείγματα ιστοσελίδων με πληθώρα επιλογών για δραστηριότητες είναι το live worksheets (<https://www.liveworksheets.com/>) που περιέχει δραστηριότητες όλων των ειδών που απευθύνονται σε όλες τις κατηγορίες μαθητών και όλους τους τομείς της γλώσσας και τις δεξιότητες στις οποίες θέλουν να εργαστούν και το Word wall (<https://wordwall.net/el>) στο οποίο οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν τις δικές τους δραστηριότητες με εύκολο και γρήγο-

ρο τρόπο. Επίσης, παιχνίδια όπως το τυπικό σταυρόλεξο ή τα Wheel of Fortune, Hit the Balloon, Who wants to be a Millionaire, Guess Who και πολλά άλλα παρουσιάζουν το λεξιλόγιο και τη γραμματική με τρόπο που δεν αφήνει τα παιδιά να βαρεθούν και να χάσουν τη συγκέντρωσή τους και άρα μαθαίνουν χωρίς να συνειδητοποιούν ότι μαθαίνουν (Galazka & Dick-Bursztyn , 2019). Πολλοί αυτιστικοί μαθητές επωφελούνται από την χρήση των PDAs (Personal Digital Assistants) που τους βοηθούν με την γρήγορη μετάβαση από τα οπτικά στα ακουστικά ερεθίσματα στη διάρκεια των δραστηριοτήτων και τους παρέχουν επιπλέον οπτική ή ακουστική υποστήριξη ανάλογα με τις ανάγκες τους αυξάνοντας έτσι την αυτοπεποίθηση και την αυτονομία τους (Ennis-Cole & Smith , 2011). Επιπλέον, οι ΤΠΕ διευκολύνουν την ασύγχρονη ανεξάρτητη εργασία σε διαφορετικές δραστηριότητες χωρίς τον περιορισμό ανελαστικών χρονικών ορίων, πράγμα που ταυτόχρονα ανταποκρίνεται και στην ανάγκη των πιο προχωρημένων μαθητών που υπάρχουν στην τάξη των αγγλικών να παραμείνουν απασχολημένοι με δραστηριότητες αντίστοιχες του επιπέδου τους που προκαλούν το ενδιαφέρον τους και στις οποίες μπορούν να εργαστούν χωρίς καθοδήγηση (Palieraki & Koutrouba , 2021). Οι ποικίλες εφαρμογές απευθύνονται σε όλες τις κατηγορίες ειδικών αναγκών και δυσκολιών στην αγγλική γλώσσα και καθιστούν προαιρετική την παρουσία του εκπαιδευτικού ενισχύοντάς τον στο δύσκολο έργο του multi-tasking και διευκολύνοντας την ομαλή ροή του μαθήματος.

#### **4.2 Ο Ρόλος και το Δύσκολο Έργο του Εκπαιδευτικού**

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και των γονέων αναδεικνύεται ως υψίστης σημασίας στην διαφοροποιημένη διδασκαλία των αγγλικών στα παιδιά με αυτισμό. Η Tomlinson (1995) τονίζει πως για να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν θετική στάση προς την αλλαγή, επιμονή και θέληση να παραμένουν ανοιχτοί σε νέες τεχνικές και μεθόδους για την ορθή διαχείριση της τάξης και την αποτελεσματική διεξαγωγή του μαθήματος. Για να το πετύχουν αυτό χρειάζονται καλή γνώση του αντικειμένου και εξοικείωση με την ύλη που περιέχει το αναλυτικό πρόγραμμα του μαθήματος των αγγλικών, συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση προτού εφαρμόσουν τις νέες πρακτικές, συμβουλευτική και ομαδική εργασία σε συνεργατικό κλίμα, ώστε να ανταλλάσσουν ιδέες και να αλληλοβοηθούνται κατά την προετοιμασία των μαθημάτων (Subban, 2006). Όλοι οι καθηγητές που εργάζονται με μαθητές στο φάσμα του αυτισμού οφείλουν να είναι ενήμεροι για τα οφέλη της συνεργασίας με τους γονείς ή τους φροντιστές τους και τους επαγγελματίες που τους αναλαμβάνουν όπως ψυχολόγους, εργοθεραπευτές, λογοθεραπευτές ή τους εκπαιδευτικούς της παράλληλης στήριξης και γενικότερα όσους συμμετέχουν σε εξατομικευμένα προγράμματα παρέμβασης για να προσαρμόζουν την παρεχόμενη εκπαίδευση και το περιβάλλον της τάξης με βάση τις ανάγκες τους πάντα με στόχο την πρόοδό

τους και τη βέλτιστη μαθησιακή εμπειρία. Φυσικά το επίπεδο των δυσκολιών είναι αυτό που καθορίζει τον βαθμό εμπλοκής των δασκάλων αλλά η γνώση που παρέχεται από τους γονείς είναι πάντα πολύτιμη και θέτει τις βάσεις για καλή συνεργασία μεταξύ τους και άρα αντικειμενικότερη παρατήρηση και ενημέρωση γύρω από τις συμπεριφορές και τις αντιδράσεις των παιδιών σε διαφορετικά περιβάλλοντα (Halilovic, 2023).

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί των ξενόγλωσσων μαθημάτων είναι πολλές και σχετίζονται κυρίως με το γεγονός πως δεν είναι οι κύριοι δάσκαλοι της τάξης και δεν έρχονται, στις περισσότερες περιπτώσεις, σε καθημερινή επαφή με τους μαθητές τους σε μια σταθερή αίθουσα διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας. Συνεπώς δυσκολεύονται περισσότερο να γνωρίσουν σε βάθος τους μαθητές για να προχωρήσουν σε τροποποιήσεις του μαθήματος με βάση το επίπεδο ετοιμότητάς τους, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ τους και χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να χτίσουν σχέσεις εμπιστοσύνης και ασφάλειας μεταξύ τους. Ωστόσο, χωρίς την απαιτούμενη εξοικείωση και κατανόηση του τρόπου εργασίας και σκέψης των μαθητών αλλά και των δυσκολιών τους το μάθημα είναι αδύνατο να διαφοροποιηθεί. Ένα άλλο εξίσου σημαντικό ζήτημα είναι ο χρόνος τον οποίο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν «εχθρό» σε πολλές προσπάθειές τους, καθώς η διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι μια πολύ χρονοβόρα διαδικασία που απαιτεί αρκετές ώρες επιπλέον δουλειάς και μεγάλο όγκο εργασίας από εκείνους ενώ την ίδια στιγμή οι χρονικοί περιορισμοί στα πλαίσια του μαθήματος είναι πολύ στενοί και η πίεση για κάλυψη της ύλης με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα μεγάλη λόγω περιορισμένου διδακτικού χρόνου και δεν αφήνουν πολλά χρονικά περιθώρια για έντονες διαφοροποιήσεις και αποκλίσεις. Ας μην ξεχνάμε πως ο εκπαιδευτικός της αγγλικής ή και οποιασδήποτε άλλης ξένης γλώσσας αναλαμβάνει περισσότερα από ένα τμήματα με πολυάριθμους μαθητές που διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους και λειτουργούν, επίσης, διαφορετικά σαν μαθητικές ομάδες κάνοντας το έργο του που είναι να βρει τα κατάλληλα υλικά και να τα προσαρμόσει για όλες τις κατηγορίες μαθητών τόσο τυπικής όσο και μη τυπικής ανάπτυξης ακόμα πιο απαιτητικό και χρονοβόρο. Η έλλειψη πόρων, υλικών και τεχνολογικών μέσων, η ανεπαρκής βοήθεια από τους συναδέλφους ή τον κύριο δάσκαλο της τάξης, η αδιαφορία του εκάστοτε διευθυντή του σχολείου και η απουσία επιμόρφωσης δυσχεραίνουν ακόμη περισσότερο αυτό το έργο με αποτέλεσμα να βιώνουν τη ματαίωση και να αποσύρονται από την προσπάθεια. Οι διευθυντές, όπως και το ίδιο το Υπουργείο Παιδείας, επηρεάζουν την οργάνωση και την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και θα έπρεπε να μεριμνούν για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για να καλύψουν τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού του σχολείου τους. Αρκετοί εκπαιδευτικοί δεν είναι έμπειροι ή εξοικειωμένοι με την διαφοροποιημένη διδασκαλία και συχνά οδηγούνται σε παρανοήσεις και εσφαλμένες αντιλήψεις κατά την εφαρμογή της ενώ αρκετοί είναι και εκείνοι που ακόμη και σήμερα επιλέγουν τους παραδοσια-

κούς τρόπους και μεθόδους εκμάθησης της ξένης γλώσσας και αρνούνται να εισάγουν την τεχνολογία στο μάθημα και γενικότερα να διαφοροποιήσουν τις πρακτικές τους είτε από φόβο για το άγνωστο είτε λόγω αποφυγής της επιπλέον προσπάθειας που απαιτείται εκ μέρους τους. Επιπλέον, δυσκολεύονται ιδιαίτερα να βρουν δίοδο επικοινωνίας και προσέγγισης των αυτιστικών μαθητών, διότι λόγω ειδικότητας η επικοινωνία και η ενημέρωση που λαμβάνουν από τους γονείς είναι ανεπαρκείς ή και εντελώς ανύπαρκτες και τα επικοινωνιακά ελλείματα αυτών των μαθητών δεν τους επιτρέπουν να τους πλησιάσουν εύκολα. Ο σχεδιασμός του μαθήματος που συμπεριλαμβάνει και προνοεί για όλους τους μαθητές απαιτεί διδακτική εμπειρία που φαίνεται στην αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου και των απαιτήσεων σε τάξεις μικτών ικανοτήτων, γνώσεις πάνω στην ειδική αγωγή και τον αυτισμό πιο συγκεκριμένα και κυρίως νοοτροπία θετική προς την αλλαγή και την εξέλιξη σε μαθητοκεντρικές τάξεις (Σελεάρη, 2021).

## **Συμπεράσματα - Επίλογος**

Η σύγχρονη σχολική τάξη χαρακτηρίζεται από έντονη ετερογένεια και επιτάσσει την ομαλή συνύπαρξη όλων των διαφορετικών μαθητών στο πλαίσιο του γενικού σχολείου με άμεση αναγνώριση και σεβασμό στις ιδιαίτερες ανάγκες τους σύμφωνα με τις αρχές της συμπερίληψης. Η φιλοσοφία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας που αναλύθηκε στην παρούσα εργασία αναγνωρίζει πως η διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού αποτελεί τη νόρμα και είναι πολύτιμη. Συνεπώς, οι μαθησιακές εμπειρίες οργανώνονται με βάση αυτή και χτίζονται γερές συμπεριληπτικές μαθητικές κοινότητες που απορρίπτουν τους αποκλεισμούς του διαφορετικού (Tomlinson, 2014). Το πρώτο βήμα είναι η αναγνώριση των διαφορετικών αναγκών των μαθητών που προκύπτουν από το διαφορετικό επίπεδο της ετοιμότητάς τους, τα διαφορετικά τους ενδιαφέροντα και το προσωπικό τους μαθησιακό στυλ και στη συνέχεια με βάση τα παραπάνω ο εκπαιδευτικός καλείται σταδιακά να διαφοροποιήσει το περιεχόμενο και την διαδικασία της διδασκαλίας, το τελικό προϊόν και το μαθησιακό περιβάλλον με πρακτικές ιδιαίτερα απαιτητικές αλλά πολύ ωφέλιμες για την παροχή της βέλτιστης εκπαιδευτικής εμπειρίας για τον κάθε μαθητή ξεχωριστά.

Η υιοθέτηση της φιλοσοφίας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι αποτελεσματική σε όλα τα σχολικά μαθήματα συμπεριλαμβανομένου του μαθήματος των αγγλικών που είναι ένα από τα βασικά μαθήματα του σχολικού προγράμματος σε όλες τις σχολικές βαθμίδες και έχει μεγάλη σημασία και αναγνώριση στη σημερινή κοινωνία. Είναι ένα μάθημα στο οποίο παρατηρούνται μεγάλες αποκλίσεις λόγω των διαφορετικών επιπέδων τριβής ή έκθεσης στη γλώσσα των μαθητών που συνυπάρχουν στην τάξη οπότε χρειάζονται διαφοροποιημένες προσεγγίσεις με βάση αυτά τα επίπεδα για να αναπτύξει ο καθένας ξεχωριστά τις δεξιότητες και τις γλωσσικές

ικανότητές του στο έπακρο. Η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι, επίσης, χρήσιμη έως και απαραίτητη όταν στην τάξη υπάρχουν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μορφές αναπηρίας όπως οι μαθητές με ΔΑΦ. Οι μαθητές αυτοί δεν έχουν ανάγκη από τυπική συνύπαρξη με τους συμμαθητές χωρίς ουσιαστικές αλληλεπιδράσεις ούτε για σκέτη απλοποίηση του περιεχομένου ή του τρόπου διεξαγωγής των δραστηριοτήτων, ώστε να τις κατανοούν. Αντίθετα, η διαφοροποιημένη διδασκαλία προτάσσει την διατήρηση ενός κοινού στόχου για όλους τους μαθητές αλλά διαφοροποίηση των υλικών, των πόρων, του περιεχομένου και του τρόπου με τον οποίο θα φτάσουν στην κατάκτηση αυτού του στόχου. Επίσης, διαφοροποιημένος οφείλει να είναι και ο τρόπος εκδήλωσης όσων έχουν διδαχτεί και κατακτήσει αλλά και του περιβάλλοντος στο οποίο εργάζονται, γιατί η αξιολόγηση όλων των μαθητών με κριτήριο ένα απaráλλαχτο μοτίβο και χωρίς καμία προσαρμογή στην οργάνωση του χώρου και τη διαχείριση του χρόνου είναι αναποτελεσματική, άδικη και δεν μεριμνά για τα διαφορετικά προφίλ τους. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός πρέπει να μεριμνά για τα επικοινωνιακά ελλείματα των μαθητών στο φάσμα και τις δυσκολίες που θα συναντήσουν σε κάποια σημεία του μαθήματος των αγγλικών, να τα εισάγει στην αρχική στοχοθεσία του και να φροντίζει να τα ενισχύσει σε όλη την διάρκεια των μαθημάτων αξιοποιώντας τα δυνατά τους σημεία και τις κλίσεις τους.

Στο ευρύ φάσμα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας οι καθηγητές των αγγλικών ενθαρρύνονται να αξιοποιούν τις ΤΠΕ ως εκπαιδευτικά εργαλεία που σύμφωνα με την φιλοσοφία της διαφοροποίησης παρέχουν εναλλακτικές επιλογές. Είναι ένα πολύ αποτελεσματικό διδακτικό μέσο που μεταμορφώνει την μάθηση, διότι την απομακρύνει από παραδοσιακές συμβατικές πρακτικές και συμβάλλει στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας αφού λαμβάνει υπόψιν τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις και τις προτιμήσεις των μαθητών αλλά και το μαθησιακό τους προφίλ δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν καλύτερα. Με αυτό τον τρόπο διευκολύνουν το απαιτητικό έργο των εκπαιδευτικών στη γενική τάξη, προσφέρουν ποικίλες διδακτικές μεθόδους στο μάθημα των αγγλικών και προωθούν την συμπερίληψη όλων των μαθητικών μονάδων. Η εφαρμογή των ΤΠΕ δεν περιορίζεται φυσικά στον αυτισμό που αναλύθηκε στην παρούσα εργασία αλλά αντίθετα υπάρχουν επιλογές και λογισμικά για κάθε μορφής αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και είναι στην ευχέρεια του εκάστοτε εκπαιδευτικού να είναι ενημερωμένος, εξοικειωμένος και πρόθυμος να τις χρησιμοποιήσει προς όφελος της τάξης.

Συμπερασματικά, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός καλείται να συνειδητοποιήσει πως η συμπερίληψη όπως και η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν είναι απλές πρακτικές που ακολουθούνται κατά περίπτωση αλλά φιλοσοφία, τρόπος σκέψης και προσέγγισης της εκπαίδευσης που επηρεάζει βαθιά τον ρόλο τους και τη στάση που διατηρούν απέναντι στο σημερινό σχολείο και τους μαθητές. Με οδηγό τη γνώση και την ενημέρωση που προσφέρει η επιμόρφωση και η συνεχής επαγγελματική εξέλιξη οφείλουν να αναγνωρίζουν αρχικά την ετερότητα ανάμεσα στους

μαθητές με κυρίαρχη κατηγορία να είναι όσοι έχουν ειδικές μαθησιακές ανάγκες και διάφορες μορφές αναπηριών όπως οι αυτιστικοί μαθητές, να τη θεωρούν αναμενόμενη, φυσιολογική και ωφέλιμη για το σύνολο της τάξης και να προσαρμόζουν το μάθημά τους με στόχο να την αναδείξουν και να την αξιοποιήσουν και όχι να την αγνοήσουν ή καταπνίξουν. Ένα μέσο με το οποίο θα το επιτύχουν είναι η υιοθέτηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας που τοποθετεί κάθε μαθητή ξεχωριστά στο κέντρο και του παρέχει αυτό που χρειάζεται για να βελτιωθεί και να προοδεύσει. Πέρα από τις βασικές αρχές και τους παράγοντες εφαρμογής της που αναφέρθηκαν, βασική προϋπόθεση είναι το ειλικρινές ενδιαφέρον και η αγάπη προς τα παιδιά, διότι είναι κάτι που ενστικτωδώς εκλαμβάνουν, ενισχύει την αυτοπεποίθηση και την αυταξία τους και αποτελεί το υψηλότερο κίνητρο να συνεχίσουν να προσπαθούν και στο τέλος να τα καταφέρουν.

## Αναφορές

- Ali, A. M., & Razali, A. (2019, May 13). A Review of Studies in Cognitive and Metacognitive Reading Strategies in Teaching Reading Comprehension for ESL/EFL Learners. *English Language Teaching*, 12(6). doi:10.5539/elt.v12n6p94
- Almumen, H. A. (2020, October 30). Universal Design for Learning (UDL) Across Cultures: The Application of UDL in Kuwaiti Inclusive Classrooms. *The Author(s)*. doi:<https://doi.org/10.1177/2158244020969>
- Anderson, J. C. (2007). The CEFR and the Need for More Research. *The Modern Language Journal*, 91(4), pp. 659-663. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/4626093>
- Anggraeny, T. F., & Dewi, D. (2023, January). An Analysis of Teacher Strategies in Teaching English Using Differentiated Learning. *EJI (English Journal of Indragiri): Studies in Education, Literature, and Linguistics*, 7(1). Retrieved from <https://ejournal.unisi.ac.id/index.php/eji/>
- Baecher, L. (2011). Differentiated Instruction for English Language Learners: Strategies for the Secondary English Teacher. *Wisconsin English Journal*, 53(2). Retrieved from [rcsdk12.org](http://rcsdk12.org)
- Benhammada, L., & Meguellati, I. (2022). Differentiated Instruction and Inclusive Education in EFL Classrooms, The Case of Third Year EFL Students at Mila University Center. *Department of Foreign Languages, Institute of Literature and Languages*. Retrieved from [dSPACE.centre-univ-mila.dz](http://dSPACE.centre-univ-mila.dz)
- Blamires, M. (1999). Universal Design for Learning: Re-establishing Differentiation as part of the Inclusion Agenda. *Support for Learning*, 14(4). Retrieved from [researchgate.net](http://researchgate.net)
- Borja, L. A., Soto, S., & Sanchez, T. (2015, August). Differentiating Instruction for EFL Learners. *International Journal of Humanities and Social Science*, 5(8). Retrieved from <http://www.ijhssnet.com/>

- Brahim, M. G. (2022, December 20). Teaching English to Students with Autism Spectrum Disorders: Challenges and Teaching Strategies. *English Studies at NBU*, 8(2), pp. 203-214. doi:<https://doi.org/10.33919/esnbu.22.2.3>
- Campisi, L., Imran, N., Nazeer, A., Skokauskas, N., & Azeem, M. (2018, August 14). Autism Spectrum Disorder. *British Medical Bulletin*, 127, pp. 91-100. doi:10.1093/bmb/ldy026
- Charpentier, K. A. (2022). Teaching Strategies for First-Grade Students with Autism Spectrum Disorder in the Process of Learning English as a Foreign Language. *Sapiencia Revista Científica Y Académica*, pp. 29-54. Retrieved from <https://revistasapiencia.org/index.php/Sapiencia/article/view/11>
- Chien, C.-W. (2012, June). Differentiated Instruction in an Elementary School EFL Classroom. *TESOL Journal*, 3(2). doi:10.1002/tesj.18
- Cramer, M., Hirano, S., Tentori, M., Yeganyan, M., & Hayes, G. (2011). Classroom-Based Assistive Technology: Collective Use of Interactive Visual Schedules by Students with Autism. *International Conference on Human Factors in Computing Systems*. Vancouver. doi:10.1145/1978942.1978944
- Dickinson, P. (2017). Effecting Positive Change in English Language Learning with Universal Design for Learning. *The IAFOR International Conference on Language Learning*. Retrieved from [papers.iafor.org](http://papers.iafor.org)
- Ennis-Cole, D., & Smith, D. (2011, July). Assistive Technology and Autism: Expanding the Technology Leadership Role of the School Librarian. *School Libraries Worldwide*, 17(2). Retrieved from [journals.library.ualberta.ca](http://journals.library.ualberta.ca)
- Escobedo, L., Nguyen, D., Boyd, L., Hirano, S., Rangel, A., Garcia-Rosas, D., . . . Hayes, G. (2012, May). MOSOCO: A Mobile Assistive Tool to Support Children with Autism Practicing Social Skills in Real-Life Situations. doi: 10.1145/2207676.2208649
- Faras, H., Al Ateeqi, N., & Tidmarsh, L. (2010, July-August). Autism Spectrum Disorders. *Ann Saudi Med*, 30(4), pp. 295-300. doi:10.4103/0256-4947.65261
- Galazka, A., & Dick-Bursztyn, M. (2019). Supporting English Language Teachers in Teaching Autistic Primary School Learners. *The New Educational Review*. doi:DOI: 10.15804/tner.2019.58.4.15
- Gardner, H., & Hatch, T. (1989). Multiple Intelligences Go to School Educational Implications of the Theory of Multiple Intelligences. *Educational Researcher*, 18(8), pp. 4-10. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/>
- Gilakjani, A. P., & Sabouri, N. (2016, May 6). Learners' Listening Comprehension Difficulties in English Language Learning: A Literature Review. *English Language Teaching*, 9(6). doi:10.5539/elt.v9n6p123
- Gousopoulou, V. E. (2022). Early Intervention in Autistic Spectrum Disorder. Definition, Importance, Diagnosis, the Teacher's Role. The Case of the Swedish Preschool: A Systematic Literature Preview. *Faculty of Health and Caring Professions, Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences, University of West Attica*.
- Haase, C. (2021). *Voices of Creativity and Reason in English Language Teaching*. Cambridge Scholars Publishing. Retrieved from

[https://books.google.gr/books?id=ZnNjEAAAQBAJ&lpg=PA181&ots=IBciymyLOA&dq=english%20as%20a%20foreign%20language%20for%20learners%20with%20asd&lr&hl=el&pg=PA182&fbclid=IwZXh0bgNhZWQCMATAAR1DOMAXxR7gJ5nkkuE19KLEInvYcJT7TTqGxzzmwyYT-P1a4ous3DH1Hyg\\_aem\\_AR8IYo](https://books.google.gr/books?id=ZnNjEAAAQBAJ&lpg=PA181&ots=IBciymyLOA&dq=english%20as%20a%20foreign%20language%20for%20learners%20with%20asd&lr&hl=el&pg=PA182&fbclid=IwZXh0bgNhZWQCMATAAR1DOMAXxR7gJ5nkkuE19KLEInvYcJT7TTqGxzzmwyYT-P1a4ous3DH1Hyg_aem_AR8IYo)

- Halilovic, A. (2023). Teaching English as a Foreign Language in Primary Schools to Students with Autism Spectrum Disorder . *Faculty of Philosophy, University of Sarajevo* .
- Haniya, S. (2017, February). Differentiated Learning: Diversity Dimensions of E-Learning. *E-Learning Ecologies* . doi:10.4324/9781315639215-8
- Harland, T. (2003). Vygotsky's Zone of Proximal Development and Problem-Based Learning: Linking a Theoretical Concept with Practice through Action Research. *Teaching in Higher Education, 8*(2), pp. 263-272. doi: 10.1080/1356251032000052483
- Hashemi, A., & Daneshfar , S. (2018, March 1). The Impact of Different Teaching Strategies on Teaching Grammar to College Students. *Theory and Practice in Language Studies, 8*(3), pp. 340-348. Retrieved from [https://scholar.google.com/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=el&user=wAhf5GcAAAAJ&citation\\_for\\_view=wAhf5GcAAAAJ:qjMakFHDy7sC](https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=el&user=wAhf5GcAAAAJ&citation_for_view=wAhf5GcAAAAJ:qjMakFHDy7sC)
- Hashim, H. U., Yunus , M., & Norman , H. (2021, June 24). English as Secondary Language Learning and Autism Spectrum Disorder: the Obstacles in Teaching and Learning the Language. *Arab World English Journal, 12*(2), pp. 22-30. doi:<https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol12no2.2>
- Hilyati, A. (2013). Teaching English as Foreign Language to Students with Autism. *Faculty of Teacher Training, State Islamic University* .
- Hirota, T., & King , B. (2023, January 10). Autism Spectrum Disorder A Review. *Clinical Review & Education, 329*(2). doi:[https://jamanetwork.com/journals/jama/fullarticle/10.1001/jama.2022.23661?utm\\_campaign=articlePDF%26utm\\_medium%3DarticlePDFlink%26utm\\_source%3DarticlePDF%26utm\\_content%3Djama.2022.23661](https://jamanetwork.com/journals/jama/fullarticle/10.1001/jama.2022.23661?utm_campaign=articlePDF%26utm_medium%3DarticlePDFlink%26utm_source%3DarticlePDF%26utm_content%3Djama.2022.23661)
- Hyman, S. L., Levy , S., & Myers , S. (2020, January). Identification, Evaluation, and Management of Children with Autism Spectrum Disorder. *American Academy of Pediatrics , 145*(1). doi:<https://doi.org/10.1542/peds.2019-3447>
- Jelinkova, B. (2020). Potential of ICT in Teaching English as a Foreign Language Focused on Autistic Spectrum Learners. *SHS Web of Conferences*. doi:<https://doi.org/10.1051/shsconf/20208802012>
- Kaminioti, A. (2023). The Contribution of Music to Children with Autistic Spectrum Disorder (ASD). *Faculty of Health and Caring Professions, Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences, University of West Attica*.
- Kasch, H. (2019). Experimental Studies of the Affordances of Assistive Multimodal Learning Designs: Universal Design for Learning in Modern Language Classrooms. *Journal of the International Society for Teacher Education, 23*(2).
- Kinginger, C. (2002). Defining the Zone of Proximal Development in US Foreign Language Education. *Applied Linguistics*, pp. 240-261. Retrieved from [academic.oup.com](http://academic.oup.com)



- Kraglund-Gauthier, W. L., Young, D., & Kell, E. (2014, November). Teaching Students with Disabilities in Post-Secondary Landscapes: Navigating Elements of Inclusion, Differentiation, Universal Design for Learning, and Technology. *Transformative Dialogues: Teaching and Learning Journal*, 7(3). Retrieved from journals.psu.edu
- Kuparinen, T. (2017, August 14). Perceptions of EFL Learning and Teaching by Autistic Students, their Teachers and their School Assistants. *Department of Languages, University of Jyväskylä*. Retrieved from jyx.jyu.fi
- Leach, D., & Duffy, M. (2009, September). Supporting Students With Autism Spectrum Disorders in Inclusive Settings. *Intervention in School and Clinic*, 45(1), pp. 31-37. doi:10.1177/1053451209338395
- Lord, C., & McGee, J. (2001). *Educating Children with Autism*. Washington DC : National Academy Press . Retrieved from [https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=eyJoMzxTMnkC&oi=fnd&pg=PT15&dq=autism%20&ots=u3DN5\\_Yrvo&sig=yTEoyVWByMxq-zNOWCVKMGj8L7A&redir\\_esc=y&fbclid=IwZXh0bgNhZW0CMTAAR2DLnBSJTUokiBxYvfUpd31eP1lz27gN2Rpp3Cp93tGhJH3dfyInyQxAaAg\\_aem\\_AR8bcX2xTTzJ8VlzMISOWVx](https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=eyJoMzxTMnkC&oi=fnd&pg=PT15&dq=autism%20&ots=u3DN5_Yrvo&sig=yTEoyVWByMxq-zNOWCVKMGj8L7A&redir_esc=y&fbclid=IwZXh0bgNhZW0CMTAAR2DLnBSJTUokiBxYvfUpd31eP1lz27gN2Rpp3Cp93tGhJH3dfyInyQxAaAg_aem_AR8bcX2xTTzJ8VlzMISOWVx)
- Lord, C., Brugha, T., Charman, T., Cusack, J., Guillaume, D., Frazier, T., . . . Veenstra-Vanderweele, J. (2020, January 16). Autism Spectrum Disorder. *Nat Rev Dis Primers*, 6(1), p. 5. doi:10.1038/s41572-019-0138-4
- Lord, C., Elsabbagh, M., Baird, G., & Veenstra-Vanderweele, J. (2018, August 11). Autism Spectrum Disorder. *Lancet*, 392, pp. 508-520. doi:10.1016/S0140-6736(18)31129-2
- Mesibov, G. B., & Shea, V. (2009, November 24). The TEACCH Program in the Era of Evidence-Based Practice. *J Autism Dev Disord*. doi:10.1007/s10803-009-0901-6
- Mesibov, G., & Howley, M. (2003). *Accessing the Curriculum for Pupils with Austistic Spectrum Disorders* (1st ed.). London : Routledge . doi:<https://doi.org/10.4324/9781315097664>
- Mills, M., Monk, S., Keddie, A., Renshaw, P., Christie, P., Geelan, D., & Gowlett, C. (2014). Differentiated Learning: from Policy to Classroom. *Oxford Review of Education*, 40(3), pp. 331-348. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/03054985.2014.911725>
- Morgan, H. (2014). *Maximising Student Success with Differentiated Learning*. The Clearing House . doi:10.1080/00098655.2013.832130
- Munoz, N. V. (2020, January). Exploring the Impact of Implementing Universal Design for Learning on EFL Students with Special Educational Needs. *Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Universidad Andres Bello*.
- Nelson, D., Brooks, P., Ploog, B., & Scharf, A. (2012, June 16). Use of Computer-Assisted Technologies (CAT) to Enhance Social, Communicative and Language Development in Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(2). doi:10.1007/s10803-012-1571-3
- Njoki, M., & Wabwoba, F. (2015, December). The role of ICT in social inclusion: A review of literature. *International Journal of Science and Research (IJSR)*, 4(12). Retrieved from <http://www.ijsr.net/>

- Nordlund, M. (2003). *Differentiated Instruction Meeting the Educational Needs of All Students in Your Classroom*. Rowman & Littlefield Education . Retrieved from [https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=2ggjX44gW8kC&oi=fnd&pg=PP1&dq=differentiated%20teaching%20and%20technology%20for%20asd%20students&ots=BX7uyDbQfy&sig=4NFM9LpDyfnHotZnFlo6OGqhlKg&redir\\_esc=y&fbclid=IwZXh0bgNhZW0CMTAAAR2qzHvXGUKTUKgVrmXpiOVEzsBWM7](https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=2ggjX44gW8kC&oi=fnd&pg=PP1&dq=differentiated%20teaching%20and%20technology%20for%20asd%20students&ots=BX7uyDbQfy&sig=4NFM9LpDyfnHotZnFlo6OGqhlKg&redir_esc=y&fbclid=IwZXh0bgNhZW0CMTAAAR2qzHvXGUKTUKgVrmXpiOVEzsBWM7)
- Ortiz-Jiménez, L., Figueredo-Canosa, V., Castellary López, M., & López Berlanga, M. (2020, November 13). Teachers' Perceptions of the Use of ICTs in the Educational Response to Students with Disabilities. *Sustainability* . doi:10.3390/su12229446
- Padmadewi, N. N., & Artini , L. (2017, July). Teaching English to a Student with Autism Spectrum Disorder in Regular Classroom in Indonesia. *International Journal of Instruction*, 10(3), pp. 159-176. doi:<https://doi.org/10.12973/iji.2017.10311a>
- Palieraki, S., & Koutrouba , K. (2021). Differentiated Instruction in Information and Communications Technology Teaching and Effective Learning in Primary Education. *European Journal of Educational Research*, 10(3), pp. 1487-1504. doi:<https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.3.1487>
- Panerai, S., Zingale , M., Trubia , G., Finocchiaro, M., Zuccarello, R., Ferri, R., & Elia , M. (2009). Special Education Versus Inclusive Education: The Role of the TEACCH Program. *J Autism Dev Disord*, pp. 874-882. doi:10.1007/s10803-009-0696-5
- Sandra, L. A., & Kurniawati, L. (2020, April). Differential Instruction in Teaching English for Students with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Teaching English Adi Buana*, 5(1). Retrieved from [jurnal.unipasby.ac.id](http://jurnal.unipasby.ac.id)
- Sandra, L. A., & Kurniawati, L. (2021, September). Differentiated Instructions for ASD Students in an EFL Class. *Journal of Literature and Language Teaching*, 12(2), pp. 243-259. doi:10.15642/NOBEL.2021.12.2.243-259
- Satsuk, H. (2020). Teaching English to Students with Special Educational Needs: a Review and a Teaching Proposal. *Facultat de Psicologia, Ciències de l' Educació i de l' ESport b Lanquerna, Universitat Ramon Llull*. Retrieved from <https://recercat.cat/bitstream/handle/2072/443443/Satsuk.H.pdf?sequence=1>
- Shabani, K., Khatib , M., & Ebadi , S. (2010, December ). Vygotsky's Zone of Proximal Development: Instructional Implications and Teachers' Professional Development. *English Language Teaching*, 3(4), pp. 237-248. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1081990>
- Slendy, P. M., & Kleber Fabian , T. (2023, February). EFL Teaching-Learning Process of a Student with Autism Spectrum Disorder. *Department of National and Foreign Language Pedagogy, Technical University of Cotopaxi*. doi:repositorio.utc.edu.ec
- Stehlíková, Š. (2017, May 28). Differentiation in Primary English Classes. *Faculty of Education, Masaryk University* . Retrieved from [https://is.muni.cz/th/8196/pedf\\_c/Differentiation\\_in\\_Primary\\_English\\_Classes.pdf](https://is.muni.cz/th/8196/pedf_c/Differentiation_in_Primary_English_Classes.pdf)
- Stehlíková, Š. (2017, May 28). Differentiation in Primary English Classes. *Department of English Language and Literature, Faculty of Education, Masaryk University*. Retrieved from [is.muni.cz](https://is.muni.cz)

- Subban, P. (2006). A Research Basis Supporting Differentiated Instruction. *International Education Journal*. Retrieved from [schoolsequella.det.nsw.edu.au](http://schoolsequella.det.nsw.edu.au)
- Subban, P. (2006). Differentiated Instruction: A Research Basis. *International Education Journal*, 7(7), pp. 935-947. Retrieved from <http://iej.com.au>
- Subekti, A. S. (2020, August). Self-Made Vocabulary Cards and Differentiated Assessments to Improve an Autistic Learner's English Vocabulary Mastery. *International Journal of Education*, 13(1), pp. 8-17. doi:10.17509/ije.v13i1.22587
- Tigka, E. (2023). Differentiated instruction: Insights from EFL teaching. *Regional Directorate for Primary and Secondary Education of Attica*. Retrieved from [academia.edu](http://academia.edu)
- Tomlinson, C. A. (1999). *Mapping a Route Toward Differentiated Instruction* (Vol. 57). Educational Leadership. Retrieved from [http://pdonline.ascd.org/pd\\_online/diffinstr/el199909\\_tomlinson.html](http://pdonline.ascd.org/pd_online/diffinstr/el199909_tomlinson.html)
- Tomlinson, C. A. (2000). *Reconcilable Differences? Standards-Based Teaching and Differentiation* (Vol. 58). ASCD. Retrieved from <http://www.ascd.org/portal/site/ascd/template.MAXIMIZE/menuitem.459dee008f99653fb>
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms* (2 ed.). Association for Supervision and Curriculum Development . Retrieved from <http://www.ascd.org/>
- Tomlinson, C. A. (2008). *The Goals of Differentiation* (Vol. 66). Educational Leadership.
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. (2023). *Leading and Managing a Differentiated Classroom* (2 ed.). ASCD . Retrieved from <https://www.ascd.org/>
- Usmonova, R., Omonova , M., & Bobojonova , Z. (2020). Using Innovative Ways of Teaching Foreign Languages. *Academic Research in Educational Sciences*, 1(3). Retrieved from <http://www.ares.uz/>
- Valiandes, S., & Neophytou, L. (2020). Differentiated Instruction and Intercultural Education. Two Parallel Approaches Towards Social Justice and Inclusion. *Education Sciences*. Retrieved from [ejournals.lib.uoc.gr](http://ejournals.lib.uoc.gr)
- Valiandes, S., & Tarman, B. (n.d.). Differentiated Teaching and Constructive Learning Approach by the Implementation of ICT in Mixed Ability Classrooms. *Ahi Evran University Journal of Education Faculty*, 12(1), pp. 169-184. Retrieved from [academia.edu](http://academia.edu)
- Virues-Ortega, J., Julio , F., & Barriuso , R. (2013, July 24). The TEACCH Program for Children and Adults with Autism: A Meta-Analysis of Intervention Studies. *Clinical Psychology Review*, pp. 940-953. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0272735813000937>
- Vlachou, J. A., & Drigas , A. (2017, January 31). Mobile Technology for Students and Adults with Autistic Spectrum Disorders (ASD). *International Journal of Interactive Mobile Technologies (IJIM)*, 11(1), pp. 4-17. doi:<https://doi.org/10.3991/ijim.v11i1.5922>
- Werry, I., & Dautenhahn , K. (1999). Applying Mobile Robot Technology to the Rehabilitation of Autistic Children. *Symposium on Intelligent Robotics Systems*. Coimbra . Retrieved from

[https://www.researchgate.net/publication/228592755\\_Applying\\_Mobile\\_Robot\\_Technology\\_to\\_the\\_Rehabilitation\\_of\\_Autistic\\_Children#fullTextFileContent](https://www.researchgate.net/publication/228592755_Applying_Mobile_Robot_Technology_to_the_Rehabilitation_of_Autistic_Children#fullTextFileContent)

- Yahya, S., Yunus, M., & Toran, H. (2013, October 21). Instructional Practices in Enhancing Sight Vocabulary Acquisition of ESL Students with Autism. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, pp. 266-270. doi:<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.09.187>
- Zafiri, M., Konstantinidou, A., & Pliogou, V. (2019). The Application of Differentiated Instruction in Reading and Writing to a Boy with Autism in Early Childhood Education. A Case Study. *Universal Journal of Educational Research*, 7(12), pp. 2609-2626. doi:10.13189/ujer.2019.071208
- Zohoorian, Z., Zeraatpishe, M., & Sadr, N. (2021, March 11). Effectiveness of the Picture Exchange Communication System in Teaching English Vocabulary in Children with Autism Spectrum Disorders: A Single-Subject Study. *Cogent Education*, 8(1). doi:10.1080/2331186X.2021.1892995
- Αραμπατζή, Κ. (2009). Εισαγωγή στη Μέθοδο «Κείμενο για Όλους». *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης*.
- Γελαστοπούλου, Μ., & Κουρμπέτης, Β. (2014). Η Αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στο Πλαίσιο της Ενταξιακής Εκπαίδευσης. *9ο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή "Τεχνολογίες της Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση"*. Ρέθυμνο: EKT. Retrieved from <https://epublishing.ekt.gr/>
- Ερωτοκρίτου-Σταύρου, Θ. (2015, Μάιος). Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας-Μάθησης και Αποτελεσματική Διδασκαλία της Κατανόησης Κειμένου στη Α' Λυκείου σε Τάξεις Μικτής Ετοιμότητας. *Σχολή Κοινωνικών Επιστημών και Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου*. Retrieved from <https://gnosis.library.ucy.ac.cy/handle/7/39227>
- Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ. (n.d.). Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας και της Μάθησης: Δυσκολίες και Παρανοήσεις. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης* (6), pp. 12-29. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/dial.25544>
- Πατσιούλη, Μ., & Τσαβδαρίδη, Ω. (2023). Οι απόψεις των θεραπειών για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση Παιδιών με ΔΑΦ. *Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών, Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία, Παιδαγωγικό Τμήμα, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής*. Retrieved from [https://polynoe.lib.uniwa.gr/xmlui/bitstream/handle/11400/3732/Tsavdaridi\\_21122%2c%20Patsioli\\_21193.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://polynoe.lib.uniwa.gr/xmlui/bitstream/handle/11400/3732/Tsavdaridi_21122%2c%20Patsioli_21193.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Ρίβιου, Κ., Κουρουπέτρογλου, Γ., & Οικονομίδης, Ν. (2015). Σχεδιασμός Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων με Βάση τις Αρχές της Καθολικής Σχεδίασης για τη Μάθηση. «*Το σύγχρονο σχολείο μέσα από το πρίσμα των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών: από τη θεωρία στην καθημερινή πρακτική*». Ηράκλειο Κρήτης. Retrieved from [https://www.researchgate.net/profile/Georgios-Kouroupetroglou/publication/311469967\\_Schediasmos\\_Ekpaideutikon\\_Drasterioteton\\_me\\_base\\_tis\\_arches\\_tes\\_Katholikes\\_Schediasies\\_gia\\_Mathese/links/58482c2408ae61f75de34ab4/Schediasmos-Ekpaideutikon-Drasterioteton-m](https://www.researchgate.net/profile/Georgios-Kouroupetroglou/publication/311469967_Schediasmos_Ekpaideutikon_Drasterioteton_me_base_tis_arches_tes_Katholikes_Schediasies_gia_Mathese/links/58482c2408ae61f75de34ab4/Schediasmos-Ekpaideutikon-Drasterioteton-m)
- Σελεάρη, Μ. (2021, Ιανουάριος). Διερευνώντας τη Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας για τη Διαχείριση της Διαφορετικότητας στο Μάθημα των Αγγλικών: Απόψεις των

Εκπαιδευτικών της Αγγλικής Γλώσσας στο Κυπριακό Εκπαιδευτικό Πλαίσιο. *Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου* .

Στυλιανού, Χ. (2018, Δεκέμβριος). Η Αξιοποίηση του Διαδραστικού Πίνακα στο Γλωσσικό Μάθημα: Επίδραση στις Δεξιότητες Παραγωγής Γραπτού Λόγου και στην Αυτεπάρκεια των Μαθητών στην Α' Λυκείου. *Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου*. Retrieved from <https://kypseli.ouc.ac.cy/handle/11128/3934>

Τοκατζόγλου, Μ. (2019). Η Χρήση των Τ.Π.Ε στον Σχεδιασμό της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας για τη Συμπερίληψη Μαθητών στο Γενικό Σχολείο. *Θεολογική Σχολή, Τμήμα Θεολογίας, Τομέας Πρακτικής Θεολογίας και Παιδαγωγικής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*. Retrieved from <https://ikee.lib.auth.gr/record/317113/files/GRI-2020-27012.pdf>