



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

Διερεύνηση της διαφορετικότητας: Από τη θεωρία στην πράξη

POST GRADUATE THESIS

Investigation of distinctness: From theory to practice

ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ(ΤΩΝ)/NAME OF STUDENTS

Μαρία Αλούκου

Maria Aloukou

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

Τρυφαίνη Σιδηροπούλου – Κανέλλου

Trifaini Sidiropoulou - Kanellou

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

Write here the title of your thesis in small letters

Maria Aloukou
mscedt21802
maria_alou@hotmail.com

FIRST SUPERVISOR
Trifaini Sidiropoulou – Kanellou

SECOND SUPERVISOR
Foti Paraskevi

AIGALEO 2024

Επιτροπή εξέτασης

Ημερομηνία εξέτασης: Ημερομηνία εξέτασης: 8 Ιουλίου 2024

	Ονόματα εξεταστών	Υπογραφή
1 ^{ος} Εξεταστής	Τρυφαίνη Σιδηροπούλου – Κανέλλου	
2 ^{ος} Εξεταστής	Φώτη Παρασκευή	

Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας

Η κάτωθι υπογεγραμμένη Μαρία Αλούκου του Πέτρου, με αριθμό μητρώου 21802 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».

Επιθυμώ την απαγόρευση πρόσβασης στο πλήρες κείμενο της εργασίας μου μέχρι 08/07/2024 και έπειτα από αίτηση μου στη Βιβλιοθήκη και έγκριση του επιβλέποντα καθηγητή.

Η Δηλούσα

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω ολόψυχα την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου Τρυφαίνη Σιδηροπούλου-Κανέλλου για το ενδιαφέρον, την υποστήριξη και την καθοδήγηση που μου προσέφερε καθ' όλη τη διάρκεια της δημιουργίας και υλοποίησης της διπλωματικής μου εργασίας. Ευχαριστώ επίσης θερμά τη δεύτερη επιβλέπουσα Φώτη Παρασκευή.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω πολύ το σύζυγο και τα παιδιά μου για τη συμπαράσταση και υποστήριξη σε όλη αυτή την προσπάθεια. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τη συμφοιτήτριά μου Νεκταρία Αναστασιάδου για την ψυχολογική υποστήριξη και συμπαράσταση σε όλη τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας μου.

Στα παιδιά μου Σοφία και Δημήτρη-Ισίδωρο,

Περίληψη

Στην ακόλουθη διπλωματική εργασία έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί η διαφορετικότητα, που αφορά μαθητές που χρήζουν ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, συνδέοντας το θεωρητικό υπόβαθρο της διαφορετικότητας με την πράξη. Αυτό επιδιώχθηκε μέσω βιβλιογραφικής και ερευνητικής ανασκόπησης καθώς και σχεδιασμού διδακτικών προτάσεων για μαθητές με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προέκυψε πως τα παιδιά στα οποία αναφέρεται μία τέτοιου είδους εκπαίδευση μπορεί να έχουν αναπτυξιακές διαταραχές οι οποίες έχουν γενετικές, βιολογικές, περιβαλλοντικές ή ψυχοκοινωνικές καταβολές. Σε αυτές συμπεριλαμβάνονται η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος και η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας, οι οποίες αποτελούν νευροαναπτυξιακές διαταραχές και αποτέλεσαν αντικείμενο μελέτης της παρούσας εργασίας. Εκτός όμως από τους μαθητές με αναπτυξιακές διαταραχές, ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών χρήζουν και οι μαθητές με αναπηρία, εξαιτίας της οποίας εμφανίζουν περιορισμούς στη λειτουργικότητά τους. Η αναπηρία στην οποία εστίασε η διπλωματική εργασία είναι η οπτική αναπηρία. Ακολούθως, έγινε βιβλιογραφική μελέτη της εκπαιδευτικής προσέγγισης από την οποία παρουσιάστηκε η ισχύουσα εκπαιδευτικής πολιτικής και τα εκπαιδευτικά προγράμματα που προσανατολίζονται στην ενσωμάτωση της ειδικής αγωγής στα Αναλυτικά Προγράμματα σε ένα ενταξιακό πλαίσιο. Η πλέον κατάλληλη μέθοδος διδασκαλίας στην βελτίωση των ικανοτήτων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ακαδημαϊκό επίπεδο, αλλά και στη μείωση της σχολικής αποτυχίας είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία. Αυτή αναλύεται μέσα σε ένα πλαίσιο τόσο βιβλιογραφικής έρευνας, όσο και ανασκόπησης ερευνών που διεξήχθησαν για αυτή τόσο σε διεθνές όσο και σε εθνικό επίπεδο. Τέλος, με βάση τα παραπάνω βιβλιογραφικά και ερευνητικά δεδομένα σχεδιάστηκαν τρεις διδακτικές προτάσεις για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα) και αναπηρία (οπτική αναπηρία) που αποσκοπούν στη χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ως μέσου, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί για κάθε ένα από τα εκπαιδευτικά σενάρια.

Λέξεις - κλειδιά: Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ), Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), διαφοροποιημένη διδασκαλία, διδακτική πρόταση

Abstract

In this thesis an attempt was made to explore diversity, which concerns students with special educational needs, by linking the theoretical background of diversity with practice. This was pursued through literature and research review as well as designing teaching suggestions for students with different educational needs. The literature review revealed that children to whom such education refers may have developmental disorders which have genetic, biological, environmental or psychosocial origins. These include Autism Spectrum Disorder and Attention Deficit Hyperactivity Disorder, which are neurodevelopmental disorders and were the subject of this study. However, in addition to students with developmental disorders, students with disabilities, due to which they have functional limitations, also require special educational needs. The disability on which the thesis focused is visual impairment. Subsequently, a literature study of the educational approach was conducted from which the current educational policy and educational programs oriented towards the integration of special education in the curricula in an inclusive context were presented. Differentiated instruction is the most appropriate method of teaching to improve the abilities of students with special educational needs academically and to reduce school failure. This is analysed within a framework of both literature research and a review of research conducted on it at national and international level. Finally, based on the above literature and research data, three teaching proposals for students with special educational needs (Autism Spectrum Disorder, Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Hyperactivity Disorder) and disabilities (visual impairment) were designed to use differentiated instruction as a means to achieve the objectives set for each of the educational scenarios.

Key words: Autism Spectrum Disorder (ASD), Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), differentiated instruction, teaching proposals.

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	v
Περίληψη	vii
Abstract.....	viii
Συνομογραφίες.....	xi
Πρόλογος	1
Εισαγωγή	3
1. Προσέγγιση της διαφορετικότητας.....	4
1.1 Αναπτυξιακές Διαταραχές.....	4
1.1.1 Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος.....	5
1.1.2 Επιπολασμός.....	7
1.2 Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα.....	7
1.2.1 Επιπολασμός.....	8
1.3 Αναπηρία	8
1.3.1 Οπτική αναπηρία	9
1.3.2 Επιπολασμός.....	10
2. Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις	10
2.1. Εκπαιδευτική πολιτική	10
2.2. Εκπαιδευτικά Προγράμματα.....	12
2.3 Μαθησιακές Δυσκολίες	13
3. Διαφοροποιημένη διδασκαλία	14
3.1 Διαφοροποίηση σε τάξεις μικτών ικανοτήτων	14
3.2 Διαφοροποίηση της παιδαγωγικής διαδικασίας	16
3.3 Αξιολόγηση	17
4. Ανασκόπηση ερευνών για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία	19
4.1 Έρευνες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.....	19
4.1.1 Ελλάδα και Κύπρος	19
4.1.2 Διεθνής χώρος.....	20
4.2 Έρευνες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.....	22
4.2.1 Η.Π.Α.	22
4.3 Έρευνα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση	24
5. Διδακτικές προτάσεις διαφοροποιημένης διδασκαλίας	25
5.1 Πρακτικές εφαρμογές στο πεδίο	25

5.2. Διδακτική πρόταση για μαθητή με ΔΑΦ	25
5.2.1.1 ^η Διδακτική Πρόταση	27
5.3 Διδακτική πρόταση για μαθητή με ΔΕΠΥ.....	30
5.3.1. 2 ^η Διδακτική Πρόταση.....	31
5.4 Διδακτική πρόταση για μαθητή με μειωμένη όραση	34
6. Συμπεράσματα.....	48
Αναφορές.....	51
Παραρτήματα	58

Συντομογραφίες

	Αγγλική ορολογία	Ελληνική ορολογία
ASD	Autism Spectrum Disorder	Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος
ADHD	Attention Deficit Hyperactivity Disorder	Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα

Πρόλογος

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι γεμάτη προκλήσεις, καθώς καλούμαστε να ανταποκριθούμε στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών, συμπεριλαμβάνοντας τους ταυτόχρονα σε ένα ενιαίο πλαίσιο. Οι μαθητές μπορεί να είναι τυπικής εκπαίδευσης ή να χρήζουν ειδικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων ανάλογα με την περίπτωση. Έτσι, έχουμε πληθώρα μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, αναπτυξιακές διαταραχές ή/και αναπηρία. Βασικός μας στόχος μας πάντοτε είναι η συμπερίληψή τους στο σχολικό πλαίσιο, ακολουθώντας κατάλληλες εκπαιδευτικές μεθόδους, όπως διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν ένα μεγάλο ερευνητικό πεδίο πρόγνωσης και αποκατάστασης για τη σύγχρονη εκπαιδευτική κοινότητα, καθώς όλο και περισσότερα παιδιά που πρόκειται να ακολουθήσουν ακαδημαϊκή πορεία, διαγιγνώσκονται με αυτές. Πρόκειται για έναν γενικό όρο που προσδιορίζει τις ανομοιογενείς διαταραχές που εμφανίζουν τα άτομα στην ανάπτυξη, στη γραφή, στην ακρόαση, στο συλλογισμό και στις μαθηματικές ικανότητες λόγω δυσλειτουργίας του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος (Ξηρού, 2010). Το ζήτημα των μαθησιακών δυσκολιών έχει αλλάξει πλέον θεώρηση, μέσω των συνεχόμενων προσπαθειών για έγκαιρη και ακριβή διάγνωση αλλά και αποτελεσματικών τρόπων αντιμετώπισής τους (Πόρποδας, 2003)

Ωστόσο, εκτός από τους μαθητές που διαγιγνώσκονται με μαθησιακές δυσκολίες υπάρχουν και οι μαθητές που βρίσκονται «σε κίνδυνο», οι οποίοι ενδεχομένως να εγκαταλείψουν την εκπαίδευση (σχολική διαρροή), ή να έχουν χαμηλή σχολική επίδοση. Οι μαθητές αυτοί είναι ευάλωτοι σε διάφορους παράγοντες που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και κινδυνεύουν να έρθουν αντιμέτωποι με μαθησιακές δυσκολίες ή διαταραχές μάθησης, αν δε λάβουν έγκαιρα παρέμβαση (Legendre, 2005). Σύμφωνα με μελέτες, από τον συνολικό μαθητικό πληθυσμό στον Καναδά το 25% έως 50% βρίσκονται σε κίνδυνο (Schissel, 2001).

Αναφορικά με τις αναπτυξιακές διαταραχές, αυτές περιλαμβάνουν διάφορες διαταραχές με νευροβιολογική βάση και συνοδεύονται από ελλείματα/καθυστερήσεις σε γνωστικό, ψυχοκοινωνικό, γλωσσικό ή κινητικό τομέα, με βάση την χρονολογική ηλικία του παιδιού. Η εκδήλωσή τους αφορά δυσκολίες λειτουργικότητας σε πλαίσιο ατόμου, κοινωνικότητας, επαγγελματικής και ακαδημαϊκής εξέλιξης, όπως αναφέρεται στο διαγνωστικό εγχειρίδιο DSM – V. Η εμφάνισή τους γίνεται από την προσχολική ηλικία, τα συμπτώματα ποικίλουν και δημιουργούν δυσκολίες στην νοημοσύνη, το κοινωνικό γίνεσθαι και τη γλωσσική και ακαδημαϊκή ανέλιξη (American Psychiatric Association, 2013).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, οφείλουμε είτε ως εκπαιδευτικοί είτε ως γονείς να αντιληφθούμε έγκαιρα αυτούς τους μαθητές προκειμένου να τους παραπέμψουμε για αξιολό-

γηση και να μπορέσουν να λάβουν την κατάλληλη παρέμβαση. Σημαντική στις μέρες μας θεωρείται και η πρώιμη ανίχνευση, δηλαδή η διαδικασία κατά την οποία εντοπίζονται και διερευνώνται αποκλίσεις που ενδεχομένως έχουν τα παιδιά από την τυπική πορεία της ανάπτυξης, (Egan, Lemer, & Lowenthal, 1998) κατά τη βρεφική και νηπιακή ηλικία, και ακολούθως η πρώιμη παρέμβαση, καθώς διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη των μαθητών και στην ένταξή τους στο πλαίσιο του σχολείου.

Πιο συγκεκριμένα, στα παιδιά που γίνεται πρώιμη παρέμβαση, ενισχύεται η γνωστική ανάπτυξη και οι κοινωνικές σχέσεις και μειώνονται οι δυσκολίες στη συμπεριφορά. Έτσι, καθίστανται ικανά να αναπτύξουν δεξιότητες, όπως η εκτέλεση οδηγιών, η διατήρηση σχέσεων με συνομηλίκους και ενήλικες, η ανταπόκριση σε δραστηριότητες και η διαχείριση δύσκολων συναισθημάτων (Πούλου, 2014). Σε περίπτωση που αυτό δε συμβεί και η παρέμβαση είτε καθυστερήσει, είτε δεν ξεκινήσει καθόλου τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζουν διάφορες δυσκολίες, όταν εισέλθουν στο σχολικό πλαίσιο.

Εκτός όμως από τις παραπάνω περιπτώσεις ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, υπάρχουν και παιδιά με αναπηρίες, όπως λ.χ. κινητικές, τύφλωση, κώφωση, τα οποία πρέπει επίσης να εντάξουμε ισότιμα στη μάθηση. Για το λόγο αυτό, οφείλουμε να ακολουθήσουμε ειδικές εκπαιδευτικές μεθόδους, βασιζόμενοι στα Αναλυτικά προγράμματα, διαφοροποιώντας ωστόσο τη διδασκαλία μας.

Στα πλαίσια της διαφοροποίησης, η ισότητα και η κοινωνική δικαιοσύνη πρέπει να επαναπροσδιοριστούν, μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, προκειμένου να συμπεριλάβουμε όλα τα παιδιά. Προκειμένου να γίνει αυτό, οφείλουμε να χρησιμοποιήσουμε τις αρχές του καθολικού σχεδιασμού, μέσω της αξιοποίησης του ελλείμματος, συμπεριλαμβάνοντας το σύνολο των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, και δίνοντας με αυτόν τον τρόπο σε όλα την ευκαιρία για ισότιμη πρόσβαση. Προκειμένου εφαρμοστεί αυτό, είναι επιτακτική η μελέτη του επίσημου Προγράμματος Σπουδών για να σχεδιαστεί κατάλληλα σχολική μάθηση σε όλα τα επίπεδα (Cohen, 2010).

Η συγκεκριμένη διπλωματική εργασία σχεδιάστηκε με σκοπό τη διερεύνηση της διαφορετικότητας στην εκπαίδευση σε θεωρητικό αλλά και πρακτικό επίπεδο. Στα πρώτα κεφάλαιά της προσεγγίζεται η διαφορετικότητα παρουσιάζοντας θεωρητικά ζητήματα γύρω από αυτή, προσεγγίζονται εκπαιδευτικά θέματα, έπειτα γίνεται ερευνητική ανασκόπηση και τέλος ακολουθούν διδακτικές προτάσεις. Βασική επιδίωξη ήταν ο σχεδιασμός με ευελιξία και σεβασμό προς την ετερογένεια και ο διαρκής αναστοχασμός, αντιστοιχίζοντας ένα ή και περισσότερα στοιχεία διδασκαλίας με τα αντίστοιχα μαθησιακά χαρακτηριστικά (ετοιμότητα, ενδιαφέρον, μαθησιακό προφίλ) κάνοντάς τη διδασκαλία αποτελεσματική (Ζώνιου Σιδέρη, Λαμπροπούλου, Παπασταυρινίδου, & Τσερμίδου, 2015).

Πιο συγκεκριμένα, η εργασία αποτελείται από 5 κεφάλαια και δομείται ως εξής: Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται προσέγγιση της διαφορετικότητας παρουσιάζοντας το θεωρητικό πλαίσιο των αναπτυξιακών διαταραχών και εκτενέστερα του αυτισμού και της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας. Η ενασχόληση με τις συγκεκριμένες διαταραχές έγκειται στο γεγονός πως αυτές συνάντησα στη διάρκεια της πρακτικής μου άσκησης στο πεδίο και για αυτές έγινε σχεδιασμός και εν μέρη υλοποίηση εκπαιδευτικών σεναρίων. Επίσης, προσεγγίζεται θεωρητικά η αναπηρία και πιο συγκεκριμένα η οπτική αναπηρία. Η επιλογή της συγκεκριμένης μορφής αναπηρίας έγινε διότι πρόκειται για μια αναπηρία την οποία έχω συναντήσει στο περιβάλλον τάξης και η οποία θεωρώ πως είναι αρκετά κοινή.

Το δεύτερο κεφάλαιο πραγματεύεται εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που αφορούν τόσο στην εκπαιδευτική πολιτική, στα εκπαιδευτικά προγράμματα και στις μαθησιακές δυσκολίες. Το τρίτο κεφάλαιο αφορά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία σε θεωρητικό επίπεδο σχετικά με την εφαρμογή της σε μικτές τάξεις, τη διαφοροποίηση της παιδαγωγικής διαδικασίας και την αξιολόγηση. Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται ανασκόπηση ερευνών σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία τόσο στην Ελλάδα, όσο και διεθνώς στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και τέλος στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τρεις διδακτικές προτάσεις διαφοροποιημένης διδασκαλίας για τρεις διαφορετικές περιπτώσεις μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία, οι οποίες βασίστηκαν στη βιβλιογραφική έρευνα για τις συγκεκριμένες διαταραχές και αναπηρία σε διεθνές και εγχώριο επίπεδο. Ακολουθούν οι αναφορές και τα παραρτήματα.

Εισαγωγή

Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο υπάρχουν πλέον τάξεις με μαθητές μικτών ικανοτήτων, δημιουργώντας έτσι μια νέα πραγματικότητα διδασκαλίας στην οποία καλούνται να ανταποκριθούν οι εκπαιδευτικοί. Στόχος της σημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η συμπερίληψη όλων των μαθητών σε ένα ενταξιακό περιβάλλον στο οποίο απαλείφονται οι διακρίσεις. Προκειμένου να βοηθηθούν τα παιδιά, με γνώμονα τα διαφορετικά τους στοιχεία και τις ανάγκες τους, όλους μαζί αλλά και τον καθένα ξεχωριστά, είναι αναγκαίο να ακολουθηθούν διαφοροποιημένες πρακτικές (Chalupa, 2004).

Στις τάξεις μπορούμε να συναντήσουμε παιδιά τυπικής ανάπτυξης αλλά και παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Κάποιες από αυτές είναι η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με Υπερκινητικότητα αλλά και οι αναπηρίες, όπως η οπτική αναπηρία. Ωστόσο, οι ιδιαιτερότητες αυτές σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, αντιμετωπίζονται με εξειδικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα για τους μαθητές που το έχουν ανάγκη, με βάση

την αξιολόγηση στην οποία έχουν υποβληθεί. Για το λόγο αυτό, έχουν δημιουργηθεί διαφοροποιημένα Αναλυτικά Προγράμματα, τα οποία βασίζονται στα γενικά Αναλυτικά Προγράμματα. Οι εκπαιδευτικοί τα χρησιμοποιούν σε συνδυασμό με την αξιολογική διαδικασία, για να σχεδιάσουν και να προσαρμόσουν τα εξατομικευμένα προγράμματα.

Πληθώρα ερευνών που έχουν διεξαχθεί στο διεθνή χώρο, έχει καταδείξει την αναγκαιότητα για χρήση διαφοροποιημένων στρατηγικών μάθησης για τους μαθητές με διαφορετικές ικανότητες, ανάγκες και ενδιαφέροντα. Έτσι, η διαφοροποιημένη διδασκαλία κερδίζει πλέον όλο και περισσότερο έδαφος στη σύγχρονη εκπαίδευση. Για να μπορέσει ωστόσο να είναι αποτελεσματική, θα πρέπει η εκπαιδευτική πολιτική να λειτουργεί έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να ανταποκρίνονται καλύτερα στο ρόλο τους παρέχοντάς τους ένα υποστηρικτικό πλαίσιο, που παράλληλα θα τους κινητοποιεί (Mcleskey & Waldron, 2015).

Με βάση τα παραπάνω η παρούσα διπλωματική εργασία μετά από βιβλιογραφική και ερευνητική ανασκόπηση, παρουσιάζει τρεις διδακτικές προτάσεις διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μια προσπάθεια με ευελιξία και σεβασμό προς την ετερογένεια και διαρκή αναστοχασμό. Ο σχεδιασμός έγινε σε αντιστοιχία των ή στοιχείων διδασκαλίας με τα αντίστοιχα μαθησιακά χαρακτηριστικά (ετοιμότητα, ενδιαφέρον, μαθησιακό προφίλ) κάνοντάς τη διδασκαλία αποτελεσματική (Ζώνιου-Σιδέρη, 2015). Πιο συγκεκριμένα, δημιουργήθηκαν τα εκπαιδευτικά προγράμματα με βάση τόσο τις εκπαιδευτικές ανάγκες που είναι κοινές για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές, καθώς και για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία.

1. Προσέγγιση της διαφορετικότητας

1.1 Αναπτυξιακές Διαταραχές

Κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας και ενώ τα παιδιά αρχίζουν να κοινωνικοποιούνται και να λαμβάνουν ποικίλα ερεθίσματα, είναι δυνατόν να εντοπιστούν κάποιες αναπτυξιακές διαταραχές. Ο ορισμός τους δεν έχει διασαφηνιστεί πλήρως από την επιστημονική κοινότητα, ωστόσο περιγράφονται ως αποκλίσεις των ικανοτήτων των παιδιών από τις αναμενόμενες για την ηλικία τους, οι οποίες τα επηρεάζουν σε γνωστικό, κοινωνικό και συμπεριφορικό επίπεδο με γνωστική ή οργανική αιτιολογία (National University Hospital, 2004); (May Institute, 2010).

Στο διαγνωστικό εγχειρίδιο DSM-V στις νευροαναπτυξιακές διαταραχές περιλαμβάνονται διαταραχές χωρίς γνωστή αιτιολογία, οι οποίες εμφανίζονται εξαιτίας γενετικών, βιολογικών, ψυχοκοινωνικών και περιβαλλοντικών αιτιών. Σε αυτές ανήκουν η Νοητική Αναπηρία, οι Ειδικές Μαθησιακές Διαταραχές, οι Κινητικές Διαταραχές, οι Διαταραχές Επικοινωνίας, η Διαταραχή Ελ-

λειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας, οι Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος και οι Διαταραχές Τικ. Ονομάζονται και νευροεξελικτικές, καθώς η ανάπτυξη επηρεάζεται από τη λειτουργία του εγκεφάλου και τη δομή του (American Psychiatric Association, 2013).

Αν και η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος και η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας δεν έχουν σχέση με τις δεξιότητες και την ωρίμανση των παιδιών, αλλά με έλλειμμα στη λειτουργικότητα, ωστόσο, συμπεριελήφθησαν στην ομάδα των νευροαναπτυξιακών διαταραχών, καθώς διαθέτουν τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά των νευροαναπτυξιακών διαταραχών, όπως ότι εμφανίζονται από τη βρεφική ηλικία, είναι συχνότερες στα αγόρια, οφείλονται σε ποικίλους παράγοντες, παρουσιάζουν βελτίωση αναλογικά με την ηλικία, καθώς και ότι εμφανίζουν συννοσηρότητα με άλλες νευροαναπτυξιακές διαταραχές. Εξαιτίας της συννοσηρότητας με τις άλλες νευροαναπτυξιακές διαταραχές, τοποθετούνται στην ομάδα των νευροαναπτυξιακών διαταραχών και οι διαταραχές τικ (Συλλογικό έργο, 2020).

Οι νευροαναπτυξιακές διαταραχές συχνά συνοδεύονται και από άλλα προβλήματα, τα οποία θα πρέπει να συνεκτιμώνται στη θεραπευτική παρέμβαση. Στην παρούσα εργασία θα αναφερθούμε στη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος και στη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με Υπερκινητικότητα. Πιο συγκεκριμένα, στη ΔΑΦ τα άτομα εμφανίζουν δυσκολίες στις εκτελεστικές λειτουργίες όπως η οργάνωση, η εναλλαγή του πλαισίου και η διαχείριση των συναισθημάτων, ενώ μπορούν να εμφανίσουν και άγχος, κατάθλιψη, αυτοτραυματισμούς και επιθετική συμπεριφορά. Ακόμα, στη ΔΕΠΥ εμφανίζουν δυσκολίες στη μνήμη εργασίας και το σχεδιασμό, γεγονός που μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα στο συναισθηματικό και συμπεριφορικό τομέα όπως άγχος για τις μαθησιακές δυσκολίες και προκλητική συμπεριφορά.

Από τα προαναφερθέντα προβλήματα επηρεάζονται και οι γνωστικές επιδόσεις των ατόμων, δημιουργώντας ελλείμματα. Για το λόγο αυτό, χρειάζεται ειδική εκπαιδευτική παρέμβαση, προκειμένου να μπορέσουν τα άτομα να αντιμετωπίσουν τα ελλείμματα και να συμπεριληφθούν στο ευρύτερο σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο.

1.1.1 Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος

Ο αυτισμός είναι μια διαταραχή της ανάπτυξης του νευρικού συστήματος, χαρακτηριζόμενη από μειωμένη κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία καθώς και από περιορισμένη και επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά. Αυτή η διαταραχή εμποδίζει τα αυτιστικά άτομα να κατανοούν “σωστά” όσα βλέπουν, ακούν και αισθάνονται, με συνέπεια να μειονεκτούν στην επικοινωνία, την κοινωνικοποίηση και τη συμπεριφορά τους.

Το κλινικό προφίλ των αυτιστικών, σύμφωνα με τα παραπάνω, συνθέτουν τρία βασικά ελλείματα: ποιοτικό έλλειμμα στην επικοινωνία, στην κοινωνική αλληλεπίδραση και τέλος περιορισμένα, επαναληπτικά μοτίβα και στερεοτυπίες στη συμπεριφορά, στα ενδιαφέροντα και στις δραστηριότητες. Αν και πρόσφατες έρευνες έχουν δείξει πως ο αυτισμός είναι δυνατόν να εκδηλωθεί ήδη στη βρεφική ηλικία και πριν από τους δώδεκα μήνες, η διάγνωσή του ωστόσο δε γίνεται συνήθως πριν από την ηλικία των τριών ετών.

Τα διαγνωστικά κριτήρια με βάση το διαγνωστικό εγχειρίδιο το DSM-V, εξαρτώνται από συμπτώματα που σχετίζονται με διαταραγμένη επικοινωνία και κοινωνική συμπεριφορά, επαναλαμβανόμενες, στερεοτυπικές συμπεριφορές, δραστηριότητες και ενδιαφέροντα. Κοινός τόπος των διαγνωστικών εργαλείων είναι να καταγραφούν συμπεριφορές σε ποικίλους τομείς της ανάπτυξης των παιδιών ώστε να αναδειχθούν τα συμπτώματα και η βαρύτητα της διαταραχής.

Οι Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος εντάσσονται στον τομέα της νευροψυχιατρικής και προκύπτουν λόγω δυσλειτουργίας του κεντρικού νευρικού συστήματος, στηριζόμενες στο “πολυπαραγοντικό μοντέλο” με το οποίο ερμηνεύεται και ο αυτισμός (Στασινός, 2016). Ο αυτισμός είναι μία ισόβια “αναπηρία” στην οποία το αυτιστικό παιδί εμφανίζει μειονεξία συγκριτικά με τους συνομηλικούς του (τυπικής ανάπτυξης), ως προς το να κατανοήσει τους συνανθρώπους του. Τα άτομα με αυτισμό έχουν το δικό τους διαφορετικό τρόπο σκέψης, ωστόσο παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά και συμπεριφορές. Έχουν συναισθήματα, όμως έχουν δυσκολία ως προς την κατανόηση, τη διαχείριση και την επικοινωνία των συναισθημάτων τους, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται δυσχέρειες στις κοινωνικές σχέσεις, στην επικοινωνία και στις συμπεριφορές τους.

Η διαταραχή εμφανίζει ποικιλία χαρακτηριστικών, ενώ τα συμπτώματα κυμαίνονται από ήπια με φυσιολογική νοημοσύνη έως πολύ σοβαρή με βαριά νοητική υστέρηση-ανεπάρκεια (Wilmshurst, 2011). Ο αυτισμός είναι δύσκολο να αξιολογηθεί, σύμφωνα με τους Powell & Jordan, (2000) λόγω του ότι υπάρχουν πολλά και διαφορετικά επίπεδα του φάσματος του αυτισμού. Για το λόγο αυτό, πρέπει να ακολουθήσουμε διαφορετικές εκπαιδευτικές στρατηγικές (προσαρμοσμένο περιβάλλον, διερεύνηση του ανομοιογενούς μαθησιακού τους προφίλ, οπτικά βοηθήματα, ομαδική εργασία, συντονισμός σχολείου-σπιτιού) (Peeters, 2000).

Η διάγνωση του αυτισμού από μικρή ηλικία μπορεί να αποβεί πολύ βοηθητική για τη συνολική ανάπτυξη των παιδιών. Η έγκαιρη διάγνωση σε συνδυασμό με την πρώιμη παρέμβαση επηρεάζει θετικά τόσο την πρόγνωση, όσο και τη μετέπειτα εξέλιξή τους. Υπάρχουν διάφορα εργαλεία αξιολόγησης του αυτισμού (screening tests), όπως το M-CHAT, SCQ, STAT. Στην Ελλάδα υπάρχει πλέον η Αναπτυξιακή Δοκιμασία «παϊς» που ανιχνεύει σε πολύ μικρά παιδιά Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος και αυξάνει την πιθανότητα έγκαιρης διάγνωσης (Θωμαΐδου, 2015).

1.1.2 Επιπολασμός

Η Πρώτη μελέτη για τον επιπολασμό των Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος στην Ελλάδα, που διοργανώθηκε από τη Μονάδα Αναπτυξιακής Παιδιατρικής της Β΄ Παιδιατρικής Πανεπιστημιακής Κλινικής του ΕΚΠΑ στο Νοσοκομείο Αγλαΐα Κυριακού, δημοσιεύτηκε στο *Journal of Clinical Medicine*. Για πρώτη φορά μετρήθηκε σε εθνικό επίπεδο η συχνότητα των Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος και ανέρχεται σε 1,15%. Επίσης, τεκμηριώθηκε πως οι Διαταραχές αφορούν στα αγόρια σε τετραπλάσια συχνότητα συγκριτικά με τα κορίτσια και εκτιμά ότι ο αυτισμός διαγιγνώσκεται κατά μέσο όρο στην ηλικία των 6 ετών.

1.2 Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ, ADHD) είναι μία νευροαναπτυξιακή διαταραχή που συνεχίζεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής των ανθρώπων που την έχουν. Τα άτομα με ΔΕΠΥ εμφανίζουν έλλειψη αυτοελέγχου, συμπεριφορικά και οργανωτικά προβλήματα καθώς και δυσκολία στο να διατηρήσουν την προσοχή και τη συγκέντρωσή τους. Εμφανίζεται από την παιδική ηλικία όμως διάφορα στοιχεία της εντοπίζονται και στην ενηλικίωση. Η συμπτωματολογία διαφέρει σε κάθε αναπτυξιακό στάδιο και χαρακτηρίζεται από σοβαρά ελλείμματα στον γνωστικό και συμπεριφορικό τομέα (Barkley, Murphy, & Fisher, 2010). Τα συμπτώματα χωρίζονται στις εξής κατηγορίες: την Απροσεξία, την Παρορμητικότητα και την Υπερκινητικότητα (Biederman, Faraone, Mick, & et al., 2006).

Στον τομέα της απροσεξίας, τα άτομα με ΔΕΠΥ δυσκολεύονται να διατηρήσουν την προσοχή τους και να επικεντρωθούν σε λεπτομέρειες. Συχνά κάνουν λάθη απροσεξίας στις εργασίες, και στις δραστηριότητές τους. Επίσης, πολλές φορές μοιάζουν αφηρημένοι όταν κάποιος τους μιλά, ακόμα και αν δεν υπάρχει κάτι που να τους διασπά την προσοχή (Πεχλιβανίδης, Σπυροπούλου, Γαλανόπουλος, & et al, 2012). Σε καθημερινό επίπεδο ξεχνούν διάφορες δραστηριότητες, έχουν δυσκολία στην οργάνωση και την τάξη και παρουσιάζουν διάσπαση από εξωτερικά ερεθίσματα. Τέλος, στον ακαδημαϊκό τομέα δεν προτιμούν να συμμετέχουν σε εργασίες με σταθερή, διαρκή και πνευματική προσπάθεια (Bothén & Nordström, 2011).

Στον τομέα της Παρορμητικότητας τα άτομα με ΔΕΠΥ, δεν αφήνουν τα άτομα με τα οποία συνομιλούν να ολοκληρώσουν αυτό που θέλουν να πουν, απαντούν στις ερωτήσεις, πριν την ολοκλήρωσή τους και δυσκολεύονται να περιμένουν τη σειρά τους, λειτουργώντας εν γένει παρορμητικά στην καθημερινότητά τους (Normand & et al, 2007). Στην κατηγορία της Υπερκινητικότητας, τα άτομα είναι σε μία διαρκή κίνηση και παρουσιάζουν δυσκολία στο να μείνουν ακίνητοι στη θέση τους. Έτσι, κουνούν τα άκρα τους, στριφογυρίζουν στη θέση τους ή την εγκαταλείπουν ενώ πρέπει να παραμείνουν καθισμένοι. (Normand & et al, 2007).

Για τη ΔΕΠΥ έχουν ενοχοποιηθεί παραλλαγές DNA σε κάποια γονίδια όμως δεν έχει αποδειχτεί η συσχέτισή τους και δεν έχουν αποκλειστεί περιβαλλοντικοί παράγοντες ως πηγή αιτιολογίας. Πρόκειται για ένα πεδίο στο οποίο η έρευνα συνεχίζεται και αναμένουμε ακριβέστερα στοιχεία για την κατανόηση της αιτιολογίας της (Thapar & Stergiakouli, 2008). Η διάγνωση γίνεται συλλέγοντας πληροφορίες από το σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον συμπληρώνοντας καταλόγους ελέγχου, αλλά και με ιατρική αξιολόγηση (περιλαμβάνεται έλεγχος της ακοής και της όρασης) προκειμένου να αποκλειστούν άλλα ιατρικά προβλήματα (Danielson et al., 2018).

Σύμφωνα το DSM-5 τα συμπτώματα πρέπει να υπάρχουν το λιγότερο για διάστημα έξι μηνών σε βαθμό πολύ μεγαλύτερο από άλλα άτομα της ίδιας ηλικίας. Επίσης, είναι απαραίτητο να προκαλούν σημαντικά προβλήματα σε τουλάχιστον δύο περιβάλλοντα (π.χ. σχολικά ή οικιακά). Τα κριτήρια πρέπει να πληρούνται πριν από την ηλικία των δώδεκα ετών για να ληφθεί διάγνωση ΔΕΠΥ. Αυτό σημαίνει πως απαιτούνται έξι τουλάχιστον συμπτώματα απροσεξίας ή υπερκινητικότητας /παρορμητικότητας για άτομα κάτω των 17 ετών και τουλάχιστον πέντε για άτομα άνω των 17 ετών (American Psychiatric Association, 2013). Η συμπτωματολογία περιλαμβάνει διάσπαση της προσοχής, υπερκινητικότητα και παρορμητικότητα.

Πολλές φορές στο κοινωνικό γίνεσθαι, τα άτομα με ΔΕΠΥ βιώνουν την απόρριψη και προκαλούν πίεση στους ανθρώπους με τους οποίους συνδιαλλέγονται. Τα παραπάνω πιθανότατα οφείλονται στην υπερβολική κινητική δραστηριότητα, στα προβλήματα στο να ελέγχουν την προσοχή τους και να διαχειρίζονται τις παρορμήσεις τους (Κάκουρος, 2001).

1.2.1 Επιπολασμός

Σε ποσοστό από 3-7%, η ΔΕΠΥ θεωρείται παγκοσμίως, η πιο διαδεδομένη διαταραχή σχολικής ηλικίας. Στη χώρα μας, το ποσοστό υπολογίζεται 5-7%. Από το σύνολο των παιδιών που φτάνουν στα κέντρα ψυχικής υγείας για αξιολόγηση, το 50% διαγιγνώσκεται με ΔΕΠΥ. Η εμφάνιση της ΔΕΠΥ είναι συχνότερη στα αγόρια από ότι στα κορίτσια και μάλιστα με διπλάσια συχνότητα. Τα κορίτσια εμφανίζουν κυρίως ελλειμματική προσοχή και όχι τόσο διασπαστική συμπεριφορά, συνοδευόμενη από μαθησιακές και γνωστικές δυσκολίες (Skounti, Philalithis, & Galanakis, 2007). Κλείνοντας, κρίνεται αναγκαίο να αναφερθεί πως η ΔΕΠΥ σχετίζεται, με το σύγχρονο παγκόσμιο φαινόμενο της Παθολογικής Χρήσης του Διαδικτύου (ΠΧΔ) (Riecher-Rossler & Steiner, 2010) (Πεχλιβανίδης, Σπυροπούλου, Γαλανόπουλος, & et al, 2012).

1.3 Αναπηρία

Με βάση το ιατρικό μοντέλο η αναπηρία προκαλεί περιορισμούς στη λειτουργικότητα των ατόμων λόγω προβλημάτων υγείας που προκαλούνται από τραυματισμούς ή ασθένειες (Tossebro, 2004).

Στις μέρες μας γίνεται στροφή σε μια πιο ανθρωποκεντρική προσέγγιση, χωρίς αποκλεισμούς για τα άτομα με αναπηρία σε καθημερινές δραστηριότητες, όπως τα μέσα μεταφοράς ή οι δημόσιες υπηρεσίες. Από το 2008, στην Αμερική, ισχύει ο νόμος για τα ανάπηρα άτομα (ADAAA, 2008) με βάση τον οποίο η αναπηρία δημιουργεί δυσκολίες στις δραστηριότητες των ατόμων που έχουν σωματική ή ψυχική βλάβη και ορίζονται ως ανάπηροι. Η ανάπτυξη του μοντέλου ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health-ICF) (WHO, 2001) δίνει έμφαση στην καθημερινότητα των ανάπηρων ατόμων, η οποία επηρεάζεται από τις βλάβες και τους περιορισμούς τους, δημιουργώντας τους εμπόδια και τον ρόλο που η κοινωνία επηρεάζει την λειτουργικότητά τους (Raghavendra, Bornman, Granlund, & Björck-Åkesson, 2007).

Σύμφωνα με τους Hill & Goldstein, (2015) οι αναπηρίες μπορούν να είναι εμφανείς, όπως οι οπτικές αναπηρίες, η νοητική υστέρηση, η κώφωση και η εγκεφαλική παράλυση ή και άλλες οι οποίες μπορούν να μην είναι καθόλου εμφανείς. Γενικότερα, η αναπηρία είναι πολυδιάστατη και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ανάπηρων ατόμων αλληλεπιδρούν με την κοινωνία, έχοντας αντίκτυπο σε αυτά. Έτσι, τα ανάπηρα άτομα έρχονται αντιμέτωπα με προβλήματα στην καθημερινότητά τους, βιώνοντας κοινωνικό αποκλεισμό και λιγότερες ευκαιρίες, εξαιτίας της ακατάλληλα διαμορφωμένης κοινωνίας (Tossebro, 2004). Υπό αυτό το πρίσμα η αναπηρία αντιμετωπίζεται πλέον ως μια κατάσταση που σχετίζεται με το ευρύτερο περιβάλλον και όχι ως μειονεξία των ανάπηρων.

Στη συγκεκριμένη εργασία θα ασχοληθούμε με την οπτική αναπηρία, την οποία είναι πιθανό να συναντήσουμε στη σχολική καθημερινότητα, εκτός από τις αναπτυξιακές διαταραχές. Για το λόγο αυτό, οφείλουμε ως εκπαιδευτικοί να προετοιμαστούμε και για ένα τέτοιο ενδεχόμενο, δημιουργώντας το κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο για παιδιά με αυτού του είδους την αναπηρία, στο γενικό σχολείο.

1.3.1 Οπτική αναπηρία

Με βάση τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας η όραση ταξινομείται σε τέσσερις κατηγορίες: την κανονική όραση, τη μέτρια εξασθένιση όρασης, τη σοβαρή εξασθένιση όρασης και την τύφλωση. Ως χαμηλή όραση ορίζεται η μέτρια και η σοβαρή εξασθένιση όρασης, ενώ ως οπτική αναπηρία ορίζεται η χαμηλή όραση και η τύφλωση (WHO, 2006). Η «οπτική αναπηρία» χωρίζεται σε δύο κατηγορίες με διαφορετικά χαρακτηριστικά και ανάγκες: τα άτομα που έχουν μειωμένη όραση και τα τυφλά άτομα. (Alves et al., 2009).

Τα άτομα με οπτική αναπηρία γενικά αλλά και πιο ειδικά τα παιδιά, δυσκολεύονται στην καθημερινότητά τους, σε λειτουργικό επίπεδο. Προκειμένου να βελτιωθεί η λειτουργικότητά τους, χρησιμοποιούνται οι υποστηρικτικές τεχνολογίες μέσω της αισθητηριακής υποκατάστασης (Cook

& Polgar, 2015, ό.α στο Choi et al., 2019). Έτσι, τα άτομα με οπτική αναπηρία μπορούν για παράδειγμα να διαβάσουν ένα κείμενο, να χρησιμοποιούν υπολογιστή, ή να επικοινωνούν μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.

Χρησιμοποιώντας τις υποστηρικτικές τεχνολογίες μπορούν να νιώσουν μεγαλύτερη ευημερία, χωρίς να αποκλείονται από διάφορους τομείς της ζωής. Οι κοινωνικές εκδηλώσεις, η εργασία και η πρόσβαση στην εκπαίδευση είναι κάποιοι από τους τομείς αυτούς (World Health Assembly, 2018). Επίσης, η χρήση διαδικτύου και των διαθέσιμων πληροφοριών και εκπαιδευτικών/ψυχαγωγικών δραστηριοτήτων που αυτό προσφέρει, ενισχύονται μέσω των υποστηρικτικών τεχνολογιών για τα άτομα με οπτική αναπηρία (Thomas et al., 2015).

1.3.2 Επιπολασμός

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό υγείας περίπου 253 εκατομμύρια άνθρωποι αντιμετωπίζουν προβλήματα όρασης. Από αυτούς τα 36 εκατομμύρια είναι τυφλοί, ενώ οι υπόλοιποι αντιμετωπίζουν μέτρια έως σοβαρή εξασθένηση της όρασης.

2. Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις

2.1. Εκπαιδευτική πολιτική

Με βάση τον ισχύοντα Νόμο Ειδικής Αγωγής 3699/2008 στο άρθρο 1 παρ. 3, ως μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται εκείνοι που εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης λόγω διάφορων προβλημάτων (αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών) καθ' όλη ή για συγκεκριμένη σχολική περίοδο. Οι δυσκολίες αυτές έχουν επίδραση στη διαδικασία της σχολικής μάθησης και προσαρμογής με βάση τη διεπιστημονική αξιολόγηση.

Σύμφωνα με τον προαναφερθέντα νόμο, στην κατηγορία των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περιλαμβάνονται: «όσοι παρουσιάζουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση), αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας-λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσσαριθμσία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες». Αντιθέτως, στην παραπάνω κατηγορία δε συγκαταλλέγονται μαθητές που έχουν χαμηλή σχολική επίδοση εξαιτίας εξωγενών παραγόντων (γλωσσικές/πολιτισμικές καταβολές).

Στους μαθητές αυτούς παρέχεται Ειδική Αγωγή κι Εκπαίδευση (ΕΑΕ), η οποία έχει σκοπό να αναπτύξουν ολόπλευρα την προσωπικότητά τους, ώστε να μπορούν να συμμετέχουν αυτόνομα

στο οικογενειακό, επαγγελματικό, κοινωνικό και πολιτισμικό γίνεσθαι. Προκειμένου να συμβεί αυτό, απαιτείται διάγνωση, η οποία περιλαμβάνει «εκπαιδευτική αξιολόγηση με σκοπό τη συγκέντρωση στοιχείων και δεδομένων που θα βοηθήσουν στο σχεδιασμό και την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων – παρεμβάσεων». Η διάγνωση αποτελεί βασικό στοιχείο προκειμένου να σχεδιαστούν τα αντίστοιχα εκπαιδευτικά προγράμματα (Ν. 3699/2008, άρθρ. 2 παρ. 4) .

Βασική επιδίωξη της ΕΑΕ είναι, όπως ήδη αναφέρθηκε, η ολόπλευρη και αρμονική ανάπτυξη των εν λόγω παιδιών και η ένταξη/επανένταξή τους στη γενική εκπαίδευση, όταν αυτό είναι δυνατόν, μέσω της βελτίωσης και αξιοποίησης των δυνατοτήτων τους. Επίσης, η ένταξη όχι μόνο στον τομέα της εκπαίδευσης αλλά και της κοινωνίας και της επαγγελματικής ζωής, αποτελεί βασικό στόχο της ΕΑΕ. Ακόμη μία επιδίωξή της είναι η αλληλοαποδοχή, υπό την έννοια της ισότιμης κοινωνικής εξέλιξης και πλήρους προσβασιμότητας στο σύνολο των υποδομών και αγαθών. Έτσι, ο "Σχεδιασμός για Όλους (Design for All)" είναι απαραίτητος για το σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, του εκπαιδευτικού υλικού, την επιλογή του κατάλληλου εξοπλισμού, των κατάλληλων υποδομών στα κτίρια και τέλος στην ανάπτυξη όλων των πολιτικών και διαδικασιών των ΣΜΕΑΕ και ΚΕΔΑΣΥ προκειμένου να διασφαλιστεί η προσβασιμότητα των ατόμων με αναπηρία σε όλους τους τομείς (Ν. 3699/2008, άρθρ. 2 παρ. 4) .

Σχετικά με τη φοίτηση στις εκπαιδευτικές δομές, η σύγχρονη τάση προωθεί τη συνεκπαίδευση τυπικών μαθητών και μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μέσα σε ένα ενταξιακό περιβάλλον. Το καταλληλότερο εκπαιδευτικό πλαίσιο για κάθε παιδί προτείνεται από το εκάστοτε Κέντρο Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕΔΑΣΥ) με βάση τις ιδιαίτερες ατομικές του ανάγκες.

Όσον αφορά τους μαθητές με αυτισμό, εξαιτίας των κοινωνικών περιορισμών που απορρέουν από αυτόν, φοιτούν σε κατάλληλες δομές ΕΑΕ ή σε Τμήματα Ένταξης ή στο γενικό σχολείο με την κατάλληλη υποστήριξη από ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό (παράλληλη στήριξη). Οι μαθητές που έχουν διαγνωστεί με ΔΕΠΥ φοιτούν σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης με ή χωρίς παράλληλη στήριξη, σε Τμήματα Ένταξης (ΤΕ) εντός του σχολείου γενικής εκπαίδευσης ή σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ). Οι μαθητές με χαμηλή όραση και οι τυφλοί μαθητές, οι οποίοι δεν έχουν νοητική υστέρηση ή άλλου είδους ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν τη δυνατότητα να φοιτήσουν, με βάση τη γνωμάτευση του ΚΕΔΑΣΥ, σε τάξεις του Γενικού Σχολείου με την υποστήριξη του εκπαιδευτικού της τάξης και κατά περίπτωση με την υποστήριξη άλλου ειδικά εκπαιδευμένου προσωπικού με πιστοποιημένη γνώση γραφής Braille.

2.2. Εκπαιδευτικά Προγράμματα

Τόσο στη γενική εκπαίδευση, όπου φοιτούν παιδιά με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όσο και στις σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) σχεδιάζονται και υλοποιούνται ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα, ανάλογα με τις ανάγκες τους, είτε για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, είτε για το σύνολο της σχολικής τους ζωής. Για τα Εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα (Ε.Π.Ε.) τα Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.) ή η Επιτροπή Διεπιστημονικής Υποστήριξης (Ε.Δ.Υ.) συνεργάζονται με τις ιατρικές και ψυχοκοινωνικές υπηρεσίες κατά τον λόγο των αρμοδιοτήτων τους. Εκτός από τα εκπαιδευτικά προγράμματα, υλοποιούνται και άλλα προγράμματα συστηματικής παρέμβασης (όπως εργοθεραπεία, λογοθεραπεία, φυσιοθεραπεία) και διάφορες άλλες υποστηρικτικές για τους μαθητές υπηρεσίες. Τέλος, η αξιολόγηση και παιδαγωγική και ψυχολογική υποστήριξη, προσφέρονται κυρίως μέσα από τις ΣΜΕΑΕ και συνοδά από τα ΚΕΔΑΣΥ (Ν. 3699/2008, άρθρ. 2 παρ. 4).

Τα εξατομικευμένα Προγράμματα Εκπαίδευσης βασίζονται στα Αναλυτικά Προγράμματα, τα οποία είναι διαφοροποιημένα κατά περίπτωση. Πιο συγκεκριμένα, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής έχει δημιουργήσει Αναλυτικά Προγράμματα για μαθητές με προβλήματα ακοής, αναμορφωμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη νοηματική γλώσσα, για μαθητές με κινητικές αναπηρίες, για μαθητές με τυφλοκώφωση, για μαθητές με αυτισμό, για μαθητές με νοητική υστέρηση, διαφοροποιημένο Αναλυτικό Πρόγραμμα για μαθητές με τύφλωση, διαφοροποιημένα Αναλυτικά Προγράμματα για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες καθώς και Οδηγό για μαθητές με ιδιαίτερες ικανότητες και ταλέντα, αφού και αυτοί περιλαμβάνονται στο πεδίο της Ειδικής Αγωγής (ΙΕΠ, 2004).

Στην παρούσα διπλωματική εργασία χρησιμοποιήθηκαν Αναλυτικά Προγράμματα για μαθησιακές δυσκολίες, ΔΑΦ και για τύφλωση, προκειμένου να σχεδιαστούν προτεινόμενες διδακτικές προτάσεις διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Αν και στην προσχολική ηλικία δε μπορούμε να εντοπίσουμε μαθησιακά προβλήματα, εντοπίζουμε όμως παιδιά που έχουν διαγνωστεί με αναπτυξιακές διαταραχές ή που βρίσκονται σε επικινδυνότητα γι' αυτές. Αυτά τα προβλήματα μπορεί αργότερα να εξελιχθούν σε προβλήματα σχολικής μάθησης. Για το λόγο αυτό, πρέπει να αναγνωρίζονται οι πρώιμες ενδείξεις στην προσχολική ηλικία ώστε να γίνεται έγκαιρη παρέμβαση, η οποία μπορεί να μειώσει ή και να αποτρέψει προβλήματα στη σχολική μάθηση, στο μέλλον.

Πιο συγκεκριμένα, το Αναλυτικό Πρόγραμμα για μαθησιακές δυσκολίες είναι βασισμένο στο ισχύον Αναλυτικό πρόγραμμα, παρουσιάζοντας όμως διδακτικές προτάσεις-δραστηριότητες για παιδιά που βρίσκονται σε επικινδυνότητα να παρουσιάσουν μαθησιακά προβλήματα, με στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξή τους. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα για παιδιά με αυτισμό επιδιώκει

να διαμορφώσει μαθητές που είναι ικανοί να επιλύουν προβλήματα, ανταποκρινόμενοι στις γνωστικές τους ανάγκες με βάση το αναπτυξιακό τους επίπεδο, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές τους. Βασική επιδίωξη αποτελεί η διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων, αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας, καθώς αυτές αποτελούν τη μεγαλύτερη δυσκολία για τα αυτιστικά παιδιά. Τέλος, το Διαφοροποιημένο ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ για τυφλούς μαθητές προτείνει τρόπους διαφοροποίησης δραστηριοτήτων που βασίζονται στις διαφορετικές ανάγκες των τυφλών μαθητών στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα.

Γενικότερα, κοινός τόπος όλων των Αναλυτικών Προγραμμάτων είναι η προοπτική της συμπερίληψης. Υπό αυτή την έννοια επιδιώκεται το να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές στην εκπαιδευτική διαδικασία, ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητές τους. Έτσι, επιδιώκεται η παροχή ίσων ευκαιριών μέσω της διαφοροποίησης-προσαρμογής του συνόλου του εκπαιδευτικού συστήματος, ενσωματώνοντας την ειδική αγωγή στα γενικά Αναλυτικά Προγράμματα.

2.3 Μαθησιακές Δυσκολίες

Η αναπτυξιακή πορεία των μαθητών καθώς και οι οικογενειακές και εκπαιδευτικές τους καταβολές επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν και τη σχολική τους επίδοση. Η επιστήμη ασχολείται με τις μαθησιακές δυσκολίες για σύντομο σχετικά διάστημα προσπαθώντας να τις ορίσει μέσα από την εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα μέσα από το πεδίο της ειδικής αγωγής. Στην ανάπτυξη της έρευνας, κυριάρχησε το ιατροκεντρικό μοντέλο ως προσέγγιση, το οποίο είναι αισθητό έως και τις μέρες μας όσον αφορά στην αιτιολογία των μαθησιακών δυσκολιών. Ωριμάζοντας ωστόσο η έρευνα, κυριάρχησε η ψυχοεκπαιδευτική προσέγγιση οδηγώντας το πεδίο να αναπτυχθεί περισσότερο, προσεγγίζοντας τη φωνολογική βάση των μαθησιακών δυσκολιών (Τζιβινίκου, 2015).

Με τον όρο «μαθησιακή δυσκολία» εννοούμε τη δυσκολία που έχει ένα παιδί στο να μπορέσει να μάθει με τον συμβατικό τρόπο διδασκαλίας. Αν και υπάρχουν διάφοροι όροι περιγραφής τους, που χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημοι, στην πραγματικότητα διαφέρουν μεταξύ τους. Οι όροι αυτοί είναι μαθησιακή διαταραχή (learning disorder), μαθησιακή αναπηρία (learning disability) και μαθησιακή δυσκολία. Με τον όρο μαθησιακή διαταραχή εννοούμε τα μαθησιακά προβλήματα που αντιμετωπίζει το παιδί σε ακαδημαϊκό επίπεδο, με τον όρο μαθησιακή αναπηρία αναφερόμαστε στην κλινική διάγνωση που δίνεται με βάση κάποια κριτήρια, ενώ ο όρος μαθησιακή δυσκολία χρησιμοποιείται ευρύτερα.

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με την Τζιβινίκου (2015), στην Ελλάδα οι δύο πρώτοι όροι τείνουν να ταυτίζονται ως προς την κλινική διάγνωση, με κυρίαρχο τον όρο «διαταραχή», καθώς

ο όρος «αναπηρία» θεωρείται ως μεγάλης βαρύτητας. Χρησιμοποιώντας λοιπόν τον όρο «μαθησιακή διαταραχή», αναφερόμαστε στην ανεπάρκεια που έχει κάποιο παιδί στο να αναπτύξει συγκεκριμένες σχολικές και γλωσσικές ικανότητες (δυσλεξία, δυσαριθμησία και δυσγραφία). Από την άλλη πλευρά, ο όρος-ομπρέλα «μαθησιακές δυσκολίες» αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα διαταραχών που αφορούν στις δυσκολίες του παιδιού στο να κατακτήσει και να χρησιμοποιήσει το λόγο.

Είναι δυνατή η συνύπαρξη των μαθησιακών δυσκολιών με προβλήματα στη συμπεριφορά, την κοινωνική αντίληψη και την αλληλεπίδραση, ωστόσο τα τελευταία δεν αποτελούν από μόνα τους μαθησιακές δυσκολίες. Επίσης, σε συνδυασμό με τις μαθησιακές δυσκολίες ενδεχομένως να εμφανίζονται και άλλες καταστάσεις που εμφανίζουν μειονεξία (όπως σοβαρή αισθητηριακή διαταραχή, νοητική καθυστέρηση) ή περιβαλλοντικοί παράγοντες (όπως ακατάλληλη διδασκαλία ή πολιτισμικές διαφορές), χωρίς όμως να είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών (Learning Disabilities: Issues on definition. Asha, 16, 1991).

Η κατηγοριοποίηση των μαθησιακών δυσκολιών μεταβάλλεται ανάλογα με τις θέσεις και τον ορισμό που δίνει ο εκάστοτε ερευνητής. Για το λόγο αυτό, δεν υπάρχει ομοφωνία και τα διαγνωστικά τους κριτήρια διαφέρουν. Κάποια από αυτά είναι οι μορφές εκδήλωσής τους, παράγοντες γέννησής τους που ενδεχομένως παίζουν ρόλο κ.α. (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005). Τα δύο κυριότερα είδη των μαθησιακών διαταραχών είναι οι Γενικευμένες Μαθησιακές Διαταραχές και οι Ειδικές Μαθησιακές Διαταραχές.

Οι Γενικευμένες Μαθησιακές Διαταραχές οφείλονται σε χαμηλό δείκτη νοημοσύνης, εγκεφαλικές βλάβες, αισθητηριακές βλάβες, ανεπάρκεια στη σχολική εκπαίδευση, περιβαλλοντικούς ή κοινωνικούς παράγοντες και σε διαταραχές ψυχολογικής – συναισθηματικής φύσεως. Στην περίπτωση των Γενικευμένων Μαθησιακών Διαταραχών εμφανίζονται δυσκολίες τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο, στο σύνολο των μαθημάτων. Από την άλλη πλευρά, οι Ειδικές Μαθησιακές Διαταραχές, οφείλονται σε εγγενείς παράγοντες, και έχουν βιολογική καταβολή. Ονομάζονται «ειδικές» λόγω του ότι επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό περιορισμένους τομείς ακαδημαϊκής επίδοσης. «Μπορεί να συμβαίνουν σε συνδυασμό με άλλες συνθήκες αναπηρίας, αλλά δεν οφείλονται πρωταρχικά σε άλλες συνθήκες, όπως η νοητική καθυστέρηση, η συμπεριφορική διαταραχή, η έλλειψη ευκαιριών μάθησης ή βασικά αισθητηριακά ελαττώματα» (Τζιβινίκου, 2015).

3. Διαφοροποιημένη διδασκαλία

3.1 Διαφοροποίηση σε τάξεις μικτών ικανοτήτων

Στη σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα συναντούμε ανομοιογενείς τάξεις, στις οποίες πρέπει οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν, ώστε να περατώσουν τη μαθησιακή διαδικασία (Χολέβας &

& συν., 2018). Πρόκειται για μικτές τάξεις, όπου μαθητές με διαφορετικές καταβολές και ανάγκες συνεκπαιδεύονται με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Οι μαθητές ενδεχομένως να έχουν γνωστικές διαφορές, καλούνται όμως να επιτύχουν τους ίδιους στόχους, όταν η διδασκαλία απευθύνεται στο μέσο μαθητή. Για να αντιμετωπιστεί η ποικιλομοφία της τάξης και οι ανάγκες που έχει το σύνολο των μαθητών, η διδασκαλία πρέπει να διαφοροποιείται και να προσαρμόζεται κατάλληλα (Tomlinson, C. A. & Imbeau, M. B., 2010).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία θεωρείται ως η καταλληλότερη μέθοδος διδασκαλίας, για να αποκτήσουν οι μαθητές καλύτερες μαθησιακές εμπειρίες, μέσα στην ποικιλομορφία της τάξης (Παπακωστούλη, 2014). Μέσω αυτής μεγιστοποιούνται τα μαθησιακά αποτελέσματα, καλλιεργείται η αυτοπεποίθηση και ο ενθουσιασμός των μαθητών. Τα οφέλη όμως δεν είναι μόνο για τους μαθητές, αλλά και για τους εκπαιδευτικούς, μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Εφαρμόζοντας διαφορετικές εκπαιδευτικές μεθόδους, οδηγούνται προς την καλλιέργεια των δεξιοτήτων τους σε επίπεδο σχεδιασμού και εφαρμογής εκπαιδευτικών πρακτικών. Παράλληλα, σε συναισθηματικό επίπεδο αισθάνονται πιο αποτελεσματικοί και ενεργοποιούνται περισσότερο (Stavrou Erotokritou & Koutselini, 2016).

Με το δασκαλοκεντρικό μοντέλο που έως και σήμερα συνεχίζει σε πολλές περιπτώσεις να εφαρμόζεται, όλοι οι μαθητές καλούνται να δουλεύουν με τον ίδιο τρόπο και το ίδιο εκπαιδευτικό υλικό, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη το επίπεδό τους. Το γεγονός αυτό έχει ως αποτέλεσμα να εμφανίζονται όλο και περισσότερες δυσκολίες για μεγάλο μέρος των μαθητών που φοιτούν σε μικτές τάξεις (Καραγεώργου, 2013). Για το λόγο αυτό είναι απαραίτητη η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, ως προς το περιεχόμενο.

Σύμφωνα με τους Βαλιαντή & Νεοφύτου (2017), αυτή η διαφοροποίηση καθορίζεται από τις μαθησιακές ανάγκες των παιδιών και θα πρέπει να γίνεται έτσι ώστε ο εκάστοτε μαθητής να έχει τη δυνατότητα επιλογής του τρόπου διαφοροποίησης του περιεχομένου, με βάση τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά του (Αργυρόπουλος, 2013).

Η διαφοροποίηση αφορά στο διδακτικό και γνωστικό αντικείμενο, αλλά και στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά θα έχουν πρόσβαση στη διδασκαλία (Βαλιαντή, 2015), στους μηχανισμούς και τα υλικά που θα χρησιμοποιηθούν, καθώς και στο αντικείμενό της. Ενδεικτικές τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν προκειμένου να διαφοροποιηθεί το περιεχόμενο είναι οι νέες τεχνολογίες, η εργασία των μαθητών σε ομάδες, η διαβάθμιση των δραστηριοτήτων ως προς το βαθμό δυσκολίας, η αξιοποίηση της τέχνης, η χρήση διαφορετικών υλικών κ.α. (Παντελιάδου Σ. , 2008).

Εκτός από το περιεχόμενο όμως, η διαφοροποίηση αφορά και τη διαδικασία της μάθησης, δηλαδή το πώς διεξάγεται η διδασκαλία (Αργυρόπουλος, 2013). Για να επιτευχθεί η διαφοροποίηση, ο εκπαιδευτικός πρέπει να λάβει υπόψη γνώσεις που τα παιδιά έχουν ήδη, ώστε να τις

ανακαλέσει και να διαβαθμίσει τις δραστηριότητες (Κουτσελίνη, 2009). Έτσι, με βάση το μαθησιακό στυλ, την ετοιμότητα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών προσαρμόζεται ο τρόπος διδασκαλίας, προκειμένου να ανταποκριθεί στις ανάγκες τους (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

Οι στρατηγικές μέσω των οποίων μπορεί να διαφοροποιηθεί η διαδικασία της μάθησης μπορούν να είναι τα κέντρα μάθησης, οι κάρτες εργασίας, η διδασκαλία από συνομηλίκους, η βιωματική διδασκαλία και το προσωπικό ημερολόγιο (Αργυρόπουλος, 2013).

Τέλος, η διαφοροποίηση αφορά και στο τελικό αποτέλεσμα, δηλαδή στους στόχους τους οποίους θέτει ο εκπαιδευτικός. Οι στόχοι πρέπει να είναι κοινοί αλλά αλληλοσυμπληρώμενοι ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών, έχοντας κοινό μαθησιακό περιεχόμενο αλλά ακολουθώντας διαφορετικές μαθησιακές διαδρομές. Επίσης, θα πρέπει να έχουν διαβάθμιση στη δυσκολία, ώστε κάθε μαθητής να έχει τη δική του αφετηρία, θεωρώντας την κάθε δραστηριότητα ως σκαλοπάτι, μέσω του οποίου θα επιτύχει την επόμενη (Κουτσελίνη, 2009).

3.2 Διαφοροποίηση της παιδαγωγικής διαδικασίας

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι αναγκαίο να χρησιμοποιηθεί, αφού όμως θέσουμε έναν κοινό στόχο για όλα τα παιδιά και προβούμε σε διαφοροποίηση των αντικειμένων των εργασιών τους. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας μπορεί να γίνει ως προς τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά μαθαίνουν, το περιεχόμενο και το τελικό αποτέλεσμα, δηλαδή τον τρόπο αξιολόγησης. Για να επιτευχθεί όμως αυτό πρέπει έχουμε λάβει υπόψη μας το μαθησιακό προφίλ, τα ενδιαφέροντα των μαθητών καθώς και το επίπεδο της ετοιμότητάς τους (Tomlinson C. A., 2004). Η τελευταία επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, το οποίο επηρεάζει τη σχέση του κάθε μαθητή με το σχολείο και τη μάθηση και δεν αφορούν αποκλειστικά τα ατομικά χαρακτηριστικά τους.

Υπό αυτό το πρίσμα, οφείλουμε να διαφοροποιούμε την παιδαγωγική διαδικασία, με βασική μας επιδίωξη όχι τα αποτελέσματά της μάθησης, αλλά την ίδια τη διαδικασία δημιουργώντας ένα ευέλικτο πλαίσιο και προτρέποντας τα παιδιά να ακολουθούν τις δικές του μαθησιακές διαδρομές, τη δική τους «ιδιαιτέρη νοημοσύνη», όπως αναφέρει η Σφυρόερα (2004). Έτσι, δημιουργείται ένα περιβάλλον μάθησης με ευελιξία, που εστιάζει στις διαδικασίες που μπορούν να διαφοροποιηθούν βασιζόμενες στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά μαθαίνουν (ΙΕΠ, 2015).

Σύμφωνα με τους Βαλιαντή & Νεοφύτου (2017), ο εκπαιδευτικός στη διάρκεια εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας μπορεί να έχει το ρόλο ενός αρχιτέκτονα, ενός πολιτικού μηχανικού και ενός οικοδόμου. Αρχικά, θα πρέπει να προσαρμόσει τη διδασκαλία βασιζόμενος στις ιδιαιτερότητες των μαθητών, λαμβάνοντας υπόψη του το πλαίσιο, δεύτερον να επιδιώξει να

είναι η νέα γνώση σταθερή λαμβάνοντας τα κατάλληλα στοιχεία για τον σχεδιασμό και πλαισιώνοντας τη από την προϋπάρχουσα και τέλος προχωρήσει στην υλοποίηση του διδακτικού σχεδίου. Ο ρόλος του μπορεί να είναι είτε καθοδηγητικός, είτε συντονιστικός–εμπυχωτικός, με βάση τις ανάγκες των μαθητών (Βασαρμίδου, 2015).

Η διαφοροποίηση, θα πρέπει να εφαρμόζεται σταδιακά και συστηματικά προς όφελος όλων των μαθητών, καθώς έχει πολυδιάστατο χαρακτήρα. Με βάση τις διεθνείς εκπαιδευτικές αλλαγές εισάγονται ενιαία εθνικά αναλυτικά προγράμματα και προγράμματα σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση. Ωστόσο, διαφοροποιώντας τη διδασκαλία και διευρύνοντας τις μαθησιακές εμπειρίες, οι μαθητές με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές θα μπορέσουμε να τους συμπεριλάβουμε στο κοινό για όλους πρόγραμμα σπουδών (Ζώνιου-Σιδέρη, 2015).

Στο πλαίσιο της παιδαγωγικής της ένταξης, όπως αναφέρει η Ζώνιου-Σιδέρη (2015): «Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική, στον βαθμό που μπορεί να συμβάλλει στον μετασχηματισμό της διδασκαλίας, του περιεχομένου και των διαδικασιών μάθησης, κατά τρόπο που να έχει νόημα για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές, συμβάλλει στην ανάπτυξη ενταξιακών πρακτικών και, κατ' επέκταση, αποτελεί μέρος της παιδαγωγικής της ένταξης».

Με το βλέμμα στραμμένο στην ένταξη, η διαφοροποίηση μέσα στην τάξη εφαρμόζεται με το να θέτουμε έναν κοινό στόχο-επιδίωξη, στον οποίο εργάζονται όλα τα παιδιά με βάση το Αναλυτικό πρόγραμμα, ενώ τα αντικείμενα εργασιών μπορούν να διαφέρουν, καλύπτοντας ταυτόχρονα μια δραστηριότητα, μία ή πολλές θεματικές και ταυτόχρονα τις ιδιαίτερες ανάγκες όλων των μαθητών (Ζώνιου-Σιδέρη, 2015).

Για να επιτευχθεί ο κοινός στόχος, κατά το στάδιο του σχεδιασμού ο εκπαιδευτικός οφείλει να συνδέσει τη σχολική γνώση, διερευνώντας το επίσημο πρόγραμμα σπουδών, με τις πρότερες εμπειρίες των μαθητών, λειτουργώντας ως διαμεσολαβητής. Στη συνέχεια, βασιζόμενος σε αυτό να διατυπώσει τους παιδαγωγικούς στόχους και εμπλέκοντας τους μαθητές, να επιλέξει και να οργανώσει τα περιεχόμενα και τις διαδικασίες της εκάστοτε μαθησιακής εμπειρίας. Η θεματολογία πρέπει να επαναπροσδιορίζεται και να αναδιαμορφώνεται, οι στόχοι να διατυπώνονται αναλυτικά και να αξιολογείται συνεχώς η πρόοδος και η επιτυχία (Rose, 1996).

3.3 Αξιολόγηση

Μέσα από τη διαφοροποιημένη διδασκαλία οι μαθητές βιώνουν διαφορετικούς ρόλους, με βάση τις ανάγκες τους και τα επιμέρους χαρακτηριστικά τους, μέσω της ευελιξίας των δραστηριοτήτων και τον τρόπο εργασίας, η οποία επιτυγχάνεται με τη συστηματική αξιολόγηση (Tomlinson C. , 2001) .

Με τη διαδικασία της αξιολόγησης στην διαφοροποιημένη διδασκαλία ανιχνεύεται το επίπεδο των μαθητών για τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή σε σχέση με τους τιθέμενους στόχους. Με αυτόν τον τρόπο, ο εκπαιδευτικός ανατροφοδοτεί κατάλληλα τους μαθητές, δίνοντάς τους την ευκαιρία να βελτιωθούν (Φιλιππάτου, 2013). Διαφοροποιώντας τη διδασκαλία, οφείλουμε να διαφοροποιήσουμε και την αξιολόγηση, απομακρυνόμενοι από το παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό μοντέλο, στο οποίο η αξιολόγηση ήταν συνυφασμένη με τη βαθμολόγηση των μαθητών, κάτι το οποίο πλέον δεν ισχύει, αφού σύμφωνα με τους Tomlinson & Imbeau (2010), η βαθμολόγηση και η αξιολόγηση των μαθητών δεν ταυτίζονται ως έννοιες.

Τα είδη της αξιολόγησης είναι η διαγνωστική, η διαμορφωτική και η τελική. Η διαγνωστική αξιολόγηση πρέπει να είναι σύντομη, να εφαρμόζεται από τους εκπαιδευτικούς πριν ξεκινήσει η διδασκαλία, προκειμένου να εντοπίσουν το επίπεδο ετοιμότητας των μαθητών και να συλλέξει πληροφορίες για τις γνώσεις, τις εμπειρίες, τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους. Έτσι, θα μπορέσουν να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν τη διδασκαλία, θέτοντας στόχους με βάση το γνωστικό επίπεδο των μαθητών ώστε αυτή να γίνει αποτελεσματική (Φιλιππάτου, 2013). Κάποια από τα μέσα που δύναται να χρησιμοποιήσει προκειμένου να συλλέξει τα παραπάνω δεδομένα μπορούν να είναι η παρατήρηση, η συνέντευξη ή τα ερωτηματολόγια. Με βάση αυτά θα τη διαφοροποιήσει κατάλληλα και θα θέσει τους διδακτικούς του στόχους, οι οποίοι είναι συνδεδεμένοι με το Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Η διαμορφωτική αξιολόγηση πρέπει να γίνεται καθημερινά, στη διάρκεια της διδασκαλίας (Φιλιππάτου, 2013). Μέσω αυτής, ο εκπαιδευτικός μπορεί να πληροφορηθεί για το βαθμό με τον οποίο τα παιδιά φτάνουν στην κατάκτηση της γνώσης, εντοπίζοντας παράλληλα τους μαθητές εκείνους που δεν καταφέρνουν να συμβαδίσουν με τους υπόλοιπους. Έτσι, μπορεί να προσαρμόσει τη διδασκαλία του κατάλληλα, διαφοροποιώντας τη και χρησιμοποιώντας τα απαραίτητα μέσα και εργαλεία προς επίτευξη των στόχων του (Moon, 2005).

Στο τέλος της διαδικασίας λαμβάνει χώρα η τελική αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό, προκειμένου να ελέγξει αν επιτεύχθηκαν οι στόχοι που είχε θέσει. Η τελική αξιολόγηση μπορεί να επιτευχθεί, σύμφωνα με τους Tomlinson & Moon (2013), μέσω εκθέσεων έργων τέχνης, ατομικών εκθέσεων, projects, και εννοιολογικών χαρτών. Επίσης, υπάρχουν και εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης, όπως η παρατήρηση, η αυτοαξιολόγηση και η αξιολόγηση των ατομικών εργασιών των μαθητών (Μανωλάκος, 2011).

4. Ανασκόπηση ερευνών για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία

4.1 Έρευνες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

4.1.1 Ελλάδα και Κύπρος

Οι έρευνες στον τομέα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας έχουν πραγματοποιηθεί στην πλειοψηφία τους την τελευταία δεκαετία και αφορούν κατά κύριο λόγο την πρωτοβάθμια εκπαίδευση στο διεθνή χώρο, ενώ για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι λιγότερες.

Αν και το ερευνητικό πεδίο για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δεν είναι ιδιαίτερα εκτεταμένο στον Ελλαδικό χώρο, ωστόσο έχουν διεξαχθεί κάποιες έρευνες, οι οποίες έχουν ενδιαφέροντα αποτελέσματα. Γενικότερα, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν θετικά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Παρ' όλα αυτά, στην πράξη η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν εφαρμόζεται στην τάξη ακολουθώντας μη γραμμική σχέση ως προς τις θετικές στάσεις γι' αυτή. (Φιλιππάτου & Βεντίστα, 2017).

Πειραματική έρευνα διεξήχθη στην Κύπρο, την περίοδο «Μαΐου 2008-Ιουνίου 2009» σε 24 τμήματα της Δ' τάξης Δημοτικού, η οποία μελέτησε τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε μικτές τάξεις σχετικά με τις ικανότητες των μαθητών, καθώς και την αποτελεσματικότητα αυτής της διδασκαλίας στις επιδόσεις των μαθητών στο μάθημα της Γλώσσας. Μελετήθηκαν επίσης οι προϋποθέσεις, οι διαδικασίες και οι δυσκολίες σε σχέση με την αποτελεσματικότητα της διαφοροποίησης. Τέλος, διερευνήθηκαν οι διαφοροποιημένες επιδράσεις στις επιδόσεις μαθητών που έχουν διαφορετικά επίπεδα ικανοτήτων ή προέρχονται από διαφορετικές κοινωνικοοικονομικές ομάδες. Η έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα πως η διαφοροποίηση μπορεί να είναι αποτελεσματική για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από το φύλο, την κοινωνικοοικονομική προέλευση και το επίπεδο ετοιμότητάς τους. Σημαντικότερο εύρημα είναι επίσης πως η διαφοροποίηση είναι κοινωνικά προσανατολισμένη προσέγγιση και επιβεβαιώνει την άποψη πως δρα αντισταθμιστικά στους περιορισμούς που έχει το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των μαθητών, στην πρόοδό τους (Βαλιάντη-Αντρέου, Κουτσελίνη Ιωαννίδου, & Κυριακίδης, 2024).

Μια ακόμη από τις έρευνες που διεξήχθη είχε ως στόχο να καταγράψει την υλοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας μετά από εντατική επιμόρφωση και οργανωμένο πρόγραμμα υποστήριξης των εκπαιδευτικών. Η έρευνα έγινε σε δημοτικό σχολείο της Θεσσαλονίκης με τη συμμετοχή 22 εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως όταν οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία εστιάζουν στη διαφοροποίηση της επεξεργασίας, προσπαθώντας παράλληλα να αξιοποιήσουν όλες τις διαστάσεις της ταυτότητας των μαθητών. Η εφαρμογή της διδασκαλίας γίνεται κυρίως σε όλη την τάξη, ωστόσο εφαρμόζονται και διαφορετικοί τύποι ομαδοποίησης σε ικανοποιητικό βαθμό. Παράλληλα, ως προς τη χρήση των υλικών, υ-

πάρχει ποικιλία όμως οι προτιμήσεις των εκπαιδευτικών χωρίζονται ανάμεσα στη χρήση παραδοσιακών και λιγότερο παραδοσιακών υλικών. Ως προς τα επίπεδα γνωστικής επεξεργασίας, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τα χαμηλότερα επίπεδα ώστε να ανταποκριθούν στις εμπειρίες και στις ανάγκες των μαθητών. Επίσης, εκπαιδευτικοί και μαθητές αλληλεπιδρούν με συζήτηση και συζήτηση και ερωτήσεις, ενώ συχνά αλληλεπιδρούν με τους μαθητές σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο, μέσω της ανάθεσης ατομικών και ομαδικών εργασιών. Στο μεγαλύτερο ποσοστό, διαχειρίζονται ικανοποιητικά την τάξη και οι μαθητές έχουν ενεργό συμμετοχή στη διδασκαλία. Τέλος, από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε, ότι οι τρόποι διαφοροποίησης επιλέγονται ανάλογα με την ηλικία των διδασκόμενων και πως οι εκπαιδευτικοί διευρύνουν τις διαφοροποιήσεις στις μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού (Παντελιάδου, Παπά, & Σανδραβέλης, 2020).

Άλλη έρευνα που έλαβε χώρα στην Ελλάδα από την Ξάνθου (2015) ήταν σχετική με το μάθημα των Αγγλικών. Συγκεκριμένα, τα ερωτήματα που διερευνήθηκαν ήταν σχετικά με το αν οι καθηγητές Αγγλικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση χρησιμοποιούν στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας και τι στάσεις έχουν για αυτή και τον αντίκτυπό της στην πράξη. Τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με το πρώτο ερώτημα ανέδειξαν ως προαπαιτούμενο την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την ύπαρξη συγκεκριμένου αριθμού μαθητών σε κάθε τάξη και την αλλαγή του Αναλυτικού Προγράμματος. Ως δυσκολίες στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας διαπιστώθηκαν η έλλειψη χρόνου και υλικοτεχνικών υποδομών. Ως προς το δεύτερο ερώτημα, διαπιστώθηκε πως η πλειοψηφία των καθηγητών διαφοροποιούν τη διδασκαλία και την αξιολόγησή τους μόνο ως προς το περιεχόμενο και όχι με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών και τα μαθησιακά τους προφίλ (Κανελλοπούλου & Δάρρα, 2017).

Το 2017, η Μαυρούδη ερεύνησε τις αντιλήψεις των καθηγητών Αγγλικών δημόσιων σχολείων σε σχέση με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Η έρευνα διαμόρφωσε θετικότερη στάση και πεποίθηση των καθηγητών απέναντι στη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Ως προς τις δυσκολίες που προέκυψαν, αφορούσαν στην έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών και συνεπώς τις εσφαλμένες αντιλήψεις τους για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, καθώς και την έλλειψη πόρων (Mavroudi, 2017).

4.1.2 Διεθνής χώρος

Σε διεθνές επίπεδο η έρευνα για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχει επικεντρωθεί κυρίως στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, υπάρχουν ωστόσο έρευνες και σε άλλες χώρες. Ακολουθεί ανασκόπηση των ερευνών αυτών για την προαναφερθείσα βαθμίδα της εκπαίδευσης.

Το 2010, στις ΗΠΑ, ο McLean διεξήγαγε έρευνα η οποία μελέτησε τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαφοροποιημένη διδασκαλία σε γλωσσικές τέχνες στη στοιχειώδη εκπαίδευση. Η έρευνα ανέδειξε πως η επαγγελματική ανέλιξη των εκπαιδευτικών, βοηθά να υλοποιηθεί η διαφοροποιημένη διδασκαλία (McLean , 2010).

Το 2012, επίσης στις ΗΠΑ, έλαβε χώρα έρευνα από την ερευνήτρια Ruzio με αντικείμενο μελέτης τη διαφοροποίηση του αλφαριθμητισμού (ανάγνωση-γραφή) στο οργανωτικό πλαίσιο. Η έρευνα ανέδειξε ως προαπαιτούμενο τη θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, τη διαρκή επιμόρφωσή τους και την παροχή συμβουλευτικής προκειμένου να μπορούν να εφαρμόζουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στις τάξεις τους. Ως πλεονεκτήματα της έρευνας σημειώνεται πως όταν εμπλέκονται αμοιβαία τα μέλη της διαδικασίας, υποστηρίζεται η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Ακόμα, όταν οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονταν μοιράζονταν εμπειρίες, πόρους και πρακτικές, ενώ όταν παρατηρούσαν τους συναδέλφους τους μάθαιναν τρόπους ώστε και οι ίδιοι να είναι σε θέση να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους (Ruzio, 2012).

Την ίδια χρονιά η Rodriguez διεξήγαγε στις ΗΠΑ ποσοτική έρευνα διερευνώντας τις γνώσεις των εκπαιδευτικών στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, το πόσο συχνά διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους καθώς και παράγοντες που δρουν υποστηρικτικά ή ανασταλτικά ως προς την εφαρμογή της. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως προϋπόθεση για την αποτελεσματική εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αποτελεί η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με αυτή, ως πλεονεκτήματα λογίζονται η γνώση και η εμπειρία τους, ενώ ως εμπόδια αναδείχθηκαν η έλλειψη χρόνου και πόρων και το να μην είναι εξοικειωμένοι οι εκπαιδευτικοί με τα κατάλληλα εργαλεία (Rodriguez, 2012).

Τελευταία για το 2012 και πάλι στις ΗΠΑ, ο Scott διερεύνησε τη δυνατότητα που έχουν οι μαθητές να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Από την έρευνα προέκυψε πως οι μαθητές με υψηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκής ικανότητας, κινητοποιήθηκαν για να κατακτήσουν συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους που τέθηκαν και να βελτιώσουν την επίδοσή τους, ενώ οι μαθητές μέσης ικανότητας όχι. Παράλληλα, δε σημειώθηκε διαφορά στην επίτευξη με βάση το φύλο των μαθητών (Scott, 2012).

Τρία χρόνια αργότερα, το 2015, η Boges διερεύνησε στην Αμερική την επίδραση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στις βαθμολογίες μαθητών που διδάχθηκαν με αυτή, στην ανάγνωση-κατανόηση, συγκριτικά με μαθητές που διδάχθηκαν με στρατηγικές σε ολόκληρες ομάδες. Με βάση την έρευνα αυτή, η μάθηση των μαθητών δε συνδέθηκε με διδακτική μέθοδο και δεν υπήρξε διαφορά στην απόδοση των μαθητών που διδάχθηκαν με τεχνικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε σχέση με τους υπόλοιπους. Η μάθηση συνδέθηκε με ενδοατομικές διαφορές, χωρίς όμως να εξεταστούν σε αυτή την έρευνα (Boges, 2015).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει μία ακόμα έρευνα που έλαβε χώρα στις ΗΠΑ το 2015 από τη Maddox μελετώντας τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί καθορίζουν, χρησιμοποιούν, εξοικειώνονται και αντιλαμβάνονται τη διαφοροποίηση στη διδασκαλία τους. Ως προϋπόθεση καθορίστηκε η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, ενώ ως πλεονεκτήματα αναδείχθηκαν η κατανόηση του εγχειριδίου ορισμού της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και η δημιουργία ομάδας μαθητών σε διαφοροποιημένες τάξεις. Από την άλλη πλευρά, οι δυσκολίες που προέκυψαν αφορούσαν στην έλλειψη χρόνου και υλικοτεχνικών υποδομών (Maddox, 2015).

Η Cannon το 2017, στις ΗΠΑ, αξιολόγησε τη σχέση ανάμεσα σε δυο τμήματα μαθηματικών τα οποία διδάσκονταν με διαφορετικές μεθόδους, το ένα με διαφοροποιημένη και το άλλο με παραδοσιακή παιδαγωγική. Η μελέτη δεν έδειξε διαφορά ως προς τα επιτεύγματα των μαθηματικών στους μαθητές των τμημάτων που διδάχθηκαν με διαφορετικές μεθόδους (Cannon, 2017).

Στη Νορβηγία η Solberg, το 2017, διερεύνησε τη διαφοροποίηση που παρέχεται στο μάθημα των Αγγλικών, με διαφορετική ομαδοποίηση των μαθητών (τυχαία και κατά ικανότητες), καθώς και το βαθμό στον οποίο ικανοποιούνται με τη διδασκαλία στην αγγλική γλώσσα, με βάση την ομαδοποίηση αυτή. Αποτέλεσμα της έρευνας ήταν να κινητοποιηθούν οι μαθητές απέναντι σε συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους, να υπάρξει βελτίωση των επιδόσεών τους και διαμόρφωση θετικότερων στάσεων. Ακόμα, οι μαθητές με χαμηλές ικανότητες, ένιωσαν πιο ικανοποιημένοι από τη διδασκαλία σε σχέση με τους μαθητές με υψηλές ικανότητες (Solberg, 2017).

Τέλος, στη Νιγηρία διεξήχθη μελέτη από τους Afurobi, Izuagba, Ifegbo και Opara για την πρακτική των δασκάλων στη διαφοροποιημένη διδασκαλία στην προσχολική εκπαίδευση. Η μελέτη έδειξε πως δεν εφαρμόζεται διαφοροποιημένη διδασκαλία από τους εκπαιδευτικούς στην προσχολική εκπαίδευση, ενώ η πρακτική που ακολουθούσαν επηρεαζόταν από τα χρόνια εμπειρίας τους, όχι όμως από τη θέση τους (Afurobi, Izuagba, Ifegbo, & Opara, 2017).

4.2 Έρευνες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

4.2.1 Η.Π.Α.

Η έρευνα για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στη βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχει διεξαχθεί στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής. Ξεκινώντας από το 2011, ο Kiley διερεύνησε το βαθμό που οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης χρησιμοποιούν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στο σύνολο των μαθημάτων, εξαιρουμένης της γυμναστικής και της μουσικής, με τη μελέτη να καταλήγει πως η θετική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην εφαρμογή της διαφοροποίησης (Kiley, 2011).

Το 2011 η Westbrook μελέτησε τη βελτίωση στις δεξιότητες και τις στάσεις των μαθητών στην επίλυση προβλημάτων μαθηματικών κατά την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας και την εργασία σε ομάδες. Τα αποτελέσματα της έρευνας δεν έδειξαν την ύπαρξη σημαντικών οφελών της ομάδας πειραματισμού συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου (Westbrook, 2011).

Μια ακόμα έρευνα που διεξήχθη στις ΗΠΑ από τον Stone αφορά τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί σκέφτονται και εφαρμόζουν διαφοροποίηση στη διδασκαλία τους σε σχέση με την επαγγελματική τους εξέλιξη. Τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν να διαμορφώσουν θετικότερες πεποιθήσεις και στάσεις οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα. Επίσης, ως πλεονέκτημα λογίζεται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ενώ ως προϋπόθεση προκύπτει η ο προγραμματισμός και η παροχή υποστήριξης από το διοικητικό προσωπικό (Stone, 2012).

Άξια αναφοράς είναι και η έρευνα της Hogan, το 2014, κατά τη διάρκεια της οποίας διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στη διάρκεια εφαρμογής διαφοροποιημένης διδασκαλίας και των συνεπειών της στον εκπαιδευτή. Ως αποτέλεσμα της έρευνας, οι εκπαιδευόμενοι κινητοποιήθηκαν προκειμένου να κατακτήσουν τους μαθησιακούς στόχους που είχαν τεθεί και βελτίωσαν τις επιδόσεις τους. Επίσης, τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι μαθητές που συμμετείχαν διαμόρφωσαν θετικές στάσεις για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Τέλος, ως πλεονέκτημα θεωρείται η καθολική συμμετοχή των μαθητών, ενώ η δυσκολία που προέκυψε αντανάκλα στον αυξημένο χρόνο προετοιμασίας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Hogan, 2014).

Το 2017, η Ariss ερεύνησε τα αποτελέσματα που είχε η εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας στα μαθηματικά, στις επιδόσεις των μαθητών, καθώς και της συνέπειες της χρήσης της για τους εκπαιδευτές. Κατά την εφαρμογή, οι μαθητές κινητοποιήθηκαν ώστε να κατακτήσουν τους μαθησιακούς στόχους που τέθηκαν και βελτίωσαν τις επιδόσεις τους. Ακόμα, το σύνολο των συμμετεχόντων μαθητών και εκπαιδευτικών, διαμόρφωσαν θετικές στάσεις για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Ωστόσο, ο αυξημένος απαιτούμενος χρόνος προετοιμασίας της διαδικασίας και το γεγονός πως η όλη διαδικασία ήταν απαιτητική και επίπονη, συγκαταλέγονται στις δυσκολίες της εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Ariss, 2017).

Κατά τη διάρκεια του ίδιου έτους, οι Pablico, Diack & Lawson διερεύνησαν την επίδραση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στα μαθησιακά αποτελέσματα των εκπαιδευόμενων στο μάθημα της Βιολογίας, καθώς και τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Η έρευνα έγινε με τη συμμετοχή 6 καθηγητών και 60 μαθητών και ανέδειξε ότι δεν υπάρχει διαφορά στα αποτελέσματα της μάθησης με την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί και εκπαιδευόμενοι ανέπτυξαν θετική αντίληψη απέναντι της και οι μαθητές βελτίωσαν τη συμμετοχή τους κατά τη διδασκαλία (Pablico, Diack, & Lawson, 2017).

Ακόμα μια έρευνα έγινε στις ΗΠΑ και πάλι το 2017, από τον Wenzel, ο οποίος μελέτησε τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στις διαφορετικές τάξεις. Ως πλεονέκτημα της έρευνας προκύπτει η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ενώ βασική προϋπόθεση είναι το να ενημερωθούν και να ασκηθούν οι εκπαιδευτικοί στην πράξη πάνω σε θέματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Wenzel, 2017).

4.3 Έρευνα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Στο πεδίο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διεξήχθη έρευνα το 2014 στις ΗΠΑ από τους Dixon, Yssel, McConnell και Hardin, οι οποίοι διερεύνησαν την εξήγηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού από την προθυμία του να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών καθώς και την αίσθηση πεποιθήσεων της αποτελεσματικότητας και του μεγαλύτερου αριθμού ωρών επαγγελματικής εξέλιξης. Επίσης, σημαντική διάσταση στην εφαρμογή της διαφοροποίησης αποτελεί η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, ανεξαρτήτως αντικειμένου διδασκαλίας και εκπαιδευτικής βαθμίδας (Dixon, Yssel, McConnell&Hardin, 2014).

5. Διδακτικές προτάσεις διαφοροποιημένης διδασκαλίας

5.1 Πρακτικές εφαρμογές στο πεδίο

Οι δύο πρώτες προτάσεις που ακολουθούν και αφορούν στη ΔΑΦ και ΔΕΠΥ σχεδιάστηκαν από εμένα, κατά τη διεξαγωγή της πρακτικής μου άσκησης στο συγκεκριμένο μεταπτυχιακό, προκειμένου να εφαρμοστούν στο πεδίο και υλοποιήθηκαν εν μέρει, συνεργατικά, στη διάρκεια της άσκησης. Η σημαντικότητά τους έγκειται στο γεγονός πως ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία, χρειάζεται να εφαρμόσουμε διαφοροποιημένη διδασκαλία λαμβάνοντας υπόψη μας το εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο βρισκόμαστε. Η τελευταία πρόταση σχεδιάστηκε συνεργατικά από εμένα και μια ακόμα συμφοιτήτρια, στα πλαίσια εργασίας εξαμήνου για μάθημα του μεταπτυχιακού και αφορά την οπτική αναπηρία, καθώς αποτελεί προσωπικό βίωμα, που έχω συναντήσει σε τάξη.

Οι μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών, τα ενδιαφέροντα, οι ικανότητές τους καθώς και τα περιβάλλοντα από τα οποία προέρχονται αποτέλεσαν τη βάση πάνω στην οποία εργάστηκα για να δημιουργήσω τις ακόλουθες προτάσεις. Παράλληλα, μελέτησα εκτενώς τη διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία καθώς και τα Αναλυτικά Προγράμματα που αφορούσαν την κάθε περίπτωση, ώστε να σχεδιάσω τα ακόλουθα σχέδια μαθημάτων. Ακολούθως, θέτοντας τους εκάστοτε στόχους διαφοροποίησα τα αντικείμενα των εργασιών των μαθητών, χρησιμοποίησα διάφορα μέσα και υλικά, καθώς και εναλλακτικούς τρόπους προσέγγισης των γνωστικών αντικειμένων.

5.2. Διδακτική πρόταση για μαθητή με ΔΑΦ

Οι μαθητές που περιλαμβάνονται στο φάσμα του αυτισμού αντιμετωπίζουν δυσκολίες τόσο την επικοινωνία τους, όσο και στην κοινωνική αλληλεπίδραση με τους άλλους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν πρόβλημα στο να προσαρμοστούν σε κοινωνικό επίπεδο. Οι ακαδημαϊκές τους γνώσεις έχουν ελλείματα, εξαιτίας του διαφορετικού τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται τα πράγματα, ωστόσο τα αναλυτικά προγράμματα έχουν προσαρμόσει τη διδακτική μεθοδολογία για μαθητές με αυτισμό κατάλληλα ώστε να δημιουργείται ένα δομημένο μαθησιακό περιβάλλον, με ημερήσιο πρόγραμμα που έχει σταθερότητα, εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας με χρήση ποικίλων υλικών και μεθόδων και δραστηριότητες οι οποίες επικεντρώνονται στα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις των μαθητών.

Λόγω της δυσκολίας που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με αυτισμό στο να επεξεργαστούν τα ερεθίσματα που δέχονται, η εκπαίδευσή τους έχει στόχο τον περιορισμό του άγχους και της γνωστικής σύγχυσης, που είναι επακόλουθο αυτής της δυσκολίας. Με τον τρόπο αυτό στοχεύεται ταυτόχρονα, η αυτονόμηση αυτών των μαθητών, εφόσον μέσω της εκπαίδευσης θα καταφέρουν να ελέγξουν το περιβάλλον τους και να αυτονομηθούν.

Με βάση τα παραπάνω, τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της βιωματικής- επικοινωνιακής διδασκαλίας, σχεδιάστηκε η διδακτική πρόταση που ακολουθεί. Μέσω αυτής, προωθείται η ενεργός συμμετοχή των μαθητών, το να διαπραγματεύονται τα παιδιά θέματα που προκύπτουν μέσα από καταστάσεις της καθημερινότητας, η προσέγγιση της γνώσης με τρόπο διαθεματικό και διεπιστημονικό (Χρυσάφιδης, 2008) καθώς και το να αλληλεπιδράσουν σχολείο και κοινωνία (Μέλλου, 2008). Επίσης, επιδιώκεται η ένταξη του συνόλου των μαθητών διαφοροποιώντας τη διαδικασία της διδασκαλίας μέσα από στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Ο σχεδιασμός βασίστηκε στις γενικές αρχές της διαφοροποίησης και πιο συγκεκριμένα την αποδοχή της διαφορετικότητας των μαθητών, σε συνεργατικές διαδικασίες μάθησης, στη δυνατότητα επιλογής από τους μαθητές για το «τι» και «πώς θα μάθουν, στη σύνδεση της νέας γνώσης με τις πρότερες εμπειρίες των μαθητών, στις πολλαπλές προσεγγίσεις μάθησης, στην ανοιχτότητα/διερεύνηση, στην ποικιλία μεθόδων αξιολόγησης και στη συλλογικότητα. Σχεδιάστηκε με στρατηγικές και μέσα που προτείνονται στη διαφοροποιημένη διδασκαλία όπως αυτά περιγράφονται στον πίνακα που ακολουθεί.

Για την ανάπτυξη των γνωστικών αντικειμένων, προτείνεται χρήση λογισμικού πληροφορικής σε μορφή παιχνιδιών προκειμένου να εξυπηρετηθούν τόσο τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης όσο και το παιδί με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Παράλληλα, επιδιώκεται εμπλουτισμός της διδασκαλίας με διάφορα μέσα και υλικά, προκειμένου να γίνει αξιοποίηση των διαφορετικών μεθόδων με τις οποίες οι μαθητές οργανώνουν τις εργασίες τους (ομαδικά, στην ολομέλεια, σε ζεύγη ή ατομικά), χρήση διαλόγου, δημιουργία διάφορων τομέων ενδιαφέροντος, που μπορούν να είναι μόνιμα ή περιστασιακά και διαθεματική προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων.

Μέσω συζήτησης στην ολομέλεια γίνεται ανίχνευση των εναλλακτικών αντιλήψεων των μαθητών και της γνώσης που ήδη έχουν σχετικά με το υπό εξέταση θέμα. Έτσι, γίνεται η προαξιολόγηση με την οποία διαπιστώνεται τι ακριβώς γνωρίζουν ήδη τα παιδιά για το θέμα και τι θέλουν να μάθουν. Εξάλλου, σύμφωνα με τους Katz & Chard, (2004) μέσω της αλληλεπίδρασης των παιδιών μεταφέρονται οι γνώσεις κάποιων νηπίων σε άλλα, γεγονός που δίνει τη δυνατότητα προσδιορισμού ενός κοινού πεδίου γνώσεων και εμπειριών σχετικών με το θέμα που ερευνάται.

Σχετικά με τη διδακτική προσέγγιση με ΤΠΕ, ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων τής συμπεριλαμβάνει, καθώς το να τις χρησιμοποιούμε είναι ιδιαίτερα βοηθητικό για το σύνολο των μαθητών, αφού το περιβάλλον μάθησης μετατρέπεται σε διασκεδαστικό, ελκυστικό και διαδραστικό. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο τα παιδιά μπορούν να αποκτήσουν τη νέα γνώση ανακαλύπτοντάς τη μέσω πειραματισμού, καλλιέργειας της κριτικής τους σκέψης. Σύμφωνα με τους (Κουτσουράκη, 2014) με τη χρήση εργαλείων και υπηρεσιών ηλεκτρονικής μάθησης, μπορούν να σχεδιαστούν και να υλοποιηθούν δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό στυλ των μαθητών.

5.2.1. 1^η Διδακτική Πρόταση

Γνωστικό αντικείμενο: Προσωπική και Κοινωνικο-συναισθηματική Ανάπτυξη	Τάξη: 24 παιδιά (Νήπια - Προνήπια), μαθήτρια με ΔΑΔ
Ενότητα/Κεφάλαιο	Η αξία της διαφορετικότητας-Άνθρωποι και ζώα ΑΜΕΑ
Αριθμός μαθημάτων/ χρόνος	1 μάθημα/5 διδακτικές ώρες
Στόχοι	<p>Γνώση: Να αναδειχθεί η σημασία της διαφορετικότητας/ισότητας Να υιοθετήσουν θετική στάση απέναντι στο διαφορετικό Να γνωρίσουν διάφορα είδη αναπηρίας και τις ανάγκες των ανθρώπων και των ζώων αυτών Να μάθουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι άνθρωποι/τα ζώα με αναπηρία και τρόπους αντιμετώπισής τους Να μάθουν πώς τα ζώα μπορούν να βοηθήσουν τους ανθρώπους με αναπηρία Να μάθουν να χρησιμοποιούν το κατάλληλο λογισμικό για να εκτελούν παιχνίδια εξερεύνησης Να εξοικειωθούν με την αναζήτηση διαφορών, χρωματικούς κώδικες για απαντήσεις σε ερωτήσεις</p> <p>Κατανόηση: Να ανακαλέσουν οι μαθητές στη μνήμη τους τις πληροφορίες που τους παρουσιάστηκαν</p> <p>Δεξιότητα: <i>Δεξιότητες μάθησης:</i> Να καλλιεργήσουν τη δημιουργικότητα, την επικοινωνία και την κριτική τους σκέψη τους Να συνεργαστούν</p> <p><i>Δεξιότητες ζωής:</i> Να καλλιεργήσουν την αυτομέριμνα, την ενσυναίσθηση, την ευαισθητοποίηση και την ευαισθησία τους Να περιμένουν τη σειρά τους</p> <p><i>Κοινωνικές Δεξιότητες:</i> Να αναπτύξουν πρωτοβουλία και υπευθυνότητα Να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα που αφορούν στα άτομα με αναπηρία Να μάθουν καλές πρακτικές τόσο μέσα όσο και έξω από την τάξη</p> <p><i>Δεξιότητες του νου:</i> Να επιλύουν προβλήματα και να διατηρούν την προσοχή τους Να ενισχύσουν οι μαθητές την αντιληπτική τους ικανότητα Να ενισχύσουν την οπτική τους μνήμη και διάκριση Αναστοχασμός</p>
Προαπαιτούμενες γνώσεις/δεξιότητες	
Μικτή τάξη νηπίων-προνηπίων όπου υπάρχει εξοικείωση με διάφορους τρόπους δημιουργίας ομάδων. Απαραίτητη η ύπαρξη κλίματος εμπιστοσύνης και ασφάλειας μεταξύ όλων των μελών, καλλιέργεια αποδοχής και αλληλοσεβασμού.	

<p>Σχεδιασμός δραστηριοτήτων με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες μαθητή με ΔΕΠΥ και μαθήτριας με ΔΑΦ με τη χρήση νέων τεχνολογιών, συχνή εναλλαγή των δραστηριοτήτων, χρήση οπτικοακουστικού υλικού, πολυαισθητηριακές δραστηριότητες, συμμετοχή στην ομάδα και κινητικό παιχνίδι, στοιχεία που βοηθούν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα δύο παιδιά εργάζονται σε χώρο χωρίς πολλά ερεθίσματα ώστε να μην αποσπώνται.</p> <p>Αναγκαία καθίσταται η αξιολόγηση των ενδιαφερόντων των μαθητών μέσω παρατήρησης, συζήτησης στην ολομέλεια και ατομικής συνέντευξης (πρωτόκολλο αξιολόγησης ενδιαφερόντων των μαθητών) καθώς και καταγραφή των προτιμήσεων των μαθητών (Πρωτόκολλο καταγραφής της μαθησιακής προτίμησης)(βλ Παράρτημα).</p> <p>Καθώς υπάρχουν δραστηριότητες οι οποίες απαιτούν τη χρήση Η/Υ, απαιτείται η εξοικείωση των παιδιών με τη χρήση του.</p>	
Ερωτήσεις-κλειδιά για τη διδασκαλία	
<p>Τι παρατηρείτε στις εικόνες; Έχετε ξαναδεί αναπηρικό αμαξίδιο; Πως κινούνται οι τυφλοί άνθρωποι; Τι δυσκολίες μπορεί να έχουν οι άνθρωποι ή τα ζώα με κινητικά προβλήματα; Γιατί νομίζετε στο βίντεο με το τραγούδι που παρακολουθήσαμε ότι η κοπέλα κάνει νοήματα με τα χέρια της; Τι θα κάνατε εσείς για να βοηθήσετε αυτούς τους ανθρώπους;</p>	
Ομαδοποίηση	
<p>Τυχαία ομαδοποίηση (ενδιαφέροντα). Εκπαιδευτικοί: Ισότιμα μέλη της ομάδας, συντονιστές ή εμπυχωτές.</p>	
Στρατηγικές και μέσα διαφοροποιημένης διδασκαλίας	
Στρατηγικές	<p>Προαξιολόγηση Αξιοποίηση διαφορετικών μαθησιακών προτιμήσεων (Gardner) Ευέλικτη ομαδοποίηση Αξιοποίηση ταξινομίας στόχων Bloom Τρίλιζα με σημαντικό κεντρικό πλαίσιο Think-Pair – Share Αξιολόγηση</p>
Μέσα	<p>Γραφικοί Οργανωτές (Αραχνογράμματα) Βιντεοσκοπημένο και έντυπο υλικό Συνεργατική Μάθηση Παιχνιδοποίηση μέσω τεχνολογίας Κάρτες απάντησης Εργασίες μέτρησης επίδοσης Ημερολόγιο παρατήρησης</p>
Υλικό – Φύλλα εργασίας	
Δραστηριότητα 1 ^η	<p>Υλικό 1: Αραχνογράμματα Υλικό 2: Παρουσίαση από ομάδα ΜΕΛΑ-ΜΠΟΥΣ Υλικό 3: Έντυπες εικόνες με Αμεα Υλικό 4: Φύλλο εργασίας (εντοπισμός διαφορών) Υλικό 5: Ψηφιακό Εκπαιδευτικό Υλικό για δεξιότητες κινητικότητας προσανατολισμού και καθημερινής διαβίωσης Α'-Β' Δημοτικού</p> <p>Υλικό 1: Το παραμύθι «Ένα σπίτι για όλους» του Corr Christopher Υλικό 2: Κάρτες απάντησης Υλικό 3: Κύβος δραστηριοτήτων</p> <p>Υλικό 1: Ηλεκτρονικός υπολογιστής (ΤΠΕ) Υλικό 2: Τρίλιζα με σημαντικό κεντρικό πλαίσιο (Think– Tac-Toe) Υλικό 3: Καβαλέτο, πινέλα, χρώματα</p>
Δραστηριότητα 2 ^η	
Δραστηριότητα 3 ^η	

	Υλικό για όλες τις δραστηριότητες: Ημερολόγιο Παρατήρησης
Αξιολόγηση	
Είδος αξιολόγησης	<p>Προαξιολόγηση αρχικά ώστε να προσδιοριστεί τι γνωρίζουν οι μαθητές και τι θέλουν να μάθουν Μέσα:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Αραχνογράμματα <p>Διορθωτική αξιολόγηση (εμπλοκή και ευαισθητοποίηση).</p> <p>Μέσα:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Φύλλο εργασίας(εντοπισμός διαφορών) • Κάρτες απάντησης • Think-Pair-Share (Περπάτημα με κλειστά μάτια με τη βοήθεια παιδιού-οδηγού) <p>Τελική αξιολόγηση (έλεγχος κατανόησης πληροφοριών και εννοιών):</p> <p>Μέσα:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Παιχνίδι στην Ψηφιακή εφαρμογή (Κινητικότητα) • Cubing – Δραματοποίηση • Τρίλιζα (Ζωγραφική με πόδι, στόμα, κλειστά μάτια) • Παρατήρηση και τήρηση ημερολογίου.
Τρόπος αξιολόγησης	<ol style="list-style-type: none"> 1. Παρατήρηση – Τήρηση ημερολογίου 2. Αραχνογράμματα 3. Φύλλο εργασίας(εντοπισμός διαφορών) 4. Κάρτες απάντησης 5. Περπάτημα με κλειστά μάτια με τη βοήθεια παιδιού-οδηγού 6. Ζωγραφική με πόδι, στόμα, κλειστά μάτια 7. Cubing - Δραματοποίηση 8. Παιχνίδι στην Ψηφιακή εφαρμογή

5.3 Διδακτική πρόταση για μαθητή με ΔΕΠΥ

Οι μαθησιακές δυσκολίες επηρεάζουν τόσο τα παιδιά όσο και τους ενήλικες και εμποδίζουν τα άτομα να αποθηκεύουν, να επεξεργάζονται ή να παράγουν πληροφορίες. Ενδεχομένως να μη διαγνωστούν ποτέ, καθώς πολλές φορές είναι δύσκολο να τις αντιληφθούμε. Αυτές οι διαταραχές είναι εγγενείς στο άτομο, θεωρούνται ότι οφείλονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να παρατηρούνται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του (Βλάχος, 2010). Επίσης, τείνουν να εμφανίζονται σε μεγαλύτερο ποσοστό στα αγόρια από ότι στα κορίτσια.

Ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες χρειάζονται διαφοροποιημένη εκπαίδευση ανάλογη με τη σοβαρότητα και τον τύπο των δυσκολιών τους, έχοντας όμως έναν κοινό στόχο. Προκειμένου να την εφαρμόσουμε οφείλουμε να σχεδιάσουμε και να οργανώσουμε τη σχολική μάθηση σε μακροπρόθεσμο, μεσοπρόθεσμο και βραχυπρόθεσμο επίπεδο, αφού πρώτα μελετήσουμε το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Cohen, 2010). Η διδασκαλία μπορεί να ενισχυθεί με τη χρήση εναλλακτικών μεθόδων και ποικιλία υλικών. Επίσης, για την εξασφάλιση της επιτυχίας του προγράμματος είναι ωφέλιμο να γίνει χρήση εναλλακτικών τρόπων με τους οποίους θα προσεγγιστεί το γνωστικό αντικείμενο. Σε αυτούς περιλαμβάνονται οι τέχνες, η οπτικοποίηση των πληροφοριών, οι νέες τεχνολογίες, οι τέχνες, η ακουστική των θεμάτων με εναλλακτικό τρόπο, όπως και το εποπτικό υλικό.

Τα παιδιά μπορούν να κάνουν εργασίες που είναι για όλους κοινές, μπορούν όμως να χρησιμοποιούνται επιπλέον εργασίες για τους μαθητές που τις ολοκληρώνουν γρηγορότερα, το επίπεδο δυσκολίας μπορεί να έχει διαβαθμίσεις, ενώ τα ενδιαφέροντα των παιδιών θα πρέπει να καθορίζουν το περιεχόμενο των εργασιών. Η διαφοροποίηση αφορά το βαθμό δυσκολίας και την ποσότητα, μέσα σε ένα διαθεματικό πλαίσιο μαθήματος.

Η δημιουργία των δραστηριοτήτων που ακολουθούν βασίστηκε στο εγχειρίδιο «Αναλυτικά Προγράμματα Μαθησιακών Δυσκολιών-Ενημέρωση-Ευαισθητοποίηση/Προσαρμογές Αναλυτικών Προγραμμάτων για το Νηπιαγωγείο» του ΥΠΑΙΠΘ και του Οδηγού για τον Εκπαιδευτικό «Εργαλεία Σύγχρονης Προσέγγισης της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής» του ΙΕΠ. Πιο συγκεκριμένα, επιδιώχθηκε ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού προγράμματος λαμβάνοντας υπόψη τις παιδαγωγικές ανάγκες που είναι κοινές για όλους τους μαθητές, τις παιδαγωγικές ανάγκες του μαθητή με ΔΕΠΥ και τις παιδαγωγικές ανάγκες που προκύπτουν από τη μοναδικότητα κάθε μαθητή μέσα στην τάξη, όπως ορίζει η διεθνής βιβλιογραφία για μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σύμφωνα με τη Ζώνιου-Σιδέρη (2011) η υπαγωγή ενός μαθητή σε μια συγκεκριμένη κατηγορία αναπηρίας ή/και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών δεν προεξοφλεί ότι η παιδαγωγική προσέγγιση που θα υιοθετηθεί ισοδυναμεί με μια εξ ολοκλήρου «ειδική παιδαγωγική» και σε αυτό το πλαίσιο δημιουργήθηκε η ακόλουθη διδακτική πρόταση.

5.3.1. 2^η Διδακτική Πρόταση

1^η Δραστηριότητα

Αφηγούμαστε πάλι την ιστορία που ακούσαμε - «Ο κύκλος ζωής της πεταλούδας»

Στόχοι 1^{ης} δραστηριότητας

Βραχυπρόθεσμοι: Να ανακαλέσουν οι μαθητές στη μνήμη τους τη ροή της ιστορίας

Να μάθουν τον κύκλο ζωής της πεταλούδας

Μακροπρόθεσμος: Να αντιλαμβάνονται τις ακολουθίες

1. **Περιγραφή δραστηριότητας**

Η δραστηριότητα γίνεται με το σύνολο των παιδιών. Ψηφιακή αφήγηση του παραμυθιού «Μια κάμπια πολύ πεινασμένη του Eric Carle και αφήγηση της ιστορίας από τα παιδιά ανακαλώντας στη μνήμη τους όσο το δυνατόν περισσότερες λεπτομέρειες.

2. **Αξιολόγηση**

➤ **Ενδιάμεση ή διορθωτική αξιολόγηση**

Βλέπουμε στο edpuzzle (<https://edpuzzle.com/media/628368e68ea14e4135bc946f>) το διαδραστικό βίντεο που έχω φτιάξει και τα παιδιά απαντούν στις ερωτήσεις – κουίζ. Στο παιδί με ΔΕΠΥ επαναλαμβάνεται η διαδικασία σε εξατομικευμένο επίπεδο ακόμα μία φορά).

➤ **Τελική αξιολόγηση**

Παρουσιάζουμε εικόνες του παραμυθιού χωρίς ήχο και ζητάμε από τους μαθητές να μας αφηγηθούν την ιστορία. Στη συνέχεια, σε εξατομικευμένο επίπεδο, μοιράζουμε στα παιδιά φύλλο εργασίας με εικόνες από τον κύκλο ζωής της πεταλούδας (αυγό, κάμπια, χρυσαλλίδα, πεταλούδα), τους ζητάμε να τα χρωματίσουν και να κολλήσουν τις εικόνες με τη σωστή σειρά.

2^η Δραστηριότητα

Διάκριση ήχων (αντιστοίχιση ήχων εντόμων με τις εικόνες τους)

Στόχοι 2^{ης} δραστηριότητας

Βραχυπρόθεσμος: Να ανακαλούν οι μαθητές στη μνήμη τους τους ήχους των εντόμων που άκουσαν

Μακροπρόθεσμοι: Να διατηρούν οι μαθητές την προσοχή τους κατά την υλοποίηση μιας δραστηριότητας

Να ενισχύσουν οι μαθητές την αντιληπτική τους ικανότητα

1. Περιγραφή δραστηριότητας

Μοιράζουμε στα παιδιά καρτέλες με έντομα και τα ονοματίζουμε. Στη συνέχεια ακούμε διάφορους ήχους από τα έντομα αυτά και εξηγούμε ποιο έντομο είναι το καθένα βλέποντας τις αντίστοιχες εικόνες.

2. Αξιολόγηση

➤ Ενδιάμεση ή διορθωτική αξιολόγηση

Επαναλαμβάνουμε τη διαδικασία παρέχοντας την κατάλληλη καθοδήγηση και ενίσχυση στη διατήρηση της προσοχής. Παίζουμε (τα παιδιά χωρισμένα ανά 2) στο wordwall διαδραστικό παιχνίδι μνήμης με τα έντομα, λέγοντας τα ονόματά τους.

<https://wordwall.net/el/resource/13961397/%CE%AD%CE%BD%CF%84%CE%BF%CE%BC%CE%B1>

➤ Τελική αξιολόγηση

Τα παιδιά ακούνε έναν – έναν τους ήχους και καλούνται να ανακαλέσουν στη μνήμη τους σε ποιο έντομο αντιστοιχεί, σηκώνοντας τη σωστή εικόνα και ονοματίζοντάς το.

3^η Δραστηριότητα

«Έντομα στο βάζο»

Στόχοι 3^{ης} δραστηριότητας

Βραχυπρόθεσμοι: Να μάθουν και να αναγνωρίζουν οι μαθητές διάφορα έντομα

Να περιμένουν τη σειρά τους

Να χρησιμοποιήσουν το κατάλληλο λογισμικό για να εκτελέσουν παιχνίδια εξερεύνησης

Μακροπρόθεσμοι: Να ενισχύσουν την οπτική τους μνήμη

Να εξοικειωθούν με τις έννοιες του «δεξιά – αριστερά»

1. Περιγραφή δραστηριότητας

Μοιράζουμε στα παιδιά πλαστικοποιημένες εικόνες με βαζάκια που στο πίσω μέρος τους έχουμε κολλήσει εικόνες από διάφορα έντομα, οι οποίες δε φαίνονται από την πίσω πλευρά. Στη συνέχεια, κάθε παιδί με τη σειρά παίρνει το φακό, φωτίζει από την πίσω πλευρά το βαζάκι του και ανακαλύπτει ποιο έντομο υπάρχει μέσα σε αυτό.

1. Αξιολόγηση

➤ *Ενδιάμεση ή διορθωτική αξιολόγηση*

Τοποθετούμε τα παιδιά σε κύκλο, ώστε ο καθένας να ξέρει πότε είναι η σειρά του. Δείχνουμε στα παιδιά τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να χρησιμοποιήσουν το φακό. Επαναλαμβάνουμε τα ονόματα των εντόμων. Γράφουμε στον πίνακα το «δεξιά – αριστερά», εξηγώντας πως το «δεξιά» είναι προς την πόρτα και το «αριστερά» προς το παράθυρο, σε σχέση με τη διάταξη της τάξης και τοποθετούμε τον κάθε πίνακα με τα έντομα στις στήλες.

➤ *Τελική αξιολόγηση*

Τα παιδιά καλούνται να επιλέξουν τη δεξιά ή αριστερή πλευρά του πίνακα, ανάλογα με το τι τους ζητάμε κάθε φορά και στη συνέχεια να επιλέξουν ανάμεσα στη λίστα των εντόμων το δικό τους και να το ονοματίσουν. Τέλος, οι μαθητές εξασκούνται στις έννοιες προσανατολισμού με το παρακάτω λογισμικό:

<http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/10550>

5.4 Διδακτική πρόταση για μαθητή με μειωμένη όραση

Η οπτική αναπηρία είναι μια αισθητηριακή αναπηρία, η οποία δημιουργεί δυσχέρειες προσαρμογής στα παιδιά που φοιτούν σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης, καθώς τα παιδιά αυτά δε λαμβάνουν όλα τα ερεθίσματα που λαμβάνουν οι μαθητές τυπικής εκπαίδευσης, και ως εκ τούτου αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον έχοντας περιορισμούς στην απόκτηση εμπειρίας.

Τα άτομα με αναπηρία όρασης μπορούν και πρέπει να βρίσκονται μέσα στις τάξεις του γενικού σχολείου, όπου διαφοροποιώντας τη διδασκαλία μας, θα τους οδηγήσουμε στη συμπερίληψη. Πιο συγκεκριμένα, τα μερικώς βλέποντα άτομα, χρησιμοποιούν πρωτίστως την όρασή τους προκειμένου να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, μπορούν όμως να χρησιμοποιήσουν βοηθήματα χαμηλής όρασης προκειμένου να διευκολυνθούν σε αυτή. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός οφείλει να δίνει στα παιδιά αυτά περισσότερο χρόνο, ώστε να επεξεργαστούν τις πληροφορίες που τους δίνει, να προσφέρει ένα περιβάλλον με πληθώρα απτικών και ακουστικών ερεθισμάτων, ώστε να μπορούν όλα τα παιδιά να συμμετέχουν ισότιμα στην εκπαιδευτική διαδικασία (Χρηστάκης, 2006).

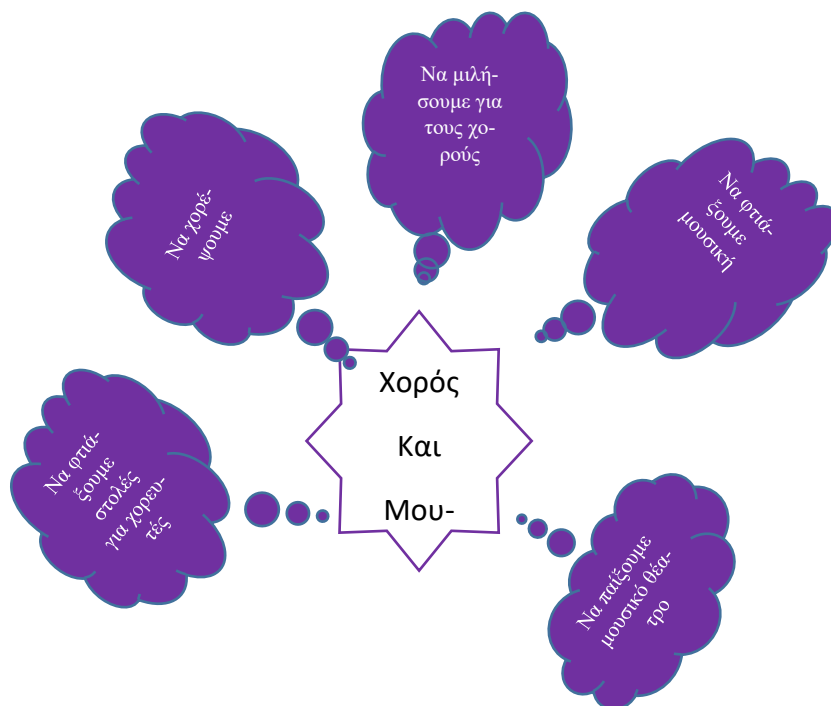
Η διδακτική πρόταση που ακολουθεί βασίζεται στον Οδηγό Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής για το νηπιαγωγείο (2015), στο ΔΕΠΠΣ (2003) για το νηπιαγωγείο, και στο Διαφοροποιημένο ΑΠΣ – ΔΕΠΠΣ για τυφλούς μαθητές (2004). Βασική επιδίωξη της πρότασης είναι η εκπαίδευση των μαθητών σε θέματα διαφορετικότητας, η αποδοχή, η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, η κατανόηση των δικαιωμάτων αλλά και των υποχρεώσεων που απορρέουν από αυτά, αλλά η προσέγγιση δεξιοτήτων προσανατολισμού στο χώρο. Οι στόχοι που τίθενται κάθε φορά μπορούν να επιτευχθούν διαφοροποιώντας τη διαδικασία της μάθησης για το μαθητή που χρήζει ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (μειωμένη όραση). Στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σενάριο, γίνεται προσπάθεια να αναδειχθεί η ανάπτυξη της πολιτισμικής συνείδησης των μαθητών και της πολιτότητας, προσεγγίζοντας τη μουσική και τους παραδοσιακούς χορούς με τη μέθοδο Project. Καθώς γίνεται επεξεργασία των γνωστικών αντικειμένων, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να χρησιμοποιήσουν παιχνίδια από λογισμικά πληροφορικής, ώστε να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες τους. Το σενάριο από θεωρητικής άποψης, υπηρετεί τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και τη μέθοδο Project. Το σύγχρονο παιδαγωγικό πλαίσιο απαιτεί τη δημιουργία βιωματικής - επικοινωνιακής διδασκαλίας, ώστε οι μαθητές να συμμετέχουν ενεργά και να διαπραγματεύονται καθημερινά τους βιώματα.

5.4.1. 3^η Διδακτική Πρόταση

Η «Τέχνη και Πολιτισμός» είναι ο βασικός θεματικός άξονας πάνω στον οποίο κινείται το ακόλουθο σενάριο. Αυτό περιλαμβάνει τη Φωτογραφία, τα Εικαστικά Εργαστήρια, τη Μουσειακή Αγωγή, τις Τ.Π.Ε. και τη Μουσική. Η οργάνωση της τάξης είναι σε ομάδες οποίες δεν έχουν ομοιογένεια και σταθερότητα αλλά καθορίζονται με τέτοιο τρόπο ώστε οι μαθητές να συνεργάζονται και να βοηθούν ο ένας τον άλλο. Σύμφωνα με τον οδηγό διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη λειτουργούν διάφορα κέντρα όπως ανάγνωσης, νέων τεχνολογιών, κέντρο όπου ανταλλάσσουν αναγνωστικές εμπειρίες κ.α. η τάξη έχει την κατάλληλη χωροταξική διαμόρφωση ώστε να διευκολύνεται στην πρόσβαση το παιδί με μειωμένη όραση. Η προσαρμογή των δραστηριοτήτων και των φύλλων εργασίας έχουν προσαρμοστεί κατάλληλα, βασιζόμενα στο αντιληπτικό και γνωστικό επίπεδο των μαθητών. Η εργασία γίνεται σε ζεύγη για τις δραστηριότητες που απαιτούν χρήση υπολογιστή σε ομάδες 4-5 μαθητών για τις βιωματικές δραστηριότητες.

Περιγραφή δραστηριοτήτων

Ιστόγραμμα



1^η πρόταση: Μιλάμε για τους χορούς

1^η Δραστηριότητα

- Συζητάμε για τα συναισθήματα που μας δημιουργεί κάθε χορός

Γνωστικό Αντικείμενο: Γλώσσα

Στόχοι: Να μπορούν οι μαθητές τα παιδιά να περιγράψουν, διηγηθούν και να αφηγηθούν, να ερμηνεύσουν και να εξηγήσουν μέσω της συμμετοχής τους στη συζήτηση, σε ένα άμεσα αναπτυσσόμενο επικοινωνιακό πλαίσιο.

Διαφοροποίηση για το παιδί με μειωμένη όραση: Σύμφωνα με το διαφοροποιημένο ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ για τυφλούς μαθητές: «Η παρατήρηση είναι μια σύνθετη πολυαισθητηριακή διαδικασία και δεν περιορίζεται στο τι «βλέπουν» οι μαθητές. Όλοι οι μαθητές πρέπει να ενθαρρύνονται να περιγράψουν, όχι μόνο το τι παρατηρούν, αλλά και το πώς παρατηρούν. Δηλαδή οι μαθητές και ο/η εκπαιδευτικός εξερευνούν ποιες αισθήσεις (αφή, γεύση, όραση, ακοή, όσφρηση), ποια προηγούμενη γνώση, και ποιες λογικές διαδικασίες (λ.χ. εάν κάνω αυτό....θα συμβεί αυτό....) χρησιμοποιήσαν στην παρατήρηση.»

2^η Δραστηριότητα

- Συγκεντρώνουμε μινιατούρες από χορευτές διάφορων ειδών χορού και φωτογραφίες από το διαδίκτυο, περιοδικά, προσωπικά αρχεία και τις ομαδοποιούμε. Στη συνέχεια, μετράμε τις εικόνες από το κάθε είδος και φτιάχνουμε πίνακα καταγραφής με τα είδη των χορών.

Γνωστικό Αντικείμενο: Μαθηματικά

Στόχοι: Μέσω διαδικασιών παρατήρησης και περιγραφής, σύγκρισης, ταξινόμησης, αντιστοίχισης, σειροθέτησης και συμβολικής αναπαράστασης, να είναι σε θέση να ερμηνεύσουν γενικά στοιχεία του κόσμου που τα περιβάλλει να οργανώνουν και να επεκτείνουν τις γνώσεις τους σχετικά με τους αριθμούς, να μετρούν χρησιμοποιώντας αυθαίρετες ή συμβατικές μονάδες μέτρησης.

Διαφοροποίηση για το παιδί με μειωμένη όραση: Χρήση ανάγλυφων στοιχείων ή μινιατούρων στη θέση των εικόνων.

3^η Δραστηριότητα

- Λογισμικό GCompris :Παίζουμε το παιχνίδι «Μουσικές του κόσμου».



Γνωστικό Αντικείμενο: Πληροφορική

Στόχοι: Να εκτελέσουν τα παιδιά παιχνίδια εξερεύνησης και επίλυσης απλών προβλημάτων, μέσω της χρήσης του λογισμικού GCompris.

Διαφοροποίηση για το παιδί με μειωμένη όραση: Μέσω της συνεργασίας παιδιού με μειωμένη όραση και βλεπόντων παιδιών, καθώς και μέσω της χρήσης ακουστικών ερεθισμάτων.

4^η Δραστηριότητα

- Χρησιμοποιούμε μουσική, ανάγλυφες φιγούρες, φωτογραφίες και βίντεο για να εντοπίσουμε ομοιότητες - διαφορές ανάμεσα στους χορούς και στις στολές διαφόρων λαών.

Γνωστικό Αντικείμενο: Περιβάλλον (Ανθρωπογενές Περιβάλλον και Αλληλεπίδραση)

Στόχοι: Να μπορέσουν οι μαθητές να εντοπίσουν τις ομοιότητες και διαφορές τους σε σχέση με τους άλλους και να μάθουν να τις σέβονται, συνειδητοποιώντας ταυτόχρονα τη μοναδικότητά τους.

Διαφοροποίηση για το παιδί με μειωμένη όραση: Χρήση μέσων μεγέθυνσης για παρατήρηση και καταγραφή όπως μεγεθυντικοί φακοί και κιάλια. Χρήση κατάλληλων μέσων όπως ανάγλυφων φιγούρων για να μάθει για τον τρόπο ζωής των άλλων και να ενθαρρυνθεί να ανταλλάσσει εμπειρίες. Οικοδόμηση δεσμών φιλίας με ανθρώπους διαφορετικών γλωσσικών, θρησκευτικών ή πολιτιστικών καταβολών, μέσω της αποδοχής τους. Στόχος είναι να κατανοηθεί η αλληλεξάρτηση όλων των μελών της τάξης, μιας κοινωνίας, μιας χώρας και όχι μόνο η 'εξάρτηση' όσων βρίσκονται σε δύσκολη θέση. Τα παιδιά συνεργάζονται φυσικά με την συνεργασία όλων των μελών.

5^η Δραστηριότητα

- Εντοπισμός των περιοχών στις οποίες φοριούνται οι αντίστοιχες στολές κατά τη διάρκεια των παραδοσιακών χορών μέσω της χρήσης ανάγλυφων χαρτών και του Google maps. Στη συνέχεια, γίνεται καταγραφή των χορών και των περιοχών σε χαρτόνι και αντιστοίχιση με τις κατάλληλες ενδυμασίες.

Γνωστικό Αντικείμενο: Γλώσσα (Γραφή και Γραπτή Έκφραση)

Περιβάλλον (Ανθρωπογενές Περιβάλλον και Αλληλεπίδραση)

Στόχοι: Ανάπτυξη της γλώσσας και της επικοινωνίας με την αξιοποίηση της τεχνολογίας.

Ενθάρρυνση να γράφουν όπως μπορεί ο καθένας.

Αντιγραφή λέξεων που εξυπηρετούν λειτουργικές ανάγκες και ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντά τους.

«Διάβασμα» απλών συμβόλων, χαρτών και σχεδιαγραμμάτων.

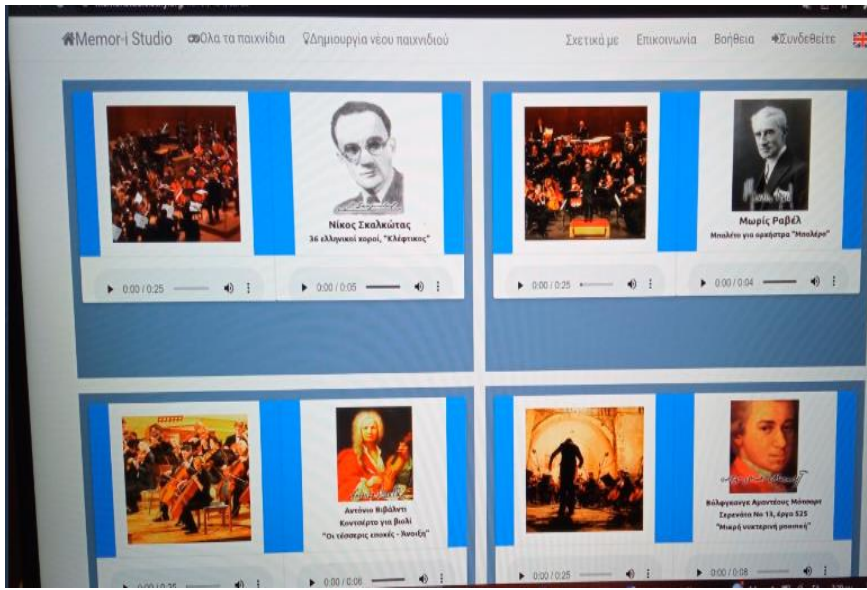
Διαφοροποίηση για το παιδί με μειωμένη όραση: Εκμάθηση προσανατολισμού με βάση τα σημεία του ορίζοντα μέσω της χρήσης χαρτών ή μακετών (για προσανατολισμό σε μεγάλες και μεσαίες αποστάσεις). Η εισαγωγή της προοπτικής στο σχέδιο και την καταγραφή σε δύο διαστάσεις πρέπει να γίνει σταδιακά για όσα παιδιά δεν τα έχουν ακόμα κατακτήσει. Παραδείγματος χάριν, το παιδί με μειωμένη όραση θα μπορούσε να εξερευνήσει αντίστοιχες αρχές της ακουστικής, όπως το χρόνο που χρειάζεται ο ήχος για να ταξιδέψει και να επιστρέψει πίσω.

2^η πρόταση: Ας χορέψουμε

1^η Δραστηριότητα

Παιχνίδι στον υπολογιστή (memory cards με μουσική)

<https://memoristudio.scify.org/flavor/134/cards>



Γνωστικό Αντικείμενο: Πληροφορική

Στόχοι: Εκτέλεση παιχνιδιών εξερεύνησης και επίλυσης απλών προβλημάτων, μέσω της χρήσης του κατάλληλου λογισμικού.

Διαφοροποίηση για το παιδί με μειωμένη όραση: Η χρήση είναι εφικτή καθώς η αντιστοίχιση είναι ακουστική.

2^η Δραστηριότητα

Εξάσκηση στις έννοιες του προσανατολισμού μέσω του ακόλουθου λογισμικού:

<http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/10550>



Γνωστικό Αντικείμενο: Πληροφορική

Στόχοι: Εκτέλεση παιχνιδιών εξερεύνησης και επίλυσης απλών προβλημάτων, μέσω της χρήσης του κατάλληλου λογισμικού.

Διαφοροποίηση για το παιδί με μειωμένη όραση: Με βιωματικές ασκήσεις με τις κατευθύνσεις του σώματος και με ακουστικά ερεθίσματα σε συνεργασία βλεπόντων παιδιών και παδιού με αναπηρία.

3^η Δραστηριότητα

- Χορός υπό το παίξιμο λύρας από τον συγγενή ενός μαθητή.

Γνωστικό Αντικείμενο: Δημιουργία και Έκφραση - Σχεδιασμός και ανάπτυξη δραστηριοτήτων μουσικής.

Στόχοι: Ανάπτυξη συνεργασίας με το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών.

Ανάπτυξη απαραίτητων δεξιοτήτων και τις ικανοτήτων, τραγουδώντας και χορεύοντας.

Διαφοροποίηση για το παιδί με μειωμένη όραση: Δε χρειάζεται διαφοροποίηση.

4^η Δραστηριότητα

- Παιχνίδια με μουσική και κίνηση μέσω ηχογραφημένων οδηγιών, χρήσης χαρτών και βίντεο με χορούν.
- Σήκωμα χεριών ψηλά και κατέβασμα (με βάση τα κατάλληλα παραγγέλματα) απέναντι από την εκπαιδευτικό (καλλιέργεια εννοιών: πάνω - κάτω).
- Κίνηση μαθητών εντός οριοθετημένου χώρου και σε κώνους. Η κίνηση γίνεται προς τα εμπρός, προς τα πίσω, προς τα αριστερά και στα δεξιά, σε ζεύγη είτε ατομικά. Στο τέλος κάθε διαδρομής τα παιδιά ονοματίζουν την κατεύθυνση σηκώνοντας το αντίστοιχο χέρι.
- Τα παιδιά κρατούν ένα αλεξίπτωτο και το κινούν πάνω/κάτω/μέση ανάλογα με την οδηγία που λαμβάνουν για την κατεύθυνση από ένα συμμαθητή τους.
- Τα παιδιά τοποθετούνται σε σειρά και το καθένα ποιος συμμαθητής του είναι σταμπρος/πίσω/ δεξιά/αριστερά.

Γνωστικό Αντικείμενο: Μαθηματικά

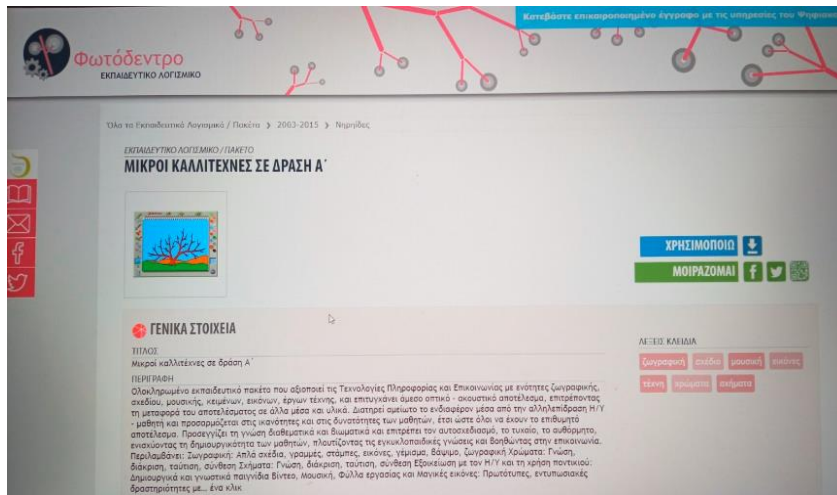
Στόχοι: Εισαγωγή μαθητών στις έννοιες προσανατολισμού

Διαφοροποίηση για το παιδί με μειωμένη όραση: Χρησιμοποιούνται επιπρόσθετα ηχητικών σήματα. Μέσω των ανωτέρω δραστηριοτήτων καλλιεργείται παράλληλα η αλληλοβοήθεια και η συνεργασία και μεταξύ των μαθητών (ζεύγη όπου κάθε παιδί «οδηγεί»-κατευθύνει το άλλο).

5^η Δραστηριότητα

- Με τη χρήση του εκπαιδευτικού πακέτου «Μικροί καλλιτέχνες σε δράση Α΄» ακούμε μουσική και χορεύουμε.

(<http://photodentro.edu.gr/edusoft/r/8531/222?locale=el>)



Γνωστικό Αντικείμενο: Δημιουργία και Έκφραση (Φυσική Αγωγή)

Πληροφορική

Στόχοι: Ανάπτυξη της κινητικότητας των μαθητών.

Εκτέλεση παιχνιδιών εξερεύνησης και επίλυσης απλών προβλημάτων, μέσω της χρήσης του κατάλληλου λογισμικού.

Διαφοροποίηση για το παιδί με μειωμένη όραση: Με τη χρήση ακουστικών ερεθισμάτων και τη συνεργασία παιδιού με μειωμένη όραση και βλεπόντων παιδιών.

6^η Δραστηριότητα

- Χορός με το ρομποτάκι

Γνωστικό Αντικείμενο: Πληροφορική (Νέες Τεχνολογίες)

Δημιουργία και Έκφραση (Φυσική Αγωγή)

Στόχοι: Ανάπτυξη δεξιοτήτων προσανατολισμού με τη χρήση της εκπαιδευτικής ρομποτικής

Ανάπτυξη κριτικής σκέψης, δημιουργικότητας και ικανότητας επίλυσης προβλημάτων μέσω του πειραματισμού.

Ανάπτυξη κινητικότητας των μαθητών.

Ανάπτυξη θετικών στάσεων για αλληλοαποδοχή, υποστήριξη και συνεργασία.

Διαφοροποίηση για το παιδί με μειωμένη όραση: Χορός σε ζεύγη με χρήση στεφανιών, προκειμένου να ενισχυθεί το αίσθημα ασφάλειας του παιδιού. Υποστήριξη σε λεκτικό και φυσικό επίπεδο, όποτε κρίνεται απαραίτητο.

Καθώς το Bee-Bot, που χρησιμοποιούμε, μπορεί να δεχτεί απλές εντολές προσανατολισμού (εμπρός ένα βήμα, πίσω ένα βήμα, στρίψε δεξιά ή αριστερά κάποιες μοίρες, π.χ. 90°), το προγραμματίζουμε κατάλληλα για εκτέλεση βημάτων χορών και έπειτα οι μαθητές το μιμούνται. Προγραμματίζεται για το χορό «ποδαράκι». Δεξιά, αριστερά, 1 βήμα δεξιά. Αριστερά, δεξιά, 1 βήμα αριστερά. Βήματα δεξιά - βήματα αριστερά.

3^η πρόταση: Φτιάχνουμε μουσική

1^η Δραστηριότητα

- Κατασκευή πεντάγραμμου με όποια τεχνική αποφασιστεί από τα παιδιά.

Γνωστικό Αντικείμενο: Δημιουργία και Έκφραση – Εικαστικά

Στόχοι: Πειραματισμός, παιχνίδι και να επίλυση δυσκολιών που προκύπτουν κατά τη δημιουργία του πενταγράμμου. Τα παιδιά μπορούν να πειραματιστούν δοκιμάζοντας διαφορετικά υλικά, μίξεις χρωμάτων και τεχνικές για να οδηγηθούν στην επιλογή του καταλληλότερου για τη δημιουργία τους.

Ανακάλυψη από μόνα τους τις μίξεις των χρωμάτων και όχι απλή γνώση της έννοιας της μίξης. Έκφραση των χρωμάτων με διάφορους τρόπους: ζωγραφική, θεατρικό παιχνίδι, λέξεις, χορό, μουσική.

Διαφοροποίηση για το παιδί με μειωμένη όραση: Μπορεί να χρησιμοποιηθεί πεντάγραμμο από μαλακό ύφασμα και ανάγλυφα σύμβολα που κολλάνε και ξεκολλάνε, ώστε να αλλάζει η μελωδία πάνω σε αυτό. Η θέση που συνδυάζεται στο πεντάγραμμο και το σχήμα του συμβόλου μπορούν να αντιστοιχούν στα διάφορα χαρακτηριστικά της κάθε νότας όπως η διάρκεια και το ύψος.

2^η Δραστηριότητα

- Κατασκευή κολλάζ (νότες)

Γνωστικό Αντικείμενο: Δημιουργία και έκφραση - Σχεδιασμός και ανάπτυξη δραστηριοτήτων εικαστικών

Στόχοι: Κόψιμο υλικών για δημιουργία κολλάζ.

Διαφοροποίηση για το παιδί με μειωμένη όραση: Κόψιμο με τα δάχτυλα χοντρού χαρτιού που φέρει ενδείξεις για το που πρέπει να κοπεί.

3^η Δραστηριότητα

- Δημιουργία έργων στον Η/Υ μέσω της χρήσης των εργαλείων ελεύθερης σχεδίασης, ενώ ακούν διάφορα είδη μουσικής.

Γνωστικό Αντικείμενο: Πληροφορική

Στόχοι: Κίνηση ποντικιού και παρατήρηση της ταυτόχρονης κίνησης στην οθόνη.

Γνώση σωστής θέσης του σώματος μπροστά στον υπολογιστή.

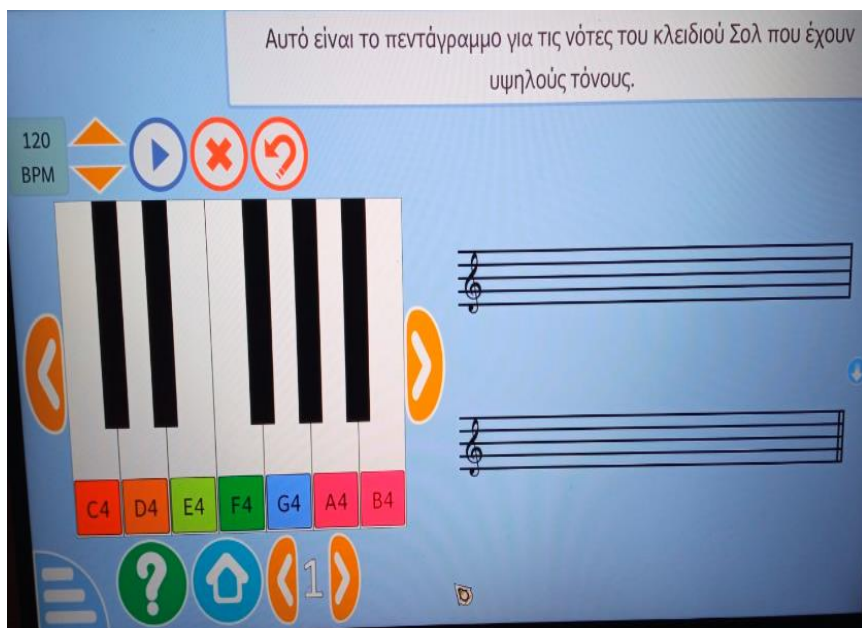
«Παιχνίδι» με τα εργαλεία ελεύθερης σχεδίασης και τα έτοιμα γεωμετρικά σχήματα προκειμένου να συνθέσουν τα έργα τους.

Διαφοροποίηση για το παιδί με μειωμένη όραση: Κατάλληλος εξοπλισμός και χρήση ειδικού λογισμικού για εκμάθηση βασικών συντομεύσεων στο πληκτρολόγιο για τη χρήση του υπολογιστή. Εκμάθηση ανοίγματος και κλεισίματος των προγραμμάτων που χρησιμοποιεί.

4^η Δραστηριότητα

Παίζουμε πιάνο στο λογισμικό GCompris.





Γνωστικό Αντικείμενο: Πληροφορική

Στόχοι: Να χρησιμοποιούν κατάλληλο λογισμικό για να εκτελέσουν παιχνίδια εξερεύνησης και επίλυσης απλών προβλημάτων.

Διαφοροποίηση για το παιδί με μειωμένη όραση: Χρησιμοποιούνται ακουστικά ερεθίσματα και συνεργάζονται τα παιδιά που βλέπουν με το παιδί με μειωμένη όραση.

4^η πρόταση: Φτιάχνουμε στολές χορευτών

1^η Δραστηριότητα

- Υφαίνουμε και δημιουργούμε παραδοσιακές στολές χορών.

Γνωστικό Αντικείμενο: Δημιουργία και έκφραση -Σχεδιασμός και ανάπτυξη δραστηριοτήτων Εικαστικών -Σχεδιασμός και ανάπτυξη δραστηριοτήτων Μαθηματικών

Στόχοι: Να αντιληφθούν και να αναπαράξουν τα παιδιά μοτίβα όπως αυτά που είδαν στις στολές στο την επίσκεψη στο Μουσείου Λαογραφικής Τέχνης, καθώς υφαίνουν χρησιμοποιώντας διάφορα υλικά (μαλλί, χαρτί, κ.α.).

Διαφοροποίηση για το παιδί με μειωμένη όραση: Χρήση ανάγλυφων σχημάτων για τα μοτίβα. _ Δε χρειάζεται διαφοροποίηση για την υφαντική.

2^η Δραστηριότητα

- Κατασκευή χορευτών από πηλό και τους ντύσιμο με βάση το είδος του χορού – Ταξινόμηση των φιγούρων.

Γνωστικό Αντικείμενο: Μαθηματικά

Δημιουργία και έκφραση - Σχεδιασμός και ανάπτυξη δραστηριοτήτων Εικαστικών

Στόχοι: Εκμάθηση και επινόηση διάφορων τεχνικών και εφαρμογή τους για να σχεδιάσουν και να ζωγραφίσουν.

Πλάσιμο και μορφοποίηση.

Πειραματισμός με διάφορα χρώματα και υλικά (π.χ. τσόχα στις παραδοσιακές, τούλι στις στολές μπαλέτου, κλπ.

Ερμηνεία γενικών στοιχείων του κόσμου που τα περιβάλλει μέσω παρατήρησης και σύγκρισης ,περιγραφής, αντιστοίχισης , συμβολικής αναπαράστασης, ταξινόμησης και σειροθέτησης.

Διαφοροποίηση για το παιδί με μειωμένη όραση: Σε σχέση με την ταξινόμηση, το παιδί με την οπτική αναπηρία μπορεί να την κάνει με βάση τα σχήματα, ενώ τα υπόλοιπα παιδιά με βάση το χρώμα. Ως προς τη ζωγραφική μπορεί να ζωγραφίσει με τα μέσα που χρησιμοποιούν και οι υπόλοιποι μαθητές της τάξης με ελεύθερη επιλογή των υλικών. Επίσης, το παιδί θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει άλλα υλικά που δίνουν ένα απτικό αποτύπωμα όπως χρωματισμένη άμμο ή πριονίδι. Παράλληλα, κατάλληλα είναι και τα διπλώματα, τσαλακώματα, ή κοψίματα ώστε να δημιουργηθούν διάφορα σχέδια στο χαρτί του. Τέλος, μπορεί να δημιουργήσει το έργο του με χρήση περιγραμμάτων ή «ελεύθερα» ή να χρησιμοποιήσει ένα υλικό ή και συνδυασμό υλικών.

3^η Δραστηριότητα

- Βγάζουμε φωτογραφίες και βίντεο από διάφορες δραστηριότητες στη διάρκεια της ημέρας ή/και νύχτας. Δραστηριότητα που δημιουργήθηκε μετά την παρατήρηση της μέρας/νύχτας στα βίντεο των χορών.

Γνωστικό Αντικείμενο: Περιβάλλον (Φυσικό περιβάλλον και αλληλεπίδραση)

Στόχοι: Διερεύνηση γνώσεων για το φυσικό περιβάλλον.

Διαφοροποίηση για το παιδί με μειωμένη όραση: Δε χρειάζεται διαφοροποίηση, επειδή το παιδί βλέπει μερικώς, άρα είναι ικανό να διακρίνει τη μέρα με τη νύχτα και να κάνει χρήση της κάμερας υπό καθοδήγηση.

5^η πρόταση: Παίζουμε μουσικό θέατρο

1^η Δραστηριότητα

- Δραματοποιούμε την ιστορία που ακούσαμε στον μελοποιημένο Ερωτόκριτο, αφού χωρίσουμε σε ομάδες. Τα παιδιά μοιράζουν ρόλους και ανεβάζουν την παράστασή τους, αφού πρώτα δημιουργήσουν σκηνικά, κοστούμια και χορογραφίες.

Γνωστικό Αντικείμενο: Δημιουργία και Έκφραση – Σχεδιασμός και ανάπτυξη δραστηριοτήτων Δραματικής Τέχνης

Στόχοι: Έκφραση των παιδιών μέσω αυτοσχεδιασμού και μίμησης.

Έκφραση με το δημιουργικό δράμα και ανάπτυξη της γλώσσας, αξιοποίηση της τεχνολογίας, καλλιέργεια της επικοινωνίας.

Συνεργασία και από κοινού δημιουργία.

Διαφοροποίηση για το παιδί με μειωμένη όραση: Δε χρειάζεται διαφοροποίηση.

2^η Δραστηριότητα

- Δημιουργία προσκλήσεων για κάλεσμα των γονέων στην παράσταση

Γνωστικό Αντικείμενο: Γλώσσα – Γραφή και γραπτή έκφραση

Στόχοι: Κατανόηση της σημασίας της γραφής για την ανάπτυξη ιδεών, την επικοινωνία, ως πηγή ευχαρίστησης και απόλαυσης και τη μεταφορά πληροφοριών.

Διαφοροποίηση για το παιδί με μειωμένη όραση: Το παιδί μπορεί να χρησιμοποιήσει το πρόγραμμα του φωνητικού κειμενογράφου (<https://texnologia.net/fonitikos-keimenografos.html>) για να δημιουργήσει το κείμενο της πρόσκλησής του ή μπορεί να το υπαγορεύσει στον εκπαιδευτικό ή σε κάποιο άλλο παιδί. Επίσης, το ενθαρρύνουμε να καταλάβει τη διαφοροποίηση του γραπτού λόγου σε σχέση με την εικόνα για τη μεταφοράς ενός μηνύματος.

Το παιδί με οπτική αναπηρία μπορεί να κάνει χρήση των παρακάτω λογισμικών για να πραγματοποιήσει τις δραστηριότητες που απαιτούν τη χρήση Η/Υ:

Φωνητικός κειμενογράφος: Ο φωνητικός κειμενογράφος παρέχεται δωρεάν από την Technologia.net.

ATbar : Μέσω της συγκεκριμένης εφαρμογής δύναται να μεταβάλλει το μέγεθος της γραμματοσειράς. Ακόμα, μπορεί να μορφοποιήσει χρώματα και να κάνει ανάγνωση του κειμένου. Είναι συμβατό με τους περισσότερους browsers.

ChromeVox :Εργαλείο της Google που διευκολύνει την ανάγνωση της οθόνης για άτομα με προβλήματα όρασης.

ChromeVis: Μπορεί να επιτύχει τη μεγέθυνση του κειμένου στις ιστοσελίδες.

SpokenWeb: Μπορεί να βοηθήσει την ανάγνωση κειμένων στις ιστοσελίδες.

Φύλλα εργασίας

Φύλλο εργασίας No 1

Περιλαμβάνει αντιστοίχιση εικόνων με τα ονόματα των χωρών.

Φύλλο εργασίας 2

Περιλαμβάνει διαχωρισμό και κύκλωμα των ελληνικών στολών.

Φύλλο εργασίας 3

Περιλαμβάνει διαχωρισμό και κύκλωμα των πολεμικών χωρών.

Φύλλο εργασίας 4

Περιλαμβάνει αντιστοίχιση του κάθε είδος χορού με το όνομά του.

Φύλλο εργασίας 5

Είναι ανοιχτού τύπου και οι μαθητές καλούνται να συζητήσουν για τους χορούς αφού επεξεργαστούν τις φωτογραφίες.

Διαδραστικό Φύλλο εργασίας

Μέσω της αλληλεπίδρασης με τις εικόνες και τους ήχους, οι μαθητές μαθαίνουν ξεχωρίζουν τα παραδοσιακά μουσικά όργανα (εικόνες, ήχους και ονόματα). Κάθε παιδί αφού δει την εικόνα και το όνομα του μουσικού οργάνου, ακούει τον ήχο του και απαντά στις κατάλληλες ερωτήσεις.

Για τα φύλλα εργασίας που είναι σε έντυπη μορφή, το παιδί με την οπτική αναπηρία κάνει χρήση μεγεθυντικού φακού. Στο ψηφιακό φύλλο εργασίας μπορούν να χρησιμοποιηθεί ότι και στα άλλα ψηφιακά μέσα.

Αξιολόγηση

Μαθητές/μαθήτριες

Προκειμένου να αξιολογηθούν οι μαθητές πρέπει να συγκεντρωθούν αντιπροσωπευτικά δείγματα αξιολόγησης που αφορούν όλη την πορεία της εξέλιξής του. Έτσι, μπορούμε να αποκτήσουμε πλήρη εικόνα για το σύνολο των δραστηριοτήτων/μαθησιακών περιοχών στις οποίες συμμετείχε. Η αξιολόγηση γίνεται εφαρμόζοντας τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας μέσω της τήρησης ημερολογίου, της παρατήρησης, των φύλλων εργασίας και το portfolio των μαθητών. Επίσης, χρησιμοποιούνται γραπτά και μη γραπτά μέσα.

Διδακτική πρόταση

Διερευνώντας αρχικά το θέμα, κάνουμε την προαξιολόγηση και θέτουμε τους στόχους μας, αφού έχουμε ανιχνεύσει τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις των μαθητών και τις πρότερες δεξιότητές τους.

Υλοποιώντας το Project, οφείλουμε να προβούμε σε αξιολόγηση καλούμαστε των στόχων που τέθηκαν ώστε να διαπιστώσουμε τις δυσκολίες που προέκυψαν και να κάνουμε βελτιώσεις στο μέλλον. Επίσης, αξιολογούνται τα στάδια της υλοποίησης του Project, τα μέσα και τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν και μέσα, τα μαθησιακά αποτελέσματα που αναμενόταν να έχουμε και οι περιορισμοί που μπορεί να προέκυψαν. Η αξιολόγηση των παραπάνω μπορεί να επιτευχθεί μέσω της αυτό-αξιολόγησης, της ετερο-αξιολόγησης, της αλληλο-αξιολόγησης. Τα εργαλεία για την υλοποίηση της αξιολόγησης μπορούν να είναι το ημερολόγιο, η κλείδα παρατήρησης, η παρατήρηση, οι ρούμπρικες, η συνέντευξη, το ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης, , το portfolio των μαθητών.

Στο πλαίσιο της τάξης, η αξιολόγηση μπορεί να επιτευχθεί μέσω της καταγραφής των επιλογών που έκανε ο εκπαιδευτικός ως προς τα υλικά, τις στρατηγικές, τα μέσα, τις διαδικασίες, που χρησιμοποιήθηκαν για κάθε θεματική ενότητα του Αναλυτικού Προγράμματος. Έπειτα, μπο-

ρεί να δημιουργηθεί αρχείο με τα προαναφερθέντα στοιχεία. Ως προς την περιγραφική αξιολόγηση, ο νηπιαγωγός κρατάμερολόγιο παρατήρησης («Παράρτημα Β»), όπου παρατηρεί τη συνεργασία των παιδιών, την ατομική εργασία και τη συζήτηση στην ολομέλεια.

Ως προς την αυτό-αξιολόγηση, τα φύλλα προσαρμόζονται αναλογικά με το επίπεδο των παιδιών και την ηλικία τους. Ακόμα, το θέμα που πραγματεύονται και οι υπό καλλιέργεια δεξιότητες («Παράρτημα Γ»).

Πρόσθετες πληροφορίες

Η διδακτική πρόταση μπορεί να χρησιμοποιηθεί από παιδιά ηλικίας 4-8 ετών, τυπικής αλλά και ειδικής εκπαίδευσης και υπάρχει η δυνατότητα να επεκταθεί. Αυτό θα μπορούσε να γίνει μέσω της κατασκευής ιστοσελίδας ή διοργάνωσης μια εκδήλωσης στο σχολείο όπου θα γίνει παρουσίαση των έργων τους και των διάφορων χωρών.

6. Συμπεράσματα

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων ετών η έρευνα έχει επικεντρωθεί στα παιδιά, λαμβάνοντας μία πιο παιδοκεντρική μορφή, καθώς αντιμετωπίζει το παιδί ως υποκείμενό της (Christensen & Prout, 2005). Ιδιαίτερα η έρευνα έχει προσανατολιστεί στην εκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία. Πλέον έχει γίνει κοινά αποδεκτό πως σκοπός της εκπαίδευσης των παιδιών αυτών είναι η συμπερίληψή τους στη γενική εκπαίδευση. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω μιας επιστημολογικής προσέγγισης που βάση της έχει τον εποικοδομισμό και τη Θεωρία-Παράδειγμα μάθησης (Κουτσελίνη, 2008).

Μέσω της βιβλιογραφικής έρευνας για τις αναπτυξιακές διαταραχές και την αναπηρία προβάλλονται τα χαρακτηριστικά των μαθητών που ανήκουν στις κατηγορίες αυτές σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία. Από αυτή προκύπτει πως οι μαθητές με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, που αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες στις εκτελεστικές λειτουργίες και στην κοινωνική αλληλεπίδραση, χρήζουν ειδικής εκπαίδευσης με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα για μαθητές με αυτισμό. Αυτό έχει ως στόχο να ανταποκριθεί στις γνωστικές τους ανάγκες, οι οποίες είναι διαφορετικές ανάλογα με την ηλικία και το αναπτυξιακό τους επίπεδο, να αξιοποιήσει τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των αυτιστικών μαθητών και να τους καταστήσει ικανούς να επιλύουν προβλήματα εστιάζοντας περισσότερο στην κοινωνική προσαρμογή παρά στις ακαδημαϊκές γνώσεις.

Όσον αφορά τους μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα διαπιστώνουμε πως εμφανίζουν διάφορα συμπτώματα στον τομέα της παρορμητικότητας, απροσεξίας και υπερκινητικότητας, με βάση τα οποία έχει δημιουργηθεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα για μαθησιακές δυσκολίες. Αυτό στοχεύει στη δημιουργία εξατομικευμένων προγραμμάτων που θα

καλλιεργήσουν διεργασίες σκέψης και μεταγνωστικής επάρκειας στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες συμπεριλαμβανομένης της ΔΕΠΥ (ΙΕΠ, 2008).

Τα παιδιά με αναπηρία γενικά και πιο συγκεκριμένα με οπτική αναπηρία έρχονται αντιμετώπιζε με πληθώρα προβλημάτων κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο γενικό σχολείο. Τα περισσότερα προβλήματα αφορούν σε εμπόδια, τα οποία περιλαμβάνουν τις στάσεις όσων εμπλέκονται στη μάθηση, δεξιότητες που μπορεί να είναι ατελείς, ο περιορισμός σε υλικά και μέσα, ο περιορισμός στην κατανόηση και η ελλιπής διοικητική οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος (UNESCO, 2005). Αυτά τα προβλήματα επιδιώκει να εξαλείψει το Αναλυτικό Πρόγραμμα για τυφλούς μαθητές αξιοποιώντας τον Καθολικό Σχεδιασμό για τη μάθηση.

Γενικότερα, στη χώρα μας η εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθείται για τους μαθητές με τα παραπάνω χαρακτηριστικά περιλαμβάνει ειδική αγωγή και εκπαίδευση που έχει ως στόχο τη συμπερίληψη των παιδιών αυτών στη γενική εκπαίδευση, όποτε αυτό καθίσταται δυνατό, αλλά και την ένταξή τους στην κοινωνία. Στο σχολικό περιβάλλον αυτό εφαρμόζεται ως επί το πλείστον με τη συνεκπαίδευση των τυπικών παιδιών και των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και το σχεδιασμό και υλοποίηση εξατομικευμένων προγραμμάτων εκπαίδευσης, τα οποία βασίζονται στις αξιολογήσεις των ΚΕΔΑΣΥ και τα διαφοροποιημένα κατά περίπτωση Αναλυτικά Προγράμματα.

Αξιοποιώντας τα διαφοροποιημένα Αναλυτικά Προγράμματα προκειμένου να σχεδιαστούν οι τρεις διδακτικές προτάσεις (για παιδιά με αυτισμό, ΔΕΠΥ και οπτική αναπηρία), προκύπτει το συμπέρασμα πως η μελέτη των Προγραμμάτων αυτών είναι πολύ εποικοδομητική προκειμένου ο εκπαιδευτικός να καταφέρει να σχεδιάσει τα κατάλληλα διδακτικά σενάρια, ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών και να συμπεριληφθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία ως ισότιμα μέλη. Η αναγκαιότητα για αλλαγή στον τρόπο με τον οποίο διδάσκονται τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα είναι δεδομένη, ώστε οι μαθητές να βελτιώνουν τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις και να μειωθεί η σχολική αποτυχία. Για να επιτευχθεί αυτό, η διδασκαλία πρέπει να διαφοροποιείται ως προς το περιεχόμενο, τη διαδικασία και το αποτέλεσμα. Στο συμπέρασμα αυτό οδηγούμαστε από τα δεδομένα των ερευνών που έχουν διεξαχθεί σε εθνικό και διεθνές επίπεδο.

Μέσω της ανασκόπησης των ερευνών αυτών, οι οποίες έλαβαν χώρα σε διάφορα εκπαιδευτικά πλαίσια, κατανοούμε την αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Πιο συγκεκριμένα, συμπεραίνουμε πως έχει θετικό αντίκτυπο σε μεγάλο μέρος των υπό μελέτη υποκειμένων. Τα υποκείμενα αυτά περιλαμβάνουν μαθητές με χαμηλότερη επίδοση ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ταλαντούχους μαθητές, σε διαφορετικά διδακτικά αντικείμενα (Βαλιαντή, 2015).

Εκτός όμως από τους μαθητές, όπως αναδεικνύεται από τα ερευνητικά δεδομένα ωφελούνται και οι εκπαιδευτικοί μέσω των διαφορετικών εκπαιδευτικών μεθόδων που εφαρμόζουν,

καλλιεργώντας τις δεξιότητές τους. Αρκετές έρευνες έθεσαν στο επίκεντρο τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Όπως προκύπτει, το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών, αν και έχει διαφορετικές αντιλήψεις για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, αποδέχεται πως είναι απαραίτητη η εφαρμογή της ώστε να βελτιωθούν οι επιδόσεις των μαθητών, ιδιαίτερα σε μικτές τάξεις. Ακόμα, από τις έρευνες προκύπτει πως η υποστήριξη των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι συνεχής τόσο σε επιμορφωτικό επίπεδο, όσο και σε υλικοτεχνικές υποδομές, προκειμένου να αποκτήσουν επαγγελματική ανέλιξη και να μπορούν να εφαρμόσουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Τέλος, τα σχέδια μαθημάτων που προτείνονται και αφορούν σε τρεις διαφορετικές περιπτώσεις μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι σχεδιασμένα με βάση τα διαφοροποιημένα Αναλυτικά Προγράμματα και τις αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, μένει όμως να εφαρμοστούν στην πράξη, προκειμένου να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητά τους.

Αναφορές

Alves, C. C. F., Monteiro, G. B. M., Rabello, S., Gasparetto, M. E. R. F., & Carvalho, K. M. (2009). *Assistive technology applied to education of students with visual impairment*. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 26(2), 148–152.

<https://doi.org/10.1590/s1020-49892009000800007>

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.). Arlington: American Psychiatric Publishing, 59 – 65.

Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). (2013). American Psychiatric Association .

Afurobi , A., Izuagba, A., Ifegbo, P., & Opara, J. (2017). Differentiating Instruction in Early Childhood Care Education: Teachers' Practice. *African Research Review*, 11, (3), 105-114. doi: <http://dx.doi.org/10.4314/afrrrev.v11i3.11>

Ariss, L. (2017). *Differentiated Instruction: An Exploratory Study in a Secondary Mathematics Classroom*. *Doctoral dissertation*. University of Toledo.

Barkley, A., Murphy, S., & Fisher. (2010). *ADHD in Adults: What the science says*. The Guilford Press.

Biederman, J., Faraone, S., Mick, E., & et al. (2006). Functional Impairments in Adults With Self-Reports of Diagnosed ADHD: A Controlled Study of 1001 Adults in the Community. *The Journal of Clinical Psychiatry*(67), 524-540.

Boges, C. (2015). *The Effects of Differentiated Instruction on the Achievement Scores of Struggling Fourth Grade Readers*. *Doctoral dissertation*. . Walden University.

Bothén, P., & Nordström, A.-L. (2011). *Reduced ADHD symptoms in adults with ADHD after structured skills training group: Results from a randomized controlled trial*. *Behaviour Research and Therapy*.

Cannon, M. (2017). *Differentiated Mathematics Instruction: An Action Research Study*. *Doctoral dissertation*. University of South Carolina.

Cathy, O. (2017). *Weapons of Math Destruction: How Big Data Increases Inequality and Threatens Democracy*. Chicago: Crown Random House.

Chalupa, E. (2004). *The effects of differentiated instruction on fifth grade gifted and talented students*. University of Graceland.

Christensen, P., & Prout, A. (2005). *Anthropological and sociological perspectives on the study of children in Greene S. & Hogan D. (Eds), Researching children's experiences: Methods and approaches* . London: Sage publications.

- Cohen, L. M. (2010). *A Guide to teaching practice. Revised 5th edition*. London & New York: Routledge.
- Disabilities, N. J. (1991). *Learning Disabilities: Issues on definition*. *Asha*, 16.
- Egan, J., Lemer, B., & Lowenthal, R. (1998). *Preschool children with special needs*. Boston: Allyn & Bacon.
- Hill, E. &. (2015). *The ADA, Disability, and Identity*. (Vol. 22). JAMA.
- Hogan, M. (2014). *Differentiated Instruction in a Standards-Based Middle School Science Classroom. Doctoral Dissertation*. Walden University.
- Katz, J. L. (2004). *Η μέθοδος project: Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των παιδιών της προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Kiley, D. (2011). *Differentiated Instruction in the Secondary classroom: Analysis of the level of implementation and factors that influence practice. Doctoral Dissertation*. Western Michigan University.
- Learning Disabilities: Issues on definition. Asha*, 16. (1991). National Joint Committee on Learning Disabilities.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation (3η έκδ)*. Montréal: Guérin.
- Maddox, C. (2015). *Elementary (K-5) Teachers' Perceptions of Differentiated Instruction. Doctoral dissertation*. Walden University.
- May Institute. (2010). *Developmental Disabilities*.
- McLean, V. (2010). *Teacher Attitude Toward Differentiated Instruction in Third Grade Language arts. Doctoral dissertation*. University of Southern Mississippi.
- Mcleskey, J., & Waldron, N. (2015). *Effective leadership makes schools truly inclusive. Phi Delta Kappan*. 96. 68-73. <https://doi.org/10.1177/0031721715569474>.
- Moon, T. (2005). *The role of assessment in differentiation. Theory into Practice*.
- National University Hospital. (2004). *Developmental Disorders in Children*. National University Hospital.
- Normand, S., & et al. (2007). Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder and the Challenges of Close Friendship. *Journal of the Canadian Academy of child and adolescent psychiatry*(16), 67-73.
- Pablico, J., Diack, M., & Lawson, A. (2017). Differentiated Instruction in the High School Science Classroom: Qualitative and Quantitative Analyses. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 16(7), 30-54.
- Puzio, K. (2012). *Social and organizational influences on literacy differentiation: a mixed methods study*. Doctoral dissertation. Vanderbilt University.

- Riecher-Rossler, A., & Steiner, M. (2010). Attention-Deficit Hyperactivity Disorder(ADHD) in Adults. In *Key Issues in Mental Health*.
- Rodriguez, A. (2012). *An Analysis of Elementary School Teachers' Knowledge and Use of Differentiated Instruction*. Doctoral dissertation: Olivet Nazarene University.
- Rose, B. &. (1996). *Planning the curriculum for pupils with special educational needs: a practical guide*. London: David Fulton Publishers.
- Schissel, T. W. (2001). The Business of Placing Canadian Children and Youth "At-Risk". *Canadian Journal of Education*(26), 321-339.
- Scott, B. (2012). *The effectiveness of differentiated instruction in the elementary mathematics classroom. Doctoral dissertation* . Indiana: Ball State University Muncie.
- Skounti , M., Philalithis , A., & Galanakis, E. (2007). Variations in prevalence of attention deficit hyperactivity disorder worldwide. *European Journal of Pediatrics*(166), 117-123.
- Solberg, M. (2017). *The Differentiated English Classroom. Teachers' approaches to differentiated instruction in group lessons in lower secondary school*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο του Όσλο.
- Stavrou Erotokritou , T., & Koutselini, M. (2016). Differentiation of Teaching and Learning: The Teachers' Perspective . *Universal Journal of Educational Research*, 4(11), 2581-2588. doi:DOI:10.13189/ujer.2016.041111
- Stone, L. (2012). *.The Impact of Professional Development on Classroom Teachers' Use of Differentiated Instruction Strategies. Doctoral dissertation*. University of Rochester.
- Teacher Attitude Toward Differentiated Instruction in Third Grade Language Arts*. (2010). Doctoral dissertation. University of Southern Mississippi.
- Thapar, A., & Stergiakouli , E. (2008). *An Overview on the Genetics of ADHD*. Xin Li Xue Bao.
- Tomlinson, C. (2001). In *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria: VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2004). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας* (Χ. Θεοφιλίδης, & Δ. Μαρτίδου- Φορσιέ, Μτφρ.). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Tomlinson, C. A. (2004). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας*. (Θεοφιλίδης, Χ., Μαρτίδου- Φορσιέ, Δ. Μτφρ.). . Αθήνα: Γρηγόρης.
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. Alexandria: VA: ASCD.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. UNESCO.

- Wenzel, M. (2017). *Middle School Teacher Beliefs about Classroom Diversity and their Influence on Differentiated Instructional Practices*. Doctoral dissertation. Portland State University.
- Westbrook, A. (2011). *The Effects of Differentiating Instruction by Learning Styles on Problem Solving in Cooperative Groups*. Online Submission.
- WorldHealthOrganization. (2006). *Vision Impairment and blindness*. World Health Organization.
- Αργυρόπουλος, Σ. (2013). *Διαφοροποίηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία*.
- Βαλιαντή, Σ. (2015). *Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσα από τις εμπειρίες εκπαιδευτικών και μαθητών: μια ποιοτική διερεύνηση της αποτελεσματικότητας και των προϋποθέσεων εφαρμογής της*. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 7-35. .
- Βαλιαντή, Σ., & Νεοφύτου, Λ. (2017). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή*. Πεδίο.
- Βασαρμίδου, Δ. &. (2015). *Διδασκαλία και μάθηση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Βλάχος, Φ. (2010). *Δυσλεξία: Μια συνθετική προσέγγιση αιτιολογικών θεωριών. Προσκεκλημένη ομιλία, Η ειδική αγωγή αφετηρία εξελίξεων στην επιστήμη και στην πράξη, 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής: 15-18 Απριλίου 2010*.
- Ε. Κάκουρος, Κ. Μ. (2003). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων. Αναπτυξιακή Προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Ζώνιου Σιδέρη, Α., Λαμπροπούλου, Κ., Παπασταυρινίδου, Γ., & Τσερμίδου, Λ. (2015). *Διαφοροποιημένη παιδαγωγική & ενταξιακή εκπαίδευση: θεωρητικές επισημάνσεις, προβληματισμοί και προοπτικές*. (Α. Χριστοπούλου, Ed.) *Διάλογοι: Θεωρία και πράξη στις επιστή*.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. Λ.-Α. (2015). *Διαφοροποιημένη παιδαγωγική & ενταξιακή εκπαίδευση: θεωρητικές επισημάνσεις, προβληματισμοί και προοπτικές*. *Διάλογοι: Θεωρία και πράξη στις επιστή*.
- ΙΕΠ. (2015). *Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό «Εργαλεία Σύγχρονης Προσέγγισης της Διαφοροποιημένης* .
- Κάκουρος, Δ. (2001). *Το Υπερκινητικό Παιδί. Οι δυσκολίες του στη μάθηση και στη συμπεριφορά*. Ελληνικά Γράμματα.
- Κανελλοπούλου, Ε.-Μ., & Δάρρα, Μ. (2017). *Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση: ανασκόπηση ερευνών*. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό "εκπ@ιδευτικός κύκλος"*, 7(3).

- Καραγεώργου, Η. (2013). *Διαφοροποίηση του μαθησιακού περιβάλλοντος και της διδασκαλίας της Γλώσσας στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού*. (Σ. Σ. Φιλιππάτου, Ed.) Πεδίο.
- Κουτσελίνη, Μ. (2008). *Επικοινωνιακή και Διαφοροποίηση Διδασκαλίας Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας*. Λευκωσία.
- Κουτσελίνη, Μ. (2009). *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας/ μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας και η αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας*. Στο Τόμος προς τιμή Ευγενίας Κουτσουβάνου. Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κουτσουράκη, Σ. &. (2014). *Διαφοροποίηση της διδασκαλίας με την υποστήριξη των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας*. Στο Θ. Σαμαρά, Ε. Κουσιόγλου, Ι. Σαλονικίδης, & Ν. Τζιμόπουλος (Επιμ.), *πρακτικά 3ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών*.
- Μανωλάκος, Π. (2011). *Η αξιολόγηση του μαθητή*. *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική*, 1, 1-18.
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (2005). *Δυσκολίες μάθησης*. *Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μέλλου, Ε. (2008). *Projects που αφορούν την περιβαλλοντική εκπαίδευση και τις φυσικές επιστήμες σε σχέση με τη δημιουργικότητα*, 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο: *Επιστήμη και Κοινωνία: Οι Φυσικές Επιστήμες στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Ιωάννινα, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, σ. 119-131.
- Ξηρού, Π. (2010). *Ιστορική και εξελικτική πορεία των μαθησιακών δυσκολιών και σύγχρονες θεραπευτικές κατευθύνσεις*. *Εργοθεραπεία*(43), pp. 82-86.
- Παντελιάδου, Σ. (2008). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία*. Στο Σ. Παντελιάδου & Φ. Αντωνίου (Επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες* (σ.7- 17). ΓΡΑΦΗΜΑ.
- Παντελιάδου, Σ., Παπά, Μ.-Δ., & Σανδραβέλης, Ά. (2020). *Αποκωδικοποιώντας την υλοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας*. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης*, 6(6).
- Παπακωστούλη, Μ. (2014). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Η εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε τάξεις συνδιδασκαλίας*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών. Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Ηλικίας.
- Πεχλιβανίδης, Α., Σπυροπούλου, Α., Γαλανόπουλος, Α., & et al. (2012). *Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) στους ενήλικες*. Κλινική αναγνώριση, διάγνωση και θεραπευτικές παρεμβάσεις. *Archives of Hellenic Medicine*.
- Πόρποδας, Κ. (2003). *Η Μάθηση και οι δυσκολίες της (Γνωστική προσέγγιση)*. Πάτρα: Αυτο-έκδοση.

- Πούλου, Μ. (2014). Η επίδραση της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας στις σχέσεις με τους μαθητές τους. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*(13), 410–415. doi: <https://doi.org/10.12681/icw.17991>
- Συλλογικό έργο. (2020). *Ψυχική υγεία παιδιών και εφήβων*. ΕΨΥΠΕ.
- Τζιβινίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές δυσκολίες - διδακτικές παρεμβάσεις [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]*. . Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5332>.
- Φιλιππάτου, Δ. (2013). *Ο ρόλος της αξιολόγησης στη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου και Δ. Φιλιππάτου (Επιμ.), Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*. Πεδίο.
- Χολέβας, Ν., & συν. (2018). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Αξιολόγηση: Ενδεικτικό σχέδιο στο μάθημα της Γλώσσας του Δημοτικού σχολείου*.
- Χρηστάκης, Κ. (2006). *Ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στο δημοτικό σχολείο. Θεωρητική και πρακτική προσέγγιση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χρυσάφιδης, Κ. Κ. (2008). *Διαθεματικότητα, διεπιστημονικότητα, ευέλικτη ζώνη: Μια προσπάθεια αναμόρφωσης της ζωής του ελληνικού σχολείου. Στο: Η προσχολική εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές*. Κακανά, Δ., Σιμούλη, Γ. Αθήνα: Επίκεντρο.

Διαδίκτυο

Βαλιάντη-Αντρέου, Σ., Κουτσελίνη Ιωαννίδου, Μ., & Κυριακίδης, Λ.

[Αρχική Σελίδα \(auth.gr\)](#)

[08/04/2024]

ΔΕΠΠΣ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών), Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΦΕΚ 303 και 304/ 13-3- 2003, τόμ. Α΄ και Β΄, τεύχ. Β.

http://users.sch.gr/simeonidis/paidagogika/27deppsaps_Nipiagogiou.pdf/

[12/03/2024]

ΔΕΠΠΣ, ΑΠΣ (Διαφοροποιημένο για τυφλούς μαθητές), Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Ειδικής Αγωγής, 2004

http://www.pi-schools.gr/special_education_new/html/gr/8emata/analytika/analytika.htm

[12/3/2024]

Ι.Ε.Π., Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό «Εργαλεία Σύγχρονης Προσέγγισης της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής», 2015.

http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Grafeia/Graf_Ereynas_B/20_18/Odigoi_Diafor_Didaskalia/Odigos_diaf_Nipiagogeio.pdf

[12/03/2024]

[Νόμος 3699/2008 \(Κωδικοποιημένος\) - ΦΕΚ Α 199/02.10.2008](#)

[19/03/2024]

<https://prosvasimo.iep.edu.gr/el/analytika-programmata-eidikhs-agwghs-kai-ekpaideushs>

[20/03/2024]

<https://prosvasimo.iep.edu.gr/docs/pdf/Analytika-Programmata-Eidikhs-Agwghs-kai-Ekpaideushs/A.P.S.-gia-mathhtes-me-Aftismo.pdf>

[24/03/2024]

http://www.prosvasimo.iep.edu.gr/docs/pdf/Biblia/Ekpaideutiko-YposthriktikoYliko/Proxoliko_A.pdf

[23/04/24]

<https://www.paixnidikaidimiourgia.gr/anoixiatikh-drastiriothta-entoma-sto-vazo/>

[25/04/24]

Παραρτήματα

Παράρτημα «Α»

1^η Διδακτική πρόταση

1^η Δραστηριότητα

Διδακτικό υλικό

- Συζήτηση-προβληματισμός γύρω από τα άτομα και ζώα Αμεα
- Παρουσίαση από ομάδα ΜΕΛΑΜΠΟΥΣ
- Έντυπες εικόνες με Αμεα
- Ψηφιακό Εκπαιδευτικό Υλικό για δεξιότητες κινητικότητας προσανατολισμού και καθημερινής διαβίωσης Α'-Β' Δημοτικού

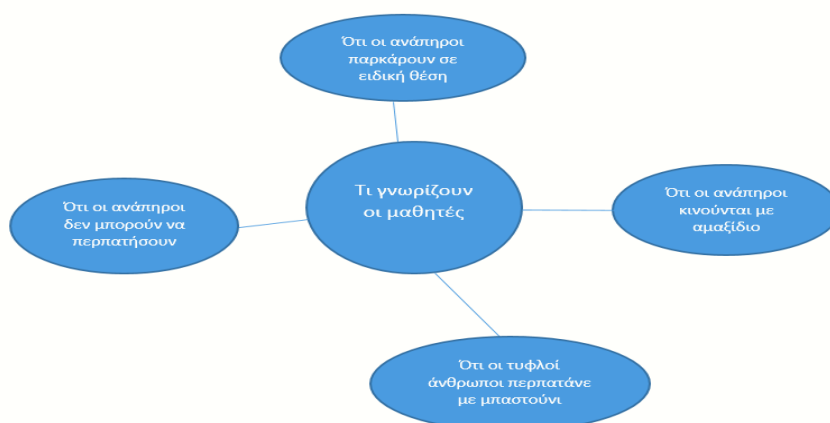
Υλικό Αξιολόγησης

Υλικό αξιολόγησης 1: Αραχνογράμματα

Υλικό αξιολόγησης 2: Φύλλο εργασίας (εντοπισμός διαφορών)

Υλικό αξιολόγησης 3: Παιχνίδι «Φιδάκι» στην ψηφιακή εφαρμογή

Αραχνόγραμμα 1

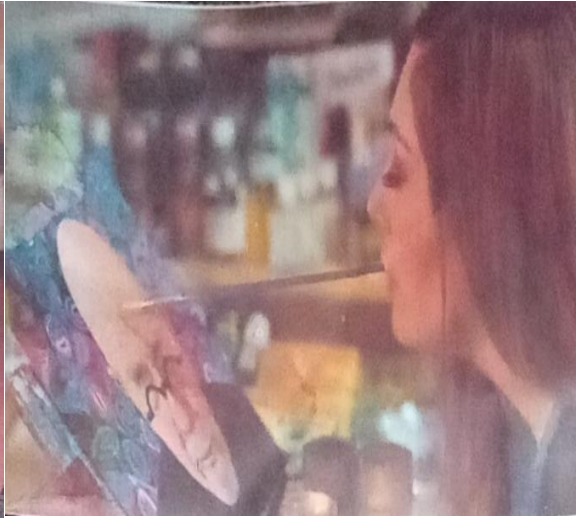


Αραχνόγραμμα 2



Εικόνες για επεξεργασία από τους μαθητές



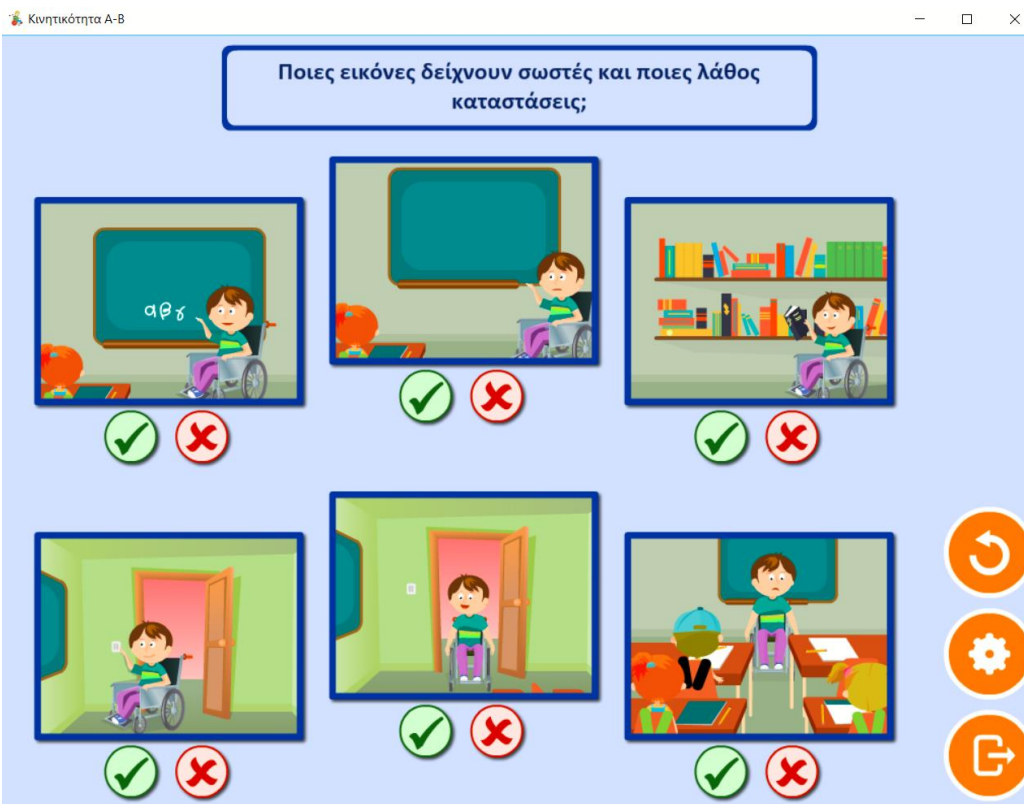


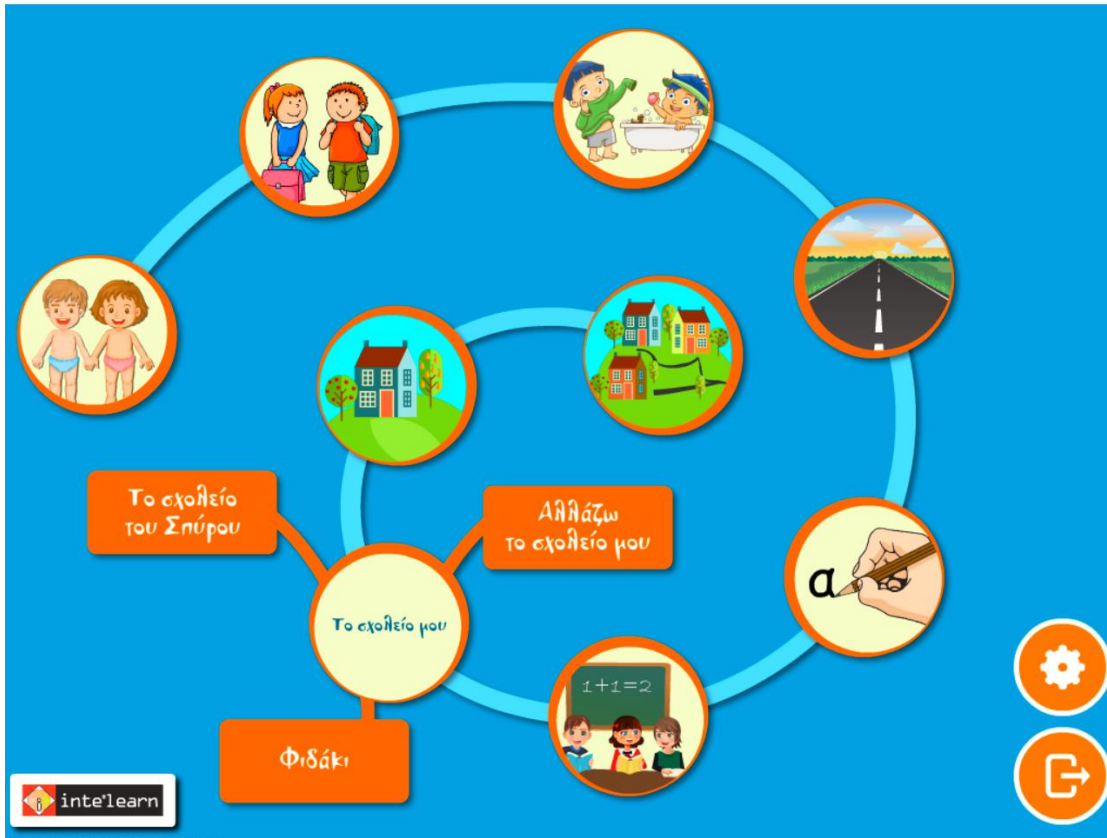
Φύλλο Εργασίας

Βρες και κύκλωσε τις διαφορές



Παιχνίδι στην Ψηφιακή Εφαρμογή





100	99	98	97	96	95	94	93	92	91
82	83	84	85	86	87	88	89		

Σήμερα η δασκάλα ζήτησε από τη Μαρία, τη συμμαθήτριά μας που κινείται με αμαξίδιο, να σβήσει τα φώτα για να δούμε μια ταινία.

✓ Η Μαρία πήγε με το αμαξίδιό της δίπλα στην πόρτα και πάτησε το διακόπτη, που είναι τοποθετημένος χαμηλά.

Η Μαρία πήγε με το αμαξίδιό της δίπλα στην πόρτα αλλά δεν έφτανε το διακόπτη. Όλοι γελάσαμε που δεν τα κατάφερε.

Αν απαντήσεις σωστά θα ανέβεις τη σκάλα.

20	19	18	17	16	15	14	13	12	11
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Παίκτης 1

1

Παίκτης 2

8

↺ ⚙️ ↻

2^η Δραστηριότητα

Διδακτικό υλικό

- Παραμύθι «Ένα σπίτι για όλους»

Υλικό Αξιολόγησης

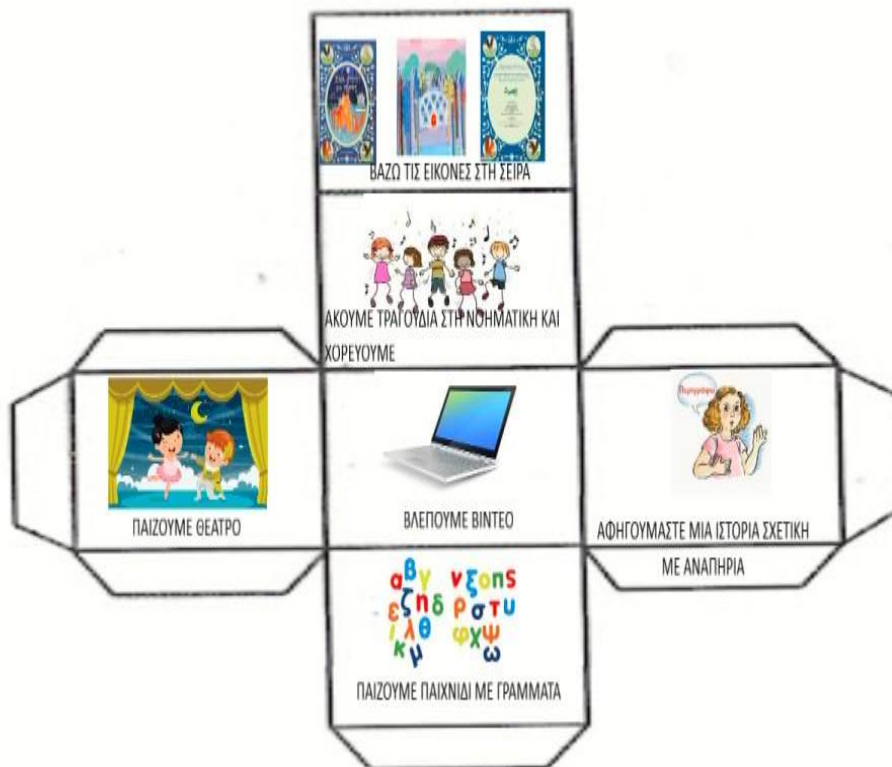
Υλικό 1: Κάρτες απάντησης (Student Response Cards)

Υλικό 3: Κύβος-Δραματοποίηση

Κάρτες απάντησης (Student Response Cards)



Κύβος (Cubing)



3^η Δραστηριότητα

Διδακτικό υλικό

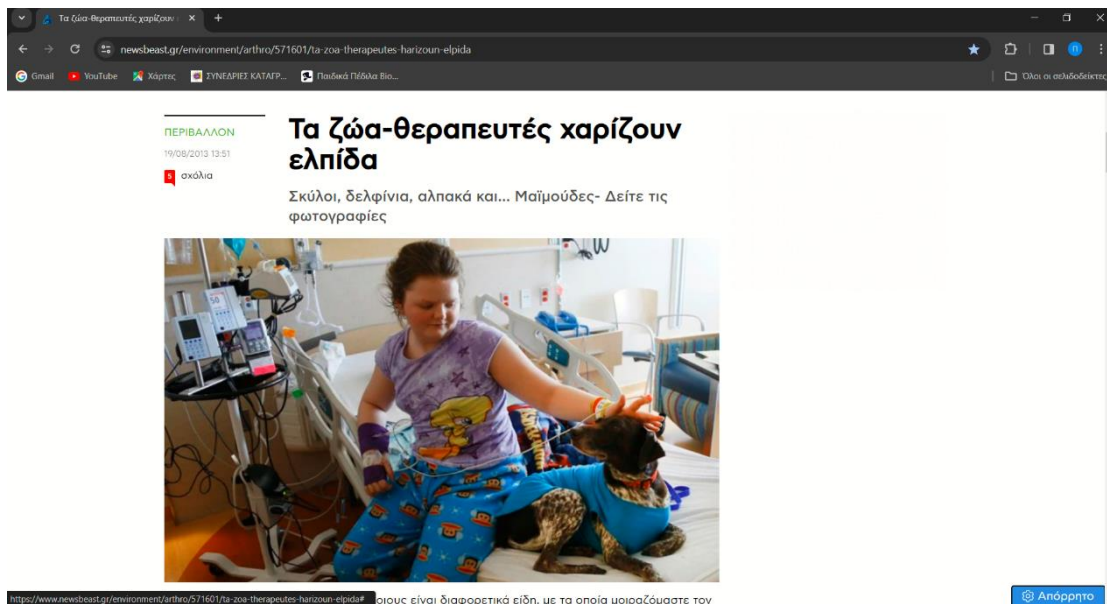
- Ηλεκτρονικός υπολογιστής (ΤΠΕ) - Ιστοσελίδα
- Καβαλέτο, πινέλα, χρώματα

Υλικό Αξιολόγησης

Υλικό αξιολόγησης 1:Κινητικό παιχνίδι


Υλικό Αξιολόγησης 2: Τρίλιζα με σημαντικό κεντρικό πλαίσιο (Think– Tac-Toe)

Ιστοσελίδα





The screenshot shows a web browser window displaying a news article. The browser's address bar shows the URL: <https://newsbeast.gr/environment/arthro/571601/ta-zoa-therapeutes-charizoun-elpida>. The article is titled "Τα ζώα-θεραπευτές χαρίζουν ελπίδα" (Animals-therapists bring hope) and is categorized under "ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ" (Environment). The date is 19/08/2013 13:51. The sub-headline reads "Σκύλοι, δελφίνια, αλπακά και... Μαιμούδες- Δείτε τις φωτογραφίες" (Dogs, dolphins, alpacas and... Monkeys- See the photos). The main image shows a woman in a hospital bed interacting with a dog wearing a blue vest. The browser's taskbar at the bottom shows several open applications, including Gmail, YouTube, and Xάρτες. A small "Απόρρητο" (Privacy) icon is visible in the bottom right corner of the browser window.

Τρίλιζα με σημαντικό κεντρικό πλαίσιο (Think– Tac-Toe)

ΔΕΣ, ΧΟΡΕΨΕ ΚΑΙ ΝΟΗΜΑΤΙΣΕ ΕΝΑ ΤΡΑΓΟΥΔΙ	ΜΕΤΡΗΣΕ ΑΠΟ ΤΟΝ ΠΙΝΑΚΑ ΠΟΥ ΦΤΙΑΞΑΜΕ ΤΙΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΠΟΥ ΕΧΟΥΝ ΟΙ ΑΝΘΡΩΠΟΙ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ	ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΙΣΕ ΤΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΤΟ ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ
ΠΑΙΞΕ ΠΑΝΤΟΜΙΜΑ	 ΖΩΓΡΑΦΙΣΕ ΤΙ ΘΑ ΕΚΑΝΕΣ ΜΕ ΕΝΑ ΠΑΙΔΙ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΜΕ ΟΠΟΙΟΝ ΤΡΟΠΟ ΘΕΣ (ΧΕΡΙ, ΠΟΔΙ, ΚΛΕΙΣΤΑ ΜΑΤΙΑ Η΄ ΟΧΙ)	ΠΑΙΞΕ ΣΤΟΝ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΗ ΕΝΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙ
ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΟΥ ΦΥΛΛΑ BRAILLE	ΑΦΗΓΗΣΟΥ ΜΙΑ ΙΣΤΟΡΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΗΡΙΑ	ΚΑΤΑΣΚΕΥΑΣΕ ΜΕ ΠΛΑΣΤΕΛΙΝΗ ΚΑΤΙ ΓΙΑ ΕΝΑ ΑΤΟΜΟ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ

Φύλλο αυτο-αξιολόγησης δεξιοτήτων

Ξανασκέφτομαι όσα έκανα και επιλέγω τη φατσούλα που μου ταιριάζει:

Τι κατάφερα		
Έμαθα τι μπορούν να κάνουν οι ανάπηροι άνθρωποι		
Έμαθα ποια είναι τα ζώα θεραπείας		
Έμαθα τις δυσκολίες που έχουν οι ανάπηροι άνθρωποι και τα ανάπηρα ζώα		
Έμαθα κεφαλαία και μικρά γράμματα		
Μπορώ να θυμηθώ όσα άκουσα και είδα στα βίντεο		
Ένιωσα πώς νιώθουν οι ανάπηροι άνθρωποι σε διάφορες δραστηριότητες		

Πρωτόκολλο συγκεντρωτικής καταγραφής μαθησιακής προτίμησης

Πρωτόκολλο συγκεντρωτικής καταγραφής της μαθησιακής προτίμησης

ΤΑΞΗ:

Μαθησιακή προτίμηση							
ΜΑΘΗΤΗΣ	Γλωσσική	Οπτικοχωρική	Λογομαθηματική	Μουσική	Κινησθητική	Ομαδική εργασία	Ατομική εργασία
A							
B							
Γ							
Δ							
Ε							
ΣΤ							

Εικόνα (Π.2.1.1..α1 Επιμορφωτικό υλικό για την Προσχολική Εκπαίδευση σελ. 87)



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο

Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού,
Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2014-2020
ανάπτυξη - εργασία - αλληλεγγύη

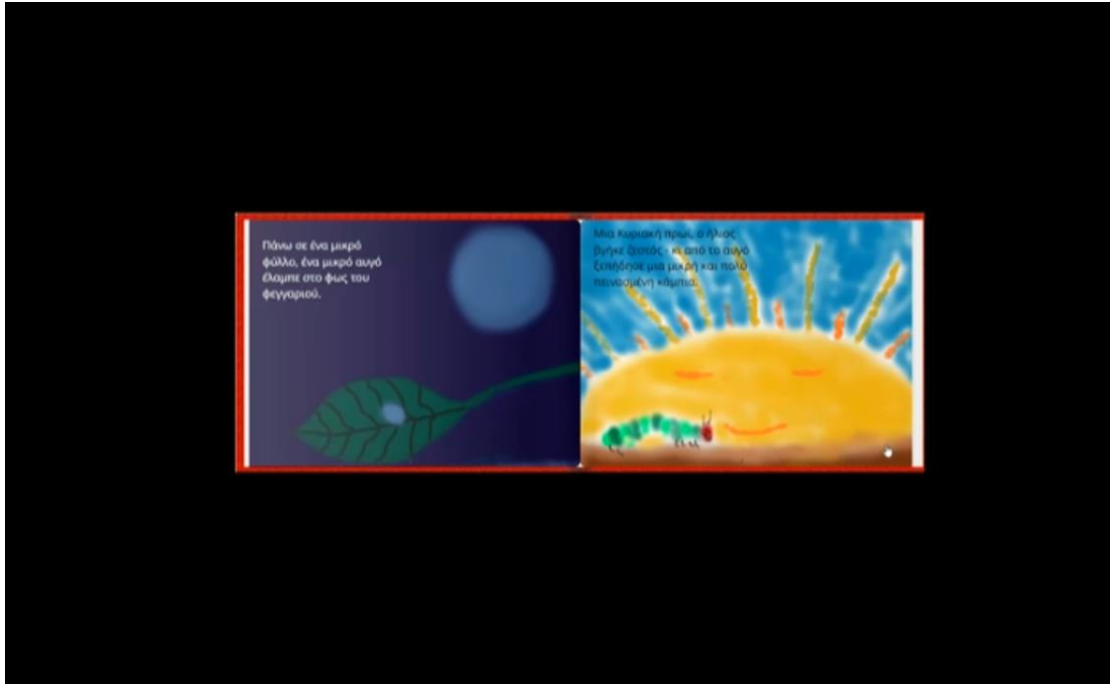
28

Παράρτημα «B»

2^η Διδακτική πρόταση

1^η Δραστηριότητα

Ψηφιακή Αφήγηση του παραμυθιού «Μια κάμπια πολύ πεινασμένη»



Φύλλο Εργασίας

Βάλε στη σωστή σε σειρά τις εικόνες για τον κύκλο ζωής της πεταλούδας

--	--	--	--	--

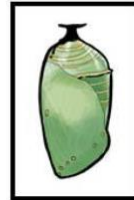
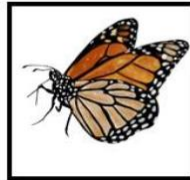
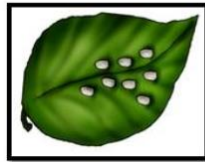
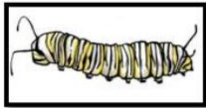
1

2

3

4

5



(εικόνες από το διαδίκτυο)

2^η Δραστηριότητα

Εικόνες εντόμων (εικόνες από το διαδίκτυο)



μύγα



κουνούπι



σφήγκα



μέλισσα



πεταλούδα



πασχαλίτσα



σφήγκα



λιβελούλα



μύγα



μέλισσα



πασχαλίτσα



πεταλούδα



τζιτζικας



ακρίδα



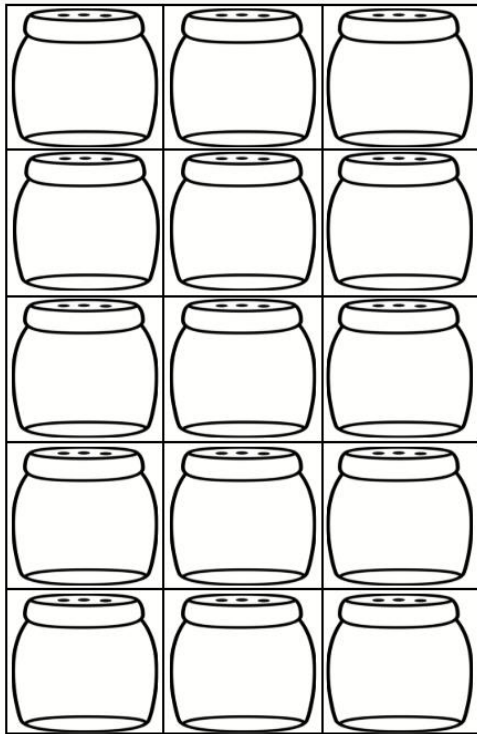
ψύλλος



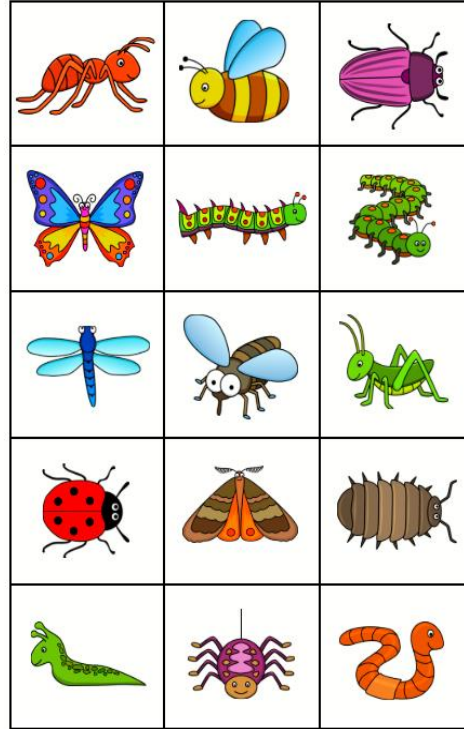
γρύλος

3^η Δραστηριότητα

Παιχνίδι με έντομα (λήψη από το διαδίκτυο)



Created by pαιnidikaidimourgia.gr



Ανακάλυψε τα έντομα και σημείωσε όσα βρίσκεις.

































Created by pαιnidikaidimourgia.gr

Παράρτημα «Γ»

3^η Διδακτική πρόταση

Φύλλο Εργασίας Νο1

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Αντιστοιχίσε τους χορούς με το όνομά τους



Πεντοζάλη



Πυρρίχιος



Καλαματιανός



Ζεϊμπέκικο

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Ποιές από αυτές τις στολές είναι ελληνικές;
Κύκλωσέ τις!



ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Ποιοί χοροί είναι πολεμικοί; Κύκλωσέ τους!



Μπαλέτο



Χακά



Βαλς



Πυρρίχιος

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Αντιστοίχισε τον χορό με το όνομά του



Φλαμένκο



Βαλς



Ιρλανδικός χορός βημάτων

Μπαλέτο



Φύλλο Εργασίας Νο5

Συζήτηση:

- Χωριστείτε σε ομάδες και ανταλλάξτε απόψεις σας με τις άλλες ομάδες:
 - α) Γιατί πιστεύετε πως χορεύουν οι άνθρωποι; Σε ποιες περιπτώσεις συμβαίνει αυτό;
 - β) Υπάρχουν συναισθήματα που εκφράζονται σε κάθε χορό; Ποια είναι αυτά;
 - γ) Όλοι είναι ικανοί να χορέψουν;

Παρατηρήστε τους ανθρώπους που χορεύουν.





- Ποιοι από αυτούς χορεύουν παραδοσιακούς χορούς και ποιοι σύγχρονους; Είναι ίδια ηλικία τους;
- Έχετε χορέψει ποτέ;
Μιλήστε μας για την εμπειρία σας.

Φύλλο αυτό-αξιολόγησης δεξιοτήτων

Όνοματεπώνυμο :
Εργαστήριο :

Φύλλο αυτό-αξιολόγησης δεξιοτήτων

Ξανασκέφτομαι όσα έκανα και επιλέγω τη φατσούλα που μου ταιριάζει:

Τι κατάφερα		
Σέβομαι τα άλλα παιδιά, ακόμα και όταν είναι διαφορετικά από εμένα.		
Πιστεύω ότι μπορώ να καταλάβω τα συναισθήματα των άλλων.		
Μπορώ να κάνω αυτά που σχεδιάσαμε.		
Χρησιμοποιώ τις πηγές. Αν χρειαστεί ζητάω βοήθεια.		
Ακούω προσεκτικά αυτούς που έχουν άλλη γνώμη.		
Μπορώ να εκφράσω τη σκέψη μου για ένα θέμα.		
Αν δεν καταλάβω αυτόν που μιλάει, ζητάω να το ξαναπεί.		
Τα πάω καλά με τα παιδιά στην ομάδα.		
Βοηθάω στην ομαδική εργασία.		
Σέβομαι τα άλλα παιδιά, ακόμα και αν διαφωνούμε.		
Ψάχνω λύση για να ξεπεράσουμε τη διαφωνία.		
Συνεργάζομαι με τα άλλα παιδιά πρόθυμα.		
Δέχομαι την ευθύνη για τις πράξεις μου.		
Αν πληγώσω κάποιον, ζητάω συγγνώμη.		

Δίνω την εργασία μου στην ώρα της.		
Συνεργάζομαι με παιδιά που έχουν διαφορετική γνώμη.		
Αλλάζω την άποψή μου όταν μου εξηγήσουν λογικά.		
Αναγνωρίζω ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα σε νέες πληροφορίες και όσα γνωρίζω.		
Χρησιμοποιώ στοιχεία για να στηρίξω τη γνώμη μου.		
Μπορώ και χρησιμοποιώ διαφορετικές πηγές (κείμενο, εικόνα, βίντεο κλπ.) για πληροφορίες.		
Μπορώ να αποθηκεύω το αρχείο μου στον υπολογιστή και να το βρίσκω ξανά.		
Χρησιμοποιώ τον υπολογιστή για να εκφράσω τις ιδέες μου.		
Για να λύσω ένα πρόβλημα, χρησιμοποιώ βήματα-οδηγίες.		
Για να λύσω ένα πρόβλημα, συγκεντρώνω δεδομένα και πληροφορίες.		
Επικοινωνώ και συνεργάζομαι με παιδιά από άλλες χώρες.		
Έμαθα χορούς από τη χώρα μου και από άλλες χώρες.		
Αναγνωρίζω ενδυμασίες από διάφορα είδη χωρών.		
Έμαθα να βάζω στη σωστή ομάδα τον κάθε χορό.		
Έμαθα να "διαβάζω" χάρτες.		
Έμαθα το πάνω-κάτω, αριστερά-δεξιά και μπρος-πίσω.		
Έμαθα να βρίσκω τις διαφορές και τις ομοιότητες μεταξύ των χωρών.		
Έμαθα να φτιάχνω νότες.		
Έμαθα να ζωγραφίζω στον υπολογιστή.		
Έμαθα να χρησιμοποιώ διάφορα υλικά (πηλό, χαρτί, μαλλί).		
Έμαθα να δημιουργώ θεατρική παράσταση.		
Έμαθα να κατασκευάζω μουσικά όργανα.		

«Διαδραστικό» Φύλλο Εργασίας

[Φάση Σεναρίου | Πλατφόρμα «Αίσωπος» - Ψηφιακά Διδακτικά Σενάρια \(iep.edu.gr\)](#)

Φύλλο Παρατήρησης για τον εκπαιδευτικό (βλ. παράρτημα «Α»)