

Γλωσσικές δεξιότητες μαθητών με νοητική αναπηρία μικτής αιτιολογίας: διαφοροποιημένες διδακτικές προτάσεις με τεχνολογικά μέσα

Νικόλαος Πανόπουλος

Διδάκτορας, μόνιμος φιλόλογος ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

nikospano@windowsslive.com

Μαρία Δροσινού – Κορέα

Επίκουρη καθηγήτρια ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου,

drossinou@hotmail.com, drossinou@uop.gr

Περίληψη

Οι μαθητές με νοητική αναπηρία μικτής αιτιολογίας παρουσιάζουν ετερογένεια ως προς τη μαθησιακή τους ετοιμότητα και τις βασικές γλωσσικές τους δεξιότητες. Ο εκπαιδευτικός – φιλόλογος ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης καλείται να ανταπεξέλθει στις πολλαπλές ανάγκες των μαθητών εντός της σχολικής αίθουσας αξιοποιώντας τόσο τις ικανότητες τους, όσο και τα διαθέσιμα τεχνολογικά μέσα. Σκοπός της παρούσας εργασίας αποτελεί η ανάδειξη εφαρμοσμένων διδακτικών προτάσεων αξιοποιώντας τη διαφοροποιημένη μέθοδο διδασκαλίας και τεχνολογικά εργαλεία για την καλλιέργεια γλωσσικών δεξιοτήτων σε ετερογενείς ομάδες μαθητών, που φοιτούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ο σχεδιασμός των διδακτικών σεναρίων προϋποθέτει τη εφαρμογή της μεθοδολογίας της παρατήρησης και της παρέμβασης σύμφωνα με το Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ). Με αυτόν τον τρόπο, αξιολογούνται οι δεξιότητες των μαθητών ως προς τη μαθησιακή ετοιμότητα και τις γλωσσικές τους δεξιότητες και ακολούθως συντάσσεται το σχέδιο μαθήματος με συγκεκριμένη στοχοθεσία. Στα αποτελέσματα, καταγράφονται οι παρατηρήσεις από την εφαρμογή των σχεδίων διδασκαλίας και ο παιδαγωγικός αναστοχασμός σχετικά με τις δυσκολίες που ενδέχεται να προκύψουν. Στα συμπεράσματα, επιχειρείται μία συζήτηση σχετικά με την εφαρμογή των συγκεκριμένων διδακτικών προτάσεων και τη διαμόρφωση ενός πολυασθητηριακού μαθησιακού περιβάλλοντος που επιτρέπει στους μαθητές με ΝΑ μικτής αιτιολογίας να μπορούν να μαθαίνουν γρηγορότερα και να απομνημονεύουν περισσότερο.

Λέξεις κλειδιά: διδακτικές προτάσεις, νοητική αναπηρία μικτής αιτιολογίας, διαφοροποιημένη διδασκαλία.

1. Θεωρητικό υπόβαθρο

1.1. Νοητική αναπηρία μικτής αιτιολογίας

Στις τάξεις των ειδικών γυμνασίων μπορούν να φοιτούν μαθητές με νοητική αναπηρία (ΝΑ) μικτής αιτιολογίας. Με τον όρο «νοητική αναπηρία μικτής αιτιολογίας» προσδιορίζεται μια ευρεία ομάδα μαθητών με ελλείμματα σε γενικές νοητικές ικανότητες, όπως η λογική, η επίλυση προβλημάτων, ο προγραμματισμός, η αφηρημένη σκέψη, η κρίση, η ακαδημαϊκή και η εμπειρική μάθηση (Klein-Tasman & Mervis, 2018). Τα ελλείμματα οδηγούν σε διαταραχές της προσαρμοστικής τους λειτουργίας (American Psychiatric Association, 2013). Οι δυσκολίες των συγκεκριμένων μαθητών προέρχονται τόσο από γνωστούς ή άγνωστους παράγοντες αλλά και από το συνδυασμό αυτών, όπως γενετικές διαταραχές, περιβαλλοντικοί παράγοντες, τραυματισμοί και νοσήματα. Ως αποτέλεσμα, μελλοντικά, οι μαθητές αποτυγχάνουν να ανταποκριθούν στα πρότυπα προσωπικής ανεξαρτησίας και κοινωνικής ευθύνης σε μία ή περισσότερες πτυχές της καθημερινής ζωής, συμπεριλαμβανομένης της επικοινωνίας, της κοινωνικής συμμετοχής, της ακαδημαϊκής ή επαγγελματικής λειτουργίας και της προσωπικής ανεξαρτησίας (American Psychiatric Association, 2013).

1.2. Νοητική αναπηρία μικτής αιτιολογίας και αναγνωστική κατανόηση

Οι δυσκολίες, που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ΝΑ μικτής αιτιολογίας στην καθημερινή τους ζωή, σχετίζονται με την αναγνωστική κατανόηση. Ενδεικτικά οι Joseph και συν., 2023, αναφέρουν ότι η κατανόηση των πληροφοριών είναι απαραίτητη για την ορθή χρήση οικιακών προϊόντων, την πρόσβαση σε ευκαιρίες απασχόλησης και την εμπλοκή σε κοινωνικές καταστάσεις, ειδικά στη σημερινή ψηφιακή εποχή. Κατά συνέπεια, οι μαθητές με ΝΑ χρειάζεται να κατανοούν κείμενο, ώστε να είναι σε θέση να επιτύχουν ακαδημαϊκά, επαγγελματικά και κοινωνικά.

Η αναγνωστική κατανόηση έχει οριστεί ως μια διαδικασία επεξεργασίας και εξαγωγής νοήματος καθώς οι αναγνώστες αλληλεπιδρούν με το κείμενο. Η κατανόηση του κειμένου βασίζεται στην αλληλεπίδραση μεταξύ των δεξιοτήτων του αναγνώστη και των χαρακτηριστικών του κειμένου. Έχει πολυδιάστατη σημασία καθώς απαιτείται η ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης, η κατανόηση της δομής του αποσπάσματος, ο εντοπισμός κύριων ιδεών, η κατανόηση λεξιλογίου και η εξαγωγή συμπερασμάτων (Joseph και συν., 2023). Πολλοί μαθητές με ΝΑ αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση, που ενδεχομένως σχετίζονται με τις παραπάνω δεξιότητες (Fälth και συν., 2024).

Η τάση του εκπαιδευτικού συστήματος για εκπαιδευτική ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχει δημιουργήσει αυξανόμενες προσδοκίες ως προς τη διδασκαλία ανάγνωσης για μαθητές με ΝΑ μικτής αιτιολογίας (Afacan & Wilkerson, 2022). Οι ερευνητές έχουν αρχίσει να διερευνούν πώς οι μαθητές με ΝΑ ανταποκρίνονται σε στρατηγικές ανάγνωσης. Όλοι οι μαθητές, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με ΝΑ, είναι ικανοί να καλλιεργήσουν δεξιότητες ανάγνωσης κατά τη διάρκεια της ζωής τους εκτός από δεξιότητες λειτουργικής ανάγνωσης, οπτικών λέξεων και αποκωδικοποίησης. Ωστόσο, είναι σημαντικό να τεκμηριώνονται με ερευνητικά στοιχεία τα επιτεύγματα τους, ώστε να συνεχίζουν να αμφισβητούνται οι χαμηλές προσδοκίες σχετικά με τις επιδόσεις των συγκεκριμένων μαθητών σε αυτό τον τομέα δεξιοτήτων (Afacan & Wilkerson, 2022; Jacob & Pillay, 2022).

Η ανάγκη ανάπτυξης αποτελεσματικών δεξιοτήτων ανάγνωσης χρησιμοποιώντας κατάλληλες εκπαιδευτικές στρατηγικές έχει οδηγήσει σε αλλαγές στις μεθόδους διδασκαλίας ανάγνωσης

με έμφαση στους μαθητές με ΝΑ μικτής αιτιολογίας τα τελευταία χρόνια (Afacan & Wilkerson, 2022). Αρκετές μελέτες έχουν εξετάσει την αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας με την οποία οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προσαρμόσουν το περιεχόμενο, τη διαδικασία, το περιβάλλον και το αποτέλεσμα όσον αφορά τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων με βάση τα ενδιαφέροντα, το μαθησιακό προφίλ και την ετοιμότητα των μαθητών με ΝΑ. Σε έρευνά μας, εξετάστηκε η εφαρμογή διαφοροποιημένης διδακτικής μεθόδου στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών σε μαθητή με ΝΑ (Πανόπουλος & Δροσινού - Κορέα, 2018). Στα αποτελέσματα καταγράφηκε ότι με την εξατομίκευση του παιδαγωγικού υλικού ο μαθητής εξοικειώθηκε με τους τόνους της αρχαίας Ελληνικής γλώσσας. Έμαθε να αναγνωρίζει τις συλλαβές των λέξεων, να διακρίνει, να δείχνει και να συμβολίζει τις βραχύχρονες και τις μακρόχρονες διφθόγγους αλλά και να κατανοεί τους τρεις βασικούς κανόνες τονισμού της αρχαίας ελληνικής γλώσσας.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία επιτρέπει στον εκπαιδευτικό, με βάση τις ικανότητες και αδυναμίες των μαθητών, να εμπλουτίζει τη διδασκαλία με δραστηριότητες που παρέχουν πολυαισθητηριακά ερεθίσματα (Δροσινού-Κορέα, 2024). Σύμφωνα με τους Jacob & Pillay (2022), οι εικόνες μπορούν όχι μόνο να βοηθήσουν στη δημιουργία μιας νοητικής αναπαράστασης αλλά και να υποστηρίξουν τους μαθητές στην αποσαφήνιση σιωπηρών ή ασαφών σχέσεων στο κείμενο. Η προσθήκη εικόνων σε ένα κείμενο έχει επίσης αποδειχθεί ότι ενισχύει τη μάθηση των μαθητών. Ακόμα, οι Devi και Sarkar (2019) αναφέρουν ότι η υποστηρικτική τεχνολογία, όπως υπολογιστές, κινητά τηλέφωνα, διαδραστικοί πίνακες, παιχνίδια, εικόνες και βίντεο, αποτελεί εργαλείο για να γίνουν τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα πολυαισθητηριακά. Η παροχή προκλητών και δυναμικών ερεθισμάτων μέσω της υποστηρικτικής τεχνολογίας συμβάλλει στην καλλιέργεια των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων σε μαθητές με ΝΑ μικτής αιτιολογίας (Δροσινού-Κορέα, 2024; Drossinou Korea & Alexopoulos, 2023).

1.3. Διαφοροποιημένο σχέδιο διδασκαλίας στα φιλολογικά μαθήματα

Στα ειδικά γυμνάσια οι μαθητές με ΝΑ μικτής αιτιολογίας χρειάζεται να ακολουθούν το Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣ) στα φιλολογικά μαθήματα, όπως οι μαθητές που φοιτούν στα γενικά σχολεία. Συνεπώς, η εκπαίδευση και υποστήριξη υψηλής ποιότητας είναι σημαντική για την κάλυψη των ατομικών αναγκών των μαθητών παρέχοντας ένα προσαρμοσμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Το σχέδιο διδακτικού προγράμματος για μαθητές με ΝΑ μικτής αιτιολογίας στα φιλολογικά μαθήματα διαμορφώνεται αξιοποιώντας Στοχευμένα, Ατομικά, Δομημένα, Ενταξιακά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ), τα οποία αποτελούνται από πέντε φάσεις (Δροσινού-Κορέα, 2024). Στην πρώτη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, συγκεντρώνεται το ατομικό, σχολικό και οικογενειακό ιστορικό του μαθητή μέσω της εμπειρικής παρατήρησης. Στη δεύτερη φάση διενεργείται η άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση με ορισμένες λίστες ελέγχου βασικών δεξιοτήτων που αφορούν στο επίπεδο μαθησιακής ετοιμότητας των μαθητών και σε βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες σύμφωνα με όσα προτείνονται στο Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ). Στην τρίτη φάση δομείται το σχέδιο διδασκαλίας, ενώ στην τέταρτη και πέμπτη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ υλοποιείται το σχέδιο διδασκαλίας και αξιολογείται το πρόγραμμα αντίστοιχα (Δροσινού - Κορέα, 2020).

Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας αναλύεται η τρίτη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ με την περιγραφή του σχεδίου διδασκαλίας φιλολογικών μαθημάτων για μαθητές με ΝΑ μικτής αιτιολογίας, που φοιτούν στο ειδικό γυμνάσιο (Δροσινού-Κορέα, 2024) (Εικόνα 1). Πιο

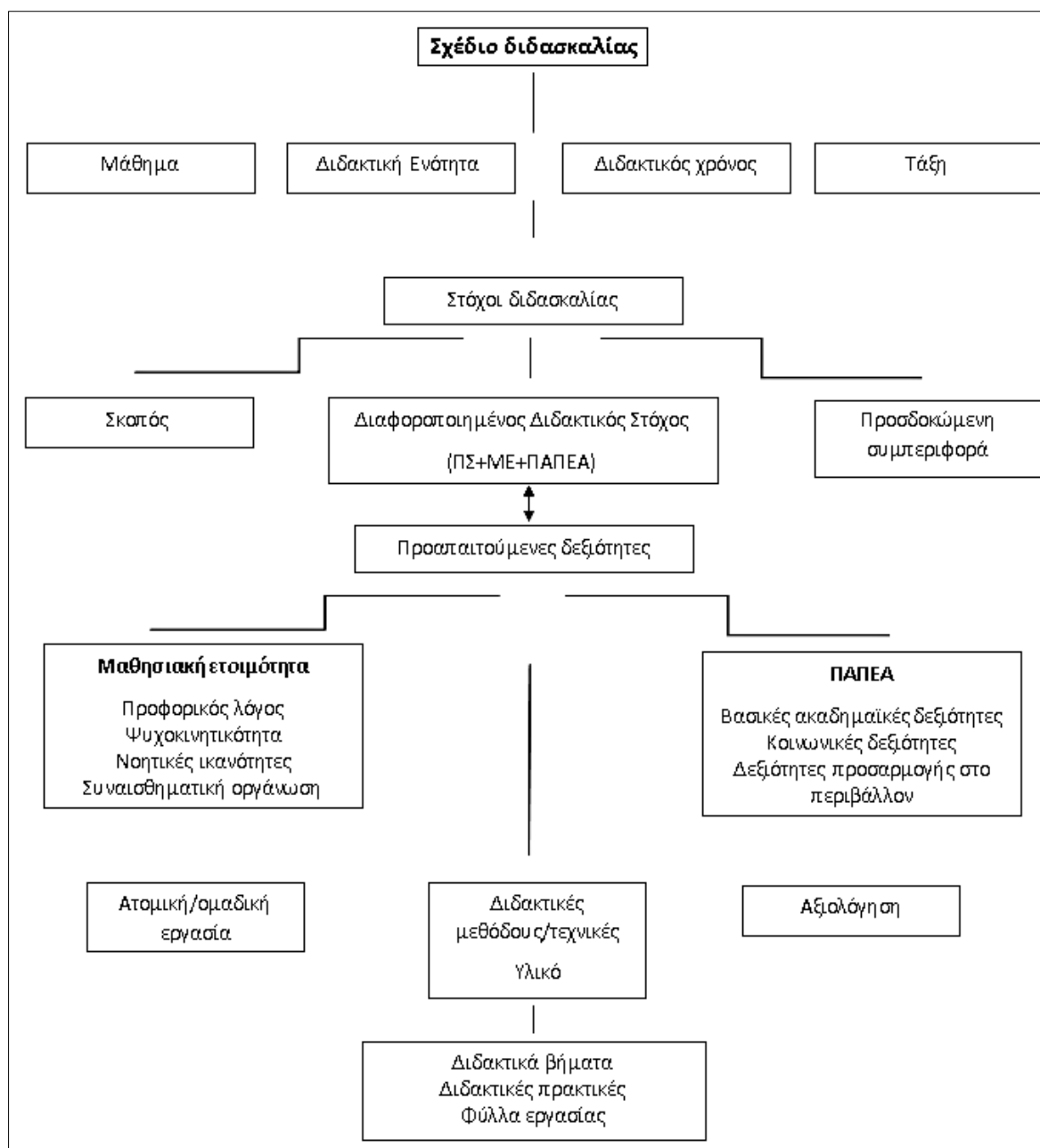
συγκεκριμένα, στο σχέδιο διδασκαλίας ορίζεται το μάθημα, η ενότητα ή το κεφάλαιο, που πρόκειται να διδαχθούν, ο χρόνος της διδασκαλίας, η τάξη και το τμήμα των μαθητών.

Ακόμα, καταγράφονται οι σκοποί και οι στόχοι κάθε μαθήματος. Ο σκοπός αναφέρεται στη σκοποθεσία όπως αυτή ορίζεται στα Προγράμματα Σπουδών και περιλαμβάνει γενικές δεξιότητες, που χρειάζεται να καλλιεργούν ώστε να αναστοχάζονται, να αξιοποιούν τις γνώσεις τους και να παράγουν νέα γνώση, να λαμβάνουν αποφάσεις που βασίζονται σε επιστημονικά δεδομένα, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να λειτουργούν αυτόνομα στη σχολική τάξη και στη ζωή τους, να αποκτήσουν αυτοεκτίμηση, αυτοπεποίθηση, ενσυναίσθηση, συναίσθηση ευθύνης, να προετοιμαστούν ως ενεργοί πολίτες και να ενεργοποιούνται για την αντιμετώπιση των μεγάλων προκλήσεων της κοινωνίας (ΦΕΚ Β' 2788/03.06.2022).

Ο διδακτικός στόχος αναφέρεται στα προσδοκώμενα αποτελέσματα, όπως αυτά καταγράφονται στο ΠΣ για κάθε θεματική ενότητα. Ωστόσο, για τους μαθητές με ΝΑ μικτής αιτιολογίας ο διδακτικός στόχος ενδέχεται να διαμορφωθεί και να διαφοροποιηθεί με βάση τη μαθησιακή τους ετοιμότητα και τους στόχους για τις βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες που ορίζονται στο ΠΑΠΕΑ (Υπουργείο εθνικής παιδείας και θρησκευμάτων - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009). Στο σχέδιο διδασκαλίας καταγράφεται η προσδοκώμενη συμπεριφορά των μαθητών κατά τη διάρκεια και μετά το πέρας της διδασκαλίας και αναφέρεται στο τι πρέπει να γνωρίζουν, να κατανοούν και να κάνουν ατομικά ή σε συνεργασία (Δροσινού-Κορέα, 2024).

Το σχέδιο διδασκαλίας προϋποθέτει την καταγραφή των προαπαιτούμενων δεξιοτήτων, των μαθητών με ΝΑ μικτής αιτιολογίας, ώστε να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του διδακτικού προγράμματος. Με βάση την άτυπη αξιολόγηση με ορισμένες λίστες βασικών δεξιοτήτων καταγράφονται οι ικανότητες τους και αδυναμίες τους σε τέσσερις περιοχές δεξιοτήτων μαθησιακής ετοιμότητας, προφορικός λόγος, ψυχοκινητικότητα, νοητικές ικανότητες και συναισθηματική οργάνωση, καθώς και σε βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, κοινωνικές δεξιότητες και δεξιότητες προσαρμογής στο περιβάλλον, όπως ορίζονται στο ΠΑΠΕΑ (Δροσινού - Κορέα, 2020). Εάν κάποιοι από τους μαθητές δεν έχουν κατακτήσει τις προαναφερθείσες δεξιότητες ή γνώσεις, αφενός ο εκπαιδευτικός – φιλόλογος ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης τους παρέχει βοήθεια και τους υποδεικνύει ό, τι χρειάζεται να κάνουν, αφετέρου πραγματοποιούνται προσαρμογές στο εκπαιδευτικό υλικό.

Στο σχέδιο διδασκαλίας περιλαμβάνονται τεχνικές και δραστηριότητες που θα υλοποιηθούν κατά τη διδασκαλία. Ο εκπαιδευτικός, ακόμα, καταγράφει στο διδακτικό σενάριο εάν στη διδακτική διαδικασία συμπεριλαμβάνονται ατομικές και ομαδικές δραστηριότητες. Ορίζονται οι διδακτικές μέθοδοι και στρατηγικές καθώς και το παιδαγωγικό υλικό που χρειάζεται για την εκτέλεσή τους. Επίσης, περιέχεται το είδος αξιολόγησης (αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση). Στο σχέδιο διδασκαλίας, τέλος, παρουσιάζονται τα διδακτικά βήματα με τις διδακτικές πρακτικές του σχεδίου καθώς και τα φύλλα εργασίας που θα δοθούν στους μαθητές.



Εικόνα 1 Σχέδιο διδασκαλίας στα φιλολογικά μαθήματα για μαθητές με ΝΑ μικτής αιτιολογία

2. Σκοπός εργασίας

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η ανάδειξη διαφοροποιημένων πρακτικών μέσω της παρουσίασης εφαρμοσμένων σχεδίων διδασκαλίας στα φιλολογικά μαθήματα της Ιστορίας και της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζεται: α. Πώς ο φιλόλογος – εκπαιδευτικός μπορεί να ανταπεξέλθει στις πολλαπλές ανάγκες των μαθητών με ΝΑ μικτής αιτιολογίας; και β. Ποιες δυσκολίες ενδέχεται να αντιμετωπίσει ο φιλόλογος – εκπαιδευτικός σε ετερογενείς τάξεις ενός ειδικού γυμνασίου;

3. Μεθοδολογία

Τα σχέδια διδασκαλίας στα φιλολογικά μαθήματα συντάχθηκαν εφαρμόζοντας Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο και Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) αξιοποιώντας μεθοδολογία παρατήρησης και παρέμβασης.

3.1 Δείγμα

Το δείγμα αποτελείται από μαθητές και μαθήτριες (N= 12) με ΝΑ μικτής αιτιολογίας, που φοιτούσαν σε ειδικό γυμνάσιο (Πίνακας 1). Πιο συγκεκριμένα, τα σχέδια διδασκαλίας για τη Νεοελληνική Λογοτεχνία και την Ιστορία εφαρμόστηκαν σε τμήμα της προκαταρκτικής τάξης και πρώτης τάξης των 6 μαθητών με μέσο όρο ηλικίας τα 14 έτη.

Τάξη/μάθημα	Φύλο	Έτος	Διάγνωση
Προκαταρκτική τάξη Νεοελληνική Λογοτεχνία	A	13	Εγκεφαλική παράλυση, σπαστική τετραπάρεση, γενικευμένη ανωριμότητα, σοβαρά νευρολογικά ελαττώματα
	K	13	Σοβαρά νευρολογικά και ορθοπεδικά ελαττώματα,
	A	13	Ήπια ΝΑ
	K	13	Νοητική ανεπάρκεια και ανωριμότητα
	K	13	Αυτισμός και άλλες διαταραχές, ελλείματα επί εδάφους ΝΑ
	K	13	Σύνδρομο Leigh, ΝΑ Σοβαρά νευρολογικά και ορθοπεδικά ελαττώματα, Ήπια ΝΑ
Πρώτη τάξη Ιστορία	A	14	Εγκεφαλική παράλυση, σπαστική τετραπάρεση
	A	14	Ψυχοκινητική καθυστέρηση, προβλήματα λόγου, Αυτισμός και άλλες διαταραχές ανάπτυξης
	K	13	Κινητική αναπηρία, Ελλιπής σχολική ετοιμότητα, Ψυχοκινητική καθυστέρηση
	K	14	Ήπια ΝΑ, εγκεφαλική παράλυση
	A	14	Μη ιάσιμα νοσήματα, Αυτισμός και άλλες

	A	14	δυσκολίες, γενικευμένη ανωριμότητα Σύνδρομο Ducheme, γενικευμένες μαθησιακές δυσκολίες
--	---	----	---

Πίνακας 1 Δείγμα

3.2. Μεθοδολογικά εργαλεία

Για τη μεθοδολογία παρατήρησης, συμπληρώθηκαν Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ). Οι μαθητές αξιολογήθηκαν ως προς τις δεξιότητες τους στη μαθησιακή τους ετοιμότητα (προφορικός λόγος, ψυχοκινητικότητα, νοητικές ικανότητες και συναισθηματική οργάνωση). Επιπλέον, όσον αφορά το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ), οι μαθητές αξιολογήθηκαν ως προς τις βασικές ακαδημαϊκές τους δεξιότητες (ανάγνωση, κατανόηση και γραφή) και τις κοινωνικές τους δεξιότητες (διαπροσωπικές σχέσεις, εφαρμογή κανόνων συμπεριφοράς, συνεργασία με τους άλλους) (Δροσινού - Κορέα, 2020). Για τη μεθοδολογία παρέμβασης, οι μαθητές αξιολογήθηκαν μέσω του παιδαγωγικού υλικού, τα γραπτά ντοκουμέντα αλλά και τα έντυπα διδακτικής αλληλεπίδρασης στα οποία ο εκπαιδευτικός κατέγραφε αυτοπαρατηρήσεις και ετεροπαρατηρήσεις σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών σε δραστηριότητες κλιμακούμενης δυσκολίας.

3.3. Πορεία μεθοδολογίας/ σχεδίου διδασκαλίας

3.3.1. (Α) Διδακτική πρόταση:

Η πρώτη διδακτική πρόταση αφορά στο γνωστικό αντικείμενο των «Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» της προκαταρκτικής τάξης του ειδικού γυμνασίου προκειμένου οι μαθητές με ΝΑ μικτής αιτιολογίας να εξοικειωθούν και να προετοιμαστούν για τα λογοτεχνικά κείμενα της πρώτης τάξης. Πρόκειται για το λογοτεχνικό απόσπασμα από το έργο της Ειρήνης Μάρρα, με τίτλο «Τα κόκκινα λουστρίνια» και διδάχθηκε στη διάρκεια μίας ώρας (40 λεπτά).

Ο σκοπός της συγκεκριμένης διδακτικής πρότασης είναι η επαφή και εξοικείωση των μαθητών/-τριών με τα λογοτεχνικά κείμενα (ΦΕΚ Β' 694/10.02.2023). Ο διδακτικός στόχος για τους μαθητές με ΝΑ μικτής αιτιολογίας διαμορφώθηκε λαμβάνοντας υπόψη τον διδακτικό στόχο που ορίζεται από το ΠΣ, αλλά και σύμφωνα με τη μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών και τους στόχους που προτείνονται στο ΠΑΠΕΑ. Πιο συγκεκριμένα, από το ΠΣ επιλέχθηκε ως διδακτικός στόχος «η προσέγγιση του κειμένου - να απολαμβάνουν ακουστικά τα κείμενα ως αναγνώσματα και να ασκούνται στην κατανοούσα ανάγνωση» (ΦΕΚ Β' 694/10.02.2023). Ως διδακτική προτεραιότητα με βάση τη μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών ορίστηκε η περιοχή του προφορικού λόγου και συγκεκριμένα, η ακουστική κατανόηση. Ακόμα, ως διδακτικές προτεραιότητες σύμφωνα με τους στόχους του ΠΑΠΕΑ, επελέγησαν η κατανόηση κειμένου και η συμμετοχή σε διάλογο (Υπουργείο εθνικής παιδείας και θρησκευμάτων - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009). Συνεπώς, με βάση τα παραπάνω διαμορφώθηκε ο διδακτικός στόχος ως εξής: Να συμμετέχουν σε διάλογο απαντώντας σε ερωτήσεις κατανόησης διαβαθμισμένης δυσκολίας ακούγοντας και κατανοώντας λογοτεχνικό κείμενο. Αξιοποιώντας τη μέθοδο «task analysis» ο διδακτικός στόχος κατατμήθηκε σε τρία διδακτικά βήματα ως εξής: 1. Να ακούν λογοτεχνικό κείμενο

και να συμμετέχουν σε διάλογο απαντώντας σε ερωτήσεις κατανόησης κλειστού τύπου, 2. Να ακούν λογοτεχνικό κείμενο και να συμμετέχουν σε διάλογο συμπληρώνοντας γραφικό οργανωτή και 3. Να ακούν λογοτεχνικό κείμενο και να συμμετέχουν σε διάλογο απαντώντας σε ερωτήσεις και εκφράζοντας γενικά συμπεράσματα.

Ως προς την προσδοκώμενη συμπεριφορά, οι μαθητές κλήθηκαν να εργαστούν αυτόνομα και σε συνεργασία απαντώντας σε ερωτήσεις, όπως: α. ποια συναισθήματα νιώθει ο μικρός τσαγκάρης για την κόρη του δασκάλου; β. Ποια συναισθήματα νιώθει ο μικρός τσαγκάρης για την αδερφή του; γ. Πώς πρέπει να συμπεριφέρονται μεταξύ τους τα μέλη της οικογένειας;

Ως προαπαιτούμενες δεξιότητες ορίστηκαν δεξιότητες στον προφορικό λόγο (ακρόαση, στοιχειώδης σαφής και ακριβής έκφραση, στοιχειώδης συμμετοχή σε διάλογο), την ψυχοκινητικότητα (λεπτή κινητικότητα, να ορίζουν τη θέση τους στο χώρο, να προσανατολίζονται σχετικά με εκπαιδευτικό υλικό, να κατανοούν το χρονικό διάστημα που απαιτείται για την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων), τις νοητικές ικανότητες (οπτική και ακουστική μνήμη, συγκέντρωση προσοχής για ορισμένο χρόνο, στοιχειώδης λειτουργική μνήμη, να αναπτύσσουν απλούς συλλογισμούς) και συναισθηματική οργάνωση (να χαίρονται την επιτυχία τους και να ρωτούν όταν έχουν απορίες). Με βάση τις ΛΕΒΔ του ΠΑΠΕΑ, ως προαπαιτούμενες δεξιότητες ορίστηκαν ορισμένες βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, όπως να μπορούν να γράφουν λέξεις - κλειδιά, αλλά και κοινωνικές δεξιότητες και δεξιότητες προσαρμογής στο περιβάλλον, όπως να είναι αυτόνομοι με λίγη βοήθεια, να κατανοούν και να εφαρμόζουν κανόνες συμπεριφοράς.

Εφαρμόστηκε αρχική, διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση. Οι μαθητές έδειξαν ό, τι έχουν μάθει μέσα από το παιδαγωγικό υλικό και τις ερωτήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας. Ακόμα, δόθηκε φύλλο εργασίας για (αυτό)αξιολόγηση.

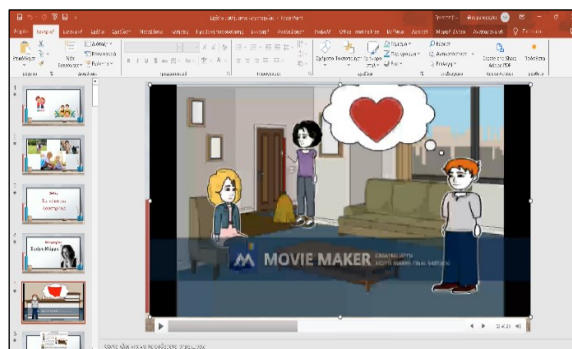
3.3.1.1. Διδακτικές δραστηριότητες με τεχνολογικά μέσα

Πρώτη δραστηριότητα - Σύνδεση με προηγούμενες γνώσεις -εμπειρίες:

Παρουσιάστηκαν εικόνες στον διαδραστικό πίνακα, οι οποίες λειτούργησαν ως αφορμή. Οι μαθητές/τριες διατύπωσαν τις απόψεις τους για τη σημασία της οικογένειας αξιοποιώντας την τεχνική «καταιγισμός ιδεών».

Δεύτερη δραστηριότητα – παρουσίαση περιεχομένου

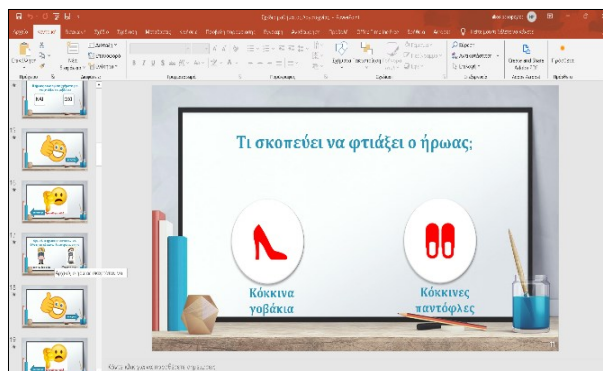
Προβλήθηκε αυτοσχέδιο βίντεο στον διαδραστικό πίνακα (εικόνα 2). Οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να παρακολουθήσουν βίντεο με βάση το λογοτεχνικό κείμενο. Το βίντεο δημιουργήθηκε μέσω του «Windows Movie Maker». Οι μαθητές/τριες άκουσαν την αφήγηση του κειμένου και παράλληλα παρακολουθούσαν εικόνες με διαλόγους, που δημιουργήθηκαν στο site «www.storyboardthat.com/storyboard-creator?try=1» και ήταν εμπνευσμένες από τους ήρωες του κειμένου.



Εικόνα 2 Βίντεο με εικόνες και αφήγηση του έργου: «Τα κόκκινα λουστρίνια»

Τρίτη δραστηριότητα – επεξεργασία περιεχομένου: πρώτο διδακτικό βήμα:

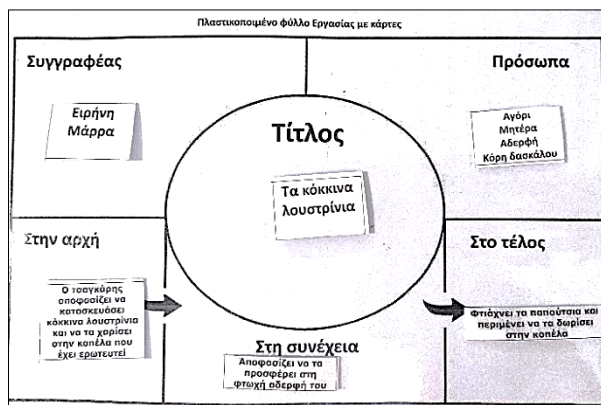
Οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις κατανόησης κλειστού τύπου συμμετέχοντας σε αυτοσχέδιο παιχνίδι ανά ομάδες των δύο ατόμων (μέσω της τεχνικής «game to practice») (εικόνα 3). Το παιχνίδι δημιουργήθηκε σε πρόγραμμα power point και είχε τη μορφή κουίζ. Για κάθε σωστή απάντηση οι μαθητές/τριες επιβραβεύονταν μέσω χαρούμενης φατσούλας. Σε αντίθετη περίπτωση, οι μαθητές/τριες δοκίμαζαν πάλι.



Εικόνα 3 Παιχνίδι – quiz. Οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν μία από τις δύο επιλογές

Τέταρτη δραστηριότητα επεξεργασία - περιεχομένου: Δεύτερο διδακτικό βήμα:

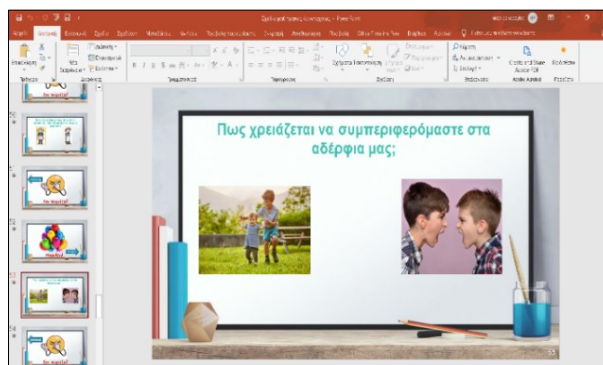
Οι μαθητές/τριες, ατομικά, χρειάστηκε να συμμετέχουν σε διάλογο με ερωταπαντήσεις για τη συμπλήρωση γραφικού οργανωτή (εικόνα 4). Όσοι από τους/τις μαθητές/τριες διέθεταν ικανοποιητικό επίπεδο λεπτής κινητικότητας μπορούσαν να συμπληρώσουν τον γραφικό οργανωτή γράφοντας λέξεις και φράσεις. Για όσους/όσες παρουσίαζαν χαμηλά ποσοστά λεπτής κινητικότητας, δόθηκε πλαστικοποιημένος γραφικός οργανωτής με κάρτες, τις οποίες έπρεπε να τοποθετήσουν κατάλληλα.



Εικόνα 4 Πλαστικοποιημένος γραφικός οργανωτής με κάρτες

Πέμπτη δραστηριότητα - επεξεργασία περιεχομένου: Τρίτο διδακτικό βήμα:

Οι μαθητές/τριες, ομαδικά, κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις με τη μορφή κουίζ που οδηγούν σε γενικά συμπεράσματα ως προς τις δεξιότητες συμπεριφοράς, που χρειάζεται να υιοθετεί κάθε μέλος της οικογένειας (εικόνα 5).



Εικόνα 5 Παιχνίδι – quiz. Οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν μία από τις δύο επιλογές

Έκτη δραστηριότητα - Στάδιο της έκφρασης και της ανατροφοδότησης:

Ο εκπαιδευτικός έθιξε τους βασικούς θεματικούς άξονες του μαθήματος (εικόνα 6). Στο τέλος, οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να συμπληρώσουν γραπτώς ή προφορικά φύλλο εργασίας («3-2-1») με σκοπό την ατομική (αυτό) αξιολόγηση.

Καταγράψτε τρία πράγματα που μάθατε, δύο πράγματα που σας τράβηξαν το ενδιαφέρον και θα θέλατε να μάθετε περισσότερα για αυτά και μία ερώτηση που εξακολουθεί να σας προβληματίζει.	
Όνομα:	
Ημερομηνία:	
3 πράγματα που έμαθα:	
1.	ΝΑΝΑ ΣΥΓΓΡΑΜΜΑ ΤΑ ΑΣΤΕΡΙΑ
2.	ΤΑ ΣΤΕΡΕΑ ΤΑ ΑΣΤΕΡΙΑ
3.	ΕΙΝΑΙ ΟΙ ΣΤΕΡΕΑ ΤΑ ΑΣΤΕΡΙΑ
2 πράγματα που μου κίνησαν το ενδιαφέρον	
1.	ΤΟ ΔΕΙΝΟ ΤΟ ΠΑΛΑΙΟ ΤΟ ΠΡΟΣΩΠΟ
2.	ΕΙΝΑΙ ΚΑΚΗ ΣΥΝΤΑΞΗ
1 ιστορία	
1.	ΤΙ ΕΧΑΝΕ ΤΟ ΤΟΝ ΚΑΝΑ
Πως ήταν το μάθημα:	

**Εικόνα 6 Φύλλο εργασίας:
(αυτό) αξιολόγηση μαθητών**

3.3.2. (B) Διδακτική πρόταση

Η δεύτερη διδακτική πρόταση αφορά στο γνωστικό αντικείμενο της «Αρχαίας ιστορίας» της πρώτης τάξης του Ειδικού Γυμνασίου. Πρόκειται για το κεφάλαιο, «Η διαδικασία της μόρφωσης - Ο Αθηναίος και η εργασία - Η Αθήνα γιορτάζει» και διδάχθηκε στη διάρκεια μίας ώρας (40 λεπτά).

Ο σκοπός της συγκεκριμένης διδακτικής πρότασης είναι η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης, που αφορά στην κατανόηση των ιστορικών γεγονότων. Οι μαθητές/τριες μπορούν να αποκτήσουν ιστορικές γνώσεις και να κατανοήσουν ότι ο σύγχρονος κόσμος αποτελεί συνέχεια του παρελθόντος (ΦΕΚ Β' 217/19.01.2023). Ως διδακτικός στόχος από το ΠΣ επιλέχθηκε για τους μαθητές «να γνωρίσουν βασικές πτυχές της καθημερινής ζωής στην αρχαία Ελλάδα κατά την κλασική περίοδο» (ΦΕΚ Β' 217/19.01.2023). Ως διδακτική προτεραιότητα με βάση τη μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών ορίστηκε η περιοχή της συναισθηματικής οργάνωσης και συγκεκριμένα το ενδιαφέρον για μάθηση. Ακόμα, ως διδακτικές προτεραιότητες σύμφωνα με τους στόχους του ΠΑΠΕΑ, επελέγη η κατανόηση λέξεων και απλών προτάσεων (Υπουργείο εθνικής παιδείας και θρησκευμάτων - Παιδαγωγικό ινστιτούτο, 2009). Συνεπώς, με βάση τα παραπάνω διαμορφώθηκε ο διδακτικός στόχος για τους μαθητές ως εξής: Να δείχνουν ενδιαφέρον για μάθηση κατανοώντας 12 ιστορικούς όρους με δραστηριότητες διαβαθμισμένης δυσκολίας. Αξιοποιώντας τη μέθοδο «task analysis» ο διδακτικός στόχος κατατμήθηκε σε τρία διδακτικά βήματα ως εξής: 1. Να δείχνουν ενδιαφέρον για μάθηση κατανοώντας 3 ιστορικούς όρους (έμποροι, τεχνικές και αγρότες) με δραστηριότητες διαβαθμισμένης δυσκολίας 2. Να δείχνουν ενδιαφέρον για μάθηση κατανοώντας 4 ιστορικούς όρους (Παναθήναια, Μεγάλα Διονύσια, Ανθεστήρια και Ελευσίνια) και 3. Να δείχνουν ενδιαφέρον για μάθηση κατανοώντας 5 ιστορικούς όρους (παιδαγωγός, γραμματιστής, κιθαριστής, παιδοτρίβης και σοφιστής).

Ως προς την προσδοκώμενη συμπεριφορά, οι μαθητές κλήθηκαν να εργαστούν αυτόνομα με ή χωρίς βοήθεια και σε συνεργασία απαντώντας σε ερωτήσεις, όπως: α. Ποια μαθήματα διδάσκονταν στην αρχαία Αθήνα; β. Ποιες ήταν οι ειδικότητες των δασκάλων στην αρχαία Ελλάδα; γ. Ποιες ασχολίες είχαν οι αρχαίοι Αθηναίοι; και δ. Ποιες γιορτές πραγματοποιούνταν στην αρχαία Αθήνα;

Ως προαπαιτούμενες δεξιότητες των μαθητών ορίστηκαν δεξιότητες στον προφορικό λόγο (ακρόαση, στοιχειώδης σαφής και ακριβής έκφραση, στοιχειώδης συμμετοχή σε διάλογο), την ψυχοκινητικότητα (λεπτή κινητικότητα, να ορίζουν τη θέση τους στο χώρο, να προσανατολίζονται σχετικά με εκπαιδευτικό υλικό, να κατανοούν το χρονικό διάστημα

που απαιτείται για την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων), τις νοητικές ικανότητες (οπτική και ακουστική μνήμη, στοιχειώδης λειτουργική μνήμη, να αναπτύσσουν απλούς συλλογισμούς) και συναισθηματική οργάνωση (να χαίρονται την επιτυχία τους). Με βάση τις ΛΕΒΔ του ΠΑΠΕΑ, ως προαπαιτούμενες δεξιότητες των μαθητών ορίστηκαν ορισμένες βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, όπως να μπορούν να αποκωδικοποιούν λέξεις και να γράφουν λέξεις - κλειδιά, αλλά και κοινωνικές δεξιότητες και δεξιότητες προσαρμογής στο περιβάλλον, όπως να είναι αυτόνομοι με λίγη βοήθεια και να κατανοούν και να εφαρμόζουν κανόνες συμπεριφοράς,

Εφαρμόστηκε αρχική, διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση. Οι μαθητές έδειξαν ό, τι έχουν μάθει μέσα από το παιδαγωγικό υλικό και τις ερωτήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας. Ακόμα, δόθηκε φύλλο εργασίας για (αυτό)αξιολόγηση.

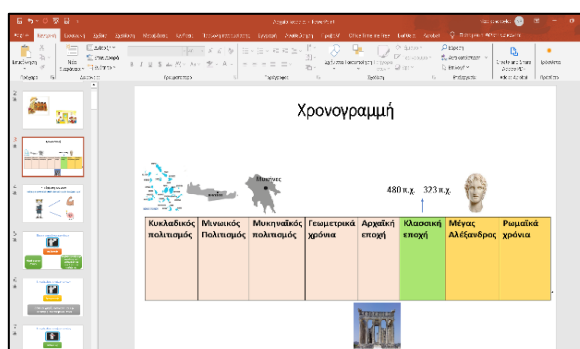
3.3.2.1. Διδακτικές δραστηριότητες με τεχνολογικά μέσα

Πρώτη δραστηριότητα

Μέσω του διαδραστικού πίνακα προβλήθηκαν εικόνες, σχετικές με το περιεχόμενο του μαθήματος. Λειτουργήσαν ως αφόρμηση για να σχολιάσουν οι μαθητές/τριες στοιχεία της καθημερινής ζωής στην αρχαία Αθήνα. Παράλληλα, με την τεχνική της ιδεοθύελλας οι μαθητές/τριες έκαναν παρατηρήσεις με βάση τις προηγούμενες γνώσεις τους ή και όχι. Με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού εστίαζαν σε βασικές λέξεις – κλειδιά (τεχνική «big ideas»).

Δεύτερη δραστηριότητα – παρουσίαση περιεχομένου

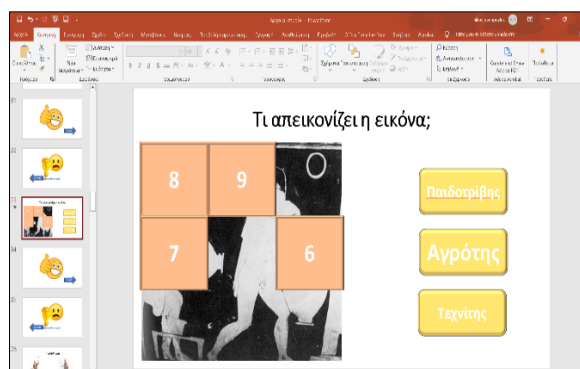
Μέσω σύντομης μετωπικής διδασκαλίας, αναφέρθηκαν τα βασικά σημεία της νέας διδακτικής ενότητας σε προβολή παρουσίασης (PowerPoint: 13 διαφάνειες) στο διαδραστικό πίνακα. Το αρχείο με τις διαφάνειες ξεκινούσε με μία ιστορική χρονογραμμή (εικόνα 7).



Εικόνα 7 Ιστορική χρονογραμμή

Τρίτη δραστηριότητα – επεξεργασία περιεχομένου – πρώτο διδακτικό βήμα

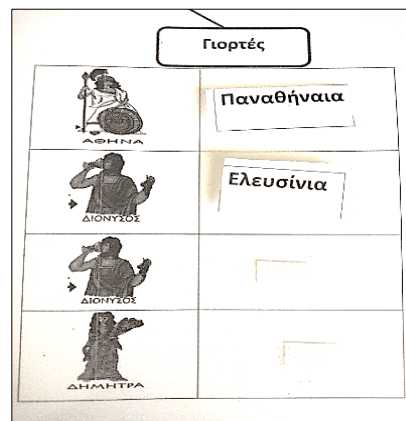
Οι μαθητές/τριες συνεργάστηκαν σε ομάδες των δύο ατόμων και μέσω της τεχνικής «games to practice» (εικόνα 8). Έπαιξαν συνεταιρικά αυτοσχέδια ψηφιακά παιχνίδια προσδιορίζοντας και κατανοώντας 3 ιστορικούς όρους (έμποροι, τεχνικές και αγρότες). Μέσω του «Power point» σχεδιάστηκαν παιχνίδια «μάντεψε τι κρύβει η εικόνα». Κάθε φορά που η ομάδα απαντούσε σωστά και γρήγορα εμφανιζόταν μία χαρούμενη φατσούλα.



Εικόνα 8 Παιχνίδι σε Power Point: «Μάντεψε την εικόνα»

Τέταρτη πρακτική – επεξεργασία περιεχομένου – δεύτερο διδακτικό βήμα

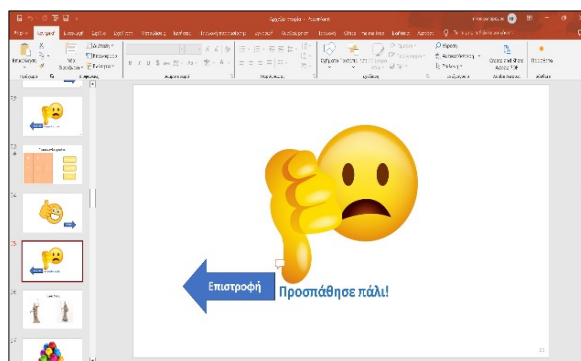
Οι μαθητές/τριες, ατομικά, συμπλήρωσαν γραφικό οργανωτή προσδιορίζοντας 4 ιστορικούς όρους ((Παναθήναια, Μεγάλα Διονύσια, Ανθεστήρια και Ελευσίνια) (εικόνα 9). Όσοι/όσες μαθητές/τριες είχαν ικανοποιητικό επίπεδο λεπτής κινητικότητας χρησιμοποίησαν μολύβι, ενώ άλλοι/ες τοποθετούσαν κάρτες λέξεων με βέλκρο σε πλαστικοποιημένο γραφικό οργανωτή, καθώς αντιμετώπιζαν ελλείμματα στη λεπτή κινητικότητα.



Εικόνα 9 Πλαστικοποιημένος γραφικός οργανωτής για την καλλιέργεια απλού συλλογισμού

Πέμπτη πρακτική επεξεργασία περιεχομένου - τρίτο διδακτικό βήμα

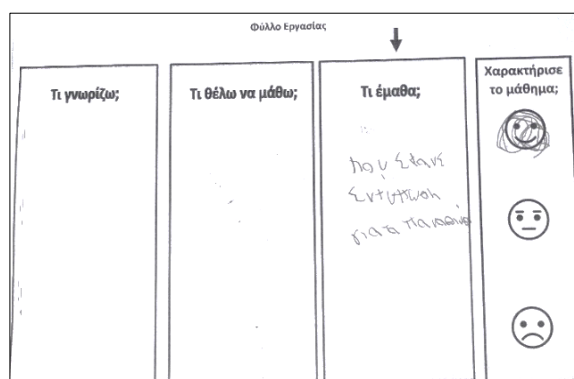
Οι μαθητές/τριες, μέσω της τεχνικής «games to practice», έπαιξαν ομαδικά αυτοσχέδια ψηφιακά παιχνίδια προσδιορίζοντας και κατανοώντας 5 ιστορικούς όρους (παιδαγωγός, γραμματιστής, κιθαριστής, παιδοτρίβης και σοφιστής) (εικόνα 10). Μέσω του «Power point» σχεδιάστηκαν παιχνίδια «quiz». Κάθε φορά που οι μαθητές/τριες απαντούσαν σωστά εμφανιζόταν μία χαρούμενη φατσούλα. Σε αντίθετη περίπτωση, οι μαθητές/τριες έπρεπε να προσπαθήσουν πάλι.



Εικόνα 10 Σε κάθε λανθασμένη απάντηση οι μαθητές δοκιμάζουν να απαντήσουν ξανά

Έκτη δραστηριότητα - Στάδιο της έκφρασης και της ανατροφοδότησης:

Ο εκπαιδευτικός έθιξε τους βασικούς θεματικούς άξονες του μαθήματος. Στο τέλος, οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να συμπληρώσουν γραπτώς ή προφορικά φύλλο εργασίας («Τι γνωρίζω – Τι θέλω να μάθω – Τι έμαθα;» με χρήση της τελευταίας παραμέτρου) για την ατομική (αυτό) αξιολόγησή τους (εικόνα 11).



Εικόνα 11 Φύλλο εργασίας: (αυτό) αξιολόγηση μαθητών

4. Αποτελέσματα

Σύμφωνα με τις ΛΕΒΔ και τις καταγραφές στα έντυπα διδακτικής αλληλεπίδρασης, στο στάδιο «Σύνδεση με προηγούμενες γνώσεις -εμπειρίες» δόθηκε η δυνατότητα στους μαθητές ανεξάρτητα με το επίπεδο των γνώσεων και των εμπειριών να συμμετέχουν σε διάλογο παρατηρώντας και σχολιάζοντας εικόνες, που συνδέονταν με το περιεχόμενο του μαθήματος. Στο στάδιο της «παρουσίασης της νέας γνώσης» υποστηρίχθηκαν στην ακουστική κατανόηση του περιεχομένου των ενοτήτων/κεφαλαίων μέσω των τεχνολογικών εργαλείων. Η αφήγηση του λογοτεχνικού κειμένου μέσω του αυτοσχέδιου βίντεο και η παρουσίαση του κειμένου της ιστορίας μέσω της παρουσίασης Power Point, παρείχαν πολυαισθητηριακά ερεθίσματα για την ενίσχυση της ακουστικής κατανόησης της νέας γνώσης. Στο στάδιο της «επεξεργασίας της νέας γνώσης» με ορισμένα διδακτικά βήματα ο εκπαιδευτικός – φιλόλογος παρείχε δραστηριότητες κλιμακούμενης δυσκολίας με βάση το προφίλ, τη μαθησιακή ετοιμότητα και τα ενδιαφέροντά των μαθητών. Υποστηρίχθηκαν σε δεξιότητες νοητικών ικανοτήτων και συγκεκριμένα στην υποστήριξη απλών συλλογισμών για την κατανόηση βασικών πτυχών των διδακτικών ενοτήτων με τη συμπλήρωση γραφικών οργανωτών. Ο τρόπος συμπλήρωσής τους έγινε με βάση το επίπεδο της ψυχοκινητικότητας και συγκεκριμένα το επίπεδο της λεπτής κινητικότητας. Σε επίπεδο συναισθηματικής οργάνωσης, οι μαθητές ενεπλάκησαν στη μαθησιακή διαδικασία καθώς οι δραστηριότητες διαμορφώθηκαν με τεχνολογικά εργαλεία σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά τους και συγκεκριμένα λαμβάνοντας υπόψη τους την προτίμησή τους σε παιχνίδια δείχνοντας ενδιαφέρον για μάθηση. Μέσω των ομαδικών δραστηριοτήτων καλλιεργήθηκαν δεξιότητες συνεργασίας ενώ η ενίσχυση του αυτοσυναισθήματος υποστηρίχθηκε με την αυτοξιολόγηση των μαθητών στο στάδιο της «έκφρασης και της ανατροφοδότησης», αποδεχόμενοι την αποτυχία τους και αναγνωρίζοντας την επιτυχία τους.

Ακόμα, ως προς το γνωστικό αντικείμενο και συγκεκριμένα στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, οι μαθητές γνώρισαν τα κεντρικά πρόσωπα του κειμένου και τον ρόλο τους στην εξέλιξη του μύθου, τα βασικά γεγονότα που συνθέτουν την ιστορία και την αξία της βοήθειας, της φροντίδας και της προσφοράς στα οικογενειακά πρόσωπα. Στο μάθημα της Ιστορίας, η μαθητική ομάδα κατανόησε βασικές πτυχές της καθημερινότητας των πολιτών της αρχαίας Αθήνας, όπως τις ασχολίες των πολιτών, τον βασικό εκπαιδευτικό στόχο και τον τρόπο ψυχαγωγίας των πολιτών.

Σύμφωνα με τον παιδαγωγικό αναστοχασμό και τις αυτοπαρατηρήσεις στα έντυπα διδακτικής αλληλεπίδρασης, ο εκπαιδευτικός – φιλόλογος σε δομές ειδικής αγωγής, όπως τα ειδικά γυμνάσια, ενδέχεται να έρθει αντιμέτωπος με παιδαγωγικά ερωτήματα και προβληματισμούς, που αφορούν στη διδασκαλία μαθητών με ΝΑ μικτής αιτιολογίας. Αρχικά, κατά τη δόμηση και σύνταξη διδακτικών σχεδίων καλείται κατανοήσει και να λάβει υπόψη του την ετερογένεια της τάξης σύμφωνα με τη μεθοδολογία της παρατήρησης ως προς τις δυνατότητες και αδυναμίες των μαθητών. Ακολουθώντας, προκύπτουν προβληματισμοί σχετικά με τον τρόπο με το οποίο θα ανταπεξέλθει στη έντονη μαθησιακή ποικιλομορφία της τάξης, καθώς εντοπίζονται δυσκολίες ως προς την κατάκτηση των στόχων του Προγράμματος Σπουδών στα φιλολογικά μαθήματα. Αυτό συνεπάγεται ενδεχόμενη προσαρμογή του περιεχομένου του προκειμένου να προσαρμοστεί στις ανάγκες των μαθητών σύμφωνα με τη μεθοδολογία διδακτικής παρέμβασης. Ο εκπαιδευτικός – φιλόλογος, ακόμα, καλείται να δώσει λύσεις και διδακτικές διαφοροποιημένες προτάσεις που αφορούν στο παιδαγωγικό υλικό, προκειμένου στα ειδικά γυμνάσια να καλυφθεί η ορισθείσα διδακτέα ύλη των

σχολικών εγχειριδίων, το περιεχόμενο των οποίων ενδέχεται να είναι αυξημένης δυσκολίας για τη μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών με ΝΑ μικτής αιτιολογίας.

5. Συμπεράσματα – συζήτηση

Σύμφωνα με τους Jacob και Pillay (2022), στον εκπαιδευτικό χώρο εντοπίζεται δυσκολίες ως προς την εφαρμογή και τον εντοπισμό εκπαιδευτικών στρατηγικών που να είναι κατάλληλες για μαθητές με ΝΑ μικτής αιτιολογίας και να επιτρέπουν την ενεργό συμμετοχή τους στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί συνεχίζουν να χρησιμοποιούν εκπαιδευτικές πρακτικές που παράγουν ελάχιστα θετικά αποτελέσματα, καθώς βασίζονται περισσότερο σε ανεπίσημες πληροφορίες παρά στην έρευνα για την επιλογή εκπαιδευτικών μεθοδολογιών.

Το Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) επιτρέπει στον εκπαιδευτικό – φιλόλογο να δομήσει διαφοροποιημένα σχέδια διδασκαλίας για να υπερβεί δυσκολίες που ενδεχομένως μπορεί να προκύψουν σε ετερογενείς τάξεις (Δροσινού-Κορέα, 2024). Οι ετεροπατηρησεις και αυτοπαρατηρήσεις σύμφωνα με τη μεθοδολογία της παρατήρησης χρειάζονται να λαμβάνονται υπόψη και να αποτελούν τη βάση για διδασκαλία υψηλής ποιότητας, συμπεριλαμβανομένων διδακτικών επιλογών και προσαρμογών στη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης (Fälth και συν., 2024). Οι παιδαγωγικές διαφοροποιήσεις και προσαρμογές, σύμφωνα με τη μεθοδολογία παρέμβασης, γίνονται σε διάφορα επίπεδα κατά τη διαδικασία δόμησης σχεδίων διδασκαλίας δεξιοτήτων αναγνωστικής κατανόησης, όπως στοχοθεσία, κείμενο, δραστηριότητες και παιδαγωγικά μέσα.

Ένας από τους περιορισμούς που παρουσιάζουν τα παιδιά με ΝΑ μικτής αιτιολογίας είναι η έλλειψη έντονης ώθησης για ανάγνωση (Munir και συν., 2018). Η ανάγνωση ενός κειμένου από μαθητές αναμένεται να έχει θετικό αντίκτυπο όσον αφορά το αναγνωστικό τους ενδιαφέρον, το κίνητρο για αναγνωστική συνήθεια, την κατανόηση, τη γνώση και την εμπειρία. Έρευνες δείχνουν ότι η καλλιέργεια δεξιοτήτων αναγνωστικής κατανόησης χρησιμοποιώντας ένα αισθητηριακό ερέθισμα (ανάγνωση κειμένου, ακρόαση ή μόνο επεξεργασία εικόνων) δεν έχει τα ανεπιθύτητα αποτελέσματα σε μαθητές με ΝΑ μικτής αιτιολογίας. Ωστόσο, σύμφωνα με τη μεθοδολογία διαφοροποιημένης παρέμβασης, η εκμάθηση της κατανόησης με παροχή δύο ή περισσότερων αισθητηριακών ερεθισμάτων (ανάγνωση ή αφήγηση κειμένου με ήχο και οπτικοποίηση) έχει θετικό αποτέλεσμα (Δροσινού-Κορέα, 2024; Munir και συν., 2018). Σε αυτό συμβάλλουν και τα τεχνολογικά μέσα με την ορθή χρήση και προσέγγισή τους από τους εκπαιδευτικούς παρέχοντας συνδυασμό πολυαισθητηριακών ερεθισμάτων (Munir και συν., 2018). Επίσης, επιτρέπει την αξιοποίηση τεχνικών και μεθόδων (όπως εκπαιδευτικά παιχνίδια – games to practice) με αποτέλεσμα οι μαθητές με ΝΑ να απομνημονεύουν περισσότερο μέσω της διάδρασης.

Βιβλιογραφία

Afacan, K., & Wilkerson, K. (2022). Reading outcomes of students with intellectual disability on statewide assessments. *Journal of Intellectual Disabilities*, 26(1), 195-210. HYPERLINK <https://doi.org/10.1177/1744629521991409>

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

Devi, C., & Sarkar, R. (2019). Assistive Technology for Educating Persons with Intellectual Disability. *European Journal of Special Education Research*, 4(3), 184-199. <https://doi.org/HYPERLINK https://zenodo.org/doi/10.5281/zenodo.3246838>

Drossinou Korea, M., & Alexopoulos, P. (2023). Creating structured, differentiated mobile apps for a student with ASDs. In T. V. Chukov (Ed.), *9th International e-Conference on Studies in Humanities and Social Sciences: Conference Proceedings 15-17 September 2023* (pp. 1-10). Center for Open Access in Science. <https://doi.org/> <https://doi.org/10.32591/coas.e-conf.09.01001d>

Fälth, L., Selenius, H., Nilsson, S., & Svensson, I. (2024). Reading acquisition among students in Grades 1–3 with intellectual disabilities in Sweden. *Dyslexia*, 30(3), 1-12. <https://doi.org/HYPERLINK https://doi.org/10.1002/dys.1781> " \t " _blank" [10.1002/dys.1781](https://doi.org/10.1002/dys.1781)

Jacob, U., & Pillay, J. (2022). Instructional Strategies That Foster Reading Skills of Learners with Intellectual Disability: A Scoping Review. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 17(7), 2222-2234. <https://doi.org/10.18844/cjes.v17i7.7589>

Joseph, L., Ross, K., Xia, Q., Amspaugh, L., & Accurso, J. (2023). Reading comprehension instruction for students with intellectual disabilities: A Systematic literature review. *International Journal of Disability, Development and Education*, 314-339. [HYPERLINK https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.1892033](https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.1892033)

Klein-Tasman, B., & Mervis, C. (2018). (2018). Distinctive personality characteristics of 8-, 9, and 10-year-olds with Williams syndrome. Στο *Williams syndrome* (σσ. 269-290). Routledge.

Munir, M., Setiawan, W., Nugroho, E., Kusnendar, J., & Wibawa, A. (2018). The effectiveness of Multimedia in Education for Special Education (MESE) to improve reading ability and memorizing for children with intellectual disability. *nternational Journal of Emerging Technologies in Learning*, 13(8), 254-263. [HYPERLINK https://doi.org/10.3991/ijet.v13i08.8291](https://doi.org/10.3991/ijet.v13i08.8291), <https://doi.org/10.3991/ijet.v13i08.8291>

Δροσινού - Κορέα, Μ. (2020). *Εγχειρίδιο ειδικής αγωγής και αφηγήματα εκπαίδευσης*. Opportuna.

Δροσινού-Κορέα, Μ. (2024). *Ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Η "δια" της ειδικής αγωγής πρόταση εκπαίδευσης των παιδιών και νέων με ιδιαιτερότητες*. Opportuna.

Πανόπουλος, Ν., & Δροσινού - Κορέα, Μ. (2018). Διαφοροποιημένη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας σε μαθητή με νοητική αναπηρία. *Πέλοπας*, 2(1), 85-107.

Υπουργείο εθνικής παιδείας και θρησκευμάτων - Παιδαγωγικό ινστιτούτο. (2009). *Βιβλίο εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας*. (Μ. Δροσινού, Επιμ.). Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.