

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ, ΠΜΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ

Στυλιανή Μαλαματένια Λιθαδιώτη

A.M. ΣΧΨ2022012

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Η συμβολή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη συμπερίληψη μαθητών με
ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Μελέτη περίπτωσης»

Εποπτεία εργασίας
Φιλιππάτου Αδαμαντία

Τριμελής επιτροπή καθηγητών
Φιλιππάτου Αδαμαντία,
Πολυχρόνη Φωτεινή,
Λαμπροπούλου Αικατερίνη

Ειδίκευση : ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΤΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ ΣΤΗΝ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ

Οκτώβριος 2022

Σημείωμα Συγγραφέα

Η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την καθηγήτρια μου και επόπτρια της διπλωματικής μου εργασίας κυρία Φιλιππάτου Διαμάντω, καθοδήγηση και υποστήριξη της κατά τη διάρκεια της συγγραφής της διπλωματικής μου εργασίας. Επιπλέον, θα ήθελα να απευθύνω ένα μεγάλο ευχαριστώ στον εκπαιδευτικό της τάξης όπου εφαρμόστηκε η έρευνα μου, για την συμβολή του και την συνεργασία μας. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια και τους δικούς μου ανθρώπους για την υπομονή, την ενθάρρυνση και την υποστήριξη που μου προσέφεραν για την ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας και να αφιερώσω αυτή τη προσπάθειά μου, στην γιαγιά μου, που έφυγε προσφάτως από κοντά μου και ανυπομονούσε με χαρά για την ολοκλήρωση των μεταπτυχιακών σπουδών μου.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	4
«Η συμβολή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Μελέτη περίπτωσης»	6
Εισαγωγή.....	6
Συμπεριληπτική Εκπαίδευση.....	8
Τύποι συμπεριληπτικής εκπαίδευσης – μοντέλα	10
Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης	14
Διαφοροποιημένη Διδασκαλία.....	15
Τομείς διδακτικής διαφοροποίησης.....	21
Οι βασικές αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.....	24
Στρατηγικές και τεχνικές διαφοροποίησης.....	25
Γνωστικές δυσκολίες και ΔΑΦ	34
Θεωρία του Νου.....	34
Δυσκολίες κατανόησης	45
Στρατηγικές εκπαίδευσης μαθητών με ΔΑΦ	47
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	92
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	115
Παράρτημα (1): Ημερολόγιο εκπαιδευτικού	115
Παράρτημα (2) Παρατήρηση.....	119
Παράρτημα (3) Αυτοαξιολόγηση μαθητή.....	131
Παράρτημα (4) Ενδεικτικό υλικό παρεμβάσεων.....	133
Παράρτημα (5) Τελικό προϊόν	141

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στην μελέτη της εφαρμογής της αποτελεσματικότητας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε ένα μαθητή με ΔΑΦ όπου φοιτά στην έκτη δημοτικού στο γενικό σχολείο. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η ανάδειξη αποτελεσματικών διδακτικών στρατηγικών και μέσων για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και του μαθησιακού περιβάλλοντος για την αντιμετώπιση των προβλημάτων μάθησης του παραπάνω μαθητή. Στο πλαίσιο της εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στόχος, επίσης, ήταν η ενίσχυση της συνεργασίας και η εφαρμογή της συνδιδασκαλίας μεταξύ του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης και του εκπαιδευτικού γενικής αγωγής της τάξης για την καλύτερη συμπερίληψη του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στην τάξη και στο σχολικό πλαίσιο. Πρόκειται για μελέτη περίπτωσης που υλοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2021-2022. Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιούνται πρωτόκολλα αξιολόγησης των μαθησιακών αναγκών, πρωτόκολλα δομημένης παρατήρησης για την παρακολούθηση της μαθησιακής πορείας και ψυχοκοινωνικής εξέλιξης του μαθητή, καθώς επίσης, στην αρχή αλλά και στο τέλος της παρέμβασης χορηγήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με τον εκπαιδευτικό και την οικογένεια του μαθητή. Τέλος, δημιουργήθηκε διαφοροποιημένο εκπαιδευτικό υλικό βασισμένο στις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και προσαρμοσμένο στις μαθησιακές ανάγκες του μαθητή. Με την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αναδείχθηκαν σημαντικά αποτελέσματα τόσο για την ενίσχυση της κατανόησης, την καλλιέργεια γραπτού λόγου, την ενεργό συμμετοχή και την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης του συμμετέχοντα μαθητή όσο και για την δημιουργία συμπεριληπτικού και συνεργατικού κλίματος στην τάξη.

Λέξεις κλειδιά: διαφοροποιημένη διδασκαλία, μελέτη περίπτωσης, αυτισμός

Abstract

The aim of the present case study was the implementation and the evaluation of the effectiveness of differentiated instruction on a student with autism spectrum disorder who was attending the sixth grade of a mainstream primary school during the school year 2021-2022. In addition, the aim of this study was to evaluate the teaching strategies and methods that can be employed to differentiate effectively the instruction and learning environment, and address the learning difficulties of the above student. During the implementation of this differentiated instruction another goal was to enhance the cooperation and the application of co-teaching between the parallel support teacher and the general education teacher, so that the student with Autism Spectrum Disorder to be included more effectively in the class and school context. The research material used consisted of protocols assessing ASD pupil's educational needs, protocols of structured observation to monitor the student's educational and psychosocial progress. In addition at the beginning and at the end of this intervention semi-structured interviews were applied to student's parent and teacher. Finally, differentiated teaching material was created, based on the principles of differentiated instruction and adjusted to the student's learning needs. With the application of differentiated instruction were confirmed meaningful results both for the strengthening of understanding, the cultivation of written language, the active participation and the strengthening of the self-esteem of the participating student, as well as for the creation of an inclusive and cooperative classroom environment.

Keywords: differentiated instruction, autism, case study

«Η συμβολή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Μελέτη περίπτωσης»

Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εκπαίδευση οι δάσκαλοι γενικής και ειδικής αγωγής αναζητούν ολοένα και περισσότερο κατάλληλους τρόπους για την συμπερίληψη των παιδιών με αυτισμό στη γενική τάξη. Μολονότι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών στις μέρες μας είναι πιο ολοκληρωμένες υπάρχει ανάγκη για κατεύθυνση και καθοδήγηση των νέων μεθόδων στην πράξη. Οι βασικές δυσκολίες των μαθητών με ΔΑΦ οι οποίες έχουν απασχολήσει τους εκπαιδευτικούς ανά τα χρόνια αφορούν στη συγκέντρωση, στις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, στη θεωρία του νου, στις γνωστικές και επιτελικές λειτουργίες. Η παρούσα έρευνα εστιάζει στη διερεύνηση κατάλληλων διδακτικών μεθόδων που στοχεύουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επεξεργασίας, κατανόησης και παραγωγής του λόγου.

Οι μαθητές με ΔΑΦ παρουσιάζουν συχνά ελλείμματα σε μορφο-συντακτικό επίπεδο, τα οποία παρατηρούνται κατά την ανάπτυξη του περιγραφικού και αφηγηματικού τους λόγου, για τον λόγο αυτό σύμφωνα με την Γενά, 2017, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να δίνουν ιδιαίτερη σημασία στον περιγραφικό και αφηγηματικό λόγο των μαθητών με ΔΑΦ. Μια ακόμη χαρακτηριστική δυσκολία των μαθητών με ΔΑΦ είναι η δυσκολία αντίληψης πραγματολογικών πτυχών της γλώσσας όπως η μεταφορές, το χιούμορ ή οποιαδήποτε άλλη μορφή λόγου η οποία δεν είναι πλήρως κυριολεκτική (Γενά, 2017). Καθοριστικό παράγοντα για την σχολική και κοινωνική συμπερίληψη του μαθητή με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο αποτελεί η οργάνωση και ο σχεδιασμός κατάλληλων προγραμμάτων παρέμβασης προσαρμοσμένα στις ανάγκες του.

Ενώ η συνεκπαίδευση σύμφωνα με σχετικές έρευνες (Γαλάνης, 2009· Γενά, 2006 στο Γενά, 2017) αποτελεί μια από τις αποτελεσματικές πρακτικές διδασκαλίας των παιδιών με ΔΑΦ. Άλλες πρακτικές που συμβάλλουν αποτελεσματικά είναι η αναδιαμόρφωση της στοχοθεσίας και του αναλυτικού προγράμματος για τους μαθητές με ΔΑΦ, η ενίσχυση των κίνητρων των μαθητών καθώς κι η διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Στη σύγχρονη εκπαίδευση ολοένα και περισσότεροι μαθητές με ΔΑΦ εντάσσονται στο πρόγραμμα παράλληλης στήριξης, με τον αρμόδιο εκπαιδευτικό συχνά να αναζητεί τις καταλληλότερες εκείνες μεθόδους διαφοροποίησης της διδασκαλίας ώστε ο μαθητής που υποστηρίζεται να μπορεί να ακολουθεί τη γενική τάξη ενώ παράλληλα να βιώνει εμπειρίες επιτυχίας, να έχει ενεργό εμπλοκή στις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα και να επωφελείται μέσα από τις αποτελεσματικές, γι' αυτόν, μεθόδους.

Για να επιτευχθεί η εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στην γενική τάξη, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης και εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης να συνεργάζονται ώστε να διερευνήσουν τις ανάγκες της τάξης και των μαθητών που υποστηρίζονται, να δημιουργήσουν από κοινού τα καταλληλά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και τα μέσα που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών τους.

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μια ευκαιρία εφαρμογής νέων διδακτικών μεθόδων όπως αυτής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε ένα διαρκώς εξελισσόμενο πλαίσιο, αυτό της παράλληλης στήριξης μαθητών με ΔΑΦ. Ακολουθεί αναλυτική παρουσίαση των εννοιών που σχετίζονται με τον θεσμό της παράλληλης στήριξης, την συμπεριληπτική εκπαίδευση, τα χαρακτηριστικά της ΔΑΦ καθώς παρουσιάζονται αναλυτικά οι μέθοδοι και οι τεχνικές

διαφοροποίησης της διδασκαλίας. Στην έρευνα που πραγματοποιείται εφαρμόζονται και παρουσιάζονται τα στάδια, μέθοδοι και τεχνικές διαφοροποίησης της διδασκαλίας στα πλαίσια υποστήριξης μαθητή με ΔΑΦ της ΣΤ΄ δημοτικού, όπου βεβαιώνεται η αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου.

Συμπεριληπτική Εκπαίδευση

Η συμπερίληψη ορίζεται ως ένα «εκπαιδευτικό περιβάλλον στο οποίο οι μαθητές με αναπηρίες έχουν πρόσβαση στο πρόγραμμα σπουδών της γενικής εκπαίδευσης, συμμετέχουν σε σχολικές δραστηριότητες μαζί με μαθητές χωρίς αναπηρία και πηγαίνουν στο σχολείο της γειτονιάς τους» (Bryant, Smith & Bryant, 2008, σ. 605). Είναι ένας δημιουργικός τρόπος μάθησης για την υποστήριξη τόσο των μαθητών με ιδιαίτερες δυσκολίες όσο και εκείνων με τυπική ανάπτυξη (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shumberger, 2010). Επομένως, μια τάξη χωρίς αποκλεισμούς, γνωστή και ως γενική τάξη, είναι μια τάξη όπου ο δάσκαλος έχει την ευθύνη να διδάξει όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με ειδικές ανάγκες. Στα περισσότερα σχολικά συστήματα, η ένταξη συνεπάγεται ότι οι μαθητές με αναπηρίες περνούν ελάχιστο χρόνο σε μια ξεχωριστή τάξη ειδικής αγωγής και το μεγαλύτερο μέρος ή και όλο τον χρόνο τους στην τάξη γενικής εκπαίδευσης (Anglim, Prendeville & KInsella, 2018). Στο Δημοτικό σχολείο, η ηλικία του μαθητή, ο βαθμός και η σοβαρότητα της αναπηρίας είναι σημαντικοί παράγοντες για τον καθορισμό του βαθμού ένταξης (Hossain, 2012). Οι τύποι υπηρεσιών και ο βαθμός ένταξης

διαφέρουν ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικών και συνθήκες της εκάστοτε κοινότητας (Wei, Wagner, Christiano, Shattuck & Yu, 2014). Για παράδειγμα, σύμφωνα με τους Antezana, Scarpa, Valdespino, Albright & Richey (2017), πολλές αγροτικές κοινότητες διέθεταν περιορισμένο αριθμό πόρων, γεγονός που επηρέασε τις υπηρεσίες που μπορούσαν να παρέχουν οι σχολικές περιφέρειες στους μαθητές τους με αναπηρίες.

Σύμφωνα με τον Cassady (2011), η συμπερίληψη έχει δύο στόχους. Ο πρώτος στόχος είναι να διασφαλιστεί ότι τηρούνται όλα τα δικαιώματα των μαθητών και ότι συμμετέχουν πλήρως στο πρόγραμμα σπουδών της γενικής εκπαίδευσης μαζί με τους νευροτυπικούς συμμαθητές τους. Ο δεύτερος στόχος είναι η βελτίωση της κοινωνικής και ακαδημαϊκής ανάπτυξης των μαθητών με αναπηρία. Ένας σημαντικός παράγοντας στη διαδικασία ένταξης είναι η στάση ή η αντίληψη του προσωπικού που εμπλέκεται άμεσα στη συνεργασία με αυτούς τους μαθητές. Όσο πιο δεκτικό είναι αυτό το προσωπικό προς την ένταξη, τόσο πιο πιθανό είναι να αισθάνεται μεγαλύτερη αυτο-αποτελεσματικότητα, να τροποποιεί τις οδηγίες ώστε να συμπεριλαμβάνει αυτούς τους μαθητές και να έχει μεγαλύτερη προθυμία να συνεργαστεί με το υπόλοιπο προσωπικό (Cassady, 2011). Μια θετική σχέση με τους ενταγμένους μαθητές είναι χρήσιμη για την αύξηση της συνολικής ποιότητας διδασκαλίας του δασκάλου γενικής εκπαίδευσης (Sanz-Cervera, Fernández-Andrés, Pastor-Cerezuela & Tárraga-Mínguez, 2017). Μειώνοντας το στίγμα γύρω από τη διάγνωση, οι δάσκαλοι και οι νευροτυπικοί μαθητές είναι πιο πιθανό να αποδεχτούν τους μαθητές με ΔΑΦ (Campbell, 2006).

Η ένταξη των μαθητών με αναπηρίες είχε υποστήριξη από πολλούς οργανισμούς κατά τα τελευταία χρόνια, λόγω της αποτελεσματικότητάς της τόσο

στον κοινωνικό όσο και στον εκπαιδευτικό τομέα (Chamberlain, Kasari & Rotheram-Fuller, 2007; Loiacono & Valenti, 2010). Έχοντας πρόσβαση στο πρόγραμμα σπουδών γενικής εκπαίδευσης και λαμβάνοντας τις υπηρεσίες που χρειάζεται, ο μαθητής με αυτισμό είναι πιθανό να σημειώσει αποτελεσματική ακαδημαϊκή πρόοδο εάν δεν υπάρχει υποκείμενη μαθησιακή ή διανοητική αναπηρία (Wei et al., 2014). Οι μαθητές με αυτισμό είναι επίσης πιθανό να αναπτύξουν ισχυρότερες κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες όταν βιώνουν την αποδοχή τόσο από τους δασκάλους όσο και από τους νευροτυπικούς συνομηλίκους τους (Campbell, 2006; Loiacono & Valenti, 2010).

Η ανάπτυξη μιας διεπιστημονικής ομάδας είναι απαραίτητη για την επιτυχή ένταξη των μαθητών με ΔΑΦ. Μια διεπιστημονική ομάδα αποτελείται από μέλη διαφορετικών επαγγελματιών υγειονομικής περίθαλψης που φέρνουν μια σειρά από δεξιότητες και τεχνογνωσία στη διαδικασία. Τις τελευταίες τέσσερις δεκαετίες, η ένταξη αυξήθηκε καθώς τα σχολεία προσπάθησαν να τοποθετήσουν τους μαθητές με ειδικές ανάγκες στο λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον (least restrictive environment). Με αυξημένη κατανόηση της ΔΑΦ και υψηλότερο επίπεδο υποστήριξης, ολόκληρη η σχολική κοινότητα, όχι μόνο το παιδί, μπορεί να επωφεληθεί από την ένταξη (Loiacono & Valenti, 2010; Majoko, 2016; Sanz-Cervera et al., 2017).

Τύποι συμπεριληπτικής εκπαίδευσης – μοντέλα

Η συνδιδασκαλία λαμβάνει χώρο μέσα στη γενική-τυπική τάξη, με την παρουσία δύο (ή και περισσότερων) εκπαιδευτικών. Συνήθως είναι ένας γενικός και ένας ειδικός δάσκαλος οι οποίοι εργάζονται από κοινού, προκειμένου να διδάξουν μία ανάμεικτη ομάδα μαθητών στον ίδιο φυσικό χώρο (Cook & Friend,

1995; Rea & Connell, 2005; Cook, 2004; Murawski & Dieker, 2008; Murawski & Hughes, 2009).

Το πρώτο μοντέλο ενταξιακής εκπαίδευσης είναι αυτό στο οποίο «Ένας διδάσκει – ένας παρατηρεί»: αυτό σημαίνει ότι ένας εκπαιδευτικός οδηγεί την τάξη και ο άλλος έχει υποστηρικτικό ρόλο εξατομικευμένα ή σε μικρές ομάδες μαθητών. Ο εκπαιδευτικός που παρατηρεί μπορεί να εντοπίσει ποιοι μαθητές είναι προσηλωμένοι στη διδασκαλία και ποιοι όχι. Βοηθά την ώρα που οι μαθητές βρίσκονται στις θέσεις τους κατά τη διάρκεια της παράδοσης και συντελεί στην αύξηση της προσοχής τους, μέσω της εγγύτητάς του.

Το δεύτερο μοντέλο είναι εκείνο όπου «Ένας διδάσκει - ένας κυκλοφορεί»: Ένας δάσκαλος έχει την ευθύνη της διδασκαλίας και ο άλλος κυκλοφορεί στην αίθουσα δίνοντας διευκρινήσεις στους μαθητές. Οι μαθητές λαμβάνουν έγκαιρα ατομική βοήθεια (εξατομικευμένη υποστήριξη). Παραμένουν προσηλωμένοι στο έργο λόγω της εγγύτητας του εκπαιδευτικού που περιφέρεται στην τάξη, ενώ έτσι εξοικονομείται και χρόνος. Ο ένας εκπαιδευτικός έχει περισσότερο έλεγχο-εξουσία. Το έργο των εκπαιδευτικών δεν είναι συμπληρωματικό. Στα αρνητικά συγκαταλέγεται το φαινόμενο οι μαθητές να βλέπουν το ένα πρόσωπο ως δάσκαλο και το άλλο ως βοηθό δασκάλου και να έχουν την τάση να περιμένουν την άμεση υποστήριξη όταν συναντούν κάποια δυσκολία, χωρίς να καταβάλλουν προσπάθεια από μόνοι τους (Cook, McDuffi Landrum & Cook, 2011; Scruggs, Mastropieri & McDuffie 2007; Thousand, Villa & Nevin 2006; Strogilos, Stefanidis & Tragoulia 2016).

Το τρίτο μοντέλο είναι οι «Σταθμοί διδασκαλίας»: Οι μαθητές είναι χωρισμένοι σε ετερογενείς ομάδες και «δουλεύουν» στους σταθμούς εργασίας, με κάθε δάσκαλο. Αφού διδάξουν οι εκπαιδευτικοί στη μία ομάδα, πηγαίνουν

στην επόμενη, αλλάζοντας όπου κρίνεται αναγκαίο τη μέθοδο και το περιεχόμενο διδασκαλίας. Οι μαθητές εξασκούν τη μάθηση τους δοκιμάζοντας τις διαφορετικές προσεγγίσεις και εμπειρίες των εκπαιδευτικών, καθώς αυτοί μετακινούνται από ομάδα σε ομάδα. Οι μαθητές δεν χάνουν το ενδιαφέρον τους και υπάρχει συνεχής κίνηση μέσα στην τάξη. Όμως, χρειάζεται προσοχή και καλή διαχείριση της τάξης για την αποφυγή εντάσεων και παρεκτροπών από τη μαθησιακή διαδικασία. Επίσης, το μοντέλο απαιτεί αρκετό χρόνο (Cook et al., 2011; Scruggs, Mastropieri & McDuffie 2007; Thousand, Villa & Nevin 2006).

Το τέταρτο μοντέλο είναι η «παράλληλη διδασκαλία δύο ομάδων»: Εδώ και οι δύο εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν τη διδασκαλία, χωρίζουν όμως την τάξη στα δύο και διδάσκουν ο ένας στη μία ομάδα και ο άλλος στην άλλη. Στα πλεονεκτήματα εντάσσονται ο από πριν σχεδιασμός του μαθήματος (συνεργατικός σχεδιασμός), η εργασία σε μικρές ομάδες, η εξοικονόμηση χρόνου και η ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών σε συζητήσεις. Οι δραστηριότητες προσαρμόζονται στις ανάγκες των μαθητών. Αντίστοιχα, το μειονέκτημα είναι ότι κάθε εκπαιδευτικός πρέπει να είναι γνώστης του διδακτέου περιεχομένου έτσι ώστε οι μαθητές να λαμβάνουν ισότιμα τις ίδιες γνώσεις. Ακόμη, ο χρόνος του μαθήματος θα πρέπει να είναι ο ίδιος έτσι ώστε να τελειώνουν και οι δύο ομάδες την ίδια ώρα. Χρειάζεται μεγάλος και ευέλικτος χώρος και είναι απαραίτητος ο έλεγχος της φασαρίας (Thousand, Villa & Nevin, 2006).

Το πέμπτο μοντέλο αναφέρεται στην «Εναλλακτική διδασκαλία»: ένας εκπαιδευτικός διδάσκει μία μικρή ομάδα μαθητών, τους προετοιμάζει για τη διδασκαλία, την επαναλαμβάνει, την ενισχύει ή την εμπλουτίζει, ενώ ο άλλος εκπαιδευτικός καθοδηγεί την υπόλοιπη τάξη. Στα θετικά αυτού του μοντέλου

συγκαταλέγεται το γεγονός ότι αναγνωρίζονται οι ανάγκες του κάθε μαθητή, ενώ οι μεγάλες ομάδες καθοδηγούνται στη διδασκαλία, καθώς οι μικρότερες ομάδες λαμβάνουν συμπληρωματικές οδηγίες (διαφοροποιημένη παιδαγωγική προσέγγιση). Στα μειονεκτήματα εντάσσονται ο στιγματισμός μερικών μαθητών, η φασαρία που προκύπτει καθώς χωρίζεται η τάξη σε δύο ανομοιογενείς ομάδες και η ανάγκη για μεγάλο χώρο στην αίθουσα (Magiera, Smith, Zigmond, & Gebauer, 2005; Murawski, 2006; Rea, McLaughlin, & Walther-Thomas, 2002; Scruggs, Mastropieri, & McDuffie, 2007).

Το έκτο μοντέλο αφορά στην «Ομαδική διδασκαλία»: Εδώ και οι δύο εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν τη διδασκαλία και καθοδηγούν τους μαθητές στην τάξη, με έναν συντονισμένο τρόπο. Στην τεχνική «ένα μυαλό σε δύο σώματα» και οι δύο εκπαιδευτικοί, παραδίδουν τις ίδιες πληροφορίες, την ίδια στιγμή, στην ίδια τάξη (Forbes & Billet, 2012; Friend, Reising & Cook, 1993). Έτσι, εξασφαλίζεται η ενεργή και ισότιμη εμπλοκή και οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν το ρίσκο να δοκιμάσουν σε ομάδες διάφορες ιδέες που δε θα εφάρμοζαν αν δίδασκαν μόνοι. Επίσης, οι μαθητές θεωρούν και τους δύο δασκάλους ίσους και παρέχεται σε κάποιο βαθμό ανεξάρτητη μαθησιακή πορεία, η οποία θεωρείται απαραίτητη για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Άλλωστε με αυτό το μοντέλο δε στιγματίζονται οι τελευταίοι, όμως, απαιτείται μεγάλος χρόνος προετοιμασίας-σχεδιασμού και δεν είναι τόσο ξεκάθαροι και καθορισμένοι οι ρόλοι και οι υπευθυνότητες. Η μέθοδος αυτή εξαρτάται άμεσα από την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, τα πιστεύω του και τις αξίες του, με αποτέλεσμα η διδασκαλία να επηρεάζεται από αυτούς τους παράγοντες. Απαραίτητο είναι οι συν-εκπαιδευτικοί να έχουν άνεση και συμβατότητα μεταξύ τους και να παραμένουν μαζί μέχρι το τέλος της σχολικής

χρονιάς, διαφορετικά εμποδίζονται η ανάπτυξη των σχέσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών αλλά και η γνώση του περιεχομένου της μαθησιακής διαδικασίας (Crosland & Dunlap 2012; Thousand, Villa & Nevin 2006).

Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης

Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης εισήχθη στην Ελλάδα με τον Νόμο 3699/2008. Σύμφωνα με αυτόν (ΦΕΚ 199/Α'/2.10.2008), οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, εφόσον πρόκειται για μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, υποστηριζόμενοι από τον εκπαιδευτικό της τάξης, ο οποίος συνεργάζεται κατά περίπτωση με τα ΚΕΔΔΥ (σήμερα ΚΕΔΑΣΥ), με τους σχολικούς συμβούλους γενικής και ειδικής εκπαίδευσης και τους συμβούλους ΕΕΠ (σήμερα συντονιστές εκπαιδευτικού έργου). Υπάρχει όμως και η δυνατότητα φοίτησης σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, με παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση, από εκπαιδευτικούς ΕΑΕ, όταν αυτό επιβάλλεται από το είδος και το βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Η παράλληλη στήριξη παρέχεται σε μαθητές που μπορούν με κατάλληλη ατομική υποστήριξη να παρακολουθήσουν το αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα της τάξης, σε μαθητές με σοβαρότερες εκπαιδευτικές ανάγκες όταν στην περιοχή τους δεν υπάρχει άλλο πλαίσιο ΕΑΕ (ειδικό σχολείο, τμήμα ένταξης) ή όταν η παράλληλη στήριξη καθίσταται απαραίτητη - βάσει της γνωμάτευσης του ΚΕΔΑΣΥ - εξαιτίας των ειδικών εκπαιδευτικών τους αναγκών. Στην τελευταία περίπτωση η στήριξη από ειδικό εκπαιδευτικό μπορεί να γίνεται σε μόνιμη και προγραμματισμένη βάση. Την παράλληλη στήριξη εισηγείται αποκλειστικά το

οικείο ΚΕΔΑΣΥ, το οποίο με γραπτή γνωμάτευσή του καθορίζει τις ώρες παράλληλης στήριξης κατά περίπτωση. Οι αιτήσεις για παράλληλη στήριξη υποβάλλονται στη διεύθυνση του σχολείου και μέσω της οικείας διεύθυνσης εκπαίδευσης διαβιβάζονται στη Διεύθυνση ΕΑΕ του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων για έγκριση και προγραμματισμό εκτέλεσης. Ο χρόνος υποβολής αιτήσεων παράλληλης στήριξης ορίζεται από την ημερομηνία εγγραφής στο σχολείο μέχρι την 20ή Οκτωβρίου κάθε σχολικού έτους. Για μαθητές των οποίων οι δυσκολίες δεν είναι έντονες προβλέπεται ο θεσμός του Τμήματος Ένταξης που λειτουργεί μέσα στα σχολεία της γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης με διαφορετικούς τύπους προγραμμάτων.

Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

Επί του παρόντος, οι παιδαγωγικές προκλήσεις στην εκπαίδευση όσον αφορά στην αποτελεσματικότητα μέσα σε ένα πλαίσιο κοινωνικής ισότητας που υπάρχει σε πολυδιάστατες ετερογενείς τάξεις υποδηλώνουν ότι υπάρχει ανάγκη εφαρμογής μεθόδων διδασκαλίας που είναι κατάλληλες για τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανάγκες της σημερινής κοινωνίας (Tomlinson, Brighton & Hertberg, 2003). Αυτές οι προκλήσεις μπορούν να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά μόνο μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, που είναι μια διδακτική προσέγγιση η οποία βασίζεται στη θεωρία του κονστρουκτιβισμού και του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού (Marzano, 2003).

Διαφοροποιημένη διδασκαλία υφίσταται όταν διατίθενται διάφορες μορφές διδασκαλίας με σκοπό να παρέχουν στους μαθητές «διαφορετικούς τρόπους για την απόκτηση περιεχομένου, την επεξεργασία ή την κατανόηση

ιδεών και την ανάπτυξη προϊόντων, ώστε κάθε μαθητής να μπορεί να μάθει αποτελεσματικά» (Tomlinson, 2001, σελ. 1). Με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, ικανοποιούνται οι ανάγκες όλων των μαθητών και παρέχονται διάφοροι τρόποι οι οποίοι επιτρέπουν στους μαθητές να μαθαίνουν πώς να επιτυγχάνουν στο σχολείο. Όταν οι μαθητές γνωρίζουν και κατανοούν πώς μαθαίνουν, το κίνητρό τους για μάθηση βελτιώνεται (Allcock & Hulme, 2010).

Αυτή η προσέγγιση θεωρείται ο ακρογωνιαίος λίθος της σημερινής σύγχρονης, γνήσιας και ευέλικτης εκπαίδευσης που εστιάζει στον ίδιο τον μαθητή (Brouzos & Kosivakis, 2006). Αυτό σημαίνει ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μια διδακτική προσέγγιση στην οποία η διδασκαλία διαμορφώνεται και προσαρμόζεται ανάλογα με τις ανάγκες, τις ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και τον μαθησιακό ρυθμό του μαθητή, επιτρέποντας στον τελευταίο να αναπτυχθεί ανεξάρτητα (Gagatsis & Koutselini, 2000). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία βασίζεται στην έννοια της εφαρμογής διαφορετικών μεθόδων και προσεγγίσεων διδασκαλίας, καθώς και στην εφαρμογή διαφορετικών μέσων και διαδικασιών που θα ανοίξουν τον δρόμο για επιτυχή μάθηση (Subban, 2006).

Η ολιστική προσέγγιση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη έναν αριθμό παραγόντων που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους (Loizidou & Koutselini, 2007). Συγκεκριμένα, ορισμένοι παράγοντες δρουν άμεσα και αποφασιστικά σε μικροεπίπεδο (εσωτερική διαφοροποίηση) (Dodge, 2005). Το τελευταίο σχετίζεται με τις επιδόσεις, τις δεξιότητες, τις ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και τις επιθυμίες του κάθε μαθητή και αφορά στον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται η διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Άλλοι παράγοντες λειτουργούν σε μακρο-επίπεδο (εξωτερική διαφοροποίηση), για

παράδειγμα, η εκπαιδευτική πολιτική μιας χώρας ή κράτους και τα είδη των σχολείων που υπάρχουν, τα προγράμματα σπουδών, τα γλωσσικά, κοινωνικά, πολιτιστικά και πολιτικά χαρακτηριστικά κάθε εκπαιδευτικού συστήματος (Corley, 2008). Επιπλέον, η διαφοροποιημένη διδασκαλία δίνει τη δυνατότητα στην εκπαιδευτική κοινότητα να παρέμβει σε σημαντικές πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Μια εκπαιδευτική θεωρία που υποστηρίζει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι η κονστρουκτιβιστική θεωρία μάθησης. Ο κονστρουκτιβισμός είναι μια «εκπαιδευτική προσέγγιση στην οποία οι εκπαιδευόμενοι δημιουργούν, ερμηνεύουν και αναδιοργανώνουν ενεργά τη γνώση με ατομικούς τρόπους» (Shah, 2019, σελ. 5). Η γνώση εξερευνάται και δημιουργείται από τον εκπαιδευόμενο μέσω της εξερεύνησης και της συζήτησης. Ο ρόλος του δασκάλου σύμφωνα με την κονστρουκτιβιστική θεωρία είναι αυτός του διαμεσολαβητή. Καλείται να κινηθεί με σημείο εκκίνησης τον ενθουσιασμό, τα κίνητρα και την ανεξαρτησία των μαθητών, ώστε να τους ωθήσει να συμμετάσχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία (Ndia, Solihate & Zyahrial, 2020). Οι δάσκαλοι βοηθούν τους μαθητές «να κατασκευάσουν γνώση αντί να αναπαραγάγουν μια σειρά από γεγονότα» (Shah, 2019, σελ. 5). Ο μαθητής βρίσκεται στο επίκεντρο της εκπαίδευσης και της μάθησης.

Η θεωρία πολλαπλής νοημοσύνης είναι επίσης μια θεωρία που υποστηρίζει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία (Karaduman & Cihan, 2018). Η χρήση διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας παρέχει μαθησιακές ευκαιρίες σε κάθε μαθητή και επιτρέπει στους μαθητές να κατασκευάσουν τη γνώση μόνοι τους με οδηγό έναν δάσκαλο. Ενώ η θεωρία του Gardner είναι ευρέως αποδεκτή από τους εκπαιδευτικούς, η επιστημονική κοινότητα είναι πιο δύσπιστη. Η

αντίθετη άποψη υποστηρίζει ότι οι διακριτές ικανότητες ή τύποι ευφυΐας μπορεί να μην είναι ξεχωριστές μεταξύ τους και απλώς να αντανakλούν διάφορα ταλέντα (Woolfolk, 2019). Η απάντηση του Gardner είναι ότι «οι τύποι ευφυΐας δεν είναι ίδιοι με τα στυλ μάθησης» (Woolfolk, 2019, σελ. 126). Υπάρχουν πολλές διαφορετικές οπτικές στη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner, αλλά η θεωρία αυτή συνολικά επιτρέπει τη διαφοροποίηση με βάση τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές προτιμούν να μαθαίνουν. Μια άλλη οπτική διαφοροποίησης της διδασκαλίας είναι αυτός που βασίζεται στη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του H. Gardner. Ο Gardner προσδιόρισε αρχικά επτά τύπους νοημοσύνης που χρησιμοποιούν οι μαθητές για να λύσουν προβλήματα: (1) λογικο-μαθηματική, (2) γλωσσική, (3) χωρική, (4) μουσική, (5) σωματική-κινητική και (6) προσωπική νοημοσύνη (Brualdi, 1998). Σύμφωνα με πρόσφατη έρευνα, διακρίνονται σήμερα εννέα τύποι νοημοσύνης: (1) λεκτική - γλωσσική, (2) λογιμομαθηματική, (3) οπτικοχωρική, (4) μουσική, (5) σωματική-κιναισθητική, (6) ενδοπροσωπική, (7) διαπροσωπική, (8) νατουραλιστική και (9) υπαρξιακή (Sener & Cokcaliskan, 2018). Το διδακτικό πρόγραμμα των εκπαιδευτικών χρειάζεται να εμπλέκει όλες ή τις περισσότερες μορφές ευφυΐας κατά τη διάρθρωση του υλικού του (Brualdi, 1998), ενώ το εκπαιδευτικό υλικό είναι ανάγκη να διαφοροποιείται. Αυτό θα εμπλουτίσει τη μαθησιακή εμπειρία και θα αυξήσει τα προσωπικά κίνητρα των εκπαιδευομένων (Yavich & Rotnitsky, 2020). Είναι πολύ σημαντική η παροχή στους μαθητές ευκαιριών μάθησης μέσω της δικής τους νοημοσύνης ή μαθησιακής προτίμησης.

Ένας άλλος τρόπος για διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι η εξέταση των στυλ μάθησης. Οι Sener & Cokcaliskan (2018) ανέφεραν έξι βασικά στυλ μάθησης: (1) οπτικό, (2) ακουστικό, (3) κιναισθητικό, (4) απτικό, (5) ατομικό

και (6) ομαδικό. Όταν οι μαθητές γνωρίζουν το μαθησιακό τους στυλ, μπορούν να μάθουν από τα δυνατά τους σημεία και να αξιοποιήσουν τις αδυναμίες τους (Sener & Cokcaliskan, 2018). Οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για να βοηθήσουν τους μαθητές να μάθουν μπορούν να περιοριστούν ανάλογα με το στυλ διδασκαλίας. Αυτές οι εκπαιδευτικές στρατηγικές καθοδηγούν τους μαθητές να «επιδιώξουν την πράξη της μάθησης» (Smith & Renzulli, 1984, σ. 45). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία ως οργανωμένος τρόπος σχεδιασμού της μάθησης με βάση τις ανάγκες του κάθε μαθητή, έχει ως κυριότερο γνώμονα την μοναδικότητα και ετερότητα του μαθητή στοχεύοντας δημιουργία των καταλληλότερων μεθόδων για κάθε μαθητή. (Φιλιππάτου & Βεντίστα, 2017).

Έτσι ο εκπαιδευτικός καλείται να αναπροσαρμόσει:

- το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος (τι θα διδάξει),
- τη διαδικασία (πώς οι μαθητές θα επεξεργαστούν το υπό διδασκαλία αντικείμενο),
- το τελικό προϊόν (τι γνωρίζουν οι μαθητές ως αποτέλεσμα της διδασκαλίας του)
- και το μαθησιακό περιβάλλον (το κλίμα της τάξης, τη διαμόρφωση του χώρου, τον τρόπο εργασίας).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία για να θεωρείται αποτελεσματική, είναι σημαντικό να διαμορφώνεται σύμφωνα με τις εξής προϋποθέσεις:

Η διαφοροποίηση, όπως προαναφέρθηκε ποικίλει και διαιρείται σε:

A) διαφοροποίηση ως προς το περιεχόμενο : όπου αναφέρεται στην προσαρμογή του περιεχομένου της διδασκαλίας και της πρόσβασης στο αντικείμενο διδασκαλίας ανάλογα με τη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών) Τις περισσότερες φορές

στόχος είναι η διαφοροποίηση του τρόπου πρόσβασης στο τι θα διδάξω και όχι του μαθησιακού στόχου, εκτός από τις περιπτώσεις μαθητών με έντονες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Αργυρόπουλος, 2013 Παντελιάδου, 2008 Tomlinson, 2001)

Β) Διαφοροποίηση Διαδικασίας: Πρόκειται για την προσαρμογή του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές επεξεργάζονται την διδαχθείσα πληροφορία. η διαφοροποίηση στη διαδικασία αποτελείται από τις διαδικασίες όπως :εργασία σε ομάδες, σε ζεύγη, ατομικά και η διδασκαλία συνομηλίκων, τα κέντρα μάθησης, η βιωματική διδασκαλία, οι κύβοι, οι κάρτες εργασίας κλπ. (Φλιππάτου & Βεντίστα, 2017)

Γ) Διαφοροποίηση Τελικού Προϊόντος: Αφορά την αναπροσαρμογή της τελικής εργασίας των μαθητών οι οποίοι ανάλογα το μαθησιακό τους προφίλ καλούνται να επιλέξουν το είδος της εργασίας και πως θα την φέρουν σε πέρας. (π.χ. δραματοποίηση, προφορική ή γραπτή παρουσίαση, παρουσίαση με τη χρήση νέων τεχνολογιών κλπ.(Tomlinson, 2001, 2014)

Δ) Διαφοροποίηση μαθησιακού περιβάλλοντος: Το μαθησιακό περιβάλλον είναι ιδιαίτερος σημαντικό να αποτελεί έμπνευση για τον μαθητή να απικήσει περισσότερα κίνητρα, εμπλοκή και ενδιαφέρον για το περιεχόμενο που διδάσκεται. Στο μαθησιακό περιβάλλον συμπεριλαμβάνεται τόσο η σχέση των μαθητών μεταξύ τους και με τον δάσκαλο, το κλίμα της τάξης, η διαμόρφωση του χώρου, η διαχείριση της τάξης αλλά και η μέθοδος διδασκαλίας (Hattie, 2012). Ένα δημιουργικό μαθησιακό περιβάλλον μπορεί να βοηθήσει τον μαθητή να εξελιχθεί, να αισθανθεί ασφάλεια, να καλλιεργήσει μια ουσιαστική και δυναμική σχέση με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές του (Φλιππάτου & Βερντίτσι, 2017)

Τα βασικά χαρακτηριστικά της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι τα εξής:

- Υλοποιείται στις αίθουσες γενικής αγωγής διδασκαλίας.
- Οι εκπαιδευτικοί βασίζονται στο επίπεδο των γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών και δε στηρίζονται απαραίτητα στη σειρά που προτείνει το βιβλίο.
- Αποδέχονται και χτίζουν πάνω στην αρχή ότι οι μαθητές διαφέρουν μεταξύ τους σε μεγάλο βαθμό και σε διαφορετικά θέματα.
- Επιδιώκουν να εμπλέξουν τους μαθητές στη διδασκαλία μέσα από διαφορετικές μορφές μάθησης, να απευθυνθούν στα διαφορετικά ενδιαφέροντα τους και να χρησιμοποιούν διαφορετικούς ρυθμούς διδασκαλίας.
- Οι εκπαιδευτικοί εργάζονται μεθοδικά και αποσκοπούν να μάθουν οι μαθητές μέσα από βιωματική μάθηση.
- Η αξιολόγηση επιτυγχάνεται με ποικίλους τρόπους, όπως ατομικό αρχείο μαθητή (portfolio), με προβλήματα προς επίλυση, με προφορικές παρουσιάσεις και εξετάσεις. Όλοι αξιολογούνται με βάση την προηγούμενη επίδοση.
- Οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν τις πληροφορίες με ποικίλους τρόπους, όπως εποπτικά μέσα, εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας, χρησιμοποιώντας πολυαισθητηριακές μεθόδους (Tomlinson 2004; Tomlinson & Kalbfleisch, 1998).

Τομείς διδακτικής διαφοροποίησης

Οι κύριοι άξονες πάνω στους οποίους περιστρέφεται η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι τέσσερις και σχετίζονται με το πλαίσιο διδασκαλίας, τη

μέθοδο/προσέγγιση διδασκαλίας, το προϊόν που παράγεται και το μαθησιακό περιβάλλον (Tomlinson, 2004).

Όσον αφορά στον πρώτο άξονα, η διαφοροποιημένη διδασκαλία αναφέρεται στο τι πρέπει να μάθουν όλοι οι μαθητές, με άλλα λόγια τις βασικές γνώσεις και δεξιότητες που πρέπει να αποκτήσουν, καθώς και άλλες απαραίτητες πληροφορίες στις οποίες θα πρέπει να έχουν πρόσβαση για να μάθουν (Theoux, 2006). Επομένως, χρειάζεται να υπάρχει μία πληθώρα στρατηγικών παρουσίασης της κάθε πληροφορίας, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή. Ο εκπαιδευτικός δε μεταβάλλει τον μαθησιακό στόχο, αλλά προσφέρει στον μαθητή ένα διαφοροποιημένο «τι» της διδασκαλίας, δίνοντάς του τη δυνατότητα της επιλογής με βάση την ετερότητά του. Στη συνέχεια, ο κάθε μαθητής επιλέγει τον τρόπο διαφοροποίησης με βάση τις προτιμήσεις και τις κλίσεις του. Ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να εξασφαλίζει την πρόσβαση του μαθητή στο περιεχόμενο, ώστε να αποφεύγονται τυχόν ματαιώσεις των μαθητών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες (Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013).

Ο δεύτερος άξονας αναφέρεται στην ποικιλία των δραστηριοτήτων στις οποίες ο εκπαιδευόμενος θα εμπλακεί προκειμένου να επεξεργαστεί και να κατανοήσει το περιεχόμενο και έτσι να αποκτήσει γνώση (Tomlinson & Edison, 2003). Πρόκειται για το «πώς» της διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός υποστηρίζει και υποβοηθά την επιλογή του τρόπου επεξεργασίας των πληροφοριών, συνδέοντας τις νέες πληροφορίες με τις προηγούμενες γνώσεις. Αποτελεσματικές στρατηγικές έχουν θεωρηθεί οι στρατηγικές ομάδες συζήτησης, το προσωπικό ημερολόγιο, η διδασκαλία συνομηλίκων, οι εργασίες

που δίνονται για ατομική ή ομαδική επεξεργασία και η στρατηγική «παζλ» με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Παντελιάδου & Φιλιπάτου, 2013).

Ο τρίτος άξονας εστιάζει στην εφαρμογή και παρουσίαση της νεοαποκτηθείσας γνώσης ή δεξιότητας μέσα από ένα τελικό έργο ή ένα έργο που ο μαθητής καλείται να παρουσιάσει χρησιμοποιώντας ποικίλα μέσα και υλικά (Charman & King, 2005). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να προσφέρουν εναλλακτικούς τρόπους επίδειξης της κατακτημένης γνώσης από την πλευρά των μαθητών. Τέτοιοι θα μπορούσαν να είναι η δραματοποίηση, η σύνθεση αφίσας και κολάζ, οι προφορικές και οι γραπτές παρουσιάσεις. Σημαντικό υποβοηθητικό ρόλο μπορεί να διαδραματίσουν και οι νέες τεχνολογίες με τις δυνατότητες που παρέχουν (Παντελιάδου & Φιλιπάτου, 2013).

Τέλος, ο τέταρτος άξονας εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνεται το πλαίσιο διδασκαλίας, συμπεριλαμβανομένης της τάξης ως φυσικού χώρου (π.χ. διάταξη θρανίου και καρέκλας της τάξης, άλλα έπιπλα ή υλικά που μπορούν να χρησιμοποιηθούν, η αισθητική της τάξης, πλούσια ερεθίσματα, όπως χρώματα στους τοίχους της τάξης, αφίσες, έργα που παράγουν οι μαθητές μιας συγκεκριμένης τάξης κ.τ.λ.), ώστε να δημιουργηθεί ένα κατάλληλο περιβάλλον που θα ενισχύει την προσπάθεια κάθε μαθητή (Antoniou, 2006). Η αλληλεπίδραση με το περιβάλλον είναι καθοριστική για την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη. Η διαμόρφωση του περιβάλλοντος εμπλέκεται και με τους άλλους άξονες της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Για παράδειγμα, η αλλαγή στις χωροταξικές συνθήκες της τάξης ενδέχεται να είναι απαραίτητη για την παρουσίαση των ομαδικών εργασιών των μαθητών. Η διάταξη και η αναδιάταξη του χώρου χρειάζεται να είναι ευέλικτη διαδικασία (Παντελιάδου & Φιλιπάτου, 2013).

Οι βασικές αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Υπάρχουν τρεις βασικές αρχές που συνθέτουν την τοπολογία της διαφοροποίησης:

A) Η έννοια της προσβασιμότητας (accessibility) στην πληροφορία: Για να εξασφαλίζουν την πρόσβαση στην πληροφορία, τα σχολεία χρειάζεται να είναι οργανωμένα με βάση την αρχή του «καθολικού σχεδιασμού μάθησης» (Universal Design for Learning), που αφορά στη διαδικασία πρόβλεψης των μαθησιακών αναγκών των μαθητών με βάση ένα ενιαίο σύνολο τυπικών και άτυπων αξιολογήσεων. Έτσι καταστρώνεται το διαφοροποιημένο πρόγραμμα μάθησης, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και το ιδιαίτερο μαθησιακό προφίλ του κάθε μαθητή.

B) Οι συνεχείς αξιολογήσεις (ongoing assessments): Η αποτελεσματική διδασκαλία και οι συνεχείς αξιολογήσεις αποτελούν δύο αμοιβαία εξαρτώμενες διαδικασίες σε μια κυκλική σχέση, οι οποίες και ανατροφοδοτούν η μία την άλλη. Μέσω της διαμορφωτικής αξιολόγησης, ενημερώνεται και τροποποιείται η διδασκαλία ανάλογα με τις ανάγκες που προκύπτουν. Γίνεται κατά τη διάρκεια του μαθήματος και δεν μπαίνει βαθμολογία, γι' αυτό και χαρακτηρίζεται ως «διαγνωστική». Υπάρχει σε αυτή η δυνατότητα ανατροφοδότησης και πραγματοποιεί αξιολόγηση «για τη μάθηση» και όχι «της μάθησης». Αντίστοιχα, η ανακεφαλαιωτική αξιολόγηση (summative assessment) αποτιμά εάν και κατά πόσο οι μαθητές υλοποίησαν τους μαθησιακούς στόχους για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Γ) επιλογή δραστηριοτήτων: Τα προϊόντα μάθησης όπως οι δραστηριότητες που είναι ενδιαφέρουσες καθώς και οι εργασίες διαβαθμισμένης δυσκολίας που

απαιτούν από το μαθητή να επαναλάβει, να εφαρμόσει και να επεκτείνει αυτό που έχει μάθει σε μια ενότητα, δίνουν την ευκαιρία στον μαθητή να συμμετέχει ενεργά στη διδακτική διαδικασία με κίνητρο και αίσθημα επιτυχίας. Πιο συγκεκριμένα, δίνουμε στους μαθητές επιλογές ως προς το πώς θα εκφράσουν αυτό που έμαθαν (π.χ., να παίξουν κουκλοθέατρο, να γράψουν ένα γράμμα, να φτιάξουν ένα πόστερ κτλ.) (Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013).

Στρατηγικές και τεχνικές διαφοροποίησης

Σύμφωνα με την Παντελιάδου και Αντωνίου (2008), η κάθε μια από τις διαστάσεις διαφοροποίησης της διδασκαλίας μπορεί να επιτευχθεί μέσω μίας σειράς τεχνικών και στρατηγικών που την καθιστούν αποτελεσματικότερη. Στον παραπάνω πίνακα παρουσιάζονται ενδεικτικά κάποιες από τις στρατηγικές αυτές.

Αναλυτικότερα όσο αφορά την διαφοροποίηση περιεχομένου προτείνονται:

α) Εννοιοκεντρική διδασκαλία: Η εννοιοκεντρική διδασκαλία προάγει τη διδασκαλία με βασικό άξονα την κατανόηση εννοιών μέσα από την αναγνώριση του από διάφορες πτυχές της καθημερινότητας. Έτσι ο μαθητής συνδέσει τις έννοιες που μαθαίνει με τη πραγματική ζωή σχηματίζοντας έτσι γνωστικές συμφωνίες και δημιουργείται το περιβάλλον για μελλοντική γνώση .

β) Χρήση πολλαπλών κειμένων και υλικών: Στη στρατηγική αυτή μπορούμε να διαφοροποιήσουμε το περιεχόμενο, την επεξεργασία αλλά και το τελικό προϊόν λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα του μαθητή.

γ) Μαθησιακά συμβόλαια : Τα μαθησιακά συμβόλαια μπορεί να είναι ένας τρόπος να καλλιεργήσουμε στους μαθητές την αίσθηση της ευθύνης ενώ ταυτόχρονα

καλλιεργούν μια αρμονική σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή καθώς μέσω αυτών διαχειρίζονται ειδικά θέματα για κάθε μαθητή.

δ) Πολλαπλοί τρόποι πρόσβασης στο υλικό : Δίνουμε στον μαθητή τη δυνατότητα εναλλακτικής πρόσβασης στο υλικό - περιεχόμενο ανάλογα με τις ανάγκες του μαθητή. Κάποιες από τις εναλλακτικές μορφές πρόσβασης, σύμφωνα με την Παντελιάδου (2008) είναι: η μαγνητοφώνηση κειμένου, οργανωτές σημειώσεων, συμβολή συμμαθητών κα.

Η δεύτερη διάσταση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας περιλαμβάνει στρατηγικές διαφοροποιημένης επεξεργασίας της πληροφορίας όπως:

α) Κύβοι : Δημιουργούμε ένα κύβο και αξιοποιώντας όλες τις έδρες του γράφουμε σε αυτές λέξεις που αφορούν το γνωστικό έργο που εξετάζουμε. Στην συνέχεια ο κύβος αξιοποιείται σαν ζάρι και ο μαθητής καλείται να ανταποκριθεί σε αυτό που του ζητά η πλευρά που του έτυχε πχ να απαντήσει, να εξηγήσει να συγκρίνει να κατασκευάσει κτλ.

β) Κέντρα μάθησης : Μια άλλη στρατηγική διαφοροποίησης της επεξεργασίας, τα κέντρα μάθησης, αφορούν την οργάνωση της διδασκαλίας και τον διαχωρισμό της σε στοχοθεσία και δραστηριότητες. Πιο αναλυτικά το κάθε κέντρο μάθησης περιλαμβάνει μια έννοια, μια ενότητα ή δεξιότητα. Στο κάθε κέντρο υπάρχουν αριθμημένες ή χρωματισμένες κάρτες εργασίας έτσι ώστε ο μαθητής να ξέρει τι πρέπει να κάνει σε κάθε σταθμό. Όταν μια ομάδα μαθητών εργάζεται στο κέντρο μάθησης, ο εκπαιδευτικός δουλεύει με μια άλλη ομάδα ενώ υπάρχει και μία τρίτη που συμμετέχει αυτόνομα.

Η αξιολόγηση στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

Η αξιολόγηση διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, καθώς βελτιώνει και εμπλουτίζει την ίδια τη διαδικασία λαμβάνοντας υπόψη τη συνεχή πρόοδο που σημειώνεται από τον μαθητή και το ατομικό προφίλ του μαθητή (Howell & Nolet, 2000). Ως πρώτο βήμα, ο εκπαιδευτικός καλείται να κάνει μια αρχική αξιολόγηση (προκαταρκτική φάση) κατά την οποία θα συλλέξει δεδομένα για το επίπεδο ετοιμότητας του μαθητή προκειμένου να σχεδιάσει το κατάλληλο διδακτικό υλικό που θα χρησιμοποιήσει (Moon, 2000). Στη συνέχεια, ακολουθεί το στάδιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης, το οποίο είναι μια διαδικασία συλλογής πληροφοριών σχετικά με τις μαθησιακές ανάγκες του μαθητή, ώστε να αποφασιστεί τι θα βελτιώσει την κατανόηση από την πλευρά του μαθητή της ύλης που διδάσκεται και που θα τον οδηγήσει στην επιτυχή μάθηση (Salvaras, 2000). Τέλος, η διαδικασία ολοκληρώνεται μέσω της τελικής αξιολόγησης, στην οποία αξιολογείται η γνώση του μαθητή και μέσω της οποίας συνάγεται το συμπέρασμα περί της επιτυχίας ή της αποτυχίας τόσο του διδακτικού υλικού όσο και της διδακτικής διαδικασίας (Blaz, 2008).

Αναλυτικότερα, σύμφωνα με την Φιλιππάτου 2013, στην αρχική διαγνωστική αξιολόγηση ο εκπαιδευτικός καλείται να συλλέξει πληροφορίες σχετικά με την προγενέστερη γνώση των μαθητών αναφορικά με την ενότητα που θα διδάξει αλλά και γενικότερα με το αντικείμενο το οποίο θα ασχοληθεί, για τυχόν δυσκολίες που έχει παρουσιάσει ο μαθητής τα προηγούμενα χρόνια της φοίτησής του, καθώς και τα ενδιαφέροντα ή τις κλίσεις του ώστε να προσαρμόσει κατάλληλα τη διδασκαλία του. Κάποια Βασικά μέσα πού

χρησιμοποιούνται για την αρχική διαμορφωτική αξιολόγηση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι: το ερωτηματολόγιο όπου θα μπορούσε να συμπληρώσει ο μαθητής τα ενδιαφέροντά του, η συζήτηση, όπου εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει για να συλλέξει πληροφορίες τόσο από το μαθητή, όσο από το οικογενειακό περιβάλλον αλλά και το σχολικό περιβάλλον του μαθητή.

Η διαμορφωτική αξιολόγηση όπου αποτελεί ένα σημαντικό στάδιο κατά τη διάρκεια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, Καθώς ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να ελέγχει συστηματικά εάν υπάρχει ανάγκη να βελτιώσει, αντικαταστήσει η τροποποίηση κάποια διαδικασία στη μέθοδο της διαφοροποίησης. Ως μέσα για την διαμορφωτική αξιολόγηση, προτείνονται ενδεικτικά τα εξής :

α) ρουμπρίκες : αποτελούν λίστες με καθορισμένα κριτήρια μέσα από τα οποία εξετάζεται η επίδοση των μαθητών σε ένα γνωστικό πεδίο.

β) ατομικοί φάκελοι του μαθητή : πρόκειται μια την συλλογή των δραστηριοτήτων που έχει δημιουργήσει ο μαθητής καθόλη τη διάρκεια των παρεμβάσεων μέσα από το οποίο μπορεί να αναδειχθεί η πρόοδος ή μη του μαθητή σε ένα συγκεκριμένο γνωστικό πεδίο- στόχο παρέμβασης. *γ) παρατήρηση* η παρατήρηση πραγματοποιείται καθόλη τη διάρκεια της παρέμβασης. Βασίζεται σε συγκεκριμένους άξονες τους οποίους θέλει να εξετάσει ο εκπαιδευτικός(Φιλιπάτου, 2013).

Τέλος η ανακεφαλαιωτική ή τελική αξιολόγηση όπου κατά την οποία ο εκπαιδευτικός εξετάζει, συμπεραίνει και διαπιστώνει συνολικά, κατά πόσο η διδασκαλία του ανταποκρίθηκε στους αρχικούς στόχους τους οποίους είχε θέσει. Ως μέσο τελικής αξιολόγησης, προτείνεται η εξέταση γραπτή ή προφορική , οι εργασίες για το σπίτι (ως παραδοσιακές μέθοδοι), η καθημερινή

παρατήρηση των μαθητών, η αξιολόγηση των ατομικών φακέλων των μαθητών, η αυτό-αξιολόγηση ή έτερο-αξιολόγηση (ως εναλλακτικές μέθοδοι),(Φιλιππάτου, 2013).

Η αποτελεσματικότητα της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

Υπό το φως της παραπάνω θεωρίας, είναι απαραίτητο να αναφερθεί ότι η επιτυχία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δεν είναι πάντα «ένα δεδομένο γεγονός» στη διδακτική διαδικασία. Η προαναφερθείσα στάση αναφέρεται σε εκείνους τους εκπαιδευτικούς που διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Υπάρχουν όμως ορισμένοι δάσκαλοι που πιστεύουν ότι αλλάζοντας κάποιες από τις διδακτικές πρακτικές τους, στην πραγματικότητα εφαρμόζουν διαφοροποιημένη διδασκαλία. Αυτό αποτελεί πλάνη (Tomlinson, 2008). Η αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας τεκμηριώνεται στη θεωρία και την πράξη. Υπάρχει ένας αριθμός ερευνών που υποστηρίζουν ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα στη μάθηση των μαθητών, ιδιαίτερα εκείνων με μαθησιακές δυσκολίες (Tomlinson & Edison, 2003). Ωστόσο, η διαφοροποιημένη διδασκαλία υποστηρίζεται σθεναρά από τους οπαδούς της (Koutselini, 2008; Tomlinson, 2001) και θεωρείται αποτελεσματικό μέσο διδασκαλίας σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα σε όλο τον κόσμο (Tomlinson & Allan, 2011). Πιο συγκεκριμένα η έρευνα του Logan (2011), ανέδειξε ότι η αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας έγκειται στην εξειδίκευση και την προετοιμασία των εκπαιδευτικών κατά τις σπουδές τους. Ειδικότερα αναφέρεται ότι παρόλο που οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είχαν λάβει μαθήματα στο Πανεπιστήμιο σχετικά με την διαφοροποιημένη

διδασκαλία, δεν δέχονταν την ανάλογη καθοδήγηση ώστε να μπορέσουν να την εφαρμόσουν ή δεν τους δόθηκε η δυνατότητα εφαρμογής της κατά τη διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης καθώς δεν ενθαρρύνθηκαν από τους εμπειρότερους εκπαιδευτικούς.

Αξιοσημείωτο δεδομένο της έρευνας το οποίο αναδείχθηκε ήταν ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δεν αποδέχτηκαν τους μύθους που θέλουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι απλώς εξατομικευμένο πρόγραμμα ή άδικος φόρτος εργασίας για τους μαθητές. Παρόλα αυτά και ειδικότερα οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης δήλωσαν ότι δεν θα εφαρμόζαν διαφοροποιημένη διδασκαλία καθώς δεν αισθάνονται έτοιμοι ή εξοικειωμένοι να διδάξουν σε μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες ενώ υποστήριζαν ότι ίσως απορρίψουν την προσαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας καθώς κάτι τέτοιο εφιστά την προσοχή στις διαφορές των μαθητών.

Αντίστοιχη ανασκοπική έρευνα που αφορά την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας μέσα από είκοσι μία μελέτες α) σχετικά με τις επιπτώσεις της ομοιογενούς ομαδοποίησης ικανοτήτων μεταξύ των τάξεων, β) σχετικές με την ομαδοποίηση ικανοτήτων εντός τάξης γ) αλλά και με την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας υποστηριζόμενης από συστήματα υπολογιστών, Ανέδειξε ότι για να επιτευχθεί η αποτελεσματικότητά δεν αρκεί μόνο η ομαδοποίηση αλλά πρέπει να διασφαλιστεί ότι πράγματι παρέχεται διαφοροποίηση διδασκαλίας (Deunk, 2018)

Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας σύμφωνα με τον Logan (2011), που αποτελεί και κριτήριο εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, είναι να ελέγχετε κάθε φορά η συνολική θετική επίδραση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Συγκεκριμένα εάν η συνολική θετική επίδραση αφορά μία

ομοιογενή ομαδική διαφοροποίηση τότε θα μπορούσαμε να πούμε ότι επετεύχθη αποτελεσματικότητα. Αν όμως έχουμε μία συνολική θετική επίδραση σε μαθητές ποικίλων επιπέδων ικανοτήτων τότε αυτό το δεδομένων κατά μόνος δεν αποτελεί στοιχείο αποτελεσματικότητας.

Όπως επιβεβαιώνει και η Παντελιάδου και οι συνεργάτες της, είναι σημαντικό να επισημανθούν και να διαχωριστούν κάποιο όροι με την διαφοροποιημένη διδασκαλία έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να μην παρερμηνεύουν οι συνταυτίζουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία με άλλες μεθόδους. Έτσι όταν αναφερόμαστε σε διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι καλό να γνωρίζουμε τα εξής ποιοτικά χαρακτηριστικά:

- α) Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν συνταυτίζεται απαραίτητα με την ατομική ή εξατομικευμένη διδασκαλία αλλά η ατομική διδασκαλία μπορεί να είναι ένα μέρος της μεθόδου αυτής εάν κριθεί αναγκαίο.
- β) Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν προϋποθέτει την δημιουργία ομοιογενών ομάδων διαφορετικών επιπέδων ικανοτήτων αλλά την ευέλικτη ομαδοποίηση.
- γ) Επιπλέον η διαφοροποίηση δεν περιλαμβάνει μόνο τεχνικές μείωσης του φόρτου εργασίας για το σπίτι ή προσαρμοσμένες ασκήσεις αλλά μία ολιστική ποιοτική προσαρμογή της διδασκαλίας.
- δ) Τέλος η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν προκαλεί σύγχυση στο κλίμα και το περιβάλλον της τάξης. Για να επιτευχθεί αποτελεσματικά η εφαρμογή της είναι απαραίτητο να υπάρχει οργάνωση, σαφής στοχοθεσία και διαδικασία αλλά και συνεχής και μεθοδική αξιολόγηση(Παντελιάδου και συν. 2008).

Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος

Η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) (Autism Spectrum Disorders - ASD) αποτελεί μια ετερογενή ομάδα νευροαναπτυξιακών καταστάσεων, που χαρακτηρίζονται από βλάβες στις κοινωνικές δεξιότητες, τη λεκτική και τη μη λεκτική επικοινωνία και περιορισμένα επαναλαμβανόμενα στερεότυπα συμπεριφοράς (American Psychiatric Association, 2000).

Η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος θεωρείται μια από τις πιο σύνθετες αναπτυξιακές διαταραχές (Bakken & Bock, 2001). Χαρακτηρίζεται από βασικά ελλείμματα στην επικοινωνία, την κοινωνική αλληλεπίδραση και περιορισμένα, επαναλαμβανόμενα πρότυπα συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων ή δραστηριοτήτων (Hodgetts, Zwaigenbaum, & Nicholas, 2015). Η διάγνωση της ΔΑΦ μπορεί να είναι δύσκολη, αφού δεν υπάρχει ιατρική εξέταση. Οι γιατροί τείνουν να κάνουν τη διάγνωση παρατηρώντας τη συμπεριφορά και την ανάπτυξη του παιδιού (“Autism Spectrum Disorder: Screening and Diagnosis”, 2015). Επομένως, η παρατήρηση συμπεριφοράς και η ανίχνευση αυτιστικών σημείων και συμπτωμάτων είναι η μόνη υπάρχουσα μέθοδος διάγνωσης. Η διάγνωση μιας ΔΑΦ μπορεί να γίνει ήδη από τους 14 μήνες (Kleinman, Ventola, Pandey, Verbalis, Barton, Hodgson, Green, Dumont-Mathieu, Robins, & Fein, 2008). Ωστόσο, οι διαγνώσεις εμφανίζονται συνήθως μεταξύ των ηλικιών 3 και 5 ετών, επειδή αυτές που γίνονται πριν από την ηλικία των 3 ετών είναι λιγότερο αξιόπιστες (Charman & Baird, 2002). Οι περισσότεροι γονείς παρατηρούν κάποια συμπτώματα πριν τα παιδιά τους γίνουν δύο ετών. Αυτά τα πρώιμα σημάδια περιλαμβάνουν κυρίως την αποφυγή οπτικής επαφής, την έλλειψη ανταπόκρισης όταν αποκαλείται το όνομα, τη μη επίδειξη ενδιαφέροντος κατά

την παρουσίαση ερεθισμάτων και την έλλειψη γλωσσικών και κοινωνικών δεξιοτήτων (Zwaigenbaum, 2001).

Τα αίτια της ΔΑΦ είναι γενετικά και έχει βρεθεί ότι διαδραματίζουν ρόλο και περιβαλλοντικοί παράγοντες. Ενώ υπάρχουν αυξανόμενες ενδείξεις ότι ο αυτισμός είναι μια νευρο-αναπτυξιακή διαταραχή με γενετική αιτιολογία (Yates, 2012), δεν υπάρχει ακόμη επικυρωμένος βιοδείκτης ή βιολογικό τεστ (Abrahams & Geschwind, 2008). Η ακριβής αιτία είναι ακόμα άγνωστη και δεν έχει βρεθεί ιατρική θεραπεία (Klein & Kemper, 2016).

Η διάγνωση της ΔΑΦ περιλαμβάνει, σύμφωνα με το Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition (DSM-IV), διάφορες διαταραχές, όπως η αυτιστική διαταραχή, το σύνδρομο Asperger, η παιδική αποσυνθετική διαταραχή (childhood disintegrative disorder), το σύνδρομο Rett και οι Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές - Μη Προσδιοριζόμενες Αλλιώς (pervasive developmental disorders not otherwise specified) (PDD-NOS) (Kurth & Mastergeorge, 2010). Τα συμπτώματα και τα χαρακτηριστικά κάθε μεμονωμένης διαταραχής μπορούν να παρουσιαστούν με διάφορους συνδυασμούς και ο βαθμός των βλαβών ποικίλλει από ήπιο έως βαθύ. Αυτό αναμένεται να επηρεάσει τα άτομα με πολύ διαφορετικούς τρόπους (Ministry of Education, 2007). Για παράδειγμα, όσον αφορά στο γενικό επίπεδο νοημοσύνης, περίπου το 75%-80% των ατόμων με ΔΑΦ έχουν σημαντικές καθυστερήσεις στη γνωστική ανάπτυξη. Ωστόσο, πολλά άτομα με σύνδρομο Asperger εμφανίζουν μέση ή και πάνω από το μέσο όρο νοητική ικανότητα (Perry & Condillac, 2003).

Η Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία άλλαξε τα διαγνωστικά κριτήρια στο DSM-V, έτσι ώστε η αυτιστική διαταραχή, η διαταραχή Asperger και η αποσυνθετική διαταραχή της παιδικής ηλικίας, καθώς και μια νέα διαταραχή, η

διαταραχή κοινωνικής επικοινωνίας, να ταξινομηθούν κατά μήκος ενός φάσματος (διαταραχή του φάσματος του αυτισμού). Η διαταραχή του Rett και το PDDNOS δεν εντάσσονται πλέον στην ίδια κατηγορία με τη ΔΑΦ στο DSM-V (Blumberg, Zabtotsky, Avila, Colpe, Pringle & Kogan, 2016; Durand, 2014; Wing, Gould & Gillberg, 2010).

Υπάρχει ένα αξιοσημείωτο εύρος έκφρασης του συνδρόμου στη ΔΑΦ. Τα παιδιά με τη χαμηλότερη λειτουργικότητα είναι σε μεγάλο βαθμό ή εξ ολοκλήρου μη λεκτικά, λαμβάνουν λίγες κοινωνικές πρωτοβουλίες και παραμένουν κοινωνικά απομονωμένα. Αντίθετα, τα παιδιά με υψηλότερη λειτουργικότητα συμμετέχουν σε κοινωνική αλληλεπίδραση, αλλά δεν μπορούν να την ξεκινήσουν ή να την διατηρήσουν με τυπικό τρόπο. Εμπίπτουν στο φυσιολογικό εύρος νοημοσύνης ($IQ \geq 80$) και αναφέρονται ως άτομα με Αυτιστική Διαταραχή Υψηλής Λειτουργικότητας (ΑΔΥΛ) (High Functioning Autistic Disorder - HFAD).

Γνωστικές δυσκολίες και ΔΑΦ

Θεωρία του Νου

Υπάρχουν τρία κυρίαρχα γνωστικά θεωρητικά μοντέλα του Αυτισμού: Η Θεωρία του Νου (Baron-Cohen, 1995), η Αδύναμη Κεντρική Συνοχή (Frith, 1989; Happé & Frith, 2006) και η Εκτελεστική Δυσλειτουργία (Hughes, Russell, & Robbins, 1994; Russell, 1997). Αυτές οι θεωρίες βασίζονται σε ευρήματα που δείχνουν ότι τα άτομα με ΔΑΦ αποδίδουν διαφορετικά σε σύγκριση με αντίστοιχες ομάδες νευροτυπικών ατόμων σε συγκεκριμένες ψυχολογικές εργασίες. Για παράδειγμα, οι προσεγγίσεις της Θεωρίας του Νου χρησιμοποιούν εργασίες κατανόησης λανθασμένων πεποιθήσεων και προθέσεων (Baron-

Cohen, Leslie & Frith, 1985, 1986), οι προσεγγίσεις εκτελεστικών λειτουργιών χρησιμοποιούν τη δοκιμασία «Ταξινόμηση καρτών Wisconsin» (Ozonoff, Pennington, & Rogers, 1991) και οι προσεγγίσεις ασθενούς κεντρικής συνοχής έχουν χρησιμοποιήσει δοκιμασίες «ενσωματωμένων φιγούρων» (Happé & Frith, 2006).

Η απόδοση νοητικής κατάστασης, ή «Θεωρία του Νου», αναφέρεται στην ικανότητα να αποδίδει κανείς νοητικές καταστάσεις στον εαυτό του και στους άλλους και να εκτιμά ότι η ψυχική κατάσταση ενός άλλου ατόμου μπορεί να είναι διαφορετική από τη δική του. Επομένως, με τη «θεωρία του νου» το άτομο είναι σε θέση: α) να συμπεράνει τις ψυχικές καταστάσεις των άλλων, όπως τα πιστεύω, τις επιθυμίες, τις γνώσεις, τις προθέσεις και τα συναισθήματά τους και β) να προβλέπει τη συμπεριφορά τους με βάση αυτά τα συμπεράσματα. Η αναγνώριση ότι οι πράξεις προκύπτουν από πεποιθήσεις, είτε αυτές είναι αληθινές είτε ψευδείς, παίζει σημαντικό ρόλο στον τρόπο με τον οποίο αξιολογούν οι άνθρωποι τις ενέργειες των άλλων (Astington, 2001). Οι ενήλικες τυπικής ανάπτυξης χρησιμοποιούν εύκολα αυτήν την ικανότητα και οι περισσότερες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις στηρίζονται σε αυτήν (Malle, 1999; Wellman, 1991). 1990). Η ύπαρξη μιας «Θεωρίας του Νου» είναι ευεργετική για τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, επειδή επιτρέπει στα άτομα να κατανοήσουν τα αίτια της δράσης των άλλων. Για παράδειγμα, η κατανόηση του λόγου για τον οποίο κάποιος δείχνει στο άτομο πώς να κάνει κάτι (π.χ. δέσιμο κορδονιών) εξαρτάται από την αναγνώριση από την πλευρά του ατόμου του γεγονότος ότι δε γνωρίζει πώς να εκτελέσει τη συγκεκριμένη πράξη (αντιληπτή διαφορά γνώσης) και της σκόπιμης προσπάθειας του άλλου να διδάξει τη δεξιότητα αυτή. Η

αναγνώριση μιας αντιληπτής διαφοράς γνώσης και πρόθεσης στους άλλους επιτρέπει στα άτομα να κατανοήσουν τη δράση των άλλων.

Η θεωρία της κατανόησης του νου υφίσταται σημαντικές αλλαγές στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας (Flavell, 2004), οπότε και η κατανόηση των ψευδών πεποιθήσεων θεωρείται από πολλούς ως το ορόσημο στη θεωρία της ανάπτυξης του νου (Perner, 1991; Repacholi & Slaughter, 2003; Wellman, 1991). Η κατανόηση της ψευδούς πεποίθησης σημαίνει αναγνώριση ότι η πεποίθηση ενός ατόμου μπορεί να είναι είτε αληθινή είτε ψευδής σε σχέση με την τρέχουσα κατάσταση των πραγμάτων.

Η πλήρης κατανόηση αυτής της έννοιας περιλαμβάνει την αναγνώριση της ψευδούς πίστης στον εαυτό και στους άλλους. Μια ψευδής πεποίθηση μπορεί να προδοθεί από την πραγματικότητα, αφού οι πεποιθήσεις δεν είναι παρά μόνο η αναπαράσταση ενός ατόμου για την πραγματική κατάσταση των πραγμάτων. Για παράδειγμα, κάποιος χαιρετά κάποιον που πιστεύει ότι είναι γνωστός του, αλλά στη συνέχεια ανακαλύπτει ότι είναι ξένος, οπότε πιθανότατα ντρέπεται για το λάθος του, αναγνωρίζοντας την αρχική πίστη του ως εσφαλμένη.

Η αξιολόγηση της πρώτης τάξης κατανόησης των ψευδών πεποιθήσεων των παιδιών έχει (δηλαδή, το συμπέρασμα για την ψυχική κατάσταση ενός άλλου ατόμου) έχει παραδοσιακά μετρηθεί με παραλλαγές δύο βασικών δοκιμασιών: μια δοκιμασία ψευδούς πεποίθησης αλλαγής τοποθεσίας (Wimmer & Perner, 1983) και μια δοκιμασία ψευδούς πεποίθησης απροσδόκητου περιεχομένου (Hogrefe, Wimmer, & Perner, 1986; Perner, Leekam, & Wimmer, 1987). Στην εργασία αλλαγής τοποθεσίας, ένα αντικείμενο τοποθετείται από ένα άτομο σε μια θέση Α, ενώ στη συνέχεια το άτομο αυτό φεύγει από τη σκηνή. Ενώ

απουσιάζει, το αντικείμενο μετακινείται σε μια άλλη θέση B, εν αγνοία του. Στη συνέχεια, το άτομο επιστρέφει για να συλλέξει το αντικείμενο. Ακολουθούν δύο ερωτήσεις: μια ερώτηση μνήμης για να διασφαλιστεί ότι τα γεγονότα της ιστορίας έχουν κατανοηθεί σωστά και, στη συνέχεια (εάν η ερώτηση μνήμης απαντηθεί με ακρίβεια), μια ερώτηση ψευδούς πεποίθησης «πού θα κοιτάξει το άτομο για να ανακτήσει το αντικείμενο. Η σωστή απάντηση είναι η τοποθεσία A (δηλαδή, η ψευδής πεποίθηση του ατόμου), ενώ η λανθασμένη απάντηση είναι η τοποθεσία B (η τρέχουσα τοποθεσία του αντικειμένου).

Στις εργασίες ψευδών πεποιθήσεων απροσδόκητου περιεχομένου εμφανίζεται σε ένα παιδί ένα οικείο δοχείο του οποίου η ετικέτα υπονοεί το αρχικό του περιεχόμενο (π.χ. καραμέλες ή ξυλομπογιές) και ερωτάται τι πιστεύει ότι υπάρχει μέσα. Στη συνέχεια, το δοχείο ανοίγει για να αποκαλυφθεί ότι υπάρχει ένα διαφορετικό περιεχόμενο, συνήθως απροσδόκητο με βάση την ετικέτα (π.χ. μια κούκλα ή ένα παιχνίδι). Έπειτα, το δοχείο κλείνει και ζητείται από το παιδί να αναφέρει την αρχική του πεποίθηση σχετικά με το περιεχόμενο του δοχείου καθώς και την πεποίθηση ενός άλλου, απόντος κατά την αποκάλυψη ατόμου, που βλέπει το κλειστό δοχείο για πρώτη φορά. Η σωστή απάντηση είναι ότι η αρχική πεποίθηση του ίδιου του παιδιού καθώς και η πεποίθηση του απόντος ατόμου θα αναφέρει αυτό που παρουσιάζεται στην ετικέτα. Η λανθασμένη απάντηση είναι ότι, όπως το ίδιο το παιδί, έτσι και ο αδαής άλλος θα αναμένουν να βρουν αυτό που πραγματικά είχε αποκαλυφθεί ότι ήταν το περιεχόμενο του δοχείου.

Η επιτυχία των παιδιών τυπικής ανάπτυξης σε αυτές τις εργασίες λανθασμένης πεποίθησης πρώτης τάξης υφίσταται μια θεμελιώδη μετάβαση μεταξύ 3 και 5 ετών. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, η πιθανότητα ένα

παιδί να μπορέσει να επιτύχει σε μια εργασία λανθασμένης πεποίθησης μετατοπίζεται από στατιστικά χαμηλότερη πιθανότητα στην ηλικία περίπου των 3 ετών σε στατιστικά μεγαλύτερη πιθανότητα από την ηλικία περίπου των 4 ετών και μετά. Αυτό το μοτίβο αποτελεσμάτων έχει αναπαραχθεί σε πολυάριθμες έρευνες που διέφεραν σημαντικά στη μεθοδολογία. Μια μετα-ανάλυση ερευνών που χρησιμοποιούσε μια ποικιλία παραδειγμάτων ψευδούς πεποίθησης κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά δεν επιτυγχάνουν σε δοκιμασίες ψευδούς πεποίθησης μέχρι την ηλικία των τεσσάρων περίπου ετών (Wellman, Cross, & Watson, 2001). Επομένως, συνάγεται ότι μια σημαντική εννοιολογική αλλαγή στη θεωρία του νου συμβαίνει σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης κατά την προσχολική ηλικία (Wellman, Cross, & Watson, 2001).

Η απόδοση σε εργασίες ψευδούς πεποίθησης σε παιδιά με ΔΑΦ διαφέρει σημαντικά από τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη. Τα παιδιά με ΔΑΦ παρατηρείται σταθερά ότι καθυστερούν σημαντικά στο να περάσουν επιτυχώς δοκιμασίες ψευδούς πεποίθησης. Οι Baron-Cohen, Leslie και Frith (1985) διαπίστωσαν ότι το 80% των παιδιών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας απέτυχαν στο έργο της λανθασμένης πεποίθησης, ενώ οι ομάδες ελέγχου είτε των παιδιών τυπικής ανάπτυξης προσχολικής ηλικίας είτε των παιδιών με σύνδρομο Down είχαν επίδοση αντίστοιχη προς τη λεκτική νοητική τους ηλικία (Verbal Mental Age - VMA). Οι Baron-Cohen, Leslie & Frith (1985) διαπίστωσαν ότι το 80% των παιδιών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας απέτυχαν στο έργο της λανθασμένης πεποίθησης, ενώ οι ομάδες ελέγχου είτε των παιδιών τυπικής ανάπτυξης προσχολικής ηλικίας είτε των παιδιών με σύνδρομο Down είχαν επίδοση αντίστοιχη προς τη λεκτική νοητική τους ηλικία (Verbal Mental Age - VMA).

Σε μια μετα-ανάλυση ερευνών που χρησιμοποιούν μια ποικιλία παραδειγμάτων ψευδών πεποιθήσεων, ο Happé (1995) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά με ΑΔΥΛ κατά μέσο όρο δεν επιτυγχάνουν σε εργασίες ψευδούς πεποίθησης μέχρι να έχουν εκτιμώμενη VMA τουλάχιστον 11 ετών. Επιπλέον, αποδίδουν σημαντικά χειρότερα σε δοκιμασίες ψευδούς πεποίθησης σε σύγκριση με παιδιά ίδιας λεκτικής νοητικής ή χρονολογικής ηλικίας. Μέχρι σήμερα, δεν έχουν αναφερθεί περιπτώσεις παιδιών με ΔΑΦ τα οποία να έχουν νοητική ηλικία ισοδύναμη με αυτή παιδιών προσχολικής ηλικίας τυπικής ανάπτυξης και να επιτυγχάνουν σε δοκιμασίες ψευδούς πεποίθησης (Baron-Cohen, 2001; Lombardo & Baron-Cohen, 2010).

Η ψευδής πεποίθηση δεν είναι η μόνη γνωστική διαδικασία της θεωρίας του νου. Η θεωρία του νου αναπτύσσεται πολύ πριν από την ηλικία των 4 ετών και συνεχίζει να αναπτύσσεται πολύ μετά. Τα βρέφη, για παράδειγμα, παρουσιάζουν σημάδια αναγνώρισης της δραστηριότητας της νοητικής κατάστασης χρησιμοποιώντας την κοινή προσοχή καθώς και συμβολικές χειρονομίες για να αναπαραστήσουν έννοιες συναισθημάτων όπως η χαρά και η λύπη (Vallotton, 2008). Σε ηλικία περίπου 2 ετών, τα παιδιά αρχίζουν να συμμετέχουν σε παιχνίδια προσποίησης που μπορεί επίσης να συνδέεται με τη θεωρία της ανάπτυξης του νου (Sobel, 2004). Οι πρόσθετοι πρόδρομοι παράγοντες αναπτυξιακής θεωρίας του νου περιλαμβάνουν τη χρήση όρων ψυχικής κατάστασης, όπως «γνωρίζω», «σκέφτομαι» και «θυμάμαι» (Astington & Gopnik, 1991) και τη δυνατότητα διάκρισης τέτοιων όρων από όρους μη νοητικής κατάστασης όπως «ρίχνω», «τρώω» και «τρέχω» (Baron-Cohen, Ring, Moriarty, Shmitz, Costa & Ell, 1994). Επιπλέον, τα παιδιά περίπου στην ηλικία των 3 ετών είναι σε θέση να κατανοήσουν τις επιθυμίες και τα απλά συναισθήματα, να προβλέψουν τη δράση με βάση τις αληθινές πεποιθήσεις, να

διακρίνουν μεταξύ πραγματικών και νοητικών εμπειριών,, καθώς και μεταξύ απλών σκόπιμων και ακούσιων ενεργειών (π.χ.. βουτιά σε πισίνα ατόμου που θέλει να κάνει μπάνιο και ατόμου που δε θέλει να κάνει μπάνιο και ατόμου που δε θέλει να βραχεί) (Joseph & Tager-Flusberg, 1999).

Τα παιδιά με ΔΑΦ εμφανίζουν επίσης καθυστερήσεις και ελλείμματα σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης σε πρώιμες αναδυόμενες ικανότητες της θεωρίας του νου. Ένα παράδειγμα αυτής της καθυστερημένης ικανότητας είναι η κοινή προσοχή (joint attention) που αναφέρεται στον συντονισμό της προσοχής με ένα άλλο άτομο επάνω σε ένα αντικείμενο ή ένα γεγονός. Οι θεωρητικοί ισχυρισμοί έχουν συνδέσει την κοινή προσοχή με τη μεταγενέστερη θεωρία της ανάπτυξης του νου (π.χ. Baron-Cohen, Tager-Flusberg, & Cohen, 1994; Carpenter, Nagel & Tomassello, 1998; Hobson, 2002). Δεδομένα υποδεικνύουν ότι τα παιδιά με ΑΔΥΛ έχουν μειωμένη επίδοση τόσο στην παραγωγή όσο και στην κατανόηση της κοινής προσοχής (Mundy et al., Δεδομένα υποδεικνύουν ότι τα παιδιά με ΑΔΥΛ έχουν μειωμένη επίδοση τόσο στην παραγωγή όσο και στην κατανόηση της κοινής προσοχής (Mundy, Sullivan & Mastergeorge, 2009). Οι διαταραχές στην κοινή προσοχή είναι ένα από τα πρώτα σημάδια της ΔΑΦ, έτσι ώστε η απουσία ή τα ελλείμματα στις ικανότητες κοινής προσοχής να χρησιμοποιούνται στη διάγνωση της ΔΑΦ σε μικρά παιδιά (Osterling & Dawson, 1994). Έρευνες έχουν επίσης παρατηρήσει ότι τα παιδιά με ΔΑΦ παρουσιάζουν φτωχό αυθόρμητο παιχνίδι προσποίησης σε σύγκριση με αντίστοιχες ομάδες ελέγχου ενώ τα παιδιά με ΔΑΦ βρέθηκε να έχουν μειωμένη ικανότητα προσποίησης (Bigham, 2010; Carter et al., Έρευνες έχουν επίσης παρατηρήσει ότι τα παιδιά με ΔΑΦ παρουσιάζουν φτωχό αυθόρμητο παιχνίδι προσποίησης σε σύγκριση με αντίστοιχες ομάδες ελέγχου ενώ τα παιδιά με ΔΑΦ βρέθηκε να έχουν και μειωμένη ικανότητα προσποίησης (Bigham,

2010; Carter 2005). Davis & Klin, 2005). Συνολικά, αυτά τα στοιχεία υποδηλώνουν ότι οι δεξιότητες κοινής προσοχής και συμβολικού παιχνιδιού είναι ανεπαρκείς στην πλειοψηφία των μικρών παιδιών με ΔΑΦ και η ανεπάρκεια αυτή μπορεί να είναι σημαντικός προγνωστικός παράγοντας μεταγενέστερων κοινωνικό-γνωστικών ελλείψεων.

Μια άλλη έκπτωση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη θεωρία του νου που παρατηρείται σε παιδιά με ΔΑΦ είναι η ικανότητα διαφοροποίησης μεταξύ ψυχικών και σωματικών γεγονότων. Τα μικρά παιδιά προσχολικής ηλικίας φαίνεται να έχουν μια υποτυπώδη κατανόηση της οντολογικής διάκρισης μεταξύ ψυχικών και σωματικών γεγονότων. Αυτό έχει αποδειχθεί στην ικανότητά τους να διακρίνουν μεταξύ της σκέψης για ένα αντικείμενο και της φυσικής αλληλεπίδρασης με αυτό (Astington & Gopnik, 1991 Wellman & Estes, 1986). Έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά 3-5 ετών κατανοούν ότι τα ψυχικά φαινόμενα, όπως τα όνειρα ή οι νοερές εικόνες δεν είναι χειροπιαστά όπως τα ίδια τα αντικείμενα ή οι φωτογραφίες αυτών (Estes, Wellman, & Wooley, 1989). Τα παιδιά ηλικίας 3 ετών εκτιμούν, επίσης, ότι αν και η αντιληπτική εισαγωγή είναι απαραίτητη για το σχηματισμό γνώσης, δεν είναι απαραίτητη για νοητικές εικόνες ή αναπαραστάσεις (π.χ. Τα παιδιά ηλικίας 3 ετών εκτιμούν, επίσης, ότι αν και η αντιληπτική εισαγωγή είναι απαραίτητη για το σχηματισμό γνώσης, δεν είναι απαραίτητη για νοητικές εικόνες ή αναπαραστάσεις (Wooley & Wellman, 1993).

Ωστόσο, παιδιά με ΔΑΦ με μέση νοητική ηλικία μεγαλύτερη από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας τυπικής ανάπτυξης (6,9 ετών) παρουσιάζουν σημαντικά προβλήματα στο να κάνουν τέτοιες κρίσεις και δυσκολεύονται να διαχωρίσουν ένα νοητικό φαινόμενο από ένα φυσικό (Baron-Cohen, 1989). Τα

παιδιά τυπικής ανάπτυξης μεταξύ 3 και 5 ετών αναπτύσσουν την ικανότητα να διακρίνουν αξιόπιστα το πώς μοιάζει κάτι και το τι είναι πραγματικά. Για παράδειγμα, όταν παιδιά 4 ετών βλέπουν ένα σφουγγάρι φτιαγμένο έτσι ώστε να μοιάζει με βράχο, τείνουν να απαντούν ότι μοιάζει με βράχο αλλά είναι στην πραγματικότητα σφουγγάρι (Flavell, Green, & Flavell, 1986). Αλλά τα παιδιά με ΔΑΦ δε φαίνεται να εκτιμούν τη διάκριση εμφάνισης-πραγματικότητας.

Μάλλον, τείνουν να λένε ότι το αντικείμενο είναι στην πραγματικότητα ένας βράχος ή είναι στην πραγματικότητα ένα σφουγγάρι. Οι περιγραφές τους τείνουν να αναφέρονται σε ένα μόνο χαρακτηριστικό του αντικειμένου (π.χ. το σφουγγάρι «μοιάζει με σφουγγάρι και είναι πραγματικά σφουγγάρι») και έτσι αποτυγχάνουν να συλλάβουν τη διπλή ταυτότητα του αντικειμένου (Baron Cohen, 1989).

Ο δεύτερος πυλώνας στην ανάπτυξη των μαθητών είναι η ικανότητα αναγνώρισης σκόπιμης δράσης. Ομοίως, η κατανόηση της σχέσης της πρόθεσης με τη συμπεριφορά και τις ψυχικές καταστάσεις είναι ένα ουσιαστικό χαρακτηριστικό της θεωρίας της ανάπτυξης του νου (Feinfield, Lee, Flavell, Green & Flavell, 1999). Τα παιδιά αναπτύσσουν διαφορετικά αλληλένδετα στοιχεία για την κατανόηση αυτής της σχέσης νωρίς στη ζωή (Moses, 2001). Η κατανόηση ενός μικρού παιδιού ότι οι ενέργειες μπορούν να κατευθύνονται μόνο σε στόχους υποδηλώνει αυτή την πρώιμη ικανότητα. Η αναπτυσσόμενη κατανόηση της πρόθεσης από τα παιδιά είναι πιθανό να περιορίζεται από νωρίτερα αναπτυσσόμενες ψυχικές καταστάσεις, όπως επιθυμίες και πεποιθήσεις (Moses, 1993, 2001).

Εάν η διδασκαλία είναι μια δραστηριότητα που εκτελείται σκόπιμα, τότε η ικανότητα αναγνώρισης του πότε εκτελείται μια σκόπιμη δραστηριότητα είναι

απαραίτητη για την κατανόηση της διδασκαλίας. Οι Ziv et al. (2008) διαπίστωσαν ότι η εκτίμηση της πρόθεσης των παιδιών 5,5 ετών, αλλά όχι των παιδιών 3,5 ετών, τους επέτρεψε να διακρίνουν τη διδασκαλία από τη μάθηση σε καταστάσεις που δεν περιελάμβαναν διδασκαλία (π.χ. μίμηση) και σε καταστάσεις στις οποίες ήταν διφορούμενο το αν υπήρχε πρόθεση διδασκαλίας (π.χ. καθοδηγούμενη ανακάλυψη). Επομένως, παιδιά που δεν έχουν αναπτύξει πλήρη κατανόηση της πρόθεσης μπορεί να χάνουν σημαντικές ευκαιρίες για διδασκαλία.

Σε μια από τις παλαιότερες μελέτες που εξέτασαν τις κρίσεις των παιδιών με ΔΑΦ για την πρόθεση, οι Phillips, Baron-Cohen & Rutter (1998) εξέτασαν την ικανότητα των παιδιών να διακρίνουν τις δικές τους σκόπιμες ενέργειες από τις ακούσιες σε μια εργασία σκοποβολής. Τα παιδιά με ΔΑΦ συγκρίθηκαν με παιδιά αντίστοιχης λεκτικής ικανότητας τυπικής ανάπτυξης, καθώς και με παιδιά χωρίς ΔΑΦ αλλά με αναπτυξιακή καθυστέρηση. Και οι δύο ομάδες σύγκρισης είχαν σημαντικά καλύτερες επιδόσεις από τα παιδιά με ΔΑΦ στην αναγνώριση τυχαίων εκβάσεων. Το παιχνίδι σχεδιάστηκε για να εξετάζει την απόδοση σε μια εργασία όταν υπήρχε ασυμφωνία μεταξύ της επιθυμίας και της πρόθεσης του συμμετέχοντος, δηλαδή, όταν το παιδί χτυπούσε κατά λάθος έναν στόχο που δε στόχευε, αλλά υποστήριζε μετά ότι σε αυτόν στόχευε αρχικά.

Υπό αυτές τις συνθήκες, τα παιδιά με ΔΑΦ έτειναν να αναφέρουν ότι σκόπευαν να χτυπήσουν τον στόχο σε σημαντικά μεγαλύτερη συχνότητα από οποιαδήποτε από τις άλλες δύο ομάδες. Οι συγγραφείς υποστήριξαν ότι τα αποτελέσματα δείχνουν ότι τα παιδιά με ΔΑΦ δυσκολεύονται να διαχωρίσουν τις δικές τους προθέσεις από τις επιθυμίες (Phillips et al., 1998). Σε ένα σχετικό σύνολο ερευνών, οι Russell & Hill (2001) προσπάθησαν να αναπαραγάγουν και

να επεκτείνουν τα ευρήματα των Phillips et al. (1998) δοκιμάζοντας τις κρίσεις των παιδιών με ΔΑΦ για τις δικές τους προθέσεις σε δράση καθώς και τις κρίσεις για τις προθέσεις των άλλων και χρησιμοποιώντας την ίδια εργασία σκοποβολής. Σε αντίθεση με τους Phillips et al., δε βρήκαν διαφορές μεταξύ των παιδιών με ΔΑΦ και με αναπτυξιακή καθυστέρηση ή με τυπική ανάπτυξη στην εργασία σκοποβολής. Επιπλέον, εξέτασαν τους συμμετέχοντες σε μια «δοκιμασία διαφανών προθέσεων», η οποία εξετάζει κρίσεις για τις προηγούμενες προθέσεις σε ένα ημιτελές σχέδιο που καλούνται να ολοκληρώσουν (π.χ. ζητήθηκε από τα παιδιά να συμπληρώσουν ένα ημιτελές μέρος μιας ζωγραφικής, ωστόσο, πράττοντας έτσι ολοκλήρωναν μια διαφορετική εικόνα η οποία τους παρουσιαζόταν μετά την ολοκλήρωση του σχεδίου της εικόνας που νόμιζαν ότι ολοκλήρωναν). Σε αυτήν την εργασία, περίπου οι μισοί από τους συμμετέχοντες με ΔΑΦ αναγνώρισαν ότι είχαν ακούσια σχεδιάσει το πραγματικό αποτέλεσμα, αλλά δεν υπήρχαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων στην εκδοχή κατά την οποία ο σχεδιαστής ήταν τρίτο πρόσωπο (Russell & Hill, 2001).

Στη δική τους έρευνα οι Williams & Harré (2010) παρουσίασαν σε παιδιά με ΔΑΦ, αναπτυξιακή καθυστέρηση και τυπική ανάπτυξη δύο σελίδες εικόνων ερεθισμάτων που ήταν σημαντικά διαφορετικές μεταξύ τους (π.χ. φλιτζάνι τσαγιού με λαβή που λείπει και παιδί χωρίς ένα αυτί). Παρατήρησαν ότι τα παιδιά με ΔΑΦ είχαν σημαντικά χειρότερη επίδοση από τις ομάδες σύγκρισης ή ελέγχου. Οι Williams & Harré ισχυρίστηκαν ότι τα ευρήματά τους υποστήριζαν την ιδέα ότι τα παιδιά με ΔΑΦ έχουν μειωμένη επίδοση στην κατανόηση κρίσεων πρόθεσης στην πράξη.

Δυσκολίες κατανόησης

Σύμφωνα με επιστημονικές μελέτες, έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά με αυτισμό συναντούν δυσκολίες στην κατανόηση και πιο συγκεκριμένα στην κατανόηση της ανάγνωσης, του προφορικού και μεταφορικού λόγου. Παρόλο που μπορεί να εμφανίζουν ανεπτυγμένες δεξιότητες αποκωδικοποίησης μπορούν με ευκολία να διαβάσουν τον γραπτό λόγο, αλλά δεν μπορούν με την ίδια ευκολία να κατανοήσουν αυτό που μόλις διάβασαν. Συγκεκριμένα, εμφανίζουν δυσχέρεια στα πραγματολογικά χαρακτηριστικά του λόγου, όπως η επαγωγική λογική, ο μεταφορικός λόγος και το χιούμορ (Γενά,2017).

Ένα βασικό χαρακτηριστικό είναι η κυριολεκτική επεξεργασία των λεκτικών πληροφοριών, όπου μπορούν ευκολότερα, να αντιληφθούν απλές σχέσεις αιτίου-αποτελέσματος ή ερωτήσεις με συγκεκριμένη απάντηση παρά ιδιωματισμούς ή χιουμοριστικές εκφράσεις (Heward, 2011).

Επιπλέον, παρουσιάζουν δυσκολία στην κατανόηση της σημασίας μιας λέξης, όπως και στην οπτικοποίηση της δράσης μίας ιστορίας. Συχνά, δυσκολεύονται να επεξεργαστούν πλήρως ένα ολόκληρο κείμενο, διότι όλη η προσοχή τους μπορεί να αφοσιωθεί σε μια μικρή λεπτομέρεια αυτού (El Zein, et al.2014). Έχει παρατηρηθεί ότι δυσκολεύονται ιδιαίτερα να ανταποκριθούν σε ερωτήσεις των εκπαιδευτικών, που απευθύνονται σε όλη την τάξη, γεγονός που οφείλεται τόσο στις υψηλές απαιτήσεις των εκπαιδευτικών όσο και στην εν γένει δυσκολία των παιδιών με ΔΑΦ να επεξεργαστούν τις ερωτήσεις αυτές (Γενά, 2001). Οι δυσκολίες κατανόησης του λόγου και των αντιδράσεων των άλλων, αποτελεί κοινό χαρακτηριστικό των παιδιών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού, ανεξαρτήτως του νοητικού δυναμικού τους (Γενά, 2017). Ειδικότερα, σύμφωνα με τη Γενά (2006), οι δυσκολίες κατανόησης και επικοινωνίας των

παιδιών με ΔΑΦ μπορεί να είναι ανατρέψιμες σε νατουραλιστικά πλαίσια, κατόπιν διαμόρφωσης κατάλληλων μεθόδων παρέμβασης, όπως λεκτική καθοδήγηση, μίμηση προτύπου κ.ά.

Η δυσκολία αυτή που παρουσιάζει ένα παιδί στην αναγνωστική κατανόηση, ενδέχεται να επηρεάσει τις επικοινωνιακές του δεξιότητες. Συχνά, οι μαθητές με ΔΑΦ εμφανίζουν άγχος σχετικά με τις ικανότητες τους στο κομμάτι της ανάγνωσης, με αποτέλεσμα να αποφεύγουν τη διαδικασία κι έτσι συχνά να παρατηρείται ελλιπής ανάπτυξη λεξιλογίου και δεξιοτήτων (Μαυροπούλου, 2011). Τα ελλείματα στις λεκτικές και μη λεκτικές επικοινωνιακές δεξιότητες των παιδιών με ΔΑΦ που σχετίζονται άμεσα με την κατανόηση του λόγου, συνδέονται με την εκδήλωση διαταρακτικών μορφών συμπεριφοράς με την κοινωνική απομόνωση, με τις περιορισμένες ευκαιρίες εμπλοκής του μαθητή στις σχολικές δραστηριότητες και εν τέλει με την μαθησιακή του πρόοδο.

Ψυχοκοινωνικές δυσκολίες και ΔΑΦ

Τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά του Αυτισμού χωρίζονται σε τρεις κύριες κατηγορίες (Jordan & Powell, 2001). Η πρώτη κατηγορία είναι η κοινωνική αλληλεπίδραση στην οποία συναντάμε απουσία βλεμματικής επαφής και ελλιπή χρήση μη λεκτικών συμπεριφορών. Ταυτόχρονα στα παιδιά με ΔΑΦ, συχνά παρουσιάζεται δυσκολία στην δημιουργία και στην διατήρηση κοινωνικών σχέσεων, απουσία αυθόρμητης συζήτησης και διάθεση για απομόνωση. Χαρακτηριστική είναι επίσης η έλλειψη κοινωνικής και συναισθηματικής αμοιβαιότητας (Μαυροπούλου, 2007).

Η δεύτερη κατηγορία είναι η σκέψη και η συμπεριφορά. Η κατηγορία αυτή αφορά σε χαρακτηριστικά όπως η εμμονική ενασχόληση με αντικείμενα ή

ενδιαφέροντα, τα οποία δεν συνάδουν με την ηλικία του παιδιού, προσκόλληση με μέρη αντικειμένων (π.χ. με ρόδες από αυτοκινητάκι), ενώ συχνά εμφανίζεται άρνηση αλλαγής μίας ρουτίνας ή ακολουθία τελετουργιών χωρίς καμία παρέκκλιση (π.χ. αλλαγή προγράμματος). Σε περιόδους σύγχυσης και φόβου τα παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος εκδηλώνουν ακατάλληλη συμπεριφορά. Συχνά παρατηρούνται επίσης στερεότυπες και επαναλαμβανόμενες κινήσεις, όπως στριφογύρισμα δακτύλου ή χεριού, απουσία αίσθησης κινδύνου σε επικίνδυνες καταστάσεις και υπερβολικό άγχος σε ακίνδυνες καταστάσεις (Κυπριωτάκης, 2009), ενώ σύμφωνα με την Μαυροπούλου (2007), τα παιδιά με ΔΑΦ παρουσιάζουν περιορισμένη φαντασία και απουσία συμβολικού παιχνιδιού ενώ συχνά αποφεύγουν τη σωματική επαφή, όπως το άγγιγμα (Κυπριωτάκης, 2009).

Τέλος, στην τρίτη κατηγορία, που αφορά στις γλωσσικές δεξιότητες και στην επικοινωνία των παιδιών με ΔΑΦ, βλέπουμε καθυστέρηση ή απουσία ανάπτυξης του προφορικού λόγου, ενώ χαρακτηριστική είναι επίσης και η απουσία επιθυμίας για επικοινωνία, η αδυναμία στην κατανόηση διαφόρων κωδίκων επικοινωνίας με βάση τον χώρο, τα πρόσωπα και το θέμα της συζήτησης και επιπλέον αδυναμία κατανόησης του μεταφορικού λόγου (π.χ. ειρωνεία, χιούμορ, υπονοούμενα). Επιπλέον συναντάμε εμφάνιση του φαινομένου της ηχολαλίας (επανάληψη ήχων, λέξεων και φράσεων) όπως επίσης ανάπτυξη προσωπικού λεξιλογίου (Μαυροπούλου, 2007).

Στρατηγικές εκπαίδευσης μαθητών με ΔΑΦ

Οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής εκπαίδευσης καλούνται καθημερινά να αξιοποιούν ολοένα και περισσότερα μέσα και στρατηγικές για την

αποτελεσματικότερη συμπερίληψη των μαθητών με αυτισμό. Όπως επιβεβαιώνει και η Μαυροπούλου (2011), οι μαθητές με αυτισμό έχουν αναφαίρετο δικαίωμα να επιδέχονται διδακτικές πρακτικές προσαρμοσμένες στις ανάγκες τους.

Στρατηγικές που έχουν προταθεί για την εκπαίδευση μαθητών με ΔΑΦ είναι τα χρονοδιαγράμματα, οι ρουτίνες και διαδικασίες, το έναυσμα, η εκμετάλλευση των ειδικών ενδιαφερόντων των μαθητών, τα πολλαπλά μέσα αναπαράστασης, τα οπτικά και τα εργαλεία οργάνωσης, η διδασκαλία στρατηγικής, τα πολλαπλά εκφραστικά μέσα, οι δομημένες εργασίες και αναλύσεις εργασιών και η παροχή δυνατοτήτων επιλογής.

Χρονοδιαγράμματα:

Τα χρονοδιαγράμματα βοηθούν τους μαθητές να προγραμματίσουν τα γεγονότα της ημέρας, παρέχουν μια οπτική προειδοποίηση πριν από τις μεταβάσεις (Banda, Grimmert, & Hart, 2009) και βελτιώνουν την κατανόηση των προσδοκιών από τους μαθητές (Mesibon, Shea, & Shopler, 2005). Αυτή η έγκαιρη ειδοποίηση μπορεί να βοηθήσει στη μείωση του άγχους, να δώσει στους μαθητές χρόνο να προετοιμαστούν για μια δραστηριότητα και να τους βοηθήσει να παραμείνουν προσηλωμένοι στο μαθησιακό υλικό (Massey & Wheeler, 2000). Οι δάσκαλοι μπορούν να αναπτύξουν χρονοδιαγράμματα χρησιμοποιώντας αντικείμενα που αντιπροσωπεύουν κάθε δραστηριότητα, φωτογραφίες ή σύμβολα δραστηριοτήτων σε συνδυασμό με λέξεις ή μόνο με λέξεις (Quill, 1997). Στη συνέχεια, αναφέρεται η σειρά των δραστηριοτήτων προς ολοκλήρωση κατά τη διάρκεια της σχολικής ημέρας (π.χ. μαθηματικά, ανάγνωση) και αναρτάται το πρόγραμμα στο μπροστινό μέρος της τάξης ή σε εμφανές σημείο (Quill, 1997). Το πρόγραμμα οργανώνεται διαδοχικά και ο μαθητής ανατρέχει σε αυτό αφού ολοκληρωθεί κάθε δραστηριότητα (Cohen &

Sloan, 2007; Mesibov et al., 2005). Τα χρονοδιαγράμματα χρειάζεται να χρησιμοποιούνται και για να επισημαίνονται αλλαγές στη ρουτίνα, όπως μεταβάσεις σε άλλες αίθουσες, έκτακτες εκδηλώσεις και δραστηριότητες εκτός προγράμματος. Αυτό δίνει χρόνο στον μαθητή με ΔΑΦ να προετοιμαστεί και βοηθά στη μείωση του άγχους κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας (Massey & Wheeler, 2000). Οι εκπλήξεις μπορεί να δημιουργήσουν προκλήσεις σε μαθητές με ΔΑΦ.

Ρουτίνες και διαδικασίες:

Οι διαδικασίες αναφέρονται στο πώς οι δάσκαλοι θέλουν να γίνονται τα πράγματα στην τάξη και οι ρουτίνες σε αυτό που κάνουν οι μαθητές χωρίς προτροπή ή επίβλεψη (Wong & Wong, 2009). Η υποστήριξη για ρουτίνες και διαδικασίες μπορεί να αυξήσει τόσο την αναπαράσταση όσο και την έκφραση κατά τη διάρκεια της σχολικής ημέρας. Οι ρουτίνες και οι διαδικασίες μπορούν να βελτιώσουν την ολοκλήρωση των εργασιών και τη συμπεριφορά για μαθητές με ΔΑΦ παρέχοντας συνέπεια και σαφήνεια στις προσδοκίες της τάξης (McIntosh, Herman, Sanford, McGraw & Florence, 2004). Οι δάσκαλοι πρέπει να καταστήσουν σαφείς τις διαδικασίες διδάσκοντας τις προσδοκίες συμπεριφοράς στους μαθητές (McIntosh et al., 2004). Οι διαδικασίες θα πρέπει να αναπτύσσονται και να διδάσκονται παρόμοια με το ακαδημαϊκό περιεχόμενο ή τις προσδοκίες συμπεριφοράς (Wong & Wong, 2009). Πρώτον, επισημαίνεται η λογική της διαδικασίας. Στη συνέχεια, εξηγείται με σαφήνεια η διαδικασία με τη χρήση ενός γραπτού παραδείγματος των βημάτων και επιδεικνύεται πώς ολοκληρώνεται κάθε βήμα. Έπειτα, γίνεται εξάσκηση στη διαδικασία με την τάξη πολλές φορές. Τέλος, παρακολουθείται η διαδικασία μέσω της

ανατροφοδότησης, της ενίσχυσης των προσπαθειών και της εκ νέου διδασκαλίας όταν χρειάζεται. Παραδείγματα διαδικασιών θα μπορούσαν να περιλαμβάνουν:

(α) έναρξη ενός μαθήματος, (β) παράδοση των εργασιών για το σπίτι ή (γ) γραμμή για αποχώρηση από την αίθουσα.

Έναυσμα:

Το έναυσμα (Priming) παρέχει πρόσβαση στο υλικό και ενημερώνει τους μαθητές τι θα συμβεί κατά τη διάρκεια μιας δραστηριότητας εκ των προτέρων (Koegel, Koegel, Frea & Green-Hopkins, 2003). Αυτό μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές με ΔΑΦ με πολλούς τρόπους. Πρώτον, μπορεί να βοηθήσει στην ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης και να βοηθήσει τους μαθητές να δημιουργήσουν συνδέσεις με νέο περιεχόμενο τάξης (Gately, 2008). Το έναυσμα μπορεί επίσης να αυξήσει το επίπεδο άνεσης και εξοικείωσης με τα υλικά για μαθητές με ΔΑΦ και έτσι να αυξήσει την πιθανότητα προσοχής, ολοκλήρωσης εργασίας και κατάλληλων απαντήσεων (O'Connor & Klein, 2004). Κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας, οι δάσκαλοι παρέχουν πρόσβαση σε υλικό, όπως σχολικά βιβλία ή φυλλάδια είτε σε παραδοσιακή έντυπη είτε σε ψηφιακή μορφή, πριν από την διδασκαλία στην τάξη, για να αυξήσουν την αναπαράσταση και να υποστηρίξουν αργότερα την έκφραση και τη δέσμευση. Τα υλικά μπορούν να σταλούν στο σπίτι ή να γίνουν εύκολα προσβάσιμα στην τάξη. Οι δάσκαλοι μπορούν επίσης να δείξουν επιλεγμένο συμπληρωματικό υλικό, όπως ερωτήσεις προ-ανάγνωσης, που τονίζουν τις σχετικές πληροφορίες πριν από τη διδασκαλία (Gately, 2008). Δεδομένου ότι οι μαθητές με ΔΑΦ μπορεί στην πραγματικότητα να επικεντρωθούν σε άσχετες ή ανακριβείς πληροφορίες, στρατηγικές όπως ένας προηγμένος οργανωτής που τονίζει βασικά σημεία μπορεί να βοηθήσουν στην

αποσαφήνιση των σχετικών λεπτομερειών (O'Connor & Klein, 2004). Τέλος, όταν ξεκινά η μέρα, οι δάσκαλοι μπορούν να συζητήσουν για το σχέδιο της ημέρας ή για επιλεγμένα μαθήματα για να βοηθήσουν τα παιδιά να οργανωθούν.

Ειδικά ενδιαφέροντα:

Έρευνες έχουν δείξει τρόπους για την εκμετάλλευση της εγγενούς ικανότητας των ειδικών ενδιαφερόντων να αυξάνουν τα κίνητρα και να δημιουργούν αλλαγές στις ακαδημαϊκές, συμπεριφορικές και κοινωνικές ανάγκες για μαθητές με ΔΑΦ (Koegel, Singh & Koegel, 2010; Mancil & Pearl, 2008; Winter-Messiers, Herr, Wood, Brooks-Gates, Houston & Tingstad, 2007). Τα οφέλη για τους μαθητές περιλαμβάνουν αυξημένη δέσμευση, αυξημένο ενδιαφέρον, ταχύτερη έναρξη εργασιών και αυξημένη ολοκλήρωση της γραπτής ή μαθηματικής εργασίας (Π.Χ. Koegel et al., 2010). Υπάρχουν πολλοί τρόποι με τους οποίους οι δάσκαλοι μπορούν να ενσωματώσουν τα ειδικά ενδιαφέροντα των μαθητών στην τάξη. Πρώτον, οι δάσκαλοι θα πρέπει να μιλήσουν με τους μαθητές για να μάθουν περισσότερα για το ιδιαίτερο ενδιαφέρον τους και για να δώσουν πιθανές ιδέες για την εφαρμογή του στην τάξη (Winter-Messier et al., 2007). Μόλις οι δάσκαλοι κατανοήσουν τα ενδιαφέροντα, μπορούν να τα ενσωματώσουν σε αναγνώσματα ή δραστηριότητες στην τάξη. Οι δάσκαλοι μπορούν επίσης να δημιουργήσουν εργασίες έτσι ώστε οι μαθητές να επιλέξουν τα ειδικά ενδιαφέροντά τους ή μια στενά συνδεδεμένη περιοχή ως κύριο θέμα. Οι δάσκαλοι θα πρέπει να αποφασίζουν τον στόχο για κάθε εργασία και στη συνέχεια να είναι αρκετά ευέλικτοι ώστε να εξετάζουν εναλλακτικούς τρόπους για να επιτύχουν αυτόν τον στόχο (Winter-Messier et al., 2007). Για μερικούς μαθητές αυτό μπορεί να περιλαμβάνει τη βοήθεια τους να δουν πώς θα ταίριαζε

το ενδιαφέρον τους στην εργασία. Οι μεγαλύτεροι μαθητές θα μπορούσαν να υποστηριχθούν για να ενσωματώσουν ειδικά ενδιαφέροντα σε δοκίμια ή έργα στην τάξη (Mancil & Pearl, 2008). Τέλος, οι δάσκαλοι θα μπορούσαν να επιτρέψουν στους μαθητές να έχουν πρόσβαση σε αναγνώσεις ή υλικό που σχετίζεται με το ειδικό ενδιαφέρον, αφού ο μαθητής ολοκληρώσει την εργασία στην τάξη. Αυτά μπορούν να ελεγχθούν από τη σχολική βιβλιοθήκη ή να προσπελαστούν από το διαδίκτυο.

Πολλαπλά Μέσα Αναπαράστασης - Οπτικά και εργαλεία οργάνωσης:

Τα οπτικά είναι εκπαιδευτικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται για να βοηθήσουν τα άτομα με ΔΑΦ να οργανώσουν πληροφορίες για επεξεργασία και ανάκληση (Roberts & Joiner, 2007), να κατανοήσουν πώς σχετίζονται οι έννοιες (Ganz, 2007) και συχνά εισάγονται στη διδασκαλία στην τάξη. Μπορούν να ενισχύσουν την αναπαράσταση και την έκφραση εντός του πλαισίου της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Οι τύποι οπτικών εργαλείων περιλαμβάνουν οργανωτές γραφικών, σημασιολογικούς χάρτες και εργαλεία που βασίζονται στο διαδίκτυο. Οι οργανωτές γραφικών είναι αποτελεσματικά εργαλεία για να γίνουν πιο συγκεκριμένα τα γεγονότα (Rao & Gagie, 2006) και μπορούν εύκολα να χρησιμοποιηθούν σε πολλαπλές ρυθμίσεις. Για παράδειγμα, οι μαθητές μπορούν να δημιουργήσουν οπτικές αναπαραστάσεις του πώς λειτουργούν οι έννοιες (π.χ. οι πέντε αισθήσεις). Στη συνέχεια, όταν τους ζητηθεί να ανακαλέσουν πληροφορίες, μπορούν να ανατρέξουν στο οπτικό. Οι σημασιολογικοί χάρτες είναι μια άλλη μορφή οπτικής απεικόνισης που επιτρέπει στους μαθητές να επεκτείνουν και να επεξεργαστούν τις ιδέες τους για βελτιωμένη ανάκληση και κατανόηση (Mastropieri & Scuggs, 2007). Για παράδειγμα, όταν το μάθημα

είναι σχετικό με τις συγκοινωνίες, μπορεί να δημιουργηθεί ένας σημασιολογικός χάρτης για κάθε είδος συγκοινωνίας (Π.Χ. χερσαία, θαλάσσια, από αέρος). Η υποστήριξη των μαθητών στην κατανόηση του τρόπου αλληλεπίδρασης των εννοιών θα αυξήσει την ικανότητά τους να ανακαλούν πληροφορίες και να συζητούν ή να γράφουν για σημαντικές έννοιες (Mastropieri & Scuggs, 2007). Τέλος, τα εργαλεία που βασίζονται στο διαδίκτυο προσφέρουν ψηφιακά χαρακτηριστικά που μπορούν να βελτιώσουν την οργάνωση, τη δημιουργία σκαλωσιάς και την κατανόηση του περιβάλλοντος (Englet, Zhao, Dunsmore, Collings, & Wolberg, 2007). Οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν εικόνες ή λέξεις για να αναπτύξουν γραφικά χρησιμοποιώντας εργαλεία που βασίζονται στο διαδίκτυο και στη συνέχεια να τα χρησιμοποιήσουν σε πολλαπλά πλαίσια για τους ακόλουθους σκοπούς: (α) ολοκλήρωση της εργασίας στο σπίτι, (β) κατανόηση του περιεχομένου του μαθήματος και (γ) προώθηση της ανεξαρτησίας κατά την ολοκλήρωση των εργασιών.

Διδασκαλία στρατηγικής:

Οι δάσκαλοι μπορούν να εφαρμόσουν διδακτικές παρεμβάσεις, όπως η ανάπτυξη αυτορρυθμιζόμενης στρατηγικής (Self Regulated Strategy Development -SRSD) στις τάξεις τους (Harris & Graham, 1996). Αυτή η στρατηγική μπορεί να ενσωματωθεί σε οποιοδήποτε υπάρχον πρόγραμμα σπουδών και έχει χρησιμοποιηθεί σε όλες τις βαθμίδες με μαθητές με ΔΑΦ (Hagaman & Reid, 2008; Asaro-Saddler & Saddler, 2010). Οι δάσκαλοι καλούνται πρώτα να διδάξουν ρητά τα βήματα του SRSD στην τάξη. Αυτά περιλαμβάνουν: (α) ανάπτυξη βασικών γνώσεων σχετικά με τη στρατηγική, (β) περιγραφή της στρατηγικής, (γ) μοντελοποίηση της στρατηγικής, (δ)

απομνημόνευση των βημάτων και κάθε συνοδευτικής μνημονικής, (ε) υποστήριξη της στρατηγικής και (στ) προώθηση ανεξάρτητης χρήσης από τους μαθητές (Harris & Graham, 1996). Υπάρχουν πολλοί τρόποι με τους οποίους οι δάσκαλοι μπορούν να εμφυσήσουν τη διδασκαλία στρατηγικής στην τάξη χωρίς αποκλεισμούς σε συνεπή βάση. Μια ιδέα είναι να χρησιμοποιείται το SRSD για την υποστήριξη της κατανόησης της ανάγνωσης μέσω ρητών οδηγιών μιας μνημονικής συσκευής, όπως το RAP (Hagaman & Reid, 2008). Υπάρχουν τρία μέρη στη στρατηγική RAP. Αρχικά, οι μαθητές διαβάζουν την παράγραφο. Στη συνέχεια αναρωτιούνται για την κύρια ιδέα και δύο λεπτομέρειες. Τέλος, οι μαθητές παραφράζουν την παράγραφο εκφράζοντάς την με δικά τους λόγια. Καθώς οι μαθητές αποκτούν επάρκεια, μπορούν να χρησιμοποιηθούν μεγαλύτερες παράγραφοι. Οι μαθητές με ΔΑΦ θα μπορούσαν να επωφεληθούν από τη διδασκαλία στρατηγικής λόγω της δομημένης φύσης της παρέμβασης που παρέχει μια σαφή κατεύθυνση για την ολοκλήρωση της εργασίας. Οι δάσκαλοι θα μπορούσαν επίσης να χρησιμοποιήσουν άλλες στρατηγικές με ενσωματωμένη μνημονική (Asaro-Saddler & Saddler, 2010).

Πολλαπλά Εκφραστικά Μέσα, Δομημένες εργασίες και αναλύσεις εργασιών:

Οι σαφείς οδηγίες και διαδικασίες παρέχουν στους μαθητές τα εργαλεία, τις κατευθυντήριες γραμμές και την υποστήριξη για την ολοκλήρωση εργασιών και καθηκόντων (Franzone, 2009). Μεγάλες εργασίες (π.χ. δοκίμια, projects) θα πρέπει να αναλυθούν σε μικρότερα μέρη για να διευκολυνθεί η προώθηση της κατανόησης και η ολοκλήρωση της κάθε εργασίας (Parker & Kamps, 2011). Αυτά τα μέρη στη συνέχεια διδάσκονται ρητά μέσω μοντελοποίησης και καθοδηγούμενης πρακτικής και οι δάσκαλοι μπορούν να παρέχουν υπενθυμίσεις

για να υποστηρίξουν την ολοκλήρωση (Hall, Strangman & Meyer, 2003). Οι δάσκαλοι μπορούν ακόμη να παρουσιάσουν σαφείς οδηγίες σε πολλαπλές μορφές (π.χ. γραπτές, ακουστικές) για να εξασφαλίσουν την κατανόηση. Ένας άλλος τρόπος για να ενσωματωθεί η δομή σε μια εργασία είναι μέσω της χρήσης σαφών ρουμπρικών απόδοσης. Οι δάσκαλοι χρειάζεται να εξηγούν τις προσδοκίες με βάση τη ρουμπρίκα, να διδάσκουν στους μαθητές πώς η εργασία τους μπορεί να συμμορφωθεί με αυτές τις προσδοκίες και να παρέχουν υψηλής ποιότητας παραδείγματα εργασιών.

Επιλογή δραστηριοτήτων

Η επιλογή γενικά, και ειδικά η επιλογή που χρησιμοποιεί ένα θέμα υψηλού ενδιαφέροντος για τον τρόπο παρουσίασης των μαθησιακών πληροφοριών στην τάξη (π.χ. φωτογραφικό δοκίμιο, οπτικός χάρτης, γραπτή δοκιμασία), μπορεί να είναι ιδιαίτερα παρακινητική και αυξάνει την πιθανότητα ολοκλήρωσης της εργασίας (Koegel et al., 2010). Οι επιλογές μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν για την προσφορά πολλαπλών μορφών αξιολόγησης, συμπεριλαμβανομένων των γραπτών τεστ, παρουσιάσεων, περιοδικών και χαρτοφυλακίων. Η παροχή στους μαθητές ευκαιριών να αξιολογηθούν με χρήση πολλαπλών μορφών έκφρασης αξιοποιεί τις δυνάμεις των μεμονωμένων μαθητών, τα ειδικά ενδιαφέροντα και αυξάνει τα κίνητρα (Greenspan, Wieder, & Simons, 1998). Τα μαθήματα Tic-Tac-Toe είναι ένας τρόπος ενίσχυσης της έκφρασης και της δέσμευσης για μαθητές με ΔΑΦ. Αυτή η μορφή μαθήματος προσφέρει επιλογές στους μαθητές που χρησιμοποιούν διαφοροποιημένη διδασκαλία και αξιολόγηση, οι οποίες μπορούν και να συνδεθούν με τα ιδιαίτερα

ενδιαφέροντά τους. Σε αυτή την περίπτωση, οι μαθητές επιλέγουν τη δραστηριότητα που ολοκληρώνουν για την αξιολόγηση από έναν πίνακα που δημιούργησε ο δάσκαλος.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μάθημα της γλώσσας σε μία τάξη μικτών ικανοτήτων, αναφορικά με έναν μαθητή με ΔΑΦ. Βασικός στόχος της έρευνας είναι να μελετηθεί-αποτιμηθεί ποιοτικά, η αποτελεσματικότητα των προτεινόμενων στρατηγικών και μεθόδων διαφοροποιημένης διδασκαλίας ως προς την βελτίωση των δεξιοτήτων του μαθητή στον γνωστικό, μαθησιακό και ψυχολογικό τομέα. Η παρούσα μελέτη επιδιώκει να διερευνήσει πώς μπορεί να προσαρμοστεί το αναλυτικό πρόγραμμα στη Γλώσσα για τη συμπερίληψη ενός μαθητή με ΔΑΦ έκτης δημοτικού στη γενική τάξη.

Ερευνητικά ερωτήματα

- Τι είδους διαφοροποιήσεις χρειάζεται να γίνουν στο αναλυτικό πρόγραμμα στη Γλώσσα ώστε να μπορεί ένας μαθητής με ΔΑΦ να ανταποκριθεί αποτελεσματικά σε μια γενική τάξη;
- Πως εξελίσσονται οι δεξιότητες κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου του μαθητή με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες κατά την διάρκεια εφαρμογής Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας;
- Πως εξελίσσεται το κίνητρο του μαθητή για συμμετοχή στη διδακτική διαδικασία;

Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μελέτη περίπτωσης. Η μελέτη περίπτωσης (case study) επικεντρώνεται σε ένα συγκεκριμένο πρόσωπο, μία ομάδα, ένα γεγονός ή έναν οργανισμό. Το ερευνητικό ενδιαφέρον προκύπτει από την ανάγκη του ερευνητή να αντλήσει όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες για μια συγκεκριμένη περίπτωση, εστιάζοντας να εξετάσει σε όλες τις πτυχές που είναι απαραίτητες για την συγκέντρωση όσο το δυνατόν περισσότερων κατευθυντήριων πληροφοριών.

Αναλόγως τον τομέα της έρευνας στην οποία διεξάγεται, η μελέτη περίπτωσης μπορεί να επικεντρώνεται σε ένα εύρος θεμάτων. Βασικό της γνώρισμα είναι ότι εστιάζει στην δημιουργία μιας σειράς υποθέσεων ή θεωριών σχετικά με ένα συγκεκριμένο θέμα έτσι ώστε να προκύψουν μελέτες με μεγαλύτερη ακρίβεια σε μεγαλύτερο δείγμα προκειμένου να εξασφαλιστεί η κοινωνική εγκυρότητα. Συμπληρωματικά, η μελέτη περίπτωσης μπορεί να διεξαχθεί τόσο με ένα άτομο ως αντικείμενο έρευνας, όσο και με λοιπά άτομα που έχουν ορισμένα χαρακτηριστικά. (Nisbet & Watt, 1984 · Cohen, 2008). Μπορεί λοιπόν να προσφέρει εξηγήσεις και περιγραφές της σχολικής ζωής ενός μαθητή με ΔΑΦ με συγκεκριμένες μαθησιακές δυσκολίες και ψυχοεκπαιδευτικές ανάγκες και να αναδείξει με ποιοτικά εργαλεία του τομείς εκείνους όπου μπορεί να φανεί αποτελεσματική η μέθοδος της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στον συγκεκριμένο μαθητή αλλά ταυτόχρονα να αποτελέσει παράδειγμα εφαρμογής και για περαιτέρω μελέτες.

Παρουσίαση του μαθητή με ΔΑΦ

Στην παρούσα έρευνα εφαρμόστηκε η σκόπιμη δειγματοληψία. Ο συμμετέχων στην έρευνα, ήταν ένας μαθητής Στ' Δημοτικού, με ΔΑΦ όπου φοιτά σε γενικό

Δημοτικό σχολείο της περιφέρειας Πειραιά. Πιο συγκεκριμένα ο μαθητής αντιμετώπιζε δυσκολίες στην κατανόηση και παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου. Απαραίτητες προϋποθέσεις για την επιλογή του δείγματος αποτέλεσε : α) το επίπεδο ετοιμότητας, του μαθητή το οποίο διέφερε από αυτό της τάξης β) το γεγονός ότι ο μαθητής δεν είχε δεχτεί διαφοροποιημένο πρόγραμμα παρέμβασης στο παρελθόν.

Όσον αφορά τον εκπαιδευτικό, η πολυετής διδακτική εμπειρία του, αποτέλεσε την βασική προϋπόθεση καθώς βρισκόταν σε θέση να τροποποιεί και να μετασχηματίζει ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες των μαθητών και της υπάρχουσας κατάστασης με μεγαλύτερη άνεση και ευκολία το περιεχόμενο της διδασκαλίας, παρόλο που στη συγκεκριμένη τάξη εφάρμοζε τεχνικές κυρίως παραδοσιακής διδασκαλίας. Επιπροσθέτως, το γεγονός ότι ο μαθητής είχε ενταχθεί στο πλαίσιο παράλληλης στήριξης ήταν μια ακόμη προϋπόθεση για την επιλογή του συμμετέχοντος της έρευνας. Τέλος, ο εκπαιδευτικός ήταν φιλικός απέναντι στους 20 μαθητές, καθώς τους παρότρυνε να συμμετέχουν, να κάνουν ερωτήσεις και να εκφράζουν τις ιδέες και απόψεις τους. Όλα τα παραπάνω αποτέλεσαν σημαντικά κριτήρια επιλογής

Εργαλεία Έρευνας

Ως ποιοτικά εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν συνεντεύξεις από γονείς και από εκπαιδευτικούς των προηγούμενων τάξεων με στόχο να διερευνηθούν οι μαθησιακές και ψυχο-εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή. Επιπλέον, αξιοποιήθηκε το εργαλείο της παρατήρησης του κλίματος της τάξης με άξονες μελέτης, κυρίως, τη σχέση των μαθητών, την οργάνωση της τάξης, την μαθησιακή εικόνα των μαθητών συνολικά

καθώς και την σχέση μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών (**παράρτημα 2-προ-αξιολόγηση**) . Ακόμα, χρησιμοποιήθηκε κλείδα παρατήρησης της μαθησιακής και ψυχοκοινωνικής λειτουργικότητας του μαθητή (Φιλιππάτου, 2021) με σκοπό να σχηματιστεί μια αρχική εικόνα των μαθησιακών αναγκών του μαθητή ενώ κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων χρησιμοποιήθηκαν περιγραφικές κλείδες παρατήρησης με άξονες που εστίαζαν στην κατανόηση προφορικών και γραπτών οδηγιών, αποκωδικοποίηση και κατανόηση κειμένου, ενασχόληση με τη δραστηριότητα, αυτονομία και οργάνωση γραπτού λόγου. Επιπρόσθετα, αξιοποιήθηκε ημερολόγιο εκπαιδευτικού, το οποίο συμπληρωνόταν μετά από κάθε διδακτική ώρα (**παράρτημα 1**). Τέλος, χρησιμοποιήθηκε μια φόρμα αυτό-αξιολόγησης, την οποία συμπλήρωνε ο μαθητής σε εβδομαδιαία βάση μετά το πέρας της κάθε παρέμβασης. Στην αυτό-αξιολόγηση διερευνήθηκε το κατά πόσο ο μαθητής αναγνώρισε τις δεξιότητες που ανέπτυξε, τυχόν δυσκολίες που αντιμετώπισε, επιτεύγματα αλλά και προτάσεις για αλλαγή. Παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικά η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, τα εργαλεία και τα αποτελέσματά τους.

Ιστορικό του μαθητή

Σε πρώτο στάδιο λήφθηκαν πληροφορίες σχετικά με το ιστορικό του μαθητή, Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκαν συζητήσεις με τους γονείς του μαθητή καθώς και με την εκπαιδευτικό των τριών προηγούμενων τάξεων. Ειδικότερα, όπως παρουσιάζεται παρακάτω έγινε προσπάθεια διερεύνησης των μαθησιακών δυσκολιών που παρουσίασε ο μαθητής στα πρώτα χρόνια του δημοτικού σχολείου αλλά και άλλων πιθανών δυσκολιών που αντιμετώπιζε σχετικά με την κοινωνικοποίηση του κ.ά.

Πληροφορίες από το οικογενειακό περιβάλλον μαθητή

Ακολούθησε συζήτηση με τους γονείς του μαθητή. Οι γονείς του μαθητή μοιράστηκαν στιγμές αγωνίας από τα πρώτα χρόνια του δημοτικού, όπου παρουσιάστηκαν οι πρώτες δυσκολίες (όπως δυσκολίες κατανόησης, λανθασμένη λαβή γραφής) ενώ εξέφρασαν την ευγνωμοσύνη τους για την μετέπειτα σωστή καθοδήγηση που έλαβαν από την εκπαιδευτικό των πρώτων τάξεων. Χαρακτηριστικά ανέφεραν :

«Από μικρός έδειχνε να μην αντιλαμβάνεται πλήρως αυτά που του λέμε και ήταν ιδιαίτερα μοναχικός. Είμαστε ιδιαίτερα ευγνώμονες που η πρώτη του δασκάλα η κυρία Ειρήνη μας παρέπεμψε για αξιολόγηση διότι πήραμε πολλές απαντήσεις για όσα μας προβλημάτιζαν».

Συζητήθηκαν θέματα, όπως η εικόνα του μαθητή στο σπίτι σε σχέση με την επικοινωνία τους, τη μελέτη, τον ελεύθερο του χρόνο καθώς και τις κοινές στιγμές μαζί τους ενώ μοιράστηκαν και κάποιες ανησυχίες τους για τις κοινωνικές του επαφές αλλά και την δυσκολία κατανόησης που παρατηρούν όταν συζητούν μαζί του. Οι γονείς του μαθητή μίλησαν κυρίως για τον τρόπο όπου μελετά ο μαθητής στο σπίτι, για τις δυσκολίες που συχνά εμφανίζονται όταν τον βοηθούν, όπως η διαχείριση της ματαιώσης του μαθητή:

«Όταν έχει κάτι το οποίο τον δυσκολεύει ζητάει συχνά την βοήθεια του πατέρα του αλλά όταν θα τον διορθώσει τότε ματαιώνεται , σβήνει όλα όσα έχει κάνει με θυμό και τα βάζει με τον εαυτό του».

Μαθησιακό ιστορικό μαθητή (συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς προηγούμενων τάξεων):

Για την διερεύνηση του μαθησιακού ιστορικού του μαθητή πραγματοποιήθηκε συζήτηση με την εκπαιδευτικό των προηγούμενων τάξεων:

Η εκπαιδευτικός των προηγούμενων τάξεων, η οποία ήταν και η εκπαιδευτικός που συμβούλευσε τους γονείς του μαθητή να προβούν σε αξιολόγηση των μαθησιακών αναγκών, έδωσε αρκετά χρήσιμες πληροφορίες για το μαθησιακό προφίλ του μαθητή, τις αρχικές δυσκολίες του και την μετέπειτα πορεία του, όπου ανέφερε χαρακτηριστικά πως *«η εξέλιξη του ήταν αλματώδης»*. Επιπλέον μίλησε για τον τρόπο διαφοροποίησης της διδασκαλίας της τον οποίο ακολούθησε στις τρεις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Συγκεκριμένα ανέφερε ότι προκειμένου να βοηθήσει τον μαθητή να ανταποκριθεί στις ανάγκες του μαθήματος προσπαθούσε μέσω απλοποιημένου λεξιλογίου να δώσει διευκρινήσεις στον μαθητή:

«Γενικά αυτό που έκανα ήταν να προσπαθώ να του τα εξηγώ όσο πιο απλά και παραστατικά γίνεται».

Τέλος, η εκπαιδευτικός επεσήμανε ότι οι γονείς *«δούλεψαν πολύ με το παιδί και συνεργάστηκαν με ειδικούς»*.

Οι παραπάνω πληροφορίες καθιστούν την ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση των μαθησιακών αναγκών του μαθητή οι οποίες, σύμφωνα με τις πληροφορίες που συλλέχθηκαν, αφορούν στην δυσκολία κατανόησης του μαθητή, την δυσκολία του να παρακολουθήσει το αναλυτικό πρόγραμμα της γενικής τάξης ενώ παρατηρήθηκε ότι μαθητής δεν επωφελείται από τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας που εφαρμόζονται.

Αρχική αξιολόγηση των αναγκών του μαθητή - Προ- αξιολόγηση

Στο στάδιο αυτό πραγματοποιήθηκε η αξιολόγηση των αναγκών του μαθητή μέσα από μία σειρά ποιοτικών εργαλείων, όπως συζήτηση με το μαθητή -με σκοπό να

διερευνηθούν τα ενδιαφέροντα, οι κλίσεις και οι ανάγκες του- και άμεση παρατήρηση, μέσα από άτυπες δοκιμασίες κατά την οποία διερευνήθηκε η μαθησιακή και ψυχοκοινωνική λειτουργικότητα του μαθητή και το μαθησιακό περιβάλλον της τάξης. Επιπλέον πραγματοποιήθηκε συζήτηση με τον εκπαιδευτικό της τάξης αναφορικά με τις ανάγκες του μαθητή και την διαφοροποίηση της διδασκαλίας.

Συζήτηση με τον μαθητή

Μέσα από μια σειρά ερωτήσεων – στα πλαίσια μιας ανοιχτής συζήτησης με τον μαθητή- διερευνήθηκαν οι ανάγκες του και οι προτιμήσεις του ως προς το προφίλ μάθησης. Ο μαθητής συμμετείχε πρόθυμος στη συζήτησή μας και ήταν αρκετά εκφραστικός στις απαντήσεις του. Μίλησε για τα αγαπημένα του μαθήματα, τις εξωσχολικές ασχολίες του, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει σε κάποια μαθήματα καθώς και τις προτιμήσεις του στον τρόπο μάθησης.

Ειδικότερα ανέφερε ότι τα αγαπημένα του μαθήματα είναι τα Μαθηματικά και η Γλώσσα. Όσον αφορά στο τελευταίο και στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει, τόνισε ότι αυτό που τον δυσκολεύει περισσότερο στον λόγο είναι η κατανόηση του λεξιλογίου και η γραφή καθώς και η κατανόηση των προβλημάτων στα μαθηματικά. Επιπλέον, ερωτώμενος για τα τις αγαπημένες του δραστηριότητες στην τάξη, χαρακτηριστικά ανέφερε: *«Μου αρέσει όταν κάνουμε σκετς τους διαλόγους από τα κείμενα του βιβλίου»* ενώ όταν ρωτήθηκε πως θα προτιμούσε να είναι το μάθημα της Γλώσσας, εξέφρασε την ανάγκη του για οπτικοποίηση των πληροφοριών, λέγοντας : *«Θα άλλαζα αυτή και θα έβαζα οθόνη με touch screen και θα έβλεπα σε βίντεο ότι γίνεται στο κείμενο»*.

Επιπλέον, από την αναφορά του στις δραστηριότητες που γίνονται στη τάξη ως αγαπημένες του, λήφθηκαν υπόψιν αρκετές πληροφορίες στην έρευνα όπως για

παράδειγμα ότι του αρέσουν οι αναπαραστάσεις που κάνει ο δάσκαλος όταν εξηγεί κάτι: *«όταν ο κύριος κάνει πλάκες την ώρα του μαθήματος για να μας εξηγήσει κάτι»*(παράρτημα 2-συζήτηση με τον μαθητή). Τέλος, σε ερωτήσεις που αφορούσαν τα ενδιαφέροντα του μαθητή ο ίδιος ανέφερε ότι ασχολείται συστηματικά με κατασκευές.

Αποτελέσματα μέσω της συζήτησης

Η συζήτηση με τον μαθητή οδήγησε σε κάποια βασικά συμπεράσματα σε σχέση με το στυλ μάθησης και το μαθησιακό προφίλ του. Συγκεκριμένα, μέσα από τις δηλώσεις του μαθητή διαπιστώνεται ότι ο ίδιος επωφελείται από διδακτικά μέσα που εμπεριέχουν οπτικοποιημένο υλικό και βιωματικές μεθόδους μάθησης. Επιπλέον, σημειώνεται η δυσκολία ανταπόκρισής του σε διαδικασίες ανάγνωσης, επεξεργασίας κειμένου και παραγωγής γραπτού λόγου.

Συζήτηση με τον εκπαιδευτικό της τάξης

Στα συνεργασίας με τον εκπαιδευτικό της τάξης πραγματοποιήθηκε συζήτηση κατά την οποία ο εκπαιδευτικός εξέφρασε τις απόψεις του σχετικά με τις ανάγκες του μαθητή και την διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Συγκεκριμένα διερωτήθηκε για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο μαθητής, για διδακτικές μεθόδους που ευνοούν την εξέλιξή του καθώς και για την διαφοροποίηση της διδασκαλίας και τη συμβολή της στον συγκεκριμένο μαθητή. Ο δάσκαλος χαρακτηριστικά ανέφερε ότι θεωρεί πως *«ο μαθητής δεν μπορεί να ακολουθήσει το σχολικό βιβλίο και πολλές φορές και την τάξη γενικότερα»* και πως *«Σίγουρα μια αλλαγή στο περιεχόμενο και στην επεξεργασία θα βοηθούσε, αλλά ακόμα και στον τρόπο διδασκαλίας»*.

Πληροφορίες μέσα από την παρατήρηση

Στα πλαίσια διερεύνησης μαθησιακών αναγκών του μαθητή πραγματοποιήθηκε παρατήρηση βασισμένη σε άξονες μαθησιακής ετοιμότητας και ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων. Οι άξονες αυτοί στόχευαν στην διερεύνηση δεξιοτήτων:

- προφορικού λόγου (πρόσληψη και έκφραση)
- ανάγνωσης (αποκωδικοποίηση και κατανόηση)
- γραφής (γραφο-κινητική δεξιότητα και γραπτή έκφραση)
- συλλογισμού- οργάνωσης- προσοχής
- κίνητρα σχολική προσαρμογή
- κοινωνικό-συναισθηματικής λειτουργικότητας και συμπεριφοράς (**Παράρτημα 2**)

Συγκεκριμένα μέσα από άτυπες δοκιμασίες επεξεργασίας κειμένου που διεξάγονταν στο μάθημα της Γλώσσας όπως: η δημιουργία υποθέσεων για τον τίτλο του κειμένου, η απάντηση των βασικών ερωτήσεων «Ποιος;, Πού;, Πότε;», η απόδοση νοήματος άγνωστων λέξεων από τα συμφραζόμενα, η δημιουργία πλαγιότιτλων για κάθε παράγραφο κειμένου με σκοπό την περιληπτική απόδοση του νοήματος του κειμένου και η ανταπόκριση σε προφορικές ερωτήσεις κατανόησης από το σχολικό βιβλίο, διερευνήθηκαν μαθησιακές δυσκολίες σχετικά με την αναγνωστική κατανόηση κειμένου.

Συμπληρωματικά, πριν την έναρξη αλλά και κατά τη διάρκεια του μαθήματος, παρατηρήθηκε η οργάνωση του χώρου και του χρόνου του μαθητή, η στάση του απέναντι στις δραστηριότητες του σχολείου, η στάση του και η εμπλοκή του στη μαθησιακή διαδικασία. Η παρατήρηση πραγματοποιήθηκε σε χρονικό διάστημα μιας εβδομάδας, αποκλειστικά στο μάθημα της Γλώσσας. Επιπρόσθετα, η συνεργασία και επικοινωνία του με τους συμμαθητές του και η σχέση του με τον

εκπαιδευτικό της τάξης καταγράφονταν συστηματικά κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων (**παράρτημα 2- παρατήρηση προ -αξιολόγηση**).

Αποτελέσματα παρατήρησης

Μέσω της συστηματικής παρατήρησης και καταγραφής των αποκρίσεων του παιδιού, αντλήθηκαν σημαντικές πληροφορίες που αποτυπώνουν το μαθησιακό και ψυχοκοινωνικό προφίλ του. Οι πληροφορίες αυτές οδήγησαν στα παρακάτω συμπεράσματα:

- Ο μαθητής παρουσιάζει αρκετά καλή οργάνωση χώρου και χρόνου προετοιμασίας και διεκπεραίωσης των υποχρεώσεων που του ανατίθεντο.
- Παρατηρήθηκε δυσκολία στην γραφο-κινητική δεξιότητα και στην ολοκλήρωση δραστηριοτήτων γραφής.
- Σημειώθηκαν σημαντικές δυσκολίες στην κατανόηση των οδηγιών ειδικότερα όταν αυτές είναι γραπτές.
- Παρουσιάστηκε δυσκολία στην εξεργασία πληροφοριών τόσο του προφορικού όσο και του γραπτού λόγου (ο μαθητής δυσκολευόταν να ανακαλέσει και να ερμηνεύσει πληροφορίες που είχε ακούσει ή διαβάσει)
- ενώ τις περισσότερες φορές οι απαντήσεις του δεν ήταν οι αναμενόμενες ή διέφεραν από αυτό που διερωτώταν.
- Συμμετέχει ενεργά στις δραστηριότητες επεξεργασίας και κατανόησης κειμένου, που διεξάγονται κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ακόμα κι αν δυσκολεύεται και δεν παρατάει τις προσπάθειες.
- Σε δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου ο μαθητής δυσκολεύεται να διατηρήσει το αρχικό θέμα, να οργανώσει και να εκφράσει τις ιδέες του ενώ συχνά,
- χρησιμοποιούσε λεξιλόγιο και εκφράσεις που ανταποκρίνονται σε μικρότερες τάξεις (όπως πχ « Γεια» ως προσφώνηση και αποφώνηση σε γράμμα)

- Στο διάλειμμα και συγκεκριμένα στο παιχνίδι ήταν συμμετοχικός ακολουθώντας τους υπόλοιπους συμμαθητές του χωρίς, όμως, να διεκδικεί τη θέση του στο παιχνίδι ή να συμμετέχει σε ομαδικές συζητήσεις.
- Τέλος σημειώθηκε δυσκολία στην έκφραση συναισθημάτων ακόμα και σε συμβάντα που τον αφορούσαν άμεσα, δεν εκφραζόταν ή δεν μιλούσε γι' αυτά.

Παρατήρηση μαθησιακού περιβάλλοντος

Διενεργήθηκε παρατήρηση αναφορικά με το μαθησιακό περιβάλλον της τάξης.

Ειδικότερα χρησιμοποιήθηκε περιγραφική κλείδα με κεντρικούς άξονες α) την σχέση των μαθητών στην τάξη, β) την μαθησιακή εικόνα των μαθητών, γ) την οργάνωση της τάξης και τη σχέση των μαθητών με τον εκπαιδευτικό.

Αποτελέσματα παρατήρησης

Συγκεκριμένα οι μαθητές ανεξαιρέτως αποτελούν μια δεμένη ομάδα, στην οποία μπορεί να ενταχθεί και να αποχωρίσει όποιος επιθυμεί χωρίς να προκαλούνται προστριβές καθώς όλοι είναι φίλοι μεταξύ τους. Κατά την διάρκεια του μαθήματος παρατηρήθηκε ησυχία στη τάξη ενώ ο εκπαιδευτικός της τάξης έχει κατορθώσει να επικεντρώσει την προσοχή των μαθητών. Το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών χαρακτηρίζεται από ανομοιογένεια και παράλληλα όλοι οι μαθητές δέχονται την κατάλληλη υποστήριξη και ενίσχυση από τον εκπαιδευτικό. Δεν παρατηρήθηκαν προβλήματα στην οργάνωση της τάξης, οι μαθητές κάθονται σε δυάδες ο ένας δίπλα στον άλλο και υπακούν στους σαφείς κανόνες που έχουν καθοριστεί και στο πρόγραμμα. Ακολουθείται παραδοσιακή διδασκαλία κατά την οποία ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως αυθεντία και πολλές φορές χρησιμοποιεί το χιούμορ για να προσεγγίσει

το ενδιαφέρον των μαθητών του. Καταφέρνει να διατηρεί σταθερά τα όρια της τάξης και της σχέσης του με τους μαθητές αφού συχνά επικοινωνεί μαζί τους και τους συμβουλεύει για τις μεταξύ τους σχέσεις.

Σύνοψη αποτελεσμάτων και λήψη αποφάσεων

Μέσα από τη διερεύνηση του ιστορικού του μαθητή, την συστηματική παρατήρηση των μαθησιακών- ψυχοκοινωνικών αναγκών του μαθητή αλλά και του κλίματος της τάξης, διαπιστώθηκαν τα παρακάτω αποτελέσματα.

Το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή είναι αρκετά συνεργάσιμο, τόσο με τον εκπαιδευτικό της τάξης όσο και με την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης όλα τα χρόνια της φοίτησης του μαθητή. Οι γονείς αιτήθηκαν την παράλληλη στήριξη του μαθητή στην Τρίτη τάξη Δημοτικού, έχοντας παρατηρήσει δυσκολία στην σύναψη κοινωνικών σχέσεων, στην ακολουθία οδηγιών, και στην κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου.

Η εκπαιδευτικός των προηγούμενων ετών και ο εκπαιδευτικός της τάξης, αναφέρονται σε ένα παιδί αρκετά συνεργάσιμο, ευγενικό, χαμηλού προφίλ, που δυσκολευόταν να διεκδικήσει τη συμμετοχή τους στην τάξη. Ωστόσο ήταν ιδιαίτερα συνεπές με υψηλή αίσθηση ευθύνης παρά τις μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετώπιζε. Όπως αναφέρει η εκπαιδευτικός *«ο μαθητής δυσκολευόταν στην κατανόηση του λόγου, γραπτού και προφορικού, ο γραφικός του χαρακτήρας ήταν ανομοιόμορφος ενώ ο μαθητής χρησιμοποιούσε λανθασμένη λαβή γραφής, γεγονός που αργότερα προκάλεσε το μαθητή μία αρνητική στάση για τη δημιουργία του γραπτού λόγου»*. Ο μαθητής δεν διατηρούσε βλεμματική επαφή με τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές του ειδικότερα τα πρώτα χρόνια του Δημοτικού γεγονός που κινητοποίησε τους γονείς να αιτηθούν προς αξιολόγηση των μαθησιακών ή άλλων αναγκών του μαθητή.

Όταν ήταν 10 ετών ο Γ. διεγνώσθη με αυτισμό. Στην Τετάρτη δημοτικού εντάχθηκε στο πρόγραμμα παράλληλης στήριξης όπου υποστηρίχθηκε στο πλαίσιο της γενικής τάξης. οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι γονείς του αναφέρουν πως ο μαθητής παρουσίασε σημαντική βελτίωση τόσο στη γραφή όσο και στις κοινωνικές του δεξιότητες.

Στην παρούσα στιγμή ο μαθητής, φοιτά στην ΣΤ τάξη Δημοτικού Σχολείου, είναι ιδιαίτερα συμμετοχικός κατά τη διάρκεια του μαθήματος και πρόθυμος να ολοκληρώσει τις δραστηριότητες που τους ζητούνται. Ωστόσο η δυσκολία του στη γραφή αλλά και στην κατανόηση *«εμποδίζει το μαθητή να ολοκληρώσει τις δραστηριότητες και να ακολουθήσει το ρυθμό του μέσου επιπέδου της τάξης του»*, όπως αναφέρει και ο εκπαιδευτικός της τάξης. Πληροφορίες που συλλέγονται μέσα από την παρατήρηση του μαθητή επιβεβαιώνουν ότι ο Γ. εμφανίζει σημαντικές δυσκολίες στην κατανόηση και επεξεργασία του γραπτού λόγου.

Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι μετά την επεξήγηση βασικών στοιχείων του κειμένου, ο μαθητής δείχνει να διατηρεί στη μνήμη του τη νέα πληροφορία *«για μικρό χρονικό διάστημα»*, γεγονός που επιβεβαιώνει και ο εκπαιδευτικός της τάξης- με αποτέλεσμα- αρκετές από τις απαντήσεις του να μην συνδέονται με το θέμα του μαθήματος (**παράρτημα 2 προ -αξιολόγηση- παρατήρηση**) .

Επιπρόσθετα, όσον αφορά στην παραγωγή του γραπτού λόγου, ο μαθητής εκφράζεται με ιδιαίτερη φαντασία, συχνά, όμως, δυσκολεύεται να διατηρήσει τη συνοχή στη ροή και στο νόημα του λόγου του.

Λήψη αποφάσεων :

Λαμβάνοντας υπόψιν όλα δεδομένα της διερεύνησης, συναποφασίστηκε με τον εκπαιδευτικό της τάξης η εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας στα πλαίσια συμπερίληψης και υποστήριξης του μαθητή από την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης .

Εφαρμογή παρεμβάσεων βασισμένες στη διαφοροποιημένη διδασκαλία:

Στόχοι παρέμβασης : Στόχος των παρεμβάσεων είναι η υποστήριξη του μαθητή στα πλαίσια της τάξης με σκοπό να μπορεί να συμμετέχει στις δραστηριότητες που του ζητούνται, προσαρμοσμένες στις ανάγκες και τις δυσκολίες του. Επιμέρους στόχοι είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης του γραπτού λόγου ,η ενίσχυση του μαθητή στη παραγωγή γραπτού λόγου και ειδικότερα στην έκφραση, ροή και συνοχή του λόγου του.

Μάθημα: Νεοελληνική Γλώσσα

Τάξη: Στ΄ Δημοτικού

Μέθοδος και τομείς διαφοροποίησης

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στα πλαίσια εξατομικευμένου προγράμματος υποστήριξης του μαθητή, αφορά κυρίως διαφοροποίηση περιεχομένου (μέσω της απλοποίησης λεξιλογίου και εμπλουτισμός του κειμένου με εικόνες διευκρινιστικές), διαφοροποίηση επεξεργασίας της πληροφορίας με την τροποποίηση των δραστηριοτήτων εμπέδωσης καθώς και διαφοροποίηση τελικού προϊόντος και περιβάλλοντος όπως διαφαίνεται στη πορεία διδασκαλίας των σχεδίων που εφαρμόστηκαν.

Μέσα διαμορφωτικής αξιολόγησης

Για την διαμορφωτική αξιολόγηση της παρέμβασης, χρησιμοποιήθηκαν τα εξής εργαλεία:

- Ημερολόγιο εκπαιδευτικού : Κατά το τέλος της κάθε διδακτικής ώρας, συμπληρωνόταν από την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης, ημερολόγιο στο οποίο καταγράφονταν η πορεία και τα σημαντικά σημεία της παρέμβασης, πως ανταποκρίθηκε ο μαθητής στις δραστηριότητες σε σχέση με τους στόχους που είχαν τεθεί (παράρτημα 1).
- Περιγραφική κλείδα παρατήρησης: Κατά την διάρκεια των παρεμβάσεων συμπληρώθηκε κλείδα παρατήρησης βασισμένη στους παρακάτω άξονες: κατανόηση προφορικών και γραπτών οδηγιών, αποκωδικοποίηση και κατανόηση κειμένου, ενασχόληση με τη δραστηριότητα, αυτονομία και οργάνωση γραπτού λόγου (**παράρτημα 2- διαμορφωτική αξιολόγηση**).
- Συμπλήρωση εβδομαδιαίας φόρμας αυτό-αξιολόγησης από τον μαθητή: Ο μαθητής συμπλήρωνε σε εβδομαδιαία βάση μια φόρμα επίδοσης, η οποία είχε την μορφή σύντομων ερωτο-απαντήσεων, ανοιχτού τύπου όπου ο ίδιος αξιολογούσε σε ένα βαθμό την διαδικασία αλλά και την προσπάθειά του. Συγκεκριμένα η φόρμα αυτό-αξιολόγησης περιλάμβανε ερωτήσεις όπως: «Αυτή την εβδομάδα μου άρεσε περισσότερο...», «Κατάφερα να γράψω ή να λύσω...», «Δεν μου άρεσε το...γιατί...προτιμούσα να...»

Παρακάτω περιγράφονται αναλυτικά οι παρεμβάσεις που σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν καθώς και τα αποτελέσματά τους. Οι παρεμβάσεις αυτές έλαβαν χώρα κατά τη διάρκεια των δύο τελευταίων μηνών του σχολικού έτους 2021-2022.

1^η παρέμβαση σχέδιο διδασκαλίας

Διάρκεια : Δύο (2) διδακτικές ώρες

Διδακτική ενότητα: Ενότητα 13^η σχολικού βιβλίου, «Τρόποι ζωής και επαγγέλματα»

Στόχος:

Στην παρούσα ενότητα στόχος της διδασκαλίας ήταν όλοι οι μαθητές τη τάξης να κατανοήσουν τις μεταφορικές έννοιες που σχετίζονταν με τη «δουλειά», όπως: « Δουλεύω σαν σκύλος», « Η πολλή δουλειά τρώει τον αφέντη», «Δουλειά του ποδαριού», «Μισές δουλειές», «Δουλειές με φούντες». Ο μαθητής συγκεκριμένα, έπρεπε μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης να μπορεί να αντιστοιχίσει τις μεταφορικές έννοιες με τις κατάλληλες ερμηνείες τους.

Μέθοδος Διαφοροποίησης:

Ως μέθοδος διαφοροποίησης αξιοποιήθηκε η διαφοροποίηση περιεχομένου με την αναδιαμόρφωση του κειμένου του σχολικού βιβλίου (μετατροπή αφηγηματικού κειμένου σε εικονογραφημένο κείμενο- κόμικς).

Μέσα: Τα μέσα που αξιοποιήθηκαν ήταν εικόνες, κόμικς, θεατρικό παιχνίδι, ασκήσεις σύντομης απάντησης.

Πορεία διδασκαλίας:

Α' φάση διδασκαλίας – Αφόρμηση (διάρκεια 10 λεπτά):

Η παρέμβαση ξεκίνησε με την αναπαράσταση ενός διαλόγου με τους δύο εκπαιδευτικούς της τάξης, που περιλάμβανε μεταφορικές φράσεις (Δουλεύω σαν σκύλος, η πολλή δουλειά τρώει τον αφέντη, δουλειές του ποδαριού, με δουλεύεις κ.ά.). Ο μαθητής σε αυτή τη φάση κλήθηκε να αφηγηθεί το νόημα του διαλόγου όπως το αντιλήφθηκε. Στόχος της δραστηριότητας αυτής ήταν να προκαλέσουμε την

προσοχή, συγκέντρωση και το ενδιαφέρον των μαθητών για την διδασκαλία που θα ακολουθούσε.

B' φάση διδασκαλίας- Διαφοροποιημένη Διδασκαλία (40 λεπτά)

Στη φάση αυτή δόθηκε στους μαθητές το παρακάτω κείμενο το οποίο διαφοροποιήθηκε ως προς το περιεχόμενο ώστε να ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή-συμμετέχοντος στην έρευνα. (παράρτημα 5, υλικό 1^{ης} παρέμβασης). Συγκεκριμένα διαφοροποιήθηκε τόσο η μορφή του κειμένου, το οποίο μετατράπηκε σε κόμικ ενώ απλοποιήθηκε και το λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται.

«Αστεία ιστορία

Είναι γεγονός πως η πολλή δουλειά τρώει τον αφέντη. Όμως εγώ αδυνατώ να μη δουλεύω από νωρίς το πρωί σαν το σκυλί. Κάθε μέρα κάνω δουλειές με φούντες. Στρώνομαι από νωρίς στη δουλειά και σταματώ να δουλεύω αργά το απόγευμα. Μέχρι και δουλειάς του ποδαριού κάνω Σε δουλειά να βρίσκομαι δηλαδή. Όμως ποτέ, μα ποτέ δεν καταδέχομαι να κάνω μισές δουλειές. Όταν μου λέει κάποιος πως πρέπει να ξεκουράζομαι λιγάκι, του απαντώ: «Με δουλεύεις. Να κοιτάς τη δουλειά σου» και συνεχίζω ατάραχος να εργάζομαι μέχρι να νυχτώσει.»

Ο μαθητής με τη βοήθεια του κόμικ επεξεργάστηκε το περιεχόμενο του κειμένου και στην συνέχεια κλήθηκε να συμμετάσχει κι ο ίδιος στο παιχνίδι ρόλων σε συνεργασία με τους συμμαθητές του. Συγκεκριμένα ζητήθηκε από τον μαθητή να δημιουργήσει έναν ρόλο και να χρησιμοποιήσει μια από τις μεταφορικές εκφράσεις που έμαθε από το κόμικ. Στην συνέχεια μέσα από ερωτήσεις, οι συμμαθητές του κλήθηκαν να αποδώσουν το νόημα της ιστορίας του και ο ίδιος να επιβεβαιώσει την σωστή απάντηση ή να διορθώσει λανθασμένες εκτιμήσεις. Η ίδια διαδικασία εφαρμόστηκε πρώτα από άλλους μαθητές προκειμένου οι επαναλαμβανόμενες

διηγήσεις να λειτουργήσουν ενισχυτικά στην κατανόηση του συμμετέχοντος στην έρευνα μαθητή. Στην διαδικασία αυτή οι εκπαιδευτικοί της τάξης παρείχαν ανατροφοδότηση και βοήθεια στους μαθητές.

Γ' φάση διδασκαλίας- δραστηριότητα αξιολόγησης

Με σκοπό τη διερεύνηση επίτευξης του αρχικού στόχου της παρέμβασης, σχετικά με την κατανόηση και επεξεργασία των μεταφορικών εννοιών της ενότητας του σχολικού βιβλίου, οι μαθητές αντιστοίχισαν τις μεταφορικές φράσεις με το νόημά τους (**παράρτημα 4- τελικό προϊόν 1**).

Διαμορφωτική αξιολόγηση

Μέσω της περιγραφικής κλείδας παρατήρησης που συμπληρώθηκε(παράρτημα 2- διαμορφωτική αξιολόγηση) και του ημερολογίου του εκπαιδευτικού(παράρτημα 1), σημειώθηκε ότι ο μαθητής δυσκολευόταν αρχικώς να κατανοήσει τον αρχικό διάλογο που διαδραμάτισαν οι δύο εκπαιδευτικοί και να αποδώσει το νόημα του. Συγκεκριμένα, παρουσιάστηκε δυσκολία στην ανάκληση πληροφοριών ενώ πολλές από τις μεταφορικές έννοιες τις αντιλαμβάνονταν ως κυριολεκτικές(πχ. « δουλεύω σαν σκύλος = η δουλειά μου είναι να κάνω τον σκύλο»).

Στην συνέχεια κατά την επεξεργασία του κόμικ και μέσω της δημιουργίας προφορικών διηγήσεων, ο μαθητής χρησιμοποίησε δυο μεταφορικές έννοιες, αποδίδοντάς τους το σωστό νόημα μέσα στη διήγηση. (« Ο φίλος μου ο Αντώνης, δουλεύει σε εργοστάσιο παιχνιδιών και κουβαλάει πολλά κουτιά. Δουλεύει όλη μέρα σαν τον σκύλο και δεν κάνει ποτέ διάλειμμα από τη δουλειά και δεν σηκώνει κεφάλι».)

Μέσω πληροφοριών που αξιοποιήθηκαν από το ημερολόγιο του

εκπαιδευτικού, σημειώθηκε ότι ο μαθητής ήταν πιο συμμετοχικός στο μάθημα και ιδιαίτερα συνεργάσιμος με τους συμμαθητές ενώ επεδίωκε να αποδώσει το σωστό νόημα στις διηγήσεις τους, το οποίο τελικά κατάφερε. Τέλος, στην τελική δραστηριότητα αξιολόγησης ο μαθητής ερμήνευσε σωστά και τις δώδεκα μεταφορικές έννοιες.

2^η Παρέμβαση- σχέδιο διδασκαλίας

Διάρκεια: Τρεις (3) διδακτικές ώρες

Διδακτική ενότητα: Ενότητα 13 « Η ιπτάμενη σκάφη»

Στόχος:

Στόχος της παρούσας παρέμβασης για τους μαθητές είναι η παραγωγή γραπτού λόγου και συγκεκριμένα αφηγηματικού κειμένου. Ειδικότερα για τον μαθητή στόχος είναι να κατανοήσει την αρχή της ιστορίας που του δίνεται, να κάνει υποθέσεις για την συνέχεια και το τέλος της και να το αποδώσει σε μορφή κόμικ(γραπτού διαλόγου).

Μέθοδος Διαφοροποίησης:

Ως μέθοδος διαφοροποίησης, αξιοποιήθηκε η διαφοροποίηση περιεχομένου με την αναδιαμόρφωση του περιεχομένου του κειμένου κυρίως με απλοποίηση λεξιλογίου και εμπλουτισμό των οδηγιών με εικόνες. Στην συνέχεια πραγματοποιήθηκε διαφοροποίηση τελικού προϊόντος, όπου ο μαθητής κλήθηκε να φτιάξει τη συνέχεια ενός κόμικ με διαλόγους και να επιλέξει τις κατάλληλες εικόνες.

Μέσα: εικόνες, κόμικ, γραφικοί οργανωτές

Πορεία διδασκαλίας

Α φάση (διάρκεια 15 λεπτά)

Στη παρούσα φάση οι μαθητές διάβασαν από το σχολικό βιβλίο το κόμικ « Η ιπτάμενη σκάφη». Οι μαθητές κλήθηκαν να μιλήσουν για τα συναισθήματα του ήρωα μέσα από συζήτηση και να αναρωτηθούν τι μπορεί να συμβεί στη συνέχεια. Στον μαθητή δόθηκε το κείμενο με διαφοροποίηση λεξιλογίου(παράρτημα5,2^η παρέμβαση), ενώ οι ερωτήσεις της συζήτησης σχετικά με τα συναισθήματα και την κατανόηση περιεχομένου είχαν διαφοροποιηθεί ως προς την επεξεργασία. Για παράδειγμα σε ερωτήσεις όπως: «Τι δουλειά κάνει ο Πίκο Απικό;», ο μαθητής είχε να επιλέξει ανάμεσα σε τρεις πιθανές απαντήσεις, ενώ αναφορικά με τα συναισθήματα του ήρωα ο μαθητής παρατήρησε τις εικόνες του κειμένου και περιέγραψε τις εκφράσεις του. Στην συνέχεια με την υποστήριξη της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης ο μαθητής ερμήνευσε και εξήγησε τα συναισθήματα του ήρωα.

Β' φάση διδασκαλίας- παραγωγή γραπτού λόγου (διάρκεια 20 λεπτά):

Ο μαθητής σε αυτή τη φάση ανέπτυξε γραπτώς τη σκέψη του για την συνέχεια της ιστορίας. Έχοντας αποφασίσει το τέλος που επιθυμεί για την ιστορία του, με την βοήθεια γραφικών οργανωτών καλείται να οργανώσει βήμα-βήμα την σκέψη του και να την αποδώσει γραπτώς(παράρτημα5, 2^η παρέμβαση). Οι γραφικοί οργανωτές περιλάμβαναν βήματα ιεράρχησης ιδεών για τον σχεδιασμό της δομής του κειμένου με σκοπό να ενισχυθεί η συντακτική επίδοση και το περιεχόμενό του.(Παράδειγμα «1^ο τετράγωνο Σκέψου ότι : Ο διευθυντής δεν του έδωσε μπαταρίες για το σκάφος. Τι μπορεί να έγινε μετά;»)

Γ φάση- Δραστηριότητα αξιολόγησης (διάρκεια 35 λεπτά)

Στην φάση αυτή ο μαθητής απέδωσε γραπτώς την σκέψη του για την συνέχεια της ιστορίας. Στη δραστηριότητα αυτή, διαφοροποιήθηκε το τελικό προϊόν, κατά το οποίο ο μαθητής δεν απέδωσε γραπτό αφηγηματικό κείμενο, αλλά δημιούργησε

διαλόγους υπό τη μορφή κόμικ. Παράλληλα για να βοηθηθεί ο μαθητής στη διατήρηση της ροής του λόγου του, ενισχύθηκε η προσπάθεια του με κάρτες συναισθημάτων, που επιδεικνύονταν από την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης σαν καθοδηγητές για την υπενθύμιση των αρχικών ιδεών του. Στο τέλος συγγραφής κάθε σταδίου του οργανωτή ο μαθητής συνέδεε το κείμενό του με την αντίστοιχη κάρτα συναισθήματος του ήρωα.

Στο τέλος της συγγραφής ο μαθητής δημιούργησε κολλάζ το οποίο παρουσίασε στους συμμαθητές του.

Διαμορφωτική αξιολόγηση

Τα αποτελέσματα μέσα από την παρατήρηση ανέδειξαν ότι στην πρώτη φάση της διδασκαλίας ο μαθητής ανταποκρίθηκε άμεσα στην συζήτηση που πραγματοποιήθηκε για τον ήρωα του κειμένου. Συγκεκριμένα μέσω της διαφοροποίησης επεξεργασίας (ερωτήσεις με πιθανές απαντήσεις) ο μαθητής μπορούσε να επεξεργαστεί γρηγορότερα την ερώτηση του εκπαιδευτικού και να επιτυγχάνει σωστά αποτελέσματα γεγονός που συνέβαλε στην ενθάρρυνση του μαθητή(Παράρτημα 5, παρέμβαση2)

Συμπληρωματικά, στο ημερολόγιο του εκπαιδευτικού (παράρτημα 1), σημειώθηκε ότι ο μαθητής δυσκολεύτηκε αρχικώς να προσαρμοστεί στην χρήση γραφικών οργανωτών, όπου χρειάστηκε η καθοδήγηση της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης μέσω παραδείγματος, ώστε, εν τέλει, να επιτευχθεί η αυτονομία κατά την συγγραφή. Ωστόσο η διαφοροποίηση του τελικού προϊόντος με την δημιουργία κόμικ ενίσχυσε το κίνητρο του μαθητή να αναπτύξει τόσο τις ιδέες του όσο και τον γραπτό του λόγο ενώ συμμετείχε πιο ενεργά και με προθυμία στην οργάνωση και καταγραφή των ιδεών του. Το κείμενο που συνέταξε είχε

ικανοποιητική για τους προκαθορισμένους -για τον μαθητή- στόχους, έκταση και το γεγονός ότι το τελικό προϊόν παρουσιάστηκε στην ολομέλεια της τάξης, ενίσχυσε σημαντικά το αίσθημα επιτυχίας και την αυτοπεποίθηση του μαθητή. Όπως επιβεβαιώνεται από το ημερολόγιο του εκπαιδευτικού, ο μαθητής ζήτησε να επαναληφθούν παρόμοιες δραστηριότητες.

3^η παρέμβαση -σχέδιο διδασκαλίας

Διάρκεια : Τρεις (3) διδακτικές ώρες

Διδακτική ενότητα: Ενότητα 15 « Κινηματογράφος- θέατρο»

Στόχος: Στόχος της παρούσας παρέμβασης είναι οι μαθητές να καλλιεργήσουν την κριτική τους σκέψη αναφορικά με τις δυσκολίες διαφόρων επαγγελμάτων και να καταγράψουν τις απόψεις τους ολοκληρωμένα και οργανωμένα. Ειδικότερα για τον μαθητή στόχος ήταν η κατανόηση της έννοιας « δυσκολίας» σε διάφορα επαγγέλματα και η ικανότητα αιτιολόγησης των δυσκολιών αυτών, μέσα από συζήτηση και γραπτή έκφραση.

Μέθοδος Διαφοροποίησης: Εφαρμόστηκε διαφοροποίηση περιεχομένου με την αναδιαμόρφωση του κειμένου της ενότητας 15 του σχολικού βιβλίου « Μια σχολική παράσταση στο δάσος» (μετατροπή κειμένου σε κόμικ). Ταυτόχρονα αξιοποιήθηκε και η διαφοροποίηση του τελικού προϊόντος με τροποποίηση του στόχου της δραστηριότητας εμπέδωσης, από παραγωγή γραπτού λόγου σε μία παράγραφο ιδεών. Η παρούσα παρέμβαση επίσης βασίστηκε σε μεγάλο βαθμό στη μάθηση σε ομάδες μέσω της συζήτησης.

Μέσα: Αξιοποιήθηκαν εικονογραφημένη ιστορία και η συζήτηση

Πορεία διδασκαλίας

Α' φάση διδασκαλίας (1 διδακτική ώρα)

Στην παρούσα φάση έγινε λόγος για τα επαγγέλματα. Η παρέμβαση ξεκίνησε με συζήτηση των μαθητών σχετικά το επαγγελματών γονιών τους . Με καθοδηγητικές ερωτήσεις, ο μαθητής προβληματίστηκε σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει η μαμά του ως φαρμακοποιός. Όπως παραδείγματος χάριν *«Η μαμά όταν επιστρέφει απ' τη δουλειά σου λέει πως ήταν η μέρα της; Έχεις παρατηρήσει ποτέ τη μαμά σου να είναι πολύ κουρασμένη όταν επιστρέφει στο σπίτι; Γιατί πιστεύεις ότι μπορεί να συμβαίνει αυτό;»*. Στο τέλος του μαθήματος ζητήθηκε από τον μαθητή να κάνει ένα διάλογο με τη μητέρα του στο σπίτι για το πως νιώθει όταν πηγαίνει στη δουλειά, για τις όμορφες στιγμές αλλά και τις δυσκολίες του επαγγέλματος.

Β' φάση διδασκαλίας(1,5 διδακτική ώρα)

Στη φάση αυτή οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες. Ο μαθητής ως «ομιλητής» της ομάδας, μοιράστηκε με τα υπόλοιπα μέλη, όσα συζητήθηκαν στο σπίτι με τη μητέρα του για τις δυσκολίες του επαγγέλματός της. Με καθοδηγητικές ερωτήσεις ενθαρρύνθηκε να εξηγήσει περισσότερο τις πληροφορίες που συνέλεξε μέσα από τη συζήτηση και να απαντήσει σε απορίες των συμμαθητών του, με στόχο η ομάδα να καταγράψει τις δυσκολίες και να μπορέσει να διακρίνει την ουσιαστική πληροφορία από τα λεγόμενα και τη περιγραφή που έδινε ο μαθητής. Ο μαθητής με την βοήθεια των συμμαθητών του, παρουσιάζει στις υπόλοιπες ομάδες τις δυσκολίες του επαγγέλματος της μητέρας του.

Σε επόμενο στάδιο ο δάσκαλος της τάξης διαβάζει ένα κείμενο στα παιδιά για τις δυσκολίες του επαγγέλματος του ηθοποιού, «Μια παράσταση στο δάσος», ενώ

δίνεται στον μαθητή ένα κόμικ, με θέμα το επάγγελμα του ηθοποιού (παράρτημα 5, παρέμβαση 3^η).

Γ' φάση – δραστηριότητα αξιολόγησης (διάρκεια 15 λεπτά)

Στη φάση αυτή της παρέμβασης, ο δάσκαλος ζητά από τους μαθητές να καταγράψουν τις δυσκολίες του επαγγέλματος του ηθοποιού σε μια έκθεση ιδεών, ενώ εφαρμόστηκε διαφοροποίηση τελικού προϊόντος όπου ο συμμετέχων στην έρευνα απαντά υπό την μορφή ερωτοαπάντησης σε μια σύντομη παράγραφο ιδεών, με στόχο την αξιολόγηση της κατανόησης του περιεχομένου του κειμένου.

(παράρτημα 6, παρέμβαση 3 τελικό προϊόν)

Διαμορφωτική αξιολόγηση

Μέσω της παρατήρησης(παράρτημα 2), αναδείχθηκε η αρχική δυσκολία του μαθητή στην α' φάση της παρέμβασης να απαντήσει στις ερωτήσεις αναφορικά με το επάγγελμα της μητέρας του. Συγκεκριμένα ο μαθητής απαντούσε μονολεκτικά ή πολλές φορές οι απαντήσεις του δεν ανταποκρίνονταν στην ερώτηση. Στο ημερολόγιο του εκπαιδευτικού καταγράφεται ότι ο συμμετέχων στην έρευνα μαθητής, κατά την συμμετοχή του σε ομάδα, παρουσίασε πρόοδο ως προς την έκφραση και μέσω των κατευθυντικών ερωτήσεων από την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης μπόρεσε να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στη συζήτηση με τα μέλη της ομάδας.

Επιπλέον, μέσω της χρήσης του διαφοροποιημένου κειμένου ως προς το περιεχόμενο, ο μαθητής έδειξε ενδιαφέρον για την επεξεργασία του κειμένου (π.χ. απαντούσε προφορικά με προθυμία στις ερωτήσεις κατανόησης του εκπαιδευτικού). Από το τελικό προϊόν που δημιούργησε ο μαθητής, όπου ανέπτυξε σε μια παράγραφο τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένας ηθοποιός, καταγράφηκε ότι ο γραπτός λόγος

του μαθητή τηρούσε τους βασικούς κανόνες οργάνωσης ως προς τη δομή, υπήρχε ικανοποιητικό περιεχόμενο αλλά υστερούσε σε έκφραση και ανάπτυξη των ιδεών του. (παράρτημα 6, τελικό προϊόν παρέμβαση 3^η).

4^η παρέμβαση – σχέδιο διδασκαλίας

Διάρκεια διδασκαλίας: Τέσσερις (4) διδακτικές ώρες

Διδακτική ενότητα : Ενότητα 16 « Μουσεία», « Το άγαλμα που κρύωνε»

Στόχοι: Στόχος της παρούσας παρέμβασης είναι η κατανόηση της αλληγορίας του κειμένου και η προσέγγιση των βαθύτερων νοημάτων του. Ειδικότερα στόχος για τον μαθητή ήταν να εντοπίσει τα φανταστικά στοιχεία του κειμένου και να μπορέσει να εξηγήσει το ρόλο τους στην εξέλιξη της ιστορίας.

Μέθοδος διαφοροποίησης: Ως μέθοδος διαφοροποίησης, αξιοποιήθηκε η διαφοροποίηση περιεχομένου του κειμένου κυρίως με την αναδιαμόρφωση του λεξιλογίου και τον χωρισμό του σε θεματικές ενότητες που συνοδεύονταν από πλαγιότιτλους. Επιπλέον αξιοποιήθηκε η διαφοροποίηση της επεξεργασίας του κειμένου, με τη χρήση προφορικών- κατευθυντήριων ερωτήσεων.

Μέσα: κείμενο σε ενότητες, πλαγιότιτλοι, συζήτηση για την ενεργοποίηση της φαντασίας και χρήση παραδειγμάτων

Πορεία διδασκαλίας

Α φάση διδασκαλίας (2 διδακτικές ώρες)

Στη παρούσα φάση δίνεται στον μαθητή το κείμενο της ενότητας « Το άγαλμα που κρύωνε» με διαφοροποίηση περιεχομένου. Έπειτα ακολουθούν προφορικές ερωτήσεις με σκοπό την διερεύνηση της κατανόησης των εννοιών. Στη συνέχεια πραγματοποιείται διάλογος για τα συναισθήματα του αγάλματος ώστε να προσεγγίσει

ο μαθητής και πιο αφηρημένες έννοιες. Σε συζήτηση με τον μαθητή, τίθενται ερωτήματα προβληματισμού όπως πχ «πως γίνεται ένα άγαλμα να κρύωνει;» κ.ά.

Β΄ φάση διδασκαλίας (2 διδακτικές ώρες):

Σε συνέχεια επεξεργασίας του κειμένου « το άγαλμα που κρύωνε», ζητάμε από τον μαθητή να μας αφηγηθεί μια παραλλαγή της ιστορίας, ώστε το άγαλμα να μη βιώνει αρνητικά συναισθήματα. Στο τέλος της ενότητας, ο μαθητής καλείται να απαντήσει γραπτώς στην ερώτηση εμπέδωσης και ανάπτυξης αφηγηματικού κειμένου (ενότητας 15 του σχολικού βιβλίου) για την απάντηση της οποίας ο μαθητής υποβοηθήθηκε με την υπενθύμιση των πλαγιότιτλων που χρησιμοποιήθηκαν στο διαφοροποιημένο κείμενο (π.χ. «τα πράγματα στη ζωή του αλλάζουν», βλ. παράρτημα 6 – 4^η παρέμβαση) ενώ χρησιμοποιήθηκαν φράσεις κλειδιά με σκοπό να ενισχυθεί η ανάπτυξη ιδεών του μαθητή.

Διαμορφωτική αξιολόγηση

Μέσω της παρατήρησης καταγράφηκε ότι ο μαθητής αρχικά, πριν την εφαρμογή διευκρινιστικών ερωτήσεων από την εκπαιδευτικό, έδειχνε προβληματισμένος αναφορικά με τις αλληγορίες που παρουσιάζονταν. Το διαφοροποιημένο λεξιλόγιο τον βοήθησε να προσεγγίσει τις αλληγορίες που παρουσιάζονταν στο κείμενο όπως π.χ. το άγαλμα κρύωνε. Επιπλέον, αναδείχτηκε ότι μέσω του χωρισμού του κειμένου σε υπό-ενότητες ο μαθητής μπορούσε να ανακαλέσει ευκολότερα πληροφορίες με αποτέλεσμα να μπορεί να απαντήσει στις προφορικές ερωτήσεις εμπέδωσης. Στη δημιουργία τελικού προϊόντος παρουσιάστηκε δυσκολία έκφρασης και οργάνωσης των ιδεών του, η συνέχεια της ιστορίας, όμως, που του ζητήθηκε να συντάξει είχε νοηματική συνοχή και ικανοποιητική ανάπτυξη και έκταση των ιδεών.

5^η παρέμβαση – σχέδιο διδασκαλίας

Διάρκεια διδασκαλίας: Τέσσερις διδακτικές ώρες (4)

Διδακτική ενότητα: Ενότητα 15 « Κινηματογράφος»

Στόχοι: Στόχοι της παρούσας ήταν η παραγωγή γραπτού λόγου περιγραφικού κειμένου από τους μαθητές. Ειδικότερα για τον μαθητή- συμμετέχων στην έρευνα ήταν α) Η βελτίωση δεξιοτήτων ανάπτυξης γραπτού λόγου και β)η διατήρησης της ροής και της συνέχειας του λόγου του μαθητή.

Μέθοδος διαφοροποίησης: Αξιοποιήθηκε η διαφοροποίηση επεξεργασίας πληροφοριών. Συγκεκριμένα ο μαθητής επεξεργάστηκε με διαφοροποιημένο τρόπο τις γνώσεις του αναφορικά με την αγαπημένη του ταινία, αναζήτησε πληροφορίες και οργάνωσε τον λόγο του με τη χρήση γραφικών οργανωτών και εικόνων. Παράλληλα εφαρμόστηκε η διαφοροποίηση μαθησιακού περιβάλλοντος, μέσω τροποποίησης των μέσων διδασκαλίας (χρήση βίντεο).

Μέσα: Χρησιμοποιήθηκαν εικόνες και γραφικοί οργανωτές γραπτοί και εικονοποιημένοι, βίντεο

Πορεία διδασκαλίας

Α' φάση διδασκαλίας (διάρκεια 2 διδακτικές ώρες)

Η παρέμβαση ξεκίνησε με αφορμή την συζήτηση που είχαμε με τον μαθητή την προηγούμενη μέρα σχετικά με την αγαπημένη του ταινία. Ζητήθηκε από τον μαθητή να διερευνήσει ποιο πρόσωπο ηθοποιού κρύβεται πίσω απ' την αγαπημένη του ταινία sonic και να συλλέξει πληροφορίες για τους συντελεστές τις ταινίας αυτής. Στη φάση οι εκπαιδευτικοί της τάξης ζήτησαν από τους μαθητές να προσπαθήσουν να ανακαλέσουν στη μνήμη τους τα σημαντικά εκείνα σημεία που

πρέπει να αναφέρουν και χρειάζεται να γνωρίζει κάποιος για την αγαπημένη τους ταινία. Ο μαθητής με τη χρήση βίντεο από αποσπάσματα της ταινίας που προβλήθηκαν, ανακάλεσε τα βασικά σημεία που τελικά περιέγραψε.

Β' φάση – οργάνωση γραπτού λόγου (1.5 διδακτική ώρα)

Στο επόμενο βήμα με την βοήθεια της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης, ο μαθητής χωρίζει τη ταινία σε μέρη. Η απόδοση του κάθε μέρους της ταινίας είναι οργανωμένη και χωρισμένη σε ερωτήσεις ώστε να βοηθήσει τον μαθητή να καθοδηγεί τον λόγο του (παράρτημα 5- παρέμβαση 6, γραφικός οργανωτής). Καθώς ο μαθητής ανέπτυξε γραπτώς τη σκέψη του για κάθε μέρος της ταινίας υπήρχαν δίπλα του εικόνες από το εκάστοτε απόσπασμα ώστε να μπορεί να διατηρεί τη συνοχή στο λόγο του και να ανακαλεί από τη μνήμη του τις πληροφορίες που χρειάζεται.

Στο τέλος κάθε μέρους, ζητάμε από τον μαθητή να μας πει γιατί θεωρεί σημαντικό από το σημείο της ταινίας και τι τον έκανε να σκεφτεί. Τις σκέψεις του μαθητή τις καταγράφουμε .

Γ' φάση διδασκαλίας (25 λεπτά)

Έχοντας ολοκληρώσει την έκθεση του, ο μαθητής καλείται να γράψει ένα γενικό συμπέρασμα για την ταινία αλλά και το μήνυμα που περνά στους θεατές της. Λαμβάνοντας υπόψιν τις σκέψεις του μαθητή, στην προηγούμενη φάση της παρέμβασης, με καθοδηγητικές ερωτήσεις- από την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης έγινε προσπάθεια - να διευρύνει ο μαθητής τη σκέψη του και να οδηγηθεί σε συμπεράσματα για τα μηνύματα της ταινίας. (Π.χ. Ερώτηση εκπαιδευτικού: Γιατί είναι σημαντικό αυτό το σημείο της ταινίας που κέρδισε ο Sonic; Απάντηση μαθητή: Γιατί ο Sonic κέρδισε τους κακούς κι εγώ θέλω να κερδίζουν οι καλοί. Ερώτηση

εκπαιδευτικού : Τι σου έμαθε αυτή η νίκη του sonic που είναι καλός; Απάντηση μαθητή: Ότι μπορούν να κερδίσουν οι καλοί και να κάνουν και τους άλλους όπως τον Νακλς... Ερώτηση εκπαιδευτικού: Τελικά ο Sonic κατάφερε αυτό που ήθελε; Άξιζαν όλα αυτά που πέρασε για να το καταφέρει; Απάντηση : Ναι γιατί τώρα ο Sonic είναι ήρωας»)

Διαμορφωτική αξιολόγηση

Κατά την παρατήρηση καταγράφηκε σημαντική πρόοδος στην οργάνωση των πληροφοριών με την βοήθεια του γραφικού οργανωτή, ο μαθητής ανέπτυξε τις σκέψεις του και απέδωσε λεπτομερώς πληροφορίες για την αγαπημένη του ταινία σε μια ικανοποιητικής έκτασης έκθεση, ενώ λειτούργησε σε μεγάλο βαθμό αυτόνομα. Επιτεύχθηκε η ενίσχυση του κινήτρου του μαθητή και το αίσθημα επιτυχίας όπως επιβεβαιώνεται από την αυτοαξιολόγηση του μαθητή όπου χαρακτηριστικά αναφέρει « Έγραψα τη μεγαλύτερη έκθεση...». Επιπλέον μέσω της διαφοροποίησης του περιβάλλοντος, η χρήση βίντεο από το οποίο και άντλησε πληροφορίες για τα βασικά σημεία της ταινίας συνέβαλε σημαντικά στο ενδιαφέρον ενασχόλησης του μαθητή με την διαδικασία ενώ όπως επιβεβαιώνεται από το ημερολόγιο του εκπαιδευτικού, ως αξιοσημείωτο, ο μαθητής δεν δυσανασχέτησε με την πολύωρη εργασία του με το γραπτό έργο, αντιθέτως, εργάστηκε με συγκέντρωση και αποτελεσματικότητα.

Συνολική αξιολόγηση της πορείας του μαθητή κατά την διαφοροποιημένη διδασκαλία

Κάνοντας μια ανασκόπηση στην συνολική πορεία του μαθητή από την έναρξη των παρεμβάσεων και κατόπιν συζητήσεων και παρατηρήσεων καθόλη τη διάρκεια της μαθησιακής του πορείας, μπορεί να διαπιστωθεί ότι ο μαθητής έχει επιτύχει

σημαντικά τους αρχικούς στόχους οι οποίοι είχαν τεθεί. Αξιοσημείωτο ήταν ότι ο μαθητής κατά τα στάδια της διαφοροποίησης έδειχνε ιδιαίτερο ενδιαφέρον και ενθουσιασμό για να εμπλακεί στην διαδικασία, ενώ συχνά εξέφραζε επιθυμία για να επαναληφθούν παρόμοιου τύπου μέθοδοι. **(Παράρτημα 1- ημερολόγιο εκπαιδευτικού)**

Μέσα από την παρατήρηση διαπιστώθηκε ότι ο μαθητής παρουσίασε βελτίωση όσον αφορά τη ροή του λόγου του ενώ φάνηκε να απέκτησε δεξιότητες διατήρησης της συνοχής του λόγου μέσω της οπτικοποίησης και της οργάνωσης της γραφής. Παράλληλα μέσα από τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων όπως φαίνονται και στο τελικό προϊόν του συμμετέχοντος στην έρευνα, παρατηρείται βελτίωση και στο τομέα της επεξεργασίας των πληροφοριών και της απόδοσης νοημάτων σε σχέση με το αρχικό προϊόν πριν από την εφαρμογή των παρεμβάσεων.

Είναι εξίσου θετικό το γεγονός ότι μέσω του αποτελέσματος που εξετάστηκε από τη παρατήρηση, επιβεβαιώνεται η βελτίωσή της προσοχής του μαθητή κατά την διάρκεια του μαθήματος και η ενεργός συμμετοχή του ενώ όπως συμφώνησε και ο εκπαιδευτικός ως εξωτερικός παρατηρητής της έρευνας, ο μαθητής μέσα από μια σειρά επιτυχιών ανέπτυξε το αίσθημα της πίστης των δυνατοτήτων του και τολμάει περισσότερο να εμπλακεί απ' ότι παλαιότερα.

Συμπληρωματικά και όσον αφορά την παραγωγή γραπτού λόγου του συμμετέχοντος στην έρευνα μαθητή, παρατηρήθηκε ότι οι παρεμβάσεις συνέβαλαν στην ενίσχυση του χρόνου συμμετοχής και αντοχής στην προσπάθεια, ενώ συγκρίνοντας τα προϊόντα πριν την παρέμβαση με τα τελικά προϊόντα ο γραπτός του λόγου φαίνεται σημαντικά πιο ανεπτυγμένος τόσο σε οργάνωση όσο και σε έκταση.

Συζήτηση με τον γονέα

Μετά την λήξη της παρέμβασης αλλά η οποία ήταν και χρονικά συνυφασμένη με την λήξη της σχολικής χρονιάς, οι γονείς συμμετείχαν σε μια τελική συζήτηση με την ερευνήτρια για την από κοινού εξέταση της αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων.

Σε πλήρη συμφωνία με όσα παρατηρήθηκαν από τον εκπαιδευτικό της τάξης αλλά και την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης, οι γονείς εξέφρασαν την ικανοποίησή τους για την βελτίωση του μαθητή. Συγκεκριμένα τόνισαν ότι έχουν παρατηρήσει βελτίωση του μαθητή στην μελέτη του στο σπίτι αλλά και στον τρόπο έκφρασης του επισημαίνοντας «ότι είναι πιο ομιλητικός- αναλυτικός παρόλο που πολλές φορές δεν κατανοεί πλήρως κάτι για το οποίο διερωτάται». Επιπλέον ερωτήθηκαν εάν παρατήρησαν κάποια αλλαγή στη στάση του για το μάθημα της γλώσσας. Από τις απαντήσεις του προέκυψε ότι ο συμμετέχων στην έρευνα έχει αναπτύξει μια θετική στάση σχετικά με την γραφή την οποία αρχικώς απέρριπτε ως διαδικασία ενώ μοιραζόταν συχνά με τους γονείς του το τελικό προϊόν που δημιουργούσε.

Συζήτηση με τον εκπαιδευτικό της τάξης

Σε τελική συζήτηση με τον εκπαιδευτικό της τάξης, ο εκπαιδευτικός τόνισε ότι παρατήρησε σημαντική βελτίωση του συμμετέχοντος στην έρευνα όσον αφορά τη στάση του απέναντι στον γραπτό λόγο, τη συγκέντρωση του αλλά και την αποτελεσματικότητά της προσπάθειάς του. Αξιοσημείωτο ήταν ότι ο εκπαιδευτικός παρατήρησε πως κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων διαφοροποιημένης διδασκαλίας ο μαθητής ήταν πιο προσηλωμένος στην διαδικασία και όχι στις λεπτομέρειες όπου συχνά τον αποσπούσαν από τη ροή της μάθησης πριν την εφαρμογή της

Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας.

Τέλος ο εκπαιδευτικός τόνισε ότι το αποτέλεσμα θα ήταν ακόμα πιο εμφανές και ολοκληρωμένο εάν η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία εφαρμοζόταν στον μαθητή υπό την μορφή εξατομικευμένου προγράμματος καθόλα τα έτη ένταξης του σε πρόγραμμα παράλληλης στήριξης.

Συζήτηση – συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα που ορίστηκαν στην αρχή της εργασίας. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα παραπάνω πορίσματα, αποδείχθηκε ότι ο συμμετέχων στην έρευνα μαθητής με ΔΑΦ επωφελείται σημαντικά μέσω της διαφοροποίησης της διδασκαλίας όσον αφορά την ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου. Μέσω της παρατήρησης και των συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκαν με τον εκπαιδευτικό της τάξης και τους γονείς του μαθητή, εντοπίστηκαν οι βασικές δυσκολίες που παρουσίαζε στην ταύτιση των λέξεων με τη σημασία τους και ιδιαιτέρως στην κατανόηση αλλά και στην ροή του λόγου του.

Όπως παρατηρήθηκε στην συνέχεια ο μαθητής παρουσίασε βελτίωση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης της πληροφορίας, διατήρησης και ανάκληση της μέσω της βιωματικής μάθησης. Παράλληλα αυξήθηκε το κίνητρο του μαθητή για τη συμμετοχή του στη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου και επεξεργασίας κειμένων σε σύγκριση με το αρχικό δείγμα όπου παρουσίαζε συχνή ματαιώση και δισταγμό. Τέλος, τόσο ο εκπαιδευτικός της τάξης όσο και οι γονείς του συμμετέχοντος στην έρευνα μαθητή, επιβεβαίωσαν ότι ο μαθητής παρουσίασε εξίσου σημαντική βελτίωση και στην κατανόηση αλλά και την διατήρηση ροής του λόγου, τόσο του προφορικού όσο και του γραπτού.

Αποτελεί κοινή παραδοχή σύμφωνα με επιβεβαιωμένες έρευνες που

προαναφέρθηκαν, ότι η δυσκολία στην διδασκαλία μαθητών με αυτισμό έγκειται στην προσαρμογή των μαθητών αυτών λόγω του διαφορετικού τρόπου αντίληψης και σημασιοδότησης της πληροφορίας. Ωστόσο ο εκπαιδευτικός κλάδος την τελευταία δεκαετία έχει αναπτύξει σημαντικά προγράμματα ένταξης και υποστήριξης των μαθητών αυτών στο γενικό πλαίσιο (Μαυροπούλου, 2011)

Για τον λόγο αυτό είναι σημαντικό παράλληλα με την προσπάθεια ένταξης των μαθητών με ΔΑΦ, να δημιουργούνται τα απαραίτητα εργαλεία και περιβάλλοντα μάθησης για την υποστήριξη τους στην γενική τάξη ώστε να επιτευχθεί σε ένα ικανοποιητικό βαθμό η συμπερίληψή τους. Τα αρχικώς διατυπωμένα ερωτήματα, επιβεβαιώνονται εξίσου μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Σύμφωνα με τον Roberts (1998.) οι μαθητές με αυτισμό παρουσιάζουν δυσκολία ανταπόκρισης στο γενικό σχολείο κυρίως λόγω των μειωμένων γλωσσικών δεξιοτήτων και της δυσκολίας τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της γενικής τάξης, έτσι προκύπτει η ανάγκη για ειδική διδασκαλία και υποστήριξη των μαθητών αυτών στο γενικό πλαίσιο. Συμπληρωματικά ο Roberts και οι συνεργάτες του στην έρευνα που πραγματοποίησαν τόνισαν την αναγκαιότητα του το διαφορετικού τρόπου μάθησης των παιδιών με αυτισμό συγκριτικά με τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά (Roberts & Joiner 2007) ενώ σύμφωνα με τον Jordan & Powell (1990, σ.141) βασική μέριμνα των ειδικών παιδαγωγών είναι να δημιουργούν δραστηριότητες που εμπεριέχουν εναλλακτικούς τρόπους διατήρησης της προσοχής των μαθητών αυτών. Οι ίδιοι τονίζουν ότι οι δραστηριότητες αυτές είναι καλό να βασίζονται στην ζώνη επικείμενης ανάπτυξής τους δηλ. να προέρχονται από την εμπειρία των παιδιών και ανταποκρίνονται στις δυνατότητες τους ενώ απαραίτητη είναι και η χρήση εργαλείων που βοηθούν τη μνήμη και την οργάνωση της σκέψης τους. Τέλος κατά την Jordan (2008), κρίνεται αναγκαία η αναγκαιότητα τροποποίησης του προγράμματος και των

μεθόδων διδασκαλίας των μαθητών με Δαφ καθώς τα μέχρι τώρα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών των γενικών σχολείων ήταν διαμορφωμένα για να εφαρμοστούν σε παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. (Jordan, 2008, σσ. 12)

Αναστοχασμός

Οι δραστηριότητες που εφαρμόστηκαν και διαμορφώθηκαν στα στάδια της εφαρμογής διαφοροποιημένης διδασκαλίας καθώς και τα αποτελέσματα τους έδωσαν χώρο για αναστοχασμό και επαναπροσδιορισμό κάποιων στόχων. Σε πρώτο επίπεδο αξίζει να τονιστεί ότι παρά τις αντικειμενικές δυσκολίες του χρόνου και του παραδοσιακού στυλ μάθησης που εφαρμοζόταν στη τάξη του συμμετέχοντος στην έρευνα, η διαφοροποιημένη διδασκαλία εφαρμόστηκε επιτυχώς σε ικανοποιητικό βαθμό. Ωστόσο θα ήταν ιδιαίτερα βοηθητικό για περισσότερο ικανοποιητικά αποτελέσματα, η εφαρμογή των παρεμβάσεων να γινόταν σε επίπεδο τόσο ατομικό όσο και της τάξης με την δημιουργία ομάδων και την εφαρμογή διδασκαλίας συνομηλίκων. Ωστόσο ο περιορισμός αυτός δεν θα μπορούσε να αγνοηθεί καθώς θα χρειαζόταν ο διπλάσιος χρόνος προσαρμογής τόσο για τον εκπαιδευτικό όσο και για τους πιθανούς εμπλεκόμενους στην έρευνα. Αξιοσημείωτο είναι επίσης ότι τα αποτελέσματα ήταν εμφανή παρά το μικρό διάστημα που εφαρμόστηκε η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία ενώ όπως τόνισε και ο εκπαιδευτικός, σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρότι χρονοβόρα διαδικασία είναι και αναπόφευκτη. Ένας ακόμη περιορισμός της έρευνας ήταν η δυσκολία ευελιξίας του προγράμματος σε περίπτωση που ο μαθητής χρειαζόταν περισσότερο χρόνο, αυτό δυσκόλεψε τόσο την ερευνήτρια όσο και τον συμμετέχων στην έρευνα ο οποίος ήθελε να ολοκληρώσει τη διαδικασία και να αισθανθεί επιτυχία παράλληλα με τους συμμαθητές του. Σε αυτό θα συνέβαλλε σημαντικά εάν γινόταν μια πρώιμη οργάνωση όπου θα υπήρχε δεύτερο σχέδιο γι' αυτές τις περιπτώσεις.

Εξίσου σημαντικό για την αποτελεσματικότητα της έρευνας θα ήταν η εφαρμογή περισσότερων μέσων διαφοροποίησης στη διαφοροποιημένη διδασκαλία δεδομένου ότι ο χρόνος παρέμβασης ήταν ήδη μειωμένος ενώ θα ήταν εξίσου σημαντικό να υπάρχει περισσότερη εμπλοκή του εκπαιδευτικού της τάξης έτσι ώστε να αξιοποιούνταν περισσότερες στρατηγικές διαφοροποίησης.

Περιορισμοί

Στην παρούσα έρευνα εντοπίστηκαν τόσο ελλείψεις όσο και σημαντικά στοιχεία προς βελτίωση που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν σε αντίστοιχη έρευνα. Αξίζει ωστόσο να τονιστεί ότι ιδιαίτερα βοηθητικό ρόλο για την πορεία της έρευνας είχε ο εκπαιδευτικός ο οποίος κατανόησε πλήρως την αναγκαιότητα της εφαρμογής διαφοροποιημένης διδασκαλίας και συνέβαλε τόσο στη δημιουργία ενός βοηθητικού κλίματος για την εφαρμογή της όσο και στην συνεργασία του συμμετέχοντος στην έρευνα με άλλους μαθητές. Ωστόσο παρότι ο περιορισμένος χρόνος λόγω της λήξης της σχολικής χρονιάς αποτελούσε ένα ζήτημα κοινό με τον εκπαιδευτικό της τάξης, ο ίδιος παρέμεινε πρόθυμος να συμβάλει στην έρευνα. Ένας εξίσου σημαντικός περιορισμός στην έρευνα ήταν το γεγονός ότι οι μαθητές βρίσκονταν πολύ κοντά στην τελετή αποφοίτησής τους και συχνά οι διδακτικές ώρες αξιοποιούνταν για τις πρόβες τους. Το γεγονός αυτό δεν περιόρισε μόνο τον χρόνο εφαρμογής της έρευνας αλλά παρατηρήθηκε ότι αποσυντόνισε την οργάνωση της τάξης και ο μαθητής δυσκολεύτηκε να προσαρμοστεί στη διδακτική διαδικασία λόγω των συχνών αλλαγών του προγράμματος ενώ οι αλλαγές αυτές περιόρισαν σημαντικά το τελικό προϊόν της έρευνας καθώς δεν αξιοποιήθηκαν όλες οι αρχικώς σχεδιασμένες παρεμβάσεις. Πραγματοποιήθηκε αναπροσαρμογή του προγράμματος και επιλέχθηκαν εκ νέου οι παρεμβάσεις που θα αξιοποιούνταν στην έρευνα με κριτήριο

τις ανάγκες του εκάστοτε μαθήματος, κατόπιν συνεννόησης με τον εκπαιδευτικό της τάξης.

Προτάσεις

Μέσω της εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας θα ήταν ιδιαίτερα αποτελεσματικό αλλά και ενδιαφέρον για τον ερευνητικό κόσμο, η δημιουργία συμπληρωματικού υλικού, για την υποστήριξη των μαθητών στην κατανόηση του λόγου στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας. Ως μελέτη περίπτωσης μεγαλύτερου δείγματος το υλικό αυτό, θα εφαρμοζόταν σε μεγάλο δείγμα μαθητών δημοτικών σχολείων και θα εξυπηρετούσε την εφαρμογή στρατηγικών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μαθητές με ΔΑΦ στην γενική τάξη. Η μελέτη αυτή θα μπορούσε να αξιολογηθεί με ποιοτικά μέσα και να ελεγχθεί κατά πόσο το υλικό αυτό είναι κατάλληλο για την ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης του λόγου σε μαθητές με ΔΑΦ Στ' δημοτικού αλλά και πόσο συμβάλλει στην αυτονομία του μαθητή κατά την διάρκεια της διδασκαλίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abrahams, B. S., & Geschwind, D. H. (2008). Advances in autism genetics: On the threshold of a new neurobiology. *National Review of Genetics*, 9(5), 341-355
- Acker, M. M., & O' Leary, S. G. (1987). Effects of reprimand and praise on appropriate behavior in the classroom. *Journal of Abnormal Child Psychology* 15(4), 549–57. DOI: [10.1007/BF00917240](https://doi.org/10.1007/BF00917240)
- Allcock, S. J., & Hulme, J.A. (2010). Learning styles in the classroom: Educational benefit or planning exercise? *Psychology Teaching Review*, 16(2), 67—79.
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed., text revision). Author.
- Anderson, C., Rodriguez, B., & Campbell, A. (2015). Functional behavior assessment in schools: Current status and future directions. *Journal of Behavioral Education*, 24(3), 338–371. DOI: [10.1007/s10864-015-9226-z](https://doi.org/10.1007/s10864-015-9226-z)
- Antoniou, F. (2006). *Improving reading comprehension in students with special educational needs*. Shaker Verlag.
- Anglim, J., Prendeville, P., & Kinsella, W. (2018). The self-efficacy of primary teachers in supporting the inclusion of children with autism spectrum disorder. *Educational Psychology in Practice*, 34(1), 73-88. DOI: [10.1080/02667363.2017.1391750](https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1391750)
- Antezana, L., Scarpa, A., Valdespino, A., Albright, J., & Richey, J. A. (2017). Rural trends in diagnosis and services for autism spectrum disorder. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-5. DOI: [10.3389/fpsyg.2017.005](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.005)
- Asaro-Saddler, K., & Saddler, B. (2010). Planning instruction and self-regulation training: Effects on writers with autism spectrum disorders. *Exceptional Children*, 77(1), 107-124. DOI: [10.1177/001440291007700105](https://doi.org/10.1177/001440291007700105)
- Astington, J. W. (2001). *The paradox of intention: Assessing children's metarepresentational understanding*. The MIT Press.

Astington, J. W., & Gopnik, A. (1991). Theoretical explanations of children's understanding of the mind. *British Journal of Developmental Psychology. Special Issue: Perspectives on the child's theory of mind: I*, 9(1), 7-31. DOI: [10.1111/j.2044-835X.1991.tb00859.x](https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1991.tb00859.x)

Autism Spectrum Disorder: Information for Healthcare Providers. (2015).

<https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/hcp.html>

Αγαλιώτης,Ι. (2011) Εκπαιδευτική αξιολόγηση μαθητών με δυσκολίες με δυσκολίες μάθησης κα προσαρμογής.

Baer, D.M., Wolf, M. M., & Risley, T. R. (1968). Some current dimensions of applied behavioral analysis. *Journal of Applied Behavioral Analysis*, 1(1), 91–97.

DOI: [10.1901/jaba.1968.1-91](https://doi.org/10.1901/jaba.1968.1-91)

Baldwin, D. A. (2000). Interpersonal understanding fuels knowledge acquisition. *Current Directions in Psychological Science*, 9(2), 40-45. DOI:[10.1111/1467-8721.00057](https://doi.org/10.1111/1467-8721.00057)

Bakken, J. P., & Bock, S. J. (2001). Developing appropriate curriculum for students with autism spectrum disorders. *Autistic spectrum disorders: Educational and clinical interventions*, 109-132. DOI:[10.1016/S0270-4013\(01\)80010-6](https://doi.org/10.1016/S0270-4013(01)80010-6)

Banda, D. R., Grimmer, E., & Hart, S. L. (2009). Activity schedules: Helping students with autism spectrum disorders in general education classrooms manage transition issues. *Teaching Exceptional Children*, 41(4), 16-21. DOI:[10.1177/004005990904100402](https://doi.org/10.1177/004005990904100402)

Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: An essay on autism and theory of mind*. MIT Press.

Baron-Cohen, S. (1989). Are autistic children behaviourists? An examination of their mental-physical and appearance-reality distinctions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 19(4), 579-600. DOI:[10.1007/BF02212859](https://doi.org/10.1007/BF02212859)

Baron-Cohen, S. (2001). Theory of mind and autism: A review. *International Review of Mental Retardation*, 23, 169–184. DOI:[10.1016/S0074-7750\(00\)80010-5](https://doi.org/10.1016/S0074-7750(00)80010-5)

Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have theory of mind? *Cognition*, *21*, 37 – 46. DOI:[10.1016/0010-0277\(85\)90022-8](https://doi.org/10.1016/0010-0277(85)90022-8)

Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1986). Mechanical, behavioural and intentional understanding of picture stories in autistic children. *British Journal of Developmental Psychology*, *4*, 113-125. DOI:[10.1111/j.2044-835X.1986.tb01003.x](https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1986.tb01003.x)

Baron-Cohen, S., Ring, H., Moriarty, J., Shmitz, P., Costa, D., & Ell, P. (1994). Recognition of mental state terms: a clinical study of autism, and a functional neuroimaging study of normal adults. *British Journal of Psychiatry*, *165*, 640-649.
DOI:[10.1192/bjp.165.5.640](https://doi.org/10.1192/bjp.165.5.640)

Baron-Cohen, S., Tager-Flusberg, H., & Cohen, D. (1994). *Understanding other minds: Perspectives from autism*. Oxford University.

Barrish, H. H., Saunders, M., & Wolf, M. W. (1969). Good behavior game: Effects of individual contingencies for group consequences on disruptive behavior in a classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *2*, 119–24.
DOI:[10.1901/jaba1969.2-119](https://doi.org/10.1901/jaba1969.2-119)

Bigham, S. (2010). Impaired Competence for Pretense in Children with Autism: Exploring Potential Cognitive Predictors. *Journal of autism and developmental disorders*, *40*(1), 30-38. DOI:[10.1007/s10803-009-0820-6](https://doi.org/10.1007/s10803-009-0820-6)

Blaz, D. (2008). *Differentiated assessment for middle and high school classrooms*. Eye of Education. DOI:[10.4324/9781315854700](https://doi.org/10.4324/9781315854700)

Blood, E., & Neel, R. S. (2007). From FBA to implementation: A look at what is actually being delivered. *Education & Treatment of Children*, *30*(4), 67–80.
DOI:[10.1353/etc.2007.0021](https://doi.org/10.1353/etc.2007.0021)

Blumberg, S.J., Zabtotsky, B., Avila, R.M., Colpe, L.J., Pringle, B.A., & Kogan, M.D. (2016). Diagnosis lost: Differences between children who had and who currently have

an autism spectrum disorder diagnosis. *Autism*, 20(7), 783-795.

DOI:[10.1177/1362361315607724](https://doi.org/10.1177/1362361315607724)

Brouzos, A. & Kosivakis, F. (2006). 'Open' teaching as an opportunity for Critical Communicative Teaching (H. Matsangouras, ed.). Gutenberg.

Brualdi, A. (1998). Gardner's theory. *Teacher Librarian*, 26(2), 26-28.

DOI:[10.7275/7251-ea02](https://doi.org/10.7275/7251-ea02)

Bryant, D., Smith, D., & Bryant, B. (2008). *Teaching students with special needs: In inclusive classrooms*. Pearsons Education.

Campbell, J. M. (2006). Changing children's attitudes toward autism: A process of persuasive communication. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 18(3), 251-272.

DOI:[10.1007/s10882-006-9015-7](https://doi.org/10.1007/s10882-006-9015-7)

Carpenter, M., Nagell, K., & Tomasello, M. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63(4), 1-143.

DOI:[10.2307/1166214](https://doi.org/10.2307/1166214)

Carr, E. G., & McDowell, J. J. (1980). Social control of self-injurious behavior of organic etiology. *Behavior Therapy*, 11(3), 402-409.

DOI:[10.1016/S0005-7894\(80\)80056-6](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(80)80056-6)

Carter, A.S., Davis, N.O., Klin, A., & Volkman, F. R. (2005). *Handbook of autism and pervasive developmental disorders*. Wiley.

Cassady, J. M. (2011). Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism and emotional behavioral disorder. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(7), 1-23.

<https://corescholar.libraries.wright.edu/ejie/vol2/iss7/5/>

- Chamberlain, B., Kasari, C., & Rotheram-Fuller, E. (2007). Involvement or isolation? The social networks of children with autism in regular classrooms. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 37, 230-242. DOI:[10.1007/s10803-006-0164-4](https://doi.org/10.1007/s10803-006-0164-4)
- Chandler, L. K., Dahlquist, C. M., Repp, A. C., & Feltz, C. (1999). The effects of team-based functional assessment on the behavior of students in classroom settings. *Exceptional Children*, 66(1), 101–22. DOI:[10.1177/001440299906600107](https://doi.org/10.1177/001440299906600107)
- Chapman, C., & King, R. (2005). *Differentiated assessment strategies*. Corwin Press.
- Charman, T., & Baird, G. (2002). Practitioner review: Diagnosis of autism spectrum disorder in 2- and 3- year-old children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(3), 289–305. DOI:[10.1111/1469-7610.00022](https://doi.org/10.1111/1469-7610.00022)
- Cimermanová, I. (2018). The effect of learning styles on academic achievement in different forms of teaching. *International Journal of Instruction*, 11(3), 219—232. DOI:[10.12973/iji.2018.11316a](https://doi.org/10.12973/iji.2018.11316a)
- Cohen, M., & Sloan, D. (2007). *The use of visual strategies for people with autism*. Woodbine House.
- Cook, B. G., McDuffi Landrum, K. A., & Cook, S. C. (2011). *Co-Teaching for Students with Disabilities: A Critical Analysis of the Empirical Literature* (B. G. Cook, K. A. McDuffie-Landrum, L. Oshita & S. C. Cook, eds.). Routledge.
- Cook, L. (2004). *Co-Teaching: Principles, practices and pragmatics*. New Mexico Public Education Department Quarterly Special Education Meeting (Allbuquerque New Mexico, April 2004). New Mexico Public Education Department.
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching guidelines for creative effective practices. *Focus on exceptional children*, 28(3), 1-16. DOI:[10.17161/fec.v28i3.6852](https://doi.org/10.17161/fec.v28i3.6852)

- Cooper, L. J. (1993). Functional assessment for a student with a mild mental disability and persistent behavior problems. *Teaching Exceptional Children*, 25(3), 56–57.
DOI:[10.1177/004005999302500313](https://doi.org/10.1177/004005999302500313)
- Cooper, P., Smith, C. & Upton, G. (1994). *Emotional and behavioural difficulties – theory to practice*. Routledge.
- Corley, M. (2008). Differentiated Instruction Adjusting to the Needs of All Learners.
<https://www.ncsall.net/index.html?id=736.html> .
- Crosland, K., & Dunlap, G. (2012). Effective Strategies for the Inclusion of Children With Autism in General Education Classrooms. *Behavior Modification*, 36(3), 251–269.
DOI:[10.1177/0145445512442682](https://doi.org/10.1177/0145445512442682)
- Cunningham, E. M., & O’Neill, R. E. (2007). Agreement of functional behavioral assessment and analysis methods with students with EBD. *Behavioral Disorders*, 32, 211–221.
DOI:[10.1177/019874290703200305](https://doi.org/10.1177/019874290703200305)
- Μακρυγιάννη, Μ. & Γενά, Α. (2017). Διάγνωση της Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος Συστημική. Στο Α. Γενά (Επιμ.), Συμπεριφορική - Αναλυτική Προσέγγιση: Αξιολόγηση, διάγνωση, εκπαίδευση, θεραπευτικές παρεμβάσεις και ένταξη παιδιών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές με έμφαση στη διαταραχή αυτιστικού φάσματος (σ.50-55). Gutenberg.
- Γαλάνης, Π., Γενά, Α. & Δροσινού, Κ. (2017). Πρακτικές εφαρμογές και διεργασίες για την κοινωνική ένταξη και συνεκπαίδευση παιδιών με ιδιαίτερες ανάγκες. Στο Α. Γενά (Επιμ.), Συμπεριφορική - Αναλυτική Προσέγγιση: Αξιολόγηση, διάγνωση, εκπαίδευση, θεραπευτικές παρεμβάσεις και ένταξη παιδιών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές με έμφαση στη διαταραχή αυτιστικού φάσματος (σ.531-36). Gutenberg.
- J. Dodge. (2005). *Differentiation in action*. Scholastic Inc.
- Dolan, L.J., Kellam, S. G., Brown, C. H., Werthamer-Larsson, L., Rebok, G. W., Mayer, L. S., Laudolff, J., Turkkan, J. S., Ford, C., & Wheeler, L.. (1993). The short-term impact

of two classroom-based preventive interventions on aggressive and shy behaviors and poor achievement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 14(3), 317–45.

DOI:[10.1016/0193-3973\(93\)90013-L](https://doi.org/10.1016/0193-3973(93)90013-L)

Dufrene, B., Doggett, R., Henington, C., & Watson, T. (2007). Functional assessment and intervention for disruptive classroom behaviors in preschool and Head Start classrooms. *Journal of Behavioral Education*, 16(4), 368–388.

DOI:[10.1007/s10864-007-9048-8](https://doi.org/10.1007/s10864-007-9048-8)

Dunlap, G., Kern-Dunlap, L., Clarke, S., & Robbins, F. R. (1991). Functional assessment, curricular revision, and severe behavior problems. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24(2), 387–397. DOI:[10.1901/jaba.1991.24-387](https://doi.org/10.1901/jaba.1991.24-387)

Durand, V. M. (2014). Autism spectrum disorders: Background and cases. *Autism spectrum disorder: A clinical guide for general practitioners*, 9-15.

DOI:[10.2147/NDT.S84585](https://doi.org/10.2147/NDT.S84585)

Dwyer, K., Rozewski, D., & Simonsen, B. (2012). A comparison of function-based replacement behaviors for escape-motivated students. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 20(2), 115–125. DOI:[10.1177/1063426610387432](https://doi.org/10.1177/1063426610387432)

Embry, D.D. (2004). Community-based prevention using simple, low-cost, evidence-based kernels and behavior vaccines. *Journal of Community Psychology*, 32(5), 575–591.

DOI:[10.1002/jcop.20020](https://doi.org/10.1002/jcop.20020)

Embry, D.D., & Biglan, A. (2008). Evidence-based kernels: Fundamental units of behavioral influence. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 11, 75–113.

DOI:[10.1007/s10567-008-0036-x](https://doi.org/10.1007/s10567-008-0036-x)

Englet, C., Zhao, Y., Dunsmore, K., Collings, N., & Wolberg, K. (2007). Scaffolding the writing of students with disabilities through procedural facilitation: Using an internet based technology to improve performance. *Learning Disabilities Quarterly*, 3, 9-29.

DOI:[10.2307/30035513](https://doi.org/10.2307/30035513)

- Estes, D., Wellman, H. M., & Woolley, J. D. (1989). Children's understanding of mental phenomena. (H. Reese, Ed.). Academic Press.
- Feinfield, K. A., Lee, P. P., Flavell, E. R., Green, F. L., & Flavell, J. H. (1999). Young children's understanding of intention. *Cognitive Development, 14*(3), 463-486. DOI:[10.1016/S0885-2014\(99\)00015-5](https://doi.org/10.1016/S0885-2014(99)00015-5)
- Flavell, J. H. (2004). Theory-of-mind development: Retrospect and prospect. *MerrillPalmer Quarterly, 50*(3), 274–290. DOI:[10.1353/mpq.2004.0018](https://doi.org/10.1353/mpq.2004.0018)
- Flavell, J. H., Green, E. R., & Flavell, E. R. (1986). Development of knowledge about the appearance-reality distinction. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 51*(1), 212. DOI:[10.2307/1165866](https://doi.org/10.2307/1165866)
- Forbes, L., & Billet, S. (2012). Successful Co-Teaching in the Science Classroom. *Science Scope, 36*(1), 61-64. <https://eric.ed.gov/?id=EJ996856>
- Franzone, E. (2009). *Overview of task analysis*. National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders, Waisman Center, University of Wisconsin.
- Friend, M., & Cook, L. Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). CO-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 20*(1), 9-27. DOI:[10.1080/10474410903535380](https://doi.org/10.1080/10474410903535380)
- Friend, M., Reising, M., & Cook, L. (1993). Co-Teaching: An Overview of the Past, a Glimpse at the Present, and Considerations for the Future. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 37*(4), 28-31. DOI:[10.1080/1045988X.1993.9944611](https://doi.org/10.1080/1045988X.1993.9944611)
- Frith, U. (1989). *Autism: Explaining the enigma*. Blackwell Publishing.

- Gagatsis, A., & Koutselini, M. (2000). Curriculum development as praxis and differentiation in practice: The case of mathematics. (A. Gagatsis, Ed.). Intercollege Press & University of Cyprus.
- Gately, S. E. (2008). Facilitating reading comprehension for students on the autism spectrum. *Teaching Exceptional Children*, 40(3), 40-45. DOI:[10.1177/004005990804000304](https://doi.org/10.1177/004005990804000304)
- Ganz, J. B. (2007). Classroom structuring methods and strategies for children and youth with autism spectrum disorders. *Exceptionality*, 15(4), 249-260. DOI:[10.1080/09362830701655816](https://doi.org/10.1080/09362830701655816)
- Greenspan, S., Wieder, S., & Simons, R. (1998). *The child with special needs*. Perseus.
- Groccia, J. E. (2018). What is student engagement? *New Directions for Teaching & Learning*, 154, 11– 20. DOI:[10.1002/tl.20287](https://doi.org/10.1002/tl.20287)
- Gullotta, T. (1996). *Adolescent dysfunctional behaviour*. Sage.
- Hall, R.V., Delquadri, J., Greenwood, C. R., & Thurston, L. (1982). The importance of opportunity to respond to children's academic success (N. Edgar, N. Haring, J. Jenkins & C. Pious, eds.). University Park Press.
- Hagaman, J. L., & Reid, R. (2008). The effects of the paraphrasing strategy on the reading comprehension of middle school students at risk for failure in reading. *Remedial And Special Education*, 29(4), 222-234. DOI:[10.1177/0741932507311638](https://doi.org/10.1177/0741932507311638)
- Halif, M. M., Hassan, N., Sumardi, N. A., Omar, A. S., Ali, S. Aziz, R. A., Majid, A. A., & Salleh, N. F. (2020). Moderating effects of student motivation on the relationship between learning styles and student engagement. *Asian Journal of University Education*, 16(2), 93-103. DOI:[10.24191/ajue.v16i2.10301](https://doi.org/10.24191/ajue.v16i2.10301)
- Hall, T., Strangman, N., & Meyer, A. (2003). Differentiated instruction and *implications for UDL implementation*. National Center on Accessing the General Curriculum.

- Hanley, G. P., Iwata, B. A., & McCord, B. (2003). Functional analysis of problem behavior: A review. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *36*, 147–186. DOI:[10.1901/jaba.2003.36-147](https://doi.org/10.1901/jaba.2003.36-147)
- Happé, F. (1995). The role of age and verbal ability in theory of mind task performance of subjects with autism. *Child Development*, *66*(3), 843–855. DOI:[10.2307/1131954](https://doi.org/10.2307/1131954)
- Happé, F., & Frith, U. (2006). The weak coherence account: Detail-focused cognitive style in autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *36*(1), 5–25. DOI:[10.1007/s10803-005-0039-0](https://doi.org/10.1007/s10803-005-0039-0)
- Harris, K. R., & Graham, S. (1996). *Making the writing process work: Strategies for composition and self-regulation*. Brookline
- Haydon, T. (2012). Using functional behavior assessment to match task difficulty for a 5th grade student: A case study. *Education and Treatment of Children*, *35*(3), 459-476. DOI:[10.1353/etc.2012.0019](https://doi.org/10.1353/etc.2012.0019)
- Herzinger, C. V., & Campbell, J. M. (2007). Comparing functional assessment methodologies: A quantitative synthesis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *37*(8), 1430–1445. DOI:[10.1007/s10803-006-0219-6](https://doi.org/10.1007/s10803-006-0219-6)
- Heward, W. L. (2011). Παιδιά με ειδικές ανάγκες: μία εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση.
- Hobson, R. P. (2002). *The cradle of thought: Exploring origins of thinking*. Macmillan.
- Hodgetts, S., Zwaigenbaum, L., & Nicholas, D. (2015). Profile and predictors of service needs for families of children with autism spectrum disorders. *Autism*, *19*(6), 673-683. DOI:[10.1177/1362361314543531](https://doi.org/10.1177/1362361314543531)
- Hogrefe, G.-J., Wimmer, H., & Perner, J. (1986). Ignorance versus false belief: A developmental lag in attribution of epistemic states. *Child Development*, *57*(3), 567-582. DOI:[10.2307/1130337](https://doi.org/10.2307/1130337)

- Horner, R. H., & Carr, E. G. (1997). Behavioral support for students with severe disabilities functional assessment and comprehensive intervention. *The Journal of Special Education, 31*(1), 84–104. DOI:[10.1177/002246699703100108](https://doi.org/10.1177/002246699703100108)
- Hossain, M. (2012). An overview of inclusive education in the United States (J. E. Aitken, J. P. Fairley, J. K., Carlson & M. Hossain, eds.). IGI Global.
- Howell, K. W., & Nolet, V. (2000). *Tools for assessment. Curriculum-Based Evaluation, Teaching and Decision Making*. Brooks/Cole.
- Hughes, C., Russell, J., & Robbins, T. (1994). Evidence for executive dysfunction in autism. *Neuropsychologia, 32*(4), 477-492. DOI:[10.1016/0028-3932\(94\)90092-2](https://doi.org/10.1016/0028-3932(94)90092-2)
- Iwata, B. A., Kahng, S. W., Wallace, M. D., & Lindberg, J. S. (2000). The functional analysis model of behavioral assessment. (J. Austin & J. E. Carr, eds.). Context Press.
- Iwata, B. A., Pace, G. M., Cowdery, G. E., & Miltenberger, R. G. (1994). What makes extinction work: An analysis of procedural form and function. *Journal of Applied Behavior Analysis, 27*, 131–144. DOI:[10.1901/jaba.1994.27-131](https://doi.org/10.1901/jaba.1994.27-131)
- Joseph, R. M., & Tager-Flusberg, H. (1999). Preschool children's understanding of the desire and knowledge constraints on intended action. *British Journal of Developmental Psychology, 17*(2), 221-243. DOI:[10.1348/026151099165249](https://doi.org/10.1348/026151099165249)
- Kamps, D., Wendland, M., & Culpepper, M. (2006). Active teacher participation in functional behavior assessment for students with emotional and behavioral disorders risks in general education classrooms. *Behavioral Disorders 31*(2), 128–46. DOI:[10.1177/019874290603100203](https://doi.org/10.1177/019874290603100203)
- Karaduman, G. B., & Cihan, H. (2018). The effect of multiple intelligence theory on students' academic success in the subject of geometric shapes in elementary school. *International Journal of Higher Education, 7*(2), 227—233. DOI:[10.5430/ijhe.v7n2p227](https://doi.org/10.5430/ijhe.v7n2p227)

- Kellam, S.G., & Anthony, J. S. (1998). Targeting early antecedents to prevent tobacco smoking: Findings from an epidemiologically based randomized field trial. *American Journal of Public Health*, 88(10), 1490–1495. DOI: [10.2105/ajph.89.12.1837](https://doi.org/10.2105/ajph.89.12.1837)
- Kellam, S.G., Rebok, G. W., Ialongo, N., & Mayer, L. S. (1994). The course and malleability of aggressive behavior from early first grade into middle school: Results of a developmental epidemiologically-based preventive trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 35(2), 259–281. DOI: [10.1111/j.1469-7610.1994.tb01161.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01161.x)
- Kleinman, J. M., Ventola, P. E., Pandey, J., Verbalis, A. D., Barton, M., Hodgson, S., Green, J., Dumont-Mathieu, T., Robins, D. L., & Fein, D. (2008). Diagnostic stability in very young children with autism spectrum disorders. *Autism and Developmental Disorders*, 38(4), 606-615. DOI: [10.1007/s10803-007-0427-8](https://doi.org/10.1007/s10803-007-0427-8)
- Koegel, L., Koegel, R. L., Frea, W., & Green-Hopkins, I. (2003). Priming as a method of coordinating educational services for students with autism. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 34(3), 228-235. DOI: [10.1044/0161-1461\(2003/019\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2003/019))
- Koegel, L. K., Singh, A. K., & Koegel, R. L. (2010). Improving motivation for academics in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 1057-1066. DOI: [10.1007/s10803-010-0962-6](https://doi.org/10.1007/s10803-010-0962-6)
- Koutselini, M. (2008). Listening to students' voices for teaching in mixed ability classrooms: Presuppositions and considerations for differentiated instruction. *Learning and teaching*, 1(1), 17-30.
https://www.researchgate.net/publication/289862643_Listening_to_students%27_voices_for_teaching_in_mixed_ability_classrooms_Presuppositions_and_considerations_for_or_differentiated_instruction
- Kruger, A. C., & Tomasello, M. (1996). Cultural learning and learning culture (D. R. Olson & N. Torrance, eds.). Blackwell.

- Kurth, J. A., & Mastergeorge, A. M. (2010). Academic and Cognitive Profiles of Students with Autism: Implications for Classroom Practice and Placement. *International Journal of Special Education*, 25(2), 8- 14.
<https://www.semanticscholar.org/paper/Academic-and-Cognitive-Profiles-of-Students-with-Kurth-Mastergeorge/f4dfa3aa21404c9b3d5b4934cab812f0f261eb5b>
- Lewis, T.J., & Sugai. G. (1996). Functional assessment of problem behavior: A pilot investigation of the comparative and interactive effects of teacher and peer social attention on students in general education settings. *School Psychology Quarterly*. 11, (1), 1–19. DOI:[10.1037/h0088918](https://doi.org/10.1037/h0088918)
- Loiacono, V., & Valenti, V. (2010). General education teachers need to be prepared to co-teach the increasing number of children with autism in inclusive settings. *International Journal of Special Education*, 25(3), 24-32.
https://www.researchgate.net/publication/286222605_General_education_teachers_need_to_be_prepared_to_co-teach_the_increasing_number_of_children_with_autism_in_inclusive_settings
- Loizidou, A., & Koutselini, M. (2007). Metacognitive monitoring: A key and an obstacle to effective learning. *Teachers and Teaching*, 13(5), 499-521. DOI:[10.1080/13540600701561711](https://doi.org/10.1080/13540600701561711)
- Lombardo, M. V., & Baron-Cohen, S. (2010). Unraveling the paradox of the autistic self. *WIREs Cognitive Science*, 1, 393-403. DOI:[10.1002/wcs.45](https://doi.org/10.1002/wcs.45)
- Magiera, K., Smith, C., Zigmond, N., & Gebauer, K. (2005). Benefits of co-teaching in secondary mathematics classes. *Teaching Exceptional Children*, 37(3), 20-24. DOI:[10.1177/004005990503700303](https://doi.org/10.1177/004005990503700303)
- Majoko, T. (2016). Inclusion of children with autism spectrum disorders: Listening and hearing to voices from the grassroots. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46, 1429- 1440. DOI:[10.1007/s10803-015-2685-1](https://doi.org/10.1007/s10803-015-2685-1)

- Malle, B. F. (1999). How people explain behavior: A new theoretical framework. *Personality and Social Psychology Review*, 3(1), 23–48. DOI:[10.1207/s15327957pspr0301_2](https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0301_2)
- Mancil, G. R., & Pearl, C. E. (2008). Restricted interests as motivators: Improving academic engagement and outcomes of children on the autism spectrum. *Teaching Exceptional Children Plus*, 4(6), 7. DOI:[10.3102/0034654315604027](https://doi.org/10.3102/0034654315604027)
- R. Marzano. (2003). *What works in schools. Association for Supervision and Curriculum Development*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Massey, G., & Wheeler, J. (2000). Acquisition and generalization of activity schedules and their effects on task engagement in a young child with autism in an inclusive preschool classroom. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35, 326–335.
[https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)\)/reference/referencespapers.aspx?referenceid=2546450](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/referencespapers.aspx?referenceid=2546450)
- Mastropieri, M., & Scruggs, T. (2007). *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction*. Pearson.
- McIntosh, K., Herman, K., Sanford, A., McGraw, K., & Florence, K. (2004). Transitions: Techniques for promoting success between lessons. *Teaching Exceptional Children*, 37(1), 32–38. DOI:[10.1177/004005990403700104](https://doi.org/10.1177/004005990403700104)
- McMillan, J., & Hearn, J. (2008). Student self-assessment: The key to stronger student motivation and higher achievement. *Educational Horizons*, 87(1), 40–49.
<https://www.semanticscholar.org/paper/Student-Self-Assessment%3A-The-Key-to-Stronger-and-McMillan-Hearn/bb379a8107153678f41b65ac68d78726ba065f26>
- Mesibov, G., Shea, V., & Schopler, E. (2005). *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. Plenum.
- Miller, S. A. (2000). Children's understanding of preexisting differences in knowledge and belief. *Developmental Review*, 20(2), 227–282. DOI:[10.1006/drev.1999.0501](https://doi.org/10.1006/drev.1999.0501)

Ministry of Education. (2007). *Effective educational practices for students with Autism Spectrum Disorders*. Queen's Printer for Ontario.

Moon, T. R. (2005). The role of assessment in differentiation. *Theory into Practice*, 3(4), 226-233. DOI: [10.1207/s15430421tip4403_7](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4403_7)

Moses, L. J. (2001). Some thoughts on ascribing complex intentional concepts to young children (B. F. Malle, L. J. Moses, & D. A. Baldwin, eds.). MIT Press.

Mundy, P., Sullivan, L., & Mastergeorge, A. M. (2009). A parallel and distributed processing model of joint attention, social cognition and autism. *Autism Research: Official Journal of the International Society for Autism Research*, 2, 2–21. DOI: [10.1002/aur.61](https://doi.org/10.1002/aur.61)

Murawsky, W. W. (2006). Student Outcomes in Co-Taught Secondary English Classes: How Can We Improve? *Reading and Writing Quarterly* 22(3), 227-247. DOI: [10.1080/10573560500455703](https://doi.org/10.1080/10573560500455703)

Murawsky, W. W., & Dieker, L. (2008). 50 ways to keep your co-teacher. *Teaching Exceptional Children*, 40, 40-48. DOI: [10.1177/004005990804000405](https://doi.org/10.1177/004005990804000405)

Murawsky, W. W., & Hughes, C. E. (2009). Response to Intervention, Collaboration, and Co-Teaching: A Logical Combination for Successful Systemic Change. *Preventing Social Failure*, 53(4), 267-277. DOI: [10.3200/PSFL.53.4.267-277](https://doi.org/10.3200/PSFL.53.4.267-277)

Μαυροπούλου, Σ. (2007). Χαρακτηριστικά μαθητών στο αυτιστικό φάσμα. Στο Σ. Μαυροπούλου (Επιμ.), Η κοινωνική ένταξη σε σχολείο και η μετάβαση σε χώρο εργασίας για τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού: Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Βόλος: Γράφημα, 37-52

Μαυροπούλου, Σ. (2011). Αποτελεσματικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και διδακτικές στρατηγικές για τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού. *Ειδική Αγωγή: Από την έρευνα στη διδακτική πράξη*, 83-134.

- Ndia, L., Solihate, E., & Syahrial, Z. (2020). The effect of learning models and multiple intelligences on mathematics achievement. *International Journal of Instruction*, 13(2), 285—302. DOI:[10.29333/iji.2020.13220a](https://doi.org/10.29333/iji.2020.13220a)
- O'Connor, I. M., & Klein, P. D. (2004) Exploration of strategies for facilitating the reading comprehension of high-functioning students with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(2), 115-127. DOI:[10.1023/b:jadd.0000022603.44077.6b](https://doi.org/10.1023/b:jadd.0000022603.44077.6b)
- Olson, D. R., & Bruner, J. S. (1996). Folk psychology and folk pedagogy (D. R. Olson & N. Torrance, eds.). Blackwell.
- O'Neill, R. E., Horner, R. H., Albin, R. W., Sprague, J. R., Storey, K., & Newton, J. S. (1997). *Functional assessment and program development for problem behavior: A practical handbook*. Books/Cole.
- Osterling, J., & Dawson, G. (1994). Early recognition of children with autism: A study of first birthday home videotapes. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24(3), 247–256. DOI:[10.1007/BF02172225](https://doi.org/10.1007/BF02172225)
- Ozonoff, S., Pennington, B., & Rogers, S. (1991). Executive function deficits in highfunctioning autistic children: relationship to theory of mind. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32, 1081-1106. DOI:[10.1111/j.1469-7610.1991.tb00351.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1991.tb00351.x)
- Παντελιάδου, Σ. & Φιλιππάτου, Δ. *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Εκπαιδευτικές Πρακτικές*. Πεδίο.
- Parker, D., & Kamps, D. (2011). Effects of task analysis and self-monitoring for children with autism in multiple social settings. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26(3), 131-142. DOI:[10.1177/1088357610376945](https://doi.org/10.1177/1088357610376945)
- Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*. MIT Press.

- Perner, J., Leekam, S. R., & Wimmer, H. (1987). Three-year-olds' difficulty with false belief: The case for a conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, 5(2), 125-137. DOI:[10.1111/j.2044-835X.1987.tb01048.x](https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1987.tb01048.x)
- Perner, J., Frith, U., Leslie, A. M., & Leekam, S. R. (1989). Exploration of the autistic child's theory of mind: Knowledge, belief, and communication. *Child Development*, 60(3), 689-700. DOI:[10.2307/1130734](https://doi.org/10.2307/1130734)
- Perry, A., & Condillac, R. (2003). Evidence-based practices for children and adolescents with autism spectrum disorders: Review of the literature and practice guide. Children's Mental Health Ontario.
- Phillips, W., Baron-Cohen, S., & Rutter, M. (1998). Understanding intention in normal development and in autism. *British Journal of Developmental Psychology*, 16(3), 337–348. DOI:[10.1111/j.2044-835X.1998.tb00756.x](https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1998.tb00756.x)
- Poduska, J.M., Kellam, S. G., Wang, W., Brown, C. H., Ialongo, N. S., & Toyinbo, P. (2008). Impact of the Good Behavior Game, a universal classroom-based behavior intervention on young adult service use for problems with emotions, behavior, or drugs or alcohol. *Drug and Alcohol Dependence*, 95(1), S29-S44. DOI:[10.1016/j.drugalcdep.2007.10.009](https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2007.10.009)
- Quill, K. (1997). Instructional considerations for young children with autism: The rationale for visually cued instruction. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27, 697-714. DOI:[10.1023/a:1025806900162](https://doi.org/10.1023/a:1025806900162)
- Rao, S. M., & Gagie, B. (2006). Learning through seeing and doing: Visual supports for children with autism. *Teaching Exceptional Children*, 38(6), 26-33. DOI:[10.1177/004005990603800604](https://doi.org/10.1177/004005990603800604)
- Rayneri, L. J., Gerber, B. L. & Wiley, L. P. (2003). Gifted achievers and gifted underachievers: The impact of learning style preferences in the classroom. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 14(4), 197—204. DOI:[10.4219/jsge-2003-434](https://doi.org/10.4219/jsge-2003-434)

- Rea, P. J., & Connell, J. (2005). Minding the five points of co-teaching. *The Education Digest*, 71(1), 29-35. <https://eric.ed.gov/?id=EJ741100>
- Rea, P. J., McLaughlin, V. L., & Walther-Thomas, C. (2002). Outcomes for Students with Learning Disabilities in Inclusive and Pullout Programs. *Exceptional Children*, 68(2), 203-222. DOI:[10.1177/001440290206800204](https://doi.org/10.1177/001440290206800204)
- Repacholi, B., & Slaughter, V. (2003). *Individual differences in theory of mind: Implications for typical and atypical development*. Psychology Press.
- Roberts, V., & Joiner, R. (2007). Investigating the efficacy of concept mapping with pupils with autistic spectrum disorder. *British Journal of Special Education*, 34, 127-135. DOI:[10.1111/j.1467-8578.2007.00468.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2007.00468.x)
- Russell J. (1997). *Autism as an executive disorder*. Oxford University Press
- Russell, J., & Hill, E. L. (2001). Action-monitoring and intention reporting in children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(3), 317–328. DOI:[10.1111/1469-7610.00725](https://doi.org/10.1111/1469-7610.00725)
- Salvaras, I. (2000). *Language Teaching for All Students*. Self-publishing.
- Sanz-Cervera, P., Fernández-Andrés, M-I., Pastor-Cerezuela, G., & Tárraga-Mínguez, R. (2017). Pre-service teachers' knowledge, misconceptions and gaps about autism spectrum disorder. *Teacher Education and Special Education*, 40(3), 212-224. DOI:[10.1177/0888406417700963](https://doi.org/10.1177/0888406417700963)
- Scott, T. M., McIntyre, J., Liaupsin, C., Nelson, C. M., Conroy, M., & Payne, L. D.. (2005). An examination of the relation between functional behavior assessment and selected intervention strategies with school-based teams. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 7(4), 205–215. DOI:[10.1177/10983007050070040201](https://doi.org/10.1177/10983007050070040201)

- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392-416. DOI:[10.1177/001440290707300401](https://doi.org/10.1177/001440290707300401)
- Sener, S., & Cokcaliskan, A. (2018). An investigation between multiple intelligences and learning styles. *Journal of Education and Training Studies*, 6(2), 125—132. DOI:[10.11114/jets.v6i2.2643](https://doi.org/10.11114/jets.v6i2.2643)
- Shah, R. K. (2019). Effective constructivist teaching learning in the classroom. Shanlax *International Journal of Education*, 7(4), 1—13. DOI:[10.34293/education.v7i4.600](https://doi.org/10.34293/education.v7i4.600)
- Smith, R. G., Iwata, B. A., Vollmer, T. R., & Zarcone, J. R. (1993). Experimental analysis and treatment of multiply controlled self-injury. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 26, 183–196. DOI:[10.1901/jaba.1993.26-183](https://doi.org/10.1901/jaba.1993.26-183)
- Smith, L. H., & Renzulli, J. S. (1984). Learning style preferences: A practical approach for classroom teachers. *Theory into Practice*, 23(1), 44—50. DOI:[10.1080/00405848409543088](https://doi.org/10.1080/00405848409543088)
- Sobel, D. M. (2004). Children's developing knowledge of the relationship between mental awareness and pretense. *Child Development*, 75(3), 704-729. DOI:[10.1111/j.1467-8624.2004.00702.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00702.x)
- Strogilos, V., Stefanidis, A., & Tragoulia, E. (2016). Co-teachers' attitudes towards planning and instructional activities for students with disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 31(3), 344-359. DOI:[10.1080/08856257.2016.1141512](https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1141512)
- P. Subban. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International Education Journal*, 7(7), 935-947. DOI:[10.12691/wjssh-5-2-6](https://doi.org/10.12691/wjssh-5-2-6)
- Sugai, G., Lewis-Palmer, T., & Hagan, S. (1998). Using functional assessments to develop behavior support plans. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 43(1), 6–13. DOI:[10.1080/10459889809603294](https://doi.org/10.1080/10459889809603294)

- Sutherland, K.S., Wehby, J. H., & Copeland, S. R. (2000). Effect of varying rates of behaviorspecific praise on the on-task behavior of students with EBD. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(1), 2–26. DOI:[10.1177/106342660000800101](https://doi.org/10.1177/106342660000800101)
- Theroux, P. (2006) *Differentiated Instruction*.
http://www.alidalucas.com/alidalucas/finalMA/Edu558A/Literature_review.pdf
- Thousand, J. S., Villa, R. A., & Nevin, A. I. (2006). The many faces of collaborative planning and teaching. *Theory into practice*, 45(3), 239-248. DOI:[10.1207/s15430421tip4503_6](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4503_6)
- Tingstrom, D. H., Sterling-Turner, H. E., & Wilczynski, S. M. (2006). The Good Behavior Game: 1969–2002. *Behavior Modification*, 30(2), 225–253.
DOI:[10.1177/0145445503261165](https://doi.org/10.1177/0145445503261165)
- Tomlinson, C. A. (2001). Grading for success. *Educational Leadership*, 58(6), 12-15.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ626268>
- Tomlinson, C. A. (2004). *Differentiation of Instruction in the Elementary Grades*, *Eric Digest*. <https://eric.ed.gov/?id=ED443572>
- Tomlinson, C. A. (2008). *Making a difference*. <https://www.edweek.org/teaching-learning/making-a-difference/2008/09>
- Tomlinson, C. A., & Allan, S. (2011). *Leadership for Differentiating Schools & Classrooms*. ASCD.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., & Hertberg, H. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms. *A Review of Literature*, 27(2-3), 119-145.
DOI:[10.1177/0162353203027002](https://doi.org/10.1177/0162353203027002)
- Tomlinson, C. A., & Edison, C. C. (2003). *Differentiation in practice: a resource guide for differentiating curriculum*. ASCD.

- Tomlinson, C. A., & Kalbfleisch, M. L. (1998). Teach Me, Teach My Brain: A Call for Differentiated Classrooms. *Educational Leadership*, 56, 52-55.
[http://www.ibmidatlantic.org/Teach Me Teach Brain.pdf](http://www.ibmidatlantic.org/Teach_Me_Teach_Brain.pdf)
- Umbreit, J., Lane, K. L., & Dejud, C. (2004). Improving classroom behavior by modifying task difficulty: Effects of increasing the difficulty of too-easy tasks. *Journal of Positive Behavior Interventions* 6(1), 13–20. DOI:[10.1177/10983007040060010301](https://doi.org/10.1177/10983007040060010301)
- Vallotton, C. D. (2008). Signs of emotion: What can preverbal children “say” about internal states? *Infant Mental Health Journal*, 29(3), 234–258. DOI:[10.1002/imhj.20175](https://doi.org/10.1002/imhj.20175)
- Van Acker, R., Boreson, L., Gable, R. A., & Potterton, T. (2005). Are we on the right course? Lessons learned about current FBA/BIP practices in schools. *Journal of Behavioral Education*, 14(1), 35–56. DOI:[10.1007/s10864-005-0960-5](https://doi.org/10.1007/s10864-005-0960-5)
- Van Lier, P.A.C., Muthen, B. O., Van Der Sar, R. M., & Crijns, A. A. M. (2004). Preventing disruptive behavior in elementary schoolchildren: Impact of a universal classroom-based intervention. *Journal of consulting and clinical psychology*, 72(3), 467–478. DOI:[10.1037/0022-006X.72.3.467](https://doi.org/10.1037/0022-006X.72.3.467)
- Walker, H., Colvin, G., & Ramsey, E. (1995). *Antisocial behavior in schools: Strategies and best practices*. Brooks/Cole.
- Wei, X., Wagner, M., Christiano, E. R. A., Shattuck, P., & Yu, J. W. (2014). Special education services received by students with autism spectrum disorders from preschool through high school. *The Journal of Special Education*, 48(3), 167-179.
DOI:[10.1177/0022466913483576](https://doi.org/10.1177/0022466913483576)
- Wellman, H. M. (1991). *From desires to beliefs: Acquisition of a theory of mind*. Basil Blackwell.

- Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child Development, 72*(3), 655-684. DOI:[10.1111/1467-8624.00304](https://doi.org/10.1111/1467-8624.00304)
- Wellman, H., & Estes, D. (1986). Early understanding of mental entities: a reexamination of childhood realism. *Child Development, 57*(4), 910- 923. DOI:[10.1111/j.1467-8624.1986.tb00254.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1986.tb00254.x)
- Williams, D., & Happé, F. (2010). Representing intentions in self and other: studies of autism and typical development. *Developmental Science, 13*(2), 307–319. DOI:[10.1111/j.1467-7687.2009.00885.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2009.00885.x)
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition, 13*(1), 103–128. DOI:[10.1016/0010-0277\(83\)90004-5](https://doi.org/10.1016/0010-0277(83)90004-5)
- Wing, L., Gould, J., & Gillberg, C. (2010). Autism spectrum disorders in the DSM-V: Better or worse than the DSM-IV?. *Research in Developmental Disabilities, 32*(2), 768-773. DOI:[10.1016/j.ridd.2010.11.003](https://doi.org/10.1016/j.ridd.2010.11.003)
- Winter-Messiers, M., Herr, C. M., Wood, C. E., Brooks, A. P., Gates, M. M., Houston, T. L., & Tingstad, K. I. (2007). How far can Brian ride the daylight 4449 express? A strengthbased model of Asperger syndrome based on special interest areas. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 22*(2), 67-79. DOI:[10.1177/10883576070220020701](https://doi.org/10.1177/10883576070220020701)
- Wong, H., & Wong, R. (2009). *How to be an effective teacher: The first days of school*. Wong Publications.
- Woodburn, E. M. (2008). *The social aspects of learning: The role of theory of mind, children's understanding of teaching and social-behavioral competence in school readiness*. Unpublished doctoral dissertation, University of Pennsylvania. DOI:[10.1037/e584762012-109](https://doi.org/10.1037/e584762012-109)

Wooley, J. D., & Wellman, H.M . (1993). Origin and Truth: Young Children's Understanding of Imaginary Mental Representations. *Child Development*, 64(1), 1-17.

DOI:[10.2307/1131434](https://doi.org/10.2307/1131434)

Woolfolk, A. (2019). *Educational Psychology*. Pearson.

Yates, D. (2012). Neurogenetics: unravelling the genetics of autism. *Nature Reviews Neuroscience*, 13(6), 359.

DOI:[10.1038/nrn3259](https://doi.org/10.1038/nrn3259)

Yavich, R, & Rotnitsky, I. (2020). multiple intelligences and success in school studies.

International Journal of Higher Education, 9(6), 107—117.

DOI:[10.5430/ijhe.v9n6p107](https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n6p107)

Winarti, A., Yuanita, L., & Moh, N. (2019). The effectiveness of multiple intelligences based teaching strategy in enhancing the multiple intelligences and science process skills of junior high students. *Journal of Technology and Science Education*, 9(2), 122—135.

DOI:[10.3926/jotse.404](https://doi.org/10.3926/jotse.404)

Χατζηχρήστου, Χ., Πολυχρόνη, Φ., Μυλωνάς, Κ. & Μπεζεβέγκης, Η. (2011). Διερεύνηση εξελικτικών χαρακτηριστικών σχολικής και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας με βάση το σταθμισμένο Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής, *Ψυχολογία*, 18(4), 03- 524. DOI:[10.12681/psy_hps.23737](https://doi.org/10.12681/psy_hps.23737)

Ziv, M., & Frye, D. (2004). Children's understanding of teaching: The role of knowledge and belief. *Cognitive Development*, 19(4), 457–477. DOI:[10.1016/j.cogdev.2004.09.002](https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2004.09.002)

Ziv, M., Solomon, A., & Frye, D. (2008). Young children's recognition of the intentionality of teaching. *Child Development*, 79(5), 1237-1256. DOI:[10.1111/j.1467-8624.2008.01186.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01186.x)

Zwaigenbaum, L. (2001). Autistic spectrum disorders in preschool children. *Canadian Family Physician*, 47(10), 2037-2042. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11723598/>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Παράρτημα (1): Ημερολόγιο εκπαιδευτικού

ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Παρέμβαση : Μεταφορικός λόγος

Ημερομηνία : 09/ 05 /22

Η παρέμβαση ξεκίνησε με μια αφήγηση του δασκάλου της τάξης για τις παροιμίες και τις εκφράσεις που του έλεγαν οι μεγάλοι όταν ο ίδιος πήγαινε δημοτικό και δεν τους καταλάβαινε. Στην συνέχεια ο δάσκαλος ξεκίνησε μια συζήτηση μαζί μου (εκπαιδευτικό προς εκπαιδευτικό) ,η οποία περιείχε μεταφορικό λόγο και ζητήθηκε από τον μαθητή να μας πει τι ακριβώς συζητήσαμε. Ο Γρηγόρης στην αρχή δεν μπόρεσε να αποδώσει πλήρως το νόημα της συζήτησης και να αποκωδικοποιήσει τα συμφραζόμενα νοήματα.

Στην συνέχεια δόθηκε στον μαθητή μια ιστορία- κόμικς όπου αναλύονταν ο μεταφορικός λόγος που χρησιμοποιήσαμε στην συζήτησή μας με τον εκπαιδευτικό. Ο Γρηγόρης ενθουσιάστηκε με την ιστορία. Αξιοσημείωτο είναι ότι δεν ζήτησε την επεξήγηση των φράσεων ενώ μετά την ανάγνωση του κόμικς, εξέφρασε την επιθυμία να ερμηνεύσει ξανά τον διάλογο που προηγήθηκε με τον εκπαιδευτικό.

Κατά το τέλος της διδακτικής ώρας συμπλήρωσε μία άσκηση αντιστοίχισης μεταφοράς-κυριολεξίας. Ο δάσκαλος τον επιβράβευσε για την συμμετοχή του και ο μαθητής χαρούμενος μας ξαναζήτησε να κάνουμε κείμενο με εικόνες.

ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Παρέμβαση : Παραγωγή γραπτού – Η συνέχεια της ιστορίας του Πίκα- Απίκο.

Ημερομηνία :16/05/22 και
19/05/22

16/05/22

Στην παρέμβαση αυτή είχαμε ως στόχο την παραγωγή γραπτού λόγου υπό την μορφή κόμικς. Δόθηκε στον μαθητή το κείμενο της ενότητας από το σχολικό βιβλίο. Ο Γρηγόρης χάρηκε πολύ που το κείμενο ήταν είδη συνοδευόμενο από τις εικόνες. Το διαβάσαμε όλοι μαζί στη τάξη και στην συνέχεια με διαφοροποιημένο λεξιλόγιο και επεξεργασία, δουλέψαμε εξατομικευμένα τις ερωτήσεις κατανόησης. Με αφορμή τον δεύτερο στόχο προς υλοποίηση, στο τέλος της διδακτικής ώρας κάναμε μια συζήτηση με τον μαθητή για τα συναισθήματα του ήρωα της ιστορίας και τι θα μπορούσε να είχε συμβεί στη συνέχεια. Ο Γρηγόρης εκφράστηκε με έντονη φαντασία και ενθουσιασμό, είχε πολλές ιδέες τις οποίες πρέπει να οργανώσει για την δημιουργία αφήγησης-κόμικς στην επόμενη παρέμβαση.

17/05/22

Στη παρούσα παρέμβαση ο μαθητής ξεκίνησε με έντονο ενθουσιασμό να οργανώνει τις ιδέες του. Είχε σκεφτεί από μόνος του στο σπίτι τη συνέχεια της περιπέτειας του ήρωα. Δουλέψαμε με γραφικούς οργανωτές. Απαντούσε με αρκετή σιγουριά χωρίς να ζητήσει βοήθεια. Προσπάθησα να εστιάζω στον βασικό στόχο που ήταν η βελτίωση της έκφρασης και λιγότερο στην ορθογραφία όπου εντόπισα λάθη. Παράλληλα με τους οργανωτές υπενθύμιζα -με εικόνες από τις εκφράσεις του ήρωα στο κόμικς- τα συναισθήματα που είχαμε συζητήσει ότι ένιωθε, ώστε να κλιμακώσει ομαλά την ιστορία του. Εκφράστηκε με ιδιαίτερα παραστατικό λόγο ενώ φάνηκε να μπήκε στη θέση του ήρωα. Ωστόσο εξέφρασε τη κόπωση του για τη γραφή ενώ αξιοσημείωτο ήταν ότι μου ζήτησε να κάνουμε στη τάξη αυτό που έγραψε ως σκετς. Στο τέλος κατά την ολοκλήρωση της παραγωγής γραπτού λόγου δημιουργήσαμε ένα κολλάζ με την συνέχεια της ιστορίας του, το οποίο και κολλήσαμε στην τάξη.

ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Παρέμβαση : « Τα επαγγέλματα. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένας ηθοποιός»
Αποκωδικοποίηση στοιχείων του κειμένου.

Ημερομηνία : 23/05/22/-25/05/22

23/05/22

Σήμερα στην ενότητα που ασχοληθήκαμε, μιλήσαμε για τα επαγγέλματα. Προσπαθήσαμε να εξηγήσουμε στα παιδιά την αξία του να εργάζεται κάποιος και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει το κάθε επάγγελμα. Με τον Γρηγόρη συζητήσαμε το επάγγελμα της μητέρας του. Με καθοδηγητικές ερωτήσεις, ο μαθητής μοιράστηκε τις ανησυχίες που αντιμετωπίζει η μαμά του ως φαρμακοποιός.

Στη συνέχεια καταγράψαμε κάποια συναισθήματα που ίσως νιώθουν οι εργαζόμενοι δεδομένων των δυσκολιών. Ο Γρηγόρης, έχοντας στο μυαλό του το παράδειγμα της μαμάς του, ανταποκρίθηκε πλήρως στην διερεύνηση των συναισθημάτων. Μάλιστα του δημιουργούνταν ερωτήματα και για άλλες δυσκολίες επαγγελματιών.

Στο τέλος του μαθήματος του ζήτησα για την επόμενη φορά να κάνει ένα διάλογο με τη μητέρα του στο σπίτι για το πως νιώθει όταν πηγαίνει στη δουλειά, για τις όμορφες στιγμές αλλά και τις δυσκολίες του επαγγέλματος.

25/05/22

Σε συνέχεια της ενότητας με τα επαγγέλματα, ο δάσκαλος της τάξης διάβασε ένα κείμενο στα παιδιά για τις δυσκολίες του επαγγέλματος του ηθοποιού. Μετά την ανάγνωση έχοντας απλοποιήσει τις πληροφορίες του κειμένου, έδωσα στον Γρηγόρη ένα κόμικς όπου μια μητέρα συζητά με το παιδί της, κατά τη διάρκεια παρακολούθησης μιας παράστασης, πως είναι το επάγγελμα του ηθοποιού. Ο Γρηγόρης έδειξε να καταναεί πλήρως το κείμενο. Στη συνέχεια ο δάσκαλος τους ζήτησε να καταγράψουν τις δυσκολίες του επαγγέλματος του ηθοποιού συνοπτικά. Ο μαθητής έδειξε να βοηθήθηκε από την διαφοροποίηση του κειμένου και απάντησε ικανοποιητικά στην ερώτηση κατανόησης. Ωστόσο δυσκολεύτηκε να εκφραστεί γραπτώς, ίδιο αναλυτικά σε σχέση με τη προφορική συζήτηση που είχαμε πάνω στο θέμα, ενώ ο λόγος του ήταν σύντομος.

ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Παρέμβαση : Παραγωγή γραπτού λόγου

« Η αγαπημένη μου ταινία»

Ημερομηνία : 10/06/22

Στη σημερινή παρέμβαση, θέσαμε ως στόχο την παραγωγή γραπτού λόγου. Λόγω του ότι ο μαθητής δυσκολεύεται να διατηρήσει τη συνοχή του λόγου του αλλά και να την αποδώσει γραπτώς, δίνοντας του ένα οργανωτή πληροφοριών, που θα αναφέρονταν στην έκθεση, του ζήτησα να διερευνήσει στο σπίτι για τις πληροφορίες αυτές. Έτσι ο Γρηγόρης ήρθε σχετικά προετοιμασμένος και πιο σίγουρος για όσα θα έπρεπε να αναφέρει στην έκθεσή του.

Το δεύτερο σημείο στο οποίο εστίασα μέσω της παρέμβασης, είναι η ροή του λόγου του μαθητή. Η ταινία ήταν επιλογή του και λόγω του ενθουσιασμού του είχε συλλέξει αρκετές πληροφορίες για να γράψει και να οργανώσει. Με την χρήση γραφικών οργανωτών χωρίσαμε τη ταινία σε μέρη. Έπειτα με την χρήση εικόνων από τα αποσπάσματα της ταινίας υπενθύμιζα στον μαθητή το αντίστοιχο μέρος της ταινίας με τα σημαντικά σημεία. Στο τέλος κάθε σημαντικού αποσπάσματος κάνοντας συζήτηση και μικρές παύσεις, συγκεντρώσαμε τους λόγους για τους οποίους αυτά τα σημεία είναι άξια αναφοράς και τι μας μαθαίνουν.

Ο μαθητής παρουσίασε δυσκολία στην αποκωδικοποίηση των κρυφών νοημάτων της ταινίας, ωστόσο εντόπισε τα σημεία που του έμειναν περισσότερο και εξηγώντας αυτά μπόρεσε εν τέλει να εστιάσει και σε πιο βαθιά μηνύματα. Η παρέμβαση τον βοήθησε πολύ να οργανώσει τη σκέψη του παρότι δεν υπήρχε χρόνος να ολοκληρώσει την έκθεσή του μέσα στις δυο διδακτικές ώρες, συνέχισε την Τρίτη ώρα με συνοχή και οργάνωση. Αξιοσημείωτο ήταν παρότι έγραψε αρκετά στο τέλος του επικαιρώνησα, πως που έκανε θετική εντύπωση το γεγονός ότι δεν σχολίασε καθόλου ή δεν εξέφρασε πως κουράστηκε. Ο ίδιος μου απάντησε ότι του άρεσε πολύ που έγραφε για τον αγαπημένο του ήρωα και ήταν σαν να ήθελε να γράψει βιβλίο γι' αυτόν.

Παράρτημα (2) Παρατήρηση

Προ αξιολόγηση διερεύνηση αναγκών

	<u>ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ</u>	Συχνά	Μερικές φορές	Καθόλου
	Α. ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ (ΠΡΟΣΛΗΨΗ ΚΑΙ ΕΚΦΡΑΣΗ)			
1.	Δυσκολεύεται να κατανοήσει απλές προτάσεις, ερωτήσεις και οδηγίες	X		
2.	Δυσκολεύεται να κατανοήσει κείμενα που ακούει.	X		
3.	Δυσκολεύεται να κατανοήσει ερωτήσεις με αφηρημένες έννοιες ή τη μεταφορική χρήση του λόγου *	X		
4.	Δυσκολεύεται να κατανοήσει το χιούμορ		X	
5.	Ζητά από τον εκπαιδευτικό να επαναλαμβάνει οδηγίες ή ερωτήσεις		X	
6.	Δυσκολεύεται να εκτελέσει σύνθετες εντολές.		X	
7.	Δυσκολεύεται να βρει την κατάλληλη λέξη να εκφραστεί.		X	
8.	Χρησιμοποιεί ατελείς προτάσεις.		X	
9.	Δυσκολεύεται να περιγράψει μια κατάσταση ή να διηγηθεί το μάθημα.		X	
10.	Δυσκολεύεται να παραθέσει στη σωστή σειρά πληροφορίες και δεδομένα	X		
	Β. ΑΝΑΓΝΩΣΗ (ΑΠΟΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ)			
11.	Δεν έχει κατακτήσει ακόμα τον μηχανισμό αποκωδικοποίησης λέξεων με απλή φωνολογική δομή (π.χ. ΣΦΣΦ).			X
12.	Κάνει λάθη αποκωδικοποίησης κατά την ανάγνωση κειμένου (π.χ. αντικαταστάσεις, αντιμεταθέσεις, παραλείψεις, προσθήκες)			X
13.	Διαβάζει φωναχτά με πολύ αργό ρυθμό.			X
14.	Δυσκολεύεται να αποκωδικοποιήσει λέξεις με συμπλέγματα, δίψηφα ή συνδυασμούς.			X
15.	Επανέρχεται για να διορθώσει το λάθος του κατά την ανάγνωση.	X		
16.	Κατά την ανάγνωση, αντικαθιστά παρόμοιες φωνητικά λέξεις (π.χ. «δένω» αντί «μένω»).			X

17.	Δυσκολεύεται να κατανοήσει ένα γραπτό κείμενο όταν το διαβάζει ο ίδιος (π.χ. να πει τα βασικά σημεία).	X		
18.	Δυσκολεύεται να ανακαλέσει συγκεκριμένου τύπου πληροφορίες από κείμενο που διαβάζει.	X		
19.	Δυσκολεύεται να απαντήσει σε ερωτήσεις εξαγωγής συμπεράσματος.	X		
	<u>ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ</u>	Συχνά	Μερικές φορές	Καθόλου
20.	Παρατείνεται εύκολα από την προσπάθεια κατανόησης κειμένου.		X	
21.	Δεν φαίνεται να χρησιμοποιεί κάποια στρατηγική-σχέδιο δράσης- που έχει μάθει στην τάξη για να βοηθηθεί όταν δυσκολεύεται στην κατανόηση κειμένου. *		X	
	Γ. ΓΡΑΦΗ (ΓΡΑΦΟΚΙΝΗΤΙΚΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΓΡΑΠΤΗ ΕΚΦΡΑΣΗ)			
22.	Γράφει αρκετά αργά.			X
23.	Γράφει δυσανάγνωστα (π.χ. σχηματισμός γραμμάτων, γραφή κάτω από τη γραμμή, δεν τηρεί τις αποστάσεις ανάμεσα στις λέξεις).		X	
24.	Κάνει λάθη κατά την αντιγραφή.			X
25.	Δεν κρατά σωστά το μολύβι, ούτε έχει σωστή στάση σώματος κατά τη γραφή.	X		
26.	Δυσκολεύεται και σε άλλες δεξιότητες λεπτής κινητικότητας (π.χ. χειρισμός ψαλιδιού, κουμπώματα, χειροτεχνίες, ζωγραφική κλπ.)	X		
27.	Κάνει πολλά λάθη φωνολογικού τύπου κατά τη γραφή.			X
28.	Κάνει πολλά λάθη ιστορικής ορθογραφίας. *			X
29.	Κάνει πολλά λάθη τονισμού.			X
30.	Κάνει πολλά λάθη γραμματικού τύπου.			X
31.	Κάνει πολλά λάθη σύνταξης κατά την παραγωγή ενός γραπτού κειμένου. *	X		
32.	Δυσκολεύεται να χρησιμοποιήσει το κατάλληλο λεξιλόγιο ή χρησιμοποιεί περιορισμένο λεξιλόγιο στη γραπτή έκφραση. *	X		
33.	Δυσκολεύεται να οργανώσει τις πληροφορίες και τις ιδέες του κατά την παραγωγή γραπτού κειμένου.	X		
34.	Παράγει κείμενα μικρής έκτασης. *	X		
35.	Έχει αρνητική στάση απέναντι στη γραφή.		X	

	Δ. ΣΥΛΛΟΓΙΣΜΟΣ- ΟΡΓΑΝΩΣΗ- ΠΡΟΣΟΧΗ			
36.	Δυσκολεύεται να οργανώσει και να ομαδοποιήσει έννοιες.	X		
37.	Δυσκολεύεται αρκετά να ολοκληρώσει κάτι που έχει αρχίσει.		X	
38.	Αποσπάται εύκολα η προσοχή του από θορύβους ή δραστηριότητες.			X
39.	Η δουλειά του είναι ακατάστατη.			X
	<u>ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ</u>	Συχνά	Μερικές φορές	Καθόλου
40.	Χρειάζεται αρκετά διαλείμματα για να ολοκληρώσει μια εργασία.		X	
41.	Ξεχνάει να πάει σπίτι εργασίες που του αναθέτει ο/η εκπαιδευτικός και το αντίστροφο.		X	
	<u>ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ</u>			
	Α. ΚΙΝΗΤΡΑ- ΣΧΟΛΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ			
42.	Δείχνει ενδιαφέρον να συμμετέχει στο μάθημα.		X	
43.	Δείχνει αδιαφορία για το μάθημα.	X		
44.	Δεν είναι συνεπές στις υποχρεώσεις του.			X
45.	Συνεχίζει να προσπαθεί ακόμα και όταν συναντά δυσκολίες.	X		
46.	Όταν δυσκολεύεται παραιτείται της προσπάθειας.		X	
47.	Ακολουθεί τους κανόνες του σχολείου και της τάξης.	X		
	Β. ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ			
48.	Συμμετέχει σε ομαδικές συζητήσεις και εργασίες		X	
49.	Κάνει παρέα με άλλα παιδιά.		X	
50.	Κάνει παρέα κυρίως με μαθητές που έχουν δυσκολίες ή είναι αλλοδαποί.			X
51.	Τα περισσότερα παιδιά το συμπαθούν.	X		
52.	Επιβάλλεται στα άλλα τα παιδιά και θέλει να είναι ο αρχηγός.			X
53.	Όταν δεν γνωρίζει κάτι ζητάει βοήθεια από τον/την εκπαιδευτικό ή τους συμμαθητές του με ευγενικό τρόπο.		X	
54.	Είναι παθητικό και δεν διεκδικεί κάτι που θέλει.	X		
	Γ. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ			
54.	Οι συναισθηματικές του αντιδράσεις είναι ανάλογες με την κατάσταση.		X	
55.	Κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων.		X	

56.	Είναι ιδιαίτερα ντροπαλό και συνεσταλμένο.		X	
57.	Εκνευρίζεται εύκολα.			X
58.	Μοιάζει θλιμμένο και μελαγχολικό.			X
59.	Αναστατώνεται εύκολα όταν αντιλαμβάνεται ότι υπάρχει κάποιο πρόβλημα ή όταν συμβαίνουν αλλαγές στο πρόγραμμά του.	X		
60.	Έχει απρόβλεπτη συμπεριφορά			X
	Δ. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ	Συχνά	Μερικές φορές	Καθόλου
61.	Είναι επιθετικός προς τα άλλα παιδιά (π.χ. κλωτσάει, δαγκώνει, βρίζει)			X
62.	Είναι ανήσυχος, συνεχώς στριφογυρίζει.			X
63.	Πειράζει τα άλλα παιδιά.			X
64.	Είναι εριστικό παιδί.			X
65.	Δεν μπορεί να ελέγξει τις αντιδράσεις του, είναι παρορμητικό.			X

Περιγραφική κλείδα παρατήρησης εκπαιδευτικού περιβάλλοντος της τάξης			
Η σχέση των μαθητών στην τάξη	Η μαθησιακή εικόνα των μαθητών	Η οργάνωση της τάξης	Η σχέση των μαθητών με τον εκπαιδευτικό της τάξης
<p>Στην τάξη του Γ υπάρχουν αρκετές φιλίες μεταξύ των μαθητών. Όλοι οι μαθητές είναι μία δεμένη ομάδα στην οποία μπορεί να ενταχθεί και να αποχωρήσει όποιος επιθυμεί χωρίς να δημιουργούνται συγκρούσεις.</p>	<p>Οι μαθητές είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί την ώρα του μαθήματος και αρκετά ήσυχοι. Στην τάξη παρατηρείται ανομοιογένεια μεταξύ του επιπέδου των μαθητών. Ωστόσο Όλοι οι μαθητές δέχονται την κατάλληλη υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό και ενισχυτικά κατά τη διάρκεια του μαθήματος.</p>	<p>Η τάξη είναι οργανωμένη με τον χωρισμό των μαθητών σε δυάδες ο ένας δίπλα από τον άλλον. Η αίθουσα είναι καλά οργανωμένη τόσο σε θέμα χώρου όσο και υλικού. Υπάρχουν σαφείς κανόνες και πρόγραμμα για το κάθε μάθημα και δεν πραγματοποιούνται συχνά τροποποιήσεις.</p>	<p>Ο εκπαιδευτικός της τάξης λειτουργεί ως αυθεντία. Διατηρεί σταθερά τα όρια της τάξης και τις σχέσεις του με τους μαθητές. Συχνά επικοινωνεί μαζί τους και τους συμβουλεύει για τη σχέση τους μεταξύ των συμμαθητών. Επικαλείται το χιούμορ για να προσεγγίσει το ενδιαφέρον των μαθητών.</p>

Παρατήρηση κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων(διαμορφωτική αξιολόγηση)

Παρέμβαση 1 ^η		
Κατανόηση οδηγιών (κατανόηση γραπτών εκφωνήσεων)	Ανάγνωση και αποκωδικοποίηση (δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου κατά την ανάγνωσή του)	Ανάκληση πληροφοριών από το κείμενο
Ο μαθητής κατά τη διατύπωση της συνομιλίας με τον εκπαιδευτικό έδειχνε προβληματισμένος.	Ο μαθητής δεν αντιμετώπισε δυσκολίες στην ανάγνωση του κειμένου και την αποκωδικοποίηση. Ωστόσο σε άγνωστες λέξεις ο μαθητής δυσκολευόταν να αναγνώσει σωστά.	Ο μαθητής δυσκολευόταν σημαντικά να ανακτήσει πληροφορίες από τον προφορικό διάλογο. Αντίθετα όσον αφορά το διαφοροποιημένο κείμενο Έδειξε να θυμάται τις συζητήσεις και το περιεχόμενο του μετά την ανάγνωση.
Κατανόηση προφορικών οδηγιών	Μαθησιακή λειτουργικότητα(παραίτηση ή ενασχόληση με δραστηριότητα κατανόησης κειμένου)	Χρήση στρατηγικών ή βοηθητικού υλικού.
Όταν του ζητήθηκε να αποδώσει το αρχικό νόημα της συζήτησης των δύο εκπαιδευτικών, ο μαθητής έδειχνε να κατανόησε την οδηγία. Ξεκίνησε να εξηγεί λεπτομερώς την συζήτηση χωρίς να έχει κατανοήσει το νόημα της.	Ο μαθητής στη πρώτη δραστηριότητα κατανόησης του προφορικού λόγου παρότι ξεκίνησε να απαντά με λεπτομέρειες στις προφορικές ερωτήσεις κατανόησης, στη πορεία παραιτήθηκε αναφέροντας πως δεν θυμάται.	Ο μαθητής αξιοποίησε σε μεγάλο βαθμό το διαφοροποιημένο κείμενο ώστε να λύσει τόσο την άσκηση εμπέδωσης όσο και να κατανοήσει το νόημα των αρχικών εκφράσεων μεταφορικού λόγου. Στη δραστηριότητα εμπέδωσης του διαφοροποιημένου κειμένου ο μαθητής συμμετείχε ενεργά ενώ εξέφραζε επιθυμία να δώσει κι άλλα παραδείγματα σχετικά με τις φράσεις μεταφορικού λόγου.
Οργάνωση πληροφοριών κατά τη γραφή	Παραγωγή κειμένου(στρατηγικές , συνήθειες που δυσκολεύουν, έκταση κειμένου)	Αυτονομία
Δεν αξιοποιήθηκαν δεξιότητες γραφής		Ο μαθητής λειτούργησε με αυτονομία αξιοποιώντας το διαφοροποιημένο υλικό. Φάνηκε να νιώθει πιο σίγουρος για τις απαντήσεις του και επεδίωκε συμμετοχή. Η υποστήριξη στον μαθητή μειώθηκε σταδιακά όταν του δόθηκε το κόμικς όπου μετά απάντησε μόνος του στη δραστηριότητα εμπέδωσης.

Παρέμβαση 2 ^η		
Κατανόηση οδηγιών (κατανόηση γραπτών εκφωνήσεων)	Ανάγνωση και αποκωδικοποίηση (δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου κατά την ανάγνωσή του)	Ανάκληση πληροφοριών από το κείμενο 125
Ο μαθητής απαντούσε και κατανοούσε πλήρως τις διευκρινιστικές ερωτήσεις που γίνονταν μετά την ανάγνωση του κόμικς.	Ο μαθητής δεν παρουσίασε δυσκολία στην αποκωδικοποίηση. Ιδιαίτερα βοηθητική μάλιστα ήταν η ικανοποίηση του κειμένου και πιο συγκεκριμένα εικόνες με τις εκφράσεις του ήρωα τον βοηθούσαν να επεξεργαστεί τα συναισθήματά του.	Ο μαθητής με την βοήθεια εικόνων μπορούσε να ανακαλέσει πληροφορίες από την ιστορία που διάβασε. Όταν δεν θυμόταν κάποια λεπτομέρεια προτιμούσε να παρατηρήσει τις εικόνες και να μαντέψει απ' ότι να ξαναδιαβάσει το κείμενο.
Κατανόηση προφορικών οδηγιών	Μαθησιακή λειτουργικότητα(παραίτηση ή ενασχόληση με δραστηριότητα κατανόησης κειμένου)	Χρήση στρατηγικών ή βοηθητικού υλικού.
Στην ιστορία του Πίκο Απικό κλήθηκε μάλιστα να μιλήσει σχετικά με τα συναισθήματα του ήρωα.	Ο μαθητής αρχικώς δυσκολευόταν να εκφράσει και να περιγράψει τα συναισθήματα του ήρωα. Έτσι του ζητήθηκε από την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης να αναπαραστήσει με γκριμάτσες το συναίσθημα του ήρωα και στην συνέχεια, σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης επέλεξαν από κοινού τις κατάλληλες λέξεις για τα συναισθήματα του ήρωα.	Ο μαθητής χρησιμοποιούσε συχνά τον γραφικό οργανωτή και τον ακολουθούσε βήμα-βήμα. Επιπλέον αξιοποιήθηκαν σε μεγάλο βαθμό οι εικόνες από το κείμενο της ιστορίας που τον βοήθησαν να ανακαλέσει σημαντικά στοιχεία του κειμένου αλλά και να αποδώσει πιο περιγραφικά τη σκέψη του στη γραπτή έκφραση.
Οργάνωση πληροφοριών κατά τη γραφή	Παραγωγή κειμένου(στρατηγικές , συνήθειες που δυσκολεύουν, έκταση κειμένου)	Αυτονομία
Ο μαθητής κατά την γραφή είχε έντονο ενθουσιασμό και πολλές ιδέες για την συνέχεια της ιστορίας του. Το γεγονός αυτό έκανε απαραίτητη τη χρήση του γραφικού οργανωτή όπου φάνηκε να τον βοήθησε αρκετά να διατηρήσει συνοχή στον λόγο του. Παρότι είχε αρκετές ιδέες που ήθελε να αξιοποιήσει οι οποίες δεν συνδέονταν μεταξύ τους, προσπαθούσε να ακολουθήσει πιστά τα βήματα του οργανωτή.	Ο μαθητής συχνά παρασύρονταν από τον ενθουσιασμό του που δημιουργούσε ιδέες για τον εμπλουτισμό του κειμένου του και δεν διατηρούσε μια ροή και αλληλουχία γεγονότων.	Κατά τη χρήση του βοηθητικού υλικού ο μαθητής. Στην αρχή της οργάνωσης της σκέψης του χρειάστηκε μια καθοδήγηση και υποστήριξη. Στην πορεία λειτούργησε αυτόνομα ολοκληρώνοντας μόνος του το κόμικς με την συνέχεια της ιστορίας του Πίκο απικό. Αυτό του έδωσε μεγάλη ικανοποίηση και αυτοπεποίθηση.

Παρέμβαση 3η		
Κατανόηση οδηγιών (κατανόηση γραπτών εκφωνήσεων)	Ανάγνωση και αποκωδικοποίηση (δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου κατά την ανάγνωσή του)	Ανάκληση πληροφοριών από το κείμενο
Ο μαθητής έδειξε να κατανοεί πλήρως τις γραπτές οδηγίες που του δίνονταν μέσω των γραφικών οργανωτών.	-	Ο μαθητής κλήθηκε να ανακαλέσει πληροφορίες από την αγαπημένη του ταινία. Το γεγονός αυτό τον βοήθησε σημαντικά να ανακαλέσει τις απαραίτητες πληροφορίες δεδομένου ότι αφορούσε και τα ενδιαφέροντα του.
Κατανόηση προφορικών οδηγιών	Μαθησιακή λειτουργικότητα(παραίτηση ή ενασχόληση με δραστηριότητα κατανόησης κειμένου)	Χρήση στρατηγικών ή βοηθητικού υλικού.
Ο μαθητής ανταποκρινόταν ικανοποιητικά στις πληροφορικές οδηγίες οι οποίες συνοδεύονταν και από εικόνες .	Στην παρούσα δραστηριότητα παραγωγής γραπτού λόγου ο μαθητής εργάστηκε με ιδιαίτερο ενθουσιασμό παρότι επρόκειτο για μια απαιτητική δραστηριότητα. ο μαθητής ανέπτυξε γραπτώς τις σκέψεις του και απέδωσε λεπτομερώς πληροφορίες για την αγαπημένη του ταινία σε έκταση δυόμιση σελίδων ,γεγονός που χαροποίησε και τον ίδιο αλλά και τους εκπαιδευτικούς.	Ο μαθητής ακολούθησε πιστά τους γραφικούς οργανωτές ,ενώ όταν δυσκολευόταν να διατηρήσει τη συνοχή στο λόγο του απευθυνόταν στον εικονοποιημένο οργανωτή , ο οποίος περιλάμβανε τα στιγμιότυπα από την αγαπημένη του ταινία
Οργάνωση πληροφοριών κατά τη γραφή	Παραγωγή κειμένου(στρατηγικές , συνήθειες που δυσκολεύουν, έκταση κειμένου)	Αυτονομία
Ο μαθητής παρουσίασε σημαντική βελτίωση στην οργάνωση των πληροφοριών που ήθελε να αποδώσει με τη χρήση του γραφικού οργανωτή.	Ο μαθητής ανέπτυξε γραπτώς τις σκέψεις του και απέδωσε λεπτομερώς πληροφορίες για την αγαπημένη του ταινία σε έκταση δυόμιση σελίδων ,γεγονός που χαροποίησε και τον ίδιο αλλά και τους εκπαιδευτικούς. Δεν χρησιμοποίησε τις ίδιες λανθασμένες στρατηγικές που αποσυντόνιζαν τη γραφή του κι έτσι επετεύχθη ένα αρκετά ικανοποιητικό αποτέλεσμα.	Ο μαθητής ακολουθώντας τους γραφικούς οργανωτές κατάφερε τα λειτουργήσει σε μεγάλο βαθμό αυτόνομα. Στα σημεία όπου χρειάστηκε υποστήριξη ήταν στην έκφραση του γραπτού λόγου όπου η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης τον κατήυθνε να βελτιώσει.

Παρέμβαση 4 ^η		
Κατανόηση οδηγιών (κατανόηση γραπτών εκφωνήσεων)	Ανάγνωση και αποκωδικοποίηση (δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου κατά την ανάγνωσή του)	Ανάκληση πληροφοριών από το κείμενο
Στην παρούσα ενότητα οι γραπτές οδηγίες οι οποίες δόθηκαν στον μαθητή αφορούσαν δραστηριότητες τελικού προϊόντος. Σε αυτές ο μαθητής δεν παρουσίασε δυσκολία.	Ο μαθητής δεν παρουσίασε δυσκολίες στην κατανόηση του κειμένου και ειδικότερο του λεξιλογίου το οποίο είχε διαφοροποιηθεί. Αφηρημένες έννοιες όπως «το άγαλμα κρύωνε» , δυσκόλευαν τον μαθητή, κατά τη διάρκεια όμως εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ο μαθητής άρχισε να αποδίδει νόημα στις έννοιες αυτές.	Ο μαθητής ήταν σε θέση να ανακαλέσει πληροφορίες από το κείμενο όταν του ζητούνταν ,μέσω σύντομων και σαφών ερωτήσεων.
Κατανόηση προφορικών οδηγιών	Μαθησιακή λειτουργικότητα(παραίτηση ή ενασχόληση με δραστηριότητα κατανόησης κειμένου)	Χρήση στρατηγικών ή βοηθητικού υλικού.
Μέσα από σύντομες και κατευθυντήρες ερωτήσεις ο μαθητής κατανοούσε τι διερωτώταν και απαντούσε διατηρώντας το θέμα της συζήτησης.	Ο μαθητής παρότι στην αρχή της παρέμβασης δεν κατανοούσε πλήρως αφηρημένες έννοιες , η συμμετοχή του στις διαδικασίες επεξεργασίας του κειμένου ήταν ικανοποιητική.	Αξιοποιήθηκε πλήρως το διαφοροποιημένο υλικό του περιεχομένου του κειμένου από τον μαθητή.
Οργάνωση πληροφοριών κατά τη γραφή	Παραγωγή κειμένου(στρατηγικές , συνήθειες που δυσκολεύουν, έκταση κειμένου	Αυτονομία
Δεν εντοπίστηκαν δυσκολίες οργάνωσης των πληροφοριών στη γραπτή απάντηση της δραστηριότητας εμπέδωσης. Ο μαθητής θυμόταν με κάθε λεπτομέρεια τη σειρά των γεγονότων και ήταν σε θέση να ανατρέξει σε αυτές ώστε να αποδώσει το νόημα του κειμένου.	Παρατηρήθηκε ότι ο μαθητής δεν χρησιμοποίησε στρατηγικές που τον δυσκόλευαν στην παραγωγή γραπτού λόγου, όπως καταγραφή ασύνδετων μεταξύ τους πληροφοριών και ελλιπή συνοχή λόγου, ωστόσο η έκταση του κειμένου του ήταν σχετικά μικρή	Παρατηρήθηκε σταδιακή αυτονομία από τον μαθητή. Η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης υποστήριξε αρχικώς τον μαθητή στην κατανόηση εννοιών και σταδιακά υποχωρούσε. Ο μαθητής κατόρθωσε να ολοκληρώσει μόνος του την γραπτή δοκιμασία με κατά μέρους βοήθεια της

		εκπαιδευτικού στην έκφραση.
--	--	-----------------------------

Παρέμβαση 5 ^η		
Κατανόηση οδηγιών (κατανόηση γραπτών εκφωνήσεων)	Ανάγνωση και αποκωδικοποίηση (δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου κατά την ανάγνωσή του)	Ανάκληση πληροφοριών από το κείμενο
Ο μαθητής έδειξε να κατανοεί πλήρως τις γραπτές οδηγίες που του δίνονταν μέσω των γραφικών οργανωτών.	-	Ο μαθητής κλήθηκε να ανακαλέσει πληροφορίες από την αγαπημένη του ταινία. Το γεγονός αυτό τον βοήθησε σημαντικά να ανακαλέσει τις απαραίτητες πληροφορίες δεδομένου ότι αφορούσε και τα ενδιαφέροντα του.
Κατανόηση προφορικών οδηγιών	Μαθησιακή λειτουργικότητα(παραίτηση ή ενασχόληση με δραστηριότητα κατανόησης κειμένου)	Χρήση στρατηγικών ή βοηθητικού υλικού.
Ο μαθητής ανταποκρινόταν ικανοποιητικά στις πληροφορικές οδηγίες οι οποίες συνοδεύονταν και από εικόνες .	Στην παρούσα δραστηριότητα παραγωγής γραπτού λόγου ο μαθητής εργάστηκε με ιδιαίτερο ενθουσιασμό παρότι επρόκειτο για μια απαιτητική δραστηριότητα. ο μαθητής ανέπτυξε γραπτώς τις σκέψεις του και απέδωσε λεπτομερώς πληροφορίες για την αγαπημένη του ταινία σε έκταση δυόμιση σελίδων ,γεγονός που χαροποίησε και τον ίδιο αλλά και τους εκπαιδευτικούς.	Ο μαθητής ακολούθησε πιστά τους γραφικούς οργανωτές ,ενώ όταν δυσκολευόταν να διατηρήσει τη συνοχή στο λόγο του απευθυνόταν στον εικονοποιημένο οργανωτή , ο οποίος περιλάμβανε τα στιγμιότυπα από την αγαπημένη του ταινία
Οργάνωση πληροφοριών κατά τη γραφή	Παραγωγή κειμένου(στρατηγικές , συνήθειες που δυσκολεύουν, έκταση κειμένου	Αυτονομία

<p>Ο μαθητής παρουσίασε σημαντική βελτίωση στην οργάνωση των πληροφοριών που ήθελε να αποδώσει με τη χρήση του γραφικού οργανωτή.</p>	<p>Ο μαθητής ανέπτυξε γραπτώς τις σκέψεις του και απέδωσε λεπτομερώς πληροφορίες για την αγαπημένη του ταινία σε έκταση δυόμιση σελίδων ,γεγονός που χαροποίησε και τον ίδιο αλλά και τους εκπαιδευτικούς. Δεν χρησιμοποίησε τις ίδιες λανθασμένες στρατηγικές που αποσυντόνιζαν τη γραφή του κι έτσι επετεύχθη ένα αρκετά ικανοποιητικό αποτέλεσμα.</p>	<p>Ο μαθητής ακολουθώντας τους γραφικούς οργανωτές κατάφερε τα λειτουργήσει σε μεγάλο βαθμό αυτόνομα. Στα σημεία όπου χρειάστηκε υποστήριξη ήταν στην έκφραση του γραπτού λόγου όπου η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης τον κατήυθνε να βελτιώσει.</p>
---	--	---

Παράρτημα (3) Αυτοαξιολόγηση μαθητή

Αυτή την εβδομάδα μου άρεσε περισσότερο

Μου άρεσε που έγραψα στη την ταινία της α

Κατάφερα να γράψω ή να λύσω

Να σφύσω τη μεγαλύτερη έκθεσή μου

ΟΧΛ!!! Δεν μου άρεσε το

γιατί προτιμούσα να.....

Αυτή την εβδομάδα μου άρεσε περισσότερο

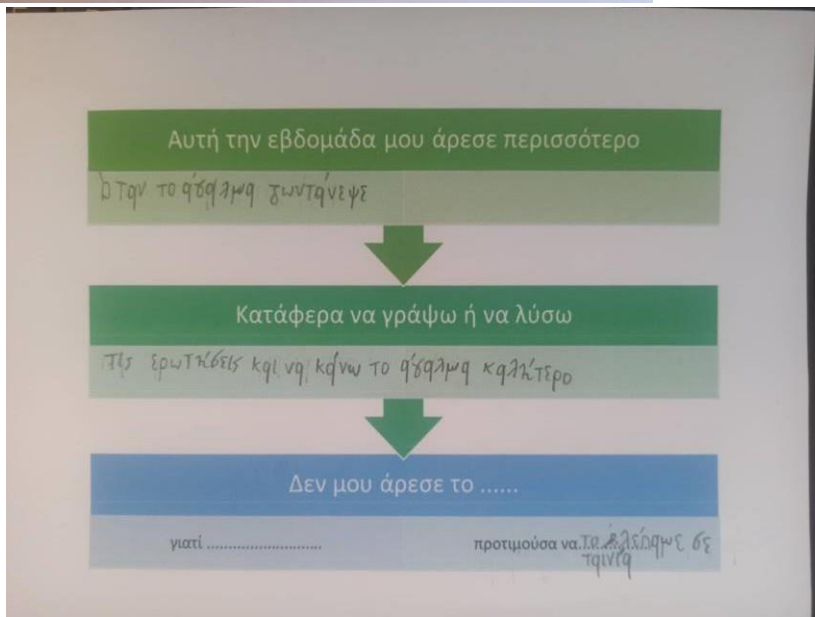
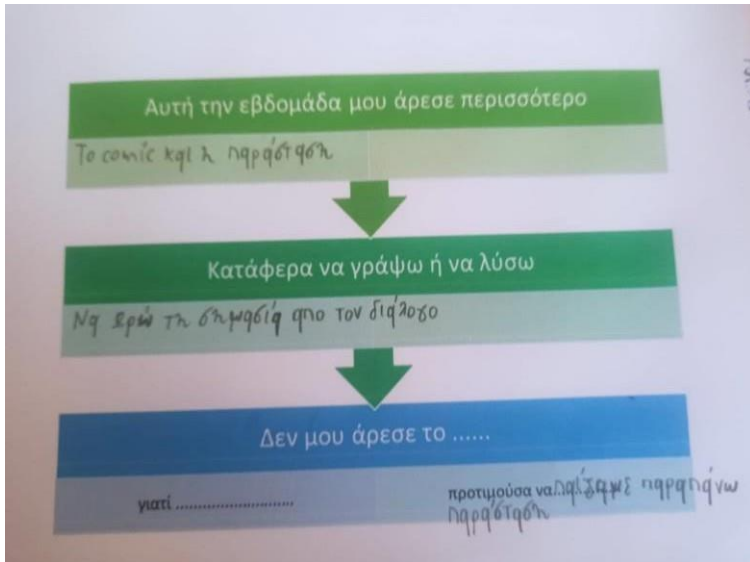
Το comic με την ηρώδη

Κατάφερα να γράψω ή να λύσω

Να παρουσιάσω τις δυσκολίες ενός κροσσιού και μιας δουλειάς

Δεν μου άρεσε το η δόκιμη

γιατί: σφύσαμε... κείνο προτιμούσα να.....



Παράρτημα (4) Ενδεικτικό υλικό παρεμβάσεων

1^η παρέμβαση: Ενδεικτικό παράδειγμα «διαφοροποίησης περιεχομένου» στη διδασκαλία εκφράσεων μεταφορικού λόγου

Τροποποίηση κειμένου από σχολικό βιβλίο μαθητή

« Δουλεύω σαν σκύλος »



2^η παρέμβαση : Η συνέχεια της ιστορίας του Πίκο Απίκο

«Η ιπτάμενη σκάφη»

Ο Πίκος Απίκο, ρεπόρτερ(= δημοσιογράφος) της εφημερίδας «*Τρέχε Γύρευε*», παλιότερα είχε αποκαλύψει όλα τα συναρπαστικά(ξεχωριστά) γεγονότα που τους έκαναν όλους να τα θυμούνται στη Φρουτοπία. Η Φρουτοπία, για όσους δεν το ξέρουν, είναι ο τόπος όπου τα φρούτα έγιναν ανεξάρτητα και ορκίστηκαν να μην αφήσουν ποτέ μανάβη πόδι να πατήσει στον τόπο τους.



Ευγένιος Τριβιζάς, *Φρουτοπία «Η ιπτάμενη σκάφη»*, εκδ. Πατάκη, Αθήνα, 1992



1. Σίγουρα γελάσατε διαβάζοντας την εικονογραφημένη ιστορία. Μπορείτε τώρα να απαντήσετε στις παρακάτω ερωτήσεις;

Επίλεξε τη σωστή απάντηση:

1. α. Ποια είναι η δουλειά του Πίκου Απίκου;

- Συγγραφέας βιβλίων
- Δημοσιογράφος (ρεπόρτερ)
- Μανάβης

2. β. Πώς ονομάζεται η εφημερίδα όπου δουλεύει;

(κοιτάζω προσεκτικά τις ταμπέλες στο σκίτσο)

3. γ. Πού τον στέλνει ο διευθυντής του για διακοπές;

(Σε ποιο μέρος;)

4. δ. Θα κάνει στ' αλήθεια διακοπές;

(ή μήπως πηγαίνει για άλλο λόγο;)

5. ε. Με ποιο μεταφορικό μέσο θα ταξιδέψει ο Πίκος Απίκος; Περιγράψτε το.

Παρατηρώ

- Πως είναι εξωτερικά (τι σχήμα έχει)
- Πως λειτουργεί;

6. στ. Τι πρόβλημα υπάρχει; Έγινε κάποιο λάθος;



2. Σας άρεσε η εικονογραφημένη ιστορία που διαβάσατε για την περιπέτεια του Πίκου Απίκου;

Θα θέλατε να τη διηγηθείτε και σ' έναν φίλο σας που δεν την έχει διαβάσει; Γράψτε λοιπόν την ιστορία προσέχοντας να φαίνονται με λόγια όλες οι πληροφορίες και οι λεπτομέρειες των εικόνων: σκηνές, χώρος, χρόνος, συναισθήματα, εκφράσεις προσώπου, χειρονομίες, ένταση φωνής κτλ.

Παράδειγμα διαφοροποίησης επεξεργασίας : Κοιτάζω τη πρώτη εικόνα του κόμικς

Σκηνή και χώρος-→ Που βρίσκονται;

Στο γραφείο της εφημερίδας “Έτρεχα γύρευε”

Ποιοι συμμετέχουν;

Μιλούν οι εργαζόμενοι , ο διευθυντής με τον υπάλληλο.

Χρόνος -→ Είναι μέρα, νύχτα, γνωρίζω την ώρα; την μέρα; Είναι κάποια σημαντική μέρα;

Είναι η μέρα που ο διευθυντής λέει στον εργαζόμενο να πάει ένα ταξίδι στη Φρουτοπία.

Συναισθήματα → Πώς νιώθει ο διευθυντής ;

Παρατηρώ τα λόγια του και το πρόσωπό του και επιλέγω το σωστό συναίσθημα για κάθε τετράγωνο

- Θυμωμένος
- Αποφασισμένος και Χαρούμενος
- Κουρασμένος και λυπημένος

Πώς νιώθει ο Πίκος Απίκος ; Επιλέγω πάνω από δύο

- Φοβισμένος;
- Ξαφνιασμένος με την απόφαση του διευθυντή που ήθελε να τον στείλει διακοπές
- Τρομαγμένος γιατί το αεροσκάφος του φαίνεται επικίνδυνο



3. Φανταστείτε τη συνέχεια του ταξιδιού του Πίκου Απίκου και συμπληρώστε την εικονογραφημένη ιστορία:

- πρώτα σκεφτείτε τι μπορεί να έγινε μετά την απογείωση και σε ποια περιπέτεια βρέθηκε (μπορεί να άρχισε καταιγίδα ή μπορεί να τελείωσαν οι μπαταρίες κ.ά.)
- έπειτα ζωγραφίστε την περιπέτεια του σε τετράγωνο
- τέλος, βάλτε τα λόγια του ή τις σκέψεις του σε μπαλονάκια (εάν συνάντησε κι άλλους, φτιάξτε διαλόγους)

Μπορείτε να φωτοτυπήσετε τη δουλειά σας και να φτιάξετε ένα βιβλίο με τις εικονογραφημένες ιστορίες της τάξης.

Διαφοροποίηση τελικού προϊόντος

Συνεχίζουμε το σκίτσο στα παρακάτω τετραγωνάκια

Γράφω τις σκέψεις του ήρωα στα συννεφάκια

1ο τετράγωνο -Σκέψου ότι :

Ο διευθυντής δεν του έδωσε μπαταρίες για το σκάφος.

Τι μπορεί να έγινε μετά :

2° τετράγωνο Σκέψου ότι :

Ο Πίκο Απίκο μόλις άρχισε να καταλαβαίνει ότι κάνει δεν πάει καλά.

Τί μπορεί να είπε; Τί σκέφτηκε;

3° τετράγωνο Σκέψου ότι :

Τα πράγματα χειροτερεύουν ; Τί συμβαίνει

Πώς νιώθει; Φοβάται; Τί σκέψεις κάνει;

4° τετράγωνο Σκέψου ότι

Αποφασίζει να βρει μία λύση

Τί σκέφτεται να κάνει;

5° τετράγωνο Σκέψου :

Πέτυχε αυτό που σκέφτηκε να κάνει;

Τί σκέφτεται για το μετά;

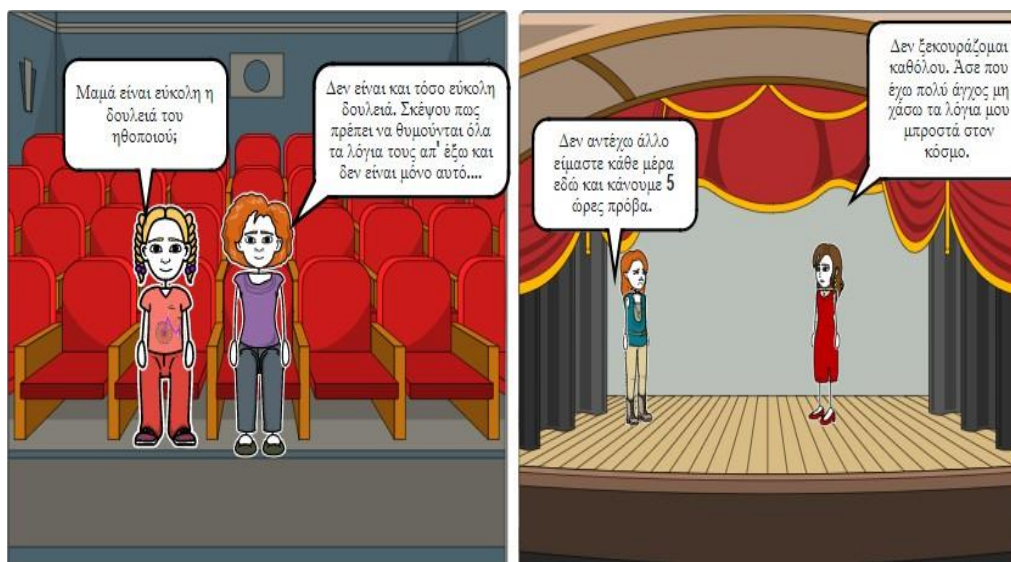
6° τετράγωνο Σκέψου ότι

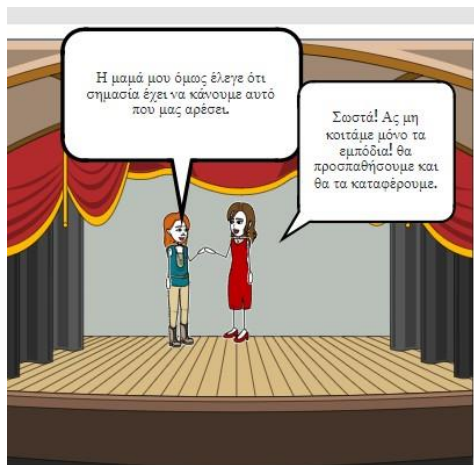
Τι έγινε στο τέλος; Έγιναν αυτά που σκεφτόταν;

Πώς νιώθει τώρα;

Βάζω τις σωστές γκριμάτσες του Πίκου στο σωστό τετράγωνο για να ταιριάζουν με τις σκέψεις του.

3^η παρέμβαση Οι δυσκολίες του επαγγέλματος του ηθοποιού





4^η παρέμβαση

Διαφοροποίηση περιεχομένου

Το μικρό μαρμάρينو αγόρι, είναι ένα άγαλμα, που άφησε σαν προσφυγάκι την πατρίδα του στη Μικρασία. και πήγε να μείνει στο Αρχαιολογικό Μουσείο της Αθήνας.

Από τότε κρύνε ολοένα και πιο πολύ, γιατί νοσταλγούσε (=του έλειπε) πάρα πολύ η πατρίδα του ακτή του Αιγαίου.

Τα πράγματα στη ζωή του αλλάζουν....

Τα πράγματα θ' αλλάξουν όμως όταν θα βρει δυο καλούς και αληθινούς φίλους(= φίλους καρδιάς),

- την κυρία Γαλάτεια,
- την καθαρίστρια του Μουσείου,
- και τον μικρό Λάμπη, τον γιο του νυχτοφύλακα.

Το όνειρο που τα άλλαξε όλα...

Τα πράγματα θ' αλλάξουν μ' ένα παράξενο όνειρο. Ένα μεγάλο γαλάζιο πουλί θα φτερουγίσει και θα τους ταξιδέψει σε μια νύχτα με πανσέληνο στις χαμένες πατρίδες, στη Μικρασία.

Το όνειρο ξεκινάει κάπως έτσι.....

Την τελευταία νύχτα εκείνου του Οκτώβρη ήρθε κι ο Λάμπης, ο μικρός γιος του νυχτοφύλακα.

Ο Λάμπης πολύ το 'χε μεράκι(= ήταν το όνειρο του, ήθελε από πάντα) να γινόταν γλύπτης όταν θα μεγάλωνε. Να σκάλιζε, λέει, κι αυτός στο μάρμαρο αγάλματα σαν κι εκείνα στο μεγάλο μουσείο της Αθήνας. Τι όμορφα που είναι τα αρχαία αγάλματα! Και λαχταρούσε ο Λάμπης να τ' ακουμπήσει με το χέρι του, να τα χαϊδέψει. Όμως όλο

«μη» και «μη» τού έλεγαν, «απαγορεύεται να τ' αγγίξεις». Μα το ένιωθε εκείνος πως τ' αρχαία αγάλματα αποζητούσανε(=έψαχναν) αγγίγματα σαν το δικό του.

Πώς θα καταφέρει ο Λάμπης να μπει στο Μουσείο;

Κι αφού τη μέρα οι φύλακες ήταν πολύ προσεκτικοί και θα τον έπιαναν , άλλη λύση δεν έμενε: παρακαλούσε τον πατέρα του μήνες και μήνες, «πάρε με μαζί σου μια νύχτα στο μουσείο, πάρε με, πατέρα. Να γίνω γλύπτης θέλω, πατέρα».

Μια, δυο, τρεις, δέκα, απ' τα πολλά τα παρακάλια τελικά του 'κανε το χατίρι.

Επιτέλους ο Λάμπης ζούσε το όνειρο του, σαν μελένιο όνειρο(=γλυκό όνειρο)!!!!

Μπερδεύτηκε ο Λάμπης μέσα σε πολλά αγάλματα που σεριανούσαν (=έκαναν βόλτες) στις αίθουσες του μουσείου, αργά, νωχελικά(=ήρεμα), λες κι είχαν μόλις βγει από βαθύ λήθαργο(=ύπνο). Γυναίκες και παιδιά και άντρες και θεοί, όλοι μπερδεμένοι ανάκατα, στο βελουδένιο μισοσκόταδο. Κι ανάμεσά τους να φυσάει ένα απαλό αεράκι.

Δεν πίστευε στα μάτια του ο Λάμπης.

Τι σκεφτόταν ο Λάμπης όταν έκανε το όνειρό του πραγματικότητα;

«Κοίτα να δεις... Καλά μου το 'λεγε ο πατέρας... τις νύχτες ζωντανεύουν τ' αγάλματα!»

Τι είδε στο μουσείο ο Λάμπης

Κι είδε περήφανους θεούς να υποκλίνονται ταπεινά(= με σεμνούς τρόπους) σε ανθρώπους που μοιάζανε θεοί, και παιδιά που έτρεχαν πίσω απ' τους θεούς κρατώντας τους απ' το μακρύ τους ρούχο.

Και κοπελιές είδε, που ήταν σαν τα κρύα νερά(= νέες και όμορφες) να προχωρούν ζευγαρωτά=πλάι πλάι με νεαρούς πανέμορφους.

Προφορικές ερωτήσεις συζήτησης:

- Θα μπορούσες να πω πεις τι είναι το άγαλμα; Είναι ένα αντικείμενο ή κάτι που έχει ψυχή όπως εμείς;
- Πως γίνεται ένα άγαλμα να κρύνει αφού δεν είναι κάτι ζωντανό ;
- Αυτό το άγαλμα που μοιάζει με τα άλλα που βλέπουμε στα μουσεία; Κάνει κάτι διαφορετικό;
- Μήπως ξέρεις γιατί έψαχνε παρέα;

5^η παρέμβαση: Περιγράψω την αγαπημένη μου ταινία

Πώς περιγράψω την αγαπημένη μου ταινία.

1^η παράγραφος «Τρέιλερ»- Δεν μαρτυρώ τα γεγονότα.

- Η Αγαπημένη μου ταινία έχει τίτλο:...
- Τι είδους ταινία είναι ;(Παιδική, κωμική, δραματική, επιστημονικής φαντασίας)
- Σε ποιες ηλικίες απευθύνεται;
- Πότε βγήκε ;
- Γιατί μου τράβηξε το ενδιαφέρον να τη δω;

2^η παράγραφος « Η ταινία ξεκινά» - Πάρτε ποπ κορν.

- Ποιοι είναι οι πρωταγωνιστές;
- Σε ποιο μέρος βρίσκονται;
- Ποιο είναι το θέμα που τους απασχολεί;(Τι θέλουν να κάνουν, να πετύχουν)

3^η παράγραφος « Οι εξελίξεις.... Η ταινία αποκτά ενδιαφέρον...θα μείνετε με το στόμα ανοιχτό»

- Τι εμπόδια συναντούν ;
- Πως καταφέρνουν να τα ξεπεράσουν;
- Τι έγινε στο τέλος;

4^η παράγραφος

- Γιατί μου άρεσε η ταινία;
- Τι μου έμαθε;
- Μου προκάλεσε έντονα συναισθήματα η ταινία; (τι συναισθήματα ;)
- Πως ένιωσα όταν ο σονικ κατάφερε να κερδίσει τον κακό ;

Παράρτημα (5) Τελικό προϊόν

1^η παρέμβαση – Μεταφορικός λόγος

8. Βρείτε την κυριολεκτική σημασία των μεταφορικών εκφράσεων. Στη συνέχεια χρησιμοποιήστε όποιες θέλετε για να γράψετε μια δική σας μικρή αστεία ιστορία.

Μεταφορά	Κυριολεξία
• δουλεύω σαν σκυλί	..... δουλεύω πολύ σκληρά.....
• με δουλεύεις	..... με κερραλεύεις.....
• δούλος σας	..... είνε διάθεσή σας, τι με χρειαζείτε
• η πολλή δουλειά τρώει τον αφέντη	..... Η πολλή δουλειά θηρεί τον
• στρώνω κάποιον στη δουλειά	..... άνθρωπο σωματικά και ψυχικά
• τι δουλειά έχεις εδώ;	..... να βρω κάποιον να δουλέψει
• δε σηκώνω κεφάλι	..... συστηματικά, τι κάνεις εδώ?
• δουλειά του ποδαριού	..... εργασία για φίλη και...
• κάνω μισές δουλειές	..... πρόχειρη δουλειά.....
• σε δουλειά να βρίσκομαι	..... δεν ολοκληρώνω αυτά που κάνω
• δουλειές με φούντες	..... έχω κάτι να ολοκληρώω
• να κοιτάς τη δουλειά σου!	..... πολλές δουλειές.....
	..... να ολοκληρώσει! με τις δικές
	..... σου υποθέσεις.....

Μια φορά κι έναν καιρό...

2^η Παρέμβαση

Η δλκή μου πλεβιά της λοτορία του «Πίκο - Απίκο»

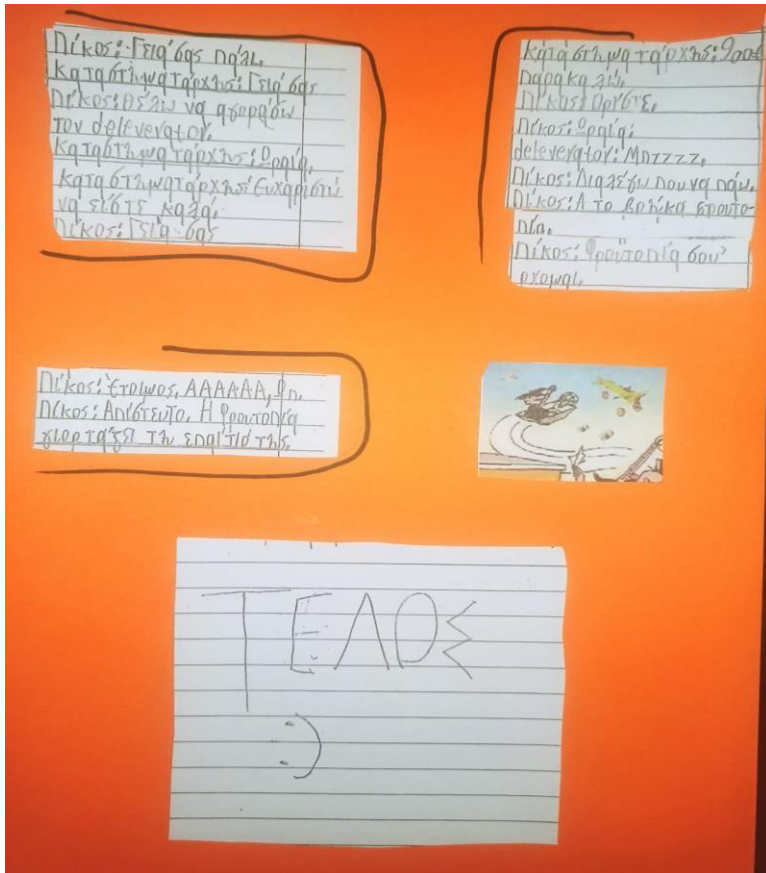
① Στο μέτρησ
Πίκος: ΠΕΤΑΘ!!! Ουμμμμ, Προορι-
δωός φρουτοπιλά,
Πίκος: Οχι! Τι έγινε ανάλει, Ο άγριμωθί-
ρας δεν έχει ενσέατα.



② Ο Πίκος είχε βε κήν όταν
αράνω πατιντας Τον
αυτοκίνητα και τον πύ-
ναν από αλ κι από κσι
όταν φάη περάει.
Πίκος: ΑΑΑΑΑΑΑΑΑΑ!!! Οχι, οχι
Το χ, οχι, οχι, οχι, οχι, οχι
αυτοκίνητος! Μπιο, μοίρ
Πίκος: Οχι πάλι, ΑΑΑΑΑ.



③ Πίκος: Θα Πεδάμωωωωωω
ωωωω!!!
Πίκος: Το κέρθ μου,
Που είναι κέρθ?
Πίκος: Είναι στα
άκουθία σου, ορίθ!!
Πάρθ τα θύνα που μένει
είνθ οι κέρθ πύς...



3^η Παρέμβαση

2) Ποιες είναι κατά την γνώμη σας οι δυσκολίες ενός ηθοποιού.

Οι δυσκολίες ενός ηθοποιού είναι οι εξής: τη μόδα, η βροχάρια των θεατών, ότι είναι δύσκολο να βρει ο ηθοποιός παραστάσεις, μπορεί ο κώμος να είναι γάμος και να μην βγάλει για τη έξοδο. Επίσης μπορεί να ηκηλιάσει ή παραβεί και να μην πάρει θεατές, τέλος μια δύσκολη ο ηθοποιός μετά από πολλές ώρες πρόβαλλή να είναι απημένος και να μην έχει διάθεση.

4^η Παρέμβαση

Συνέχισε την ιστορία, πως περνούσαν ο Λάμπης και το προσφυγάκι;

Στο προβρυτάκι είχατε με τον Λάμπη και
 πέρασαν ωραία. Μετά όμως από πολλά χρόνια
 που πέρασαν ο Λάμπης μεγάλωσε πολύ και
 έκανε την άνοιξη της χειμωτικής. Ο Λάμπης
 έβγαζε μερικά ρούχα για το προβρυτάκι
 και δεν κρινόταν καθόλου. Έκτος από αυτό
 όμως και είχατε ότι θα αγοράζωσι ένας
 διασωσίμιδος χειμωτικής την Δευτέρα. Δεχτήκε
 ο Λάμπης να πάρει μέρος για να τους βίξει ποιος
 είναι ο καλύτερος δάστης. Αν' ότι είχατε η
 διαβήμιδος σημασία νικηθεί θα πάρει 1.000.000 €.

Στο προβρυτάκι όμως είχατε ήταν και αράχια και
 ο Λάμπης δάστης, μία ιδέα κέρσε και έπαισε ο Λάμπης
 θα αγοράσει μερικοί στο αράχια. Τότε ήρθα να κάνει
 έκτακτη προπόνηση από πριν μέχρι βράδυ. Με

μαθητικό τρόπο ο Λάμπης μπορούσε να δώσει στο
 αράχια διαβήμιδος μπορεί ήταν Δευτέρα. Η επίσημη του
 Λάμπη και τον προβρυτάκι είχε βγάψει. Ήδη και
 πολλά καλά δάστης. Ο Λάμπης ήταν ο τελευταίος
 του δάστη δάστη του Λάμπη κέρσε. Αλλάγε πολύ
 πράγματα τη μερική του αράχια. Μπορούσε να
 το κάνει δάστη, διαβήμιδος διαβήμιδος, για αράχια
 και τον εαυτό του. Το κοινό κέρσε που αγοράζαν
 ήθελε το όση του Λάμπη και οι πρώτοι δάστη
 διαβήμιδος τον ήταν 200%. Πήρε 1.000.000 €
 και έγινε ότι ήταν ο καλύτερος δάστης
 του κόσμου. Ο Λάμπης αποφάσισε επίσης να έχει
 το προβρυτάκι αράχια ως διακοσμνητικό του
 δάστη και ήταν φίλοι που δεν μπορούσε κάνει

5^η παρέμβαση

20/5/2022

«Μία ταινία που θα πρότεινα σε έναν φίλο μου»
Sonic the hedgehog 2

Μου αρέσει πολύ να παραβλέπω λουθη ταινίες δράσης και περιπέτειας. Η αγαπημένη μου ταινία είναι το Sonic the hedgehog 2. Είναι η ιδανική ταινία επιπέδων και δραματικής που έχει πολύ δράση και περιπέτεια. Ανεβαίνετε σε όλες τις ηλικίες και μπορεί να την δει όποιος θέλησει. Η ταινία αυτή με βοήθησε την γνώση πως 7 Απριλίου 2022 οι βαρβικοί κλοποιολί είναι ο Τζιμ κάρρε, ο Γκρεγκ Κιρμπάι, ο Μπεν Έβερτς και η Κόλιν Βιζορντ. Η ταινία αυτή μου τράβηξε το ενδιαφέρον να τη δω γιατί ήταν γεμάτη μάχη.

Οι βαρβικότεροι πρωταγωνιστές είναι ο Σόνικ και ο Εγγμαχ. Η ταινία αρχίζει με τον Εγγμαχ που προσπαθεί να βύσει από τον Μανιτάρο Νάγκιττ και όταν το κητόβρεξε εμβραβίστηκε μία νύχτα που βγαίνει από και ο δράκος του Νάγκιττ, ο οποίος μοιάζει

όσον τον Σονίς αλλά πολύ πιο δυνατός. Ο Εγγωμην
 νικάει τον ότρητό του Νηκας και αυτοί οι δύο
 όνερσάδονται όια να βρουν κάτι δη μαγικώς
 όια να καταβρέψει τον Σονίς. Αυτό που θέλουν
 να βρουν είναι το κυριόρχος εμπαράδελ. Ο Σονίς
 επειδή είναι ο πιο άρχιστος όκατόχτηρος που
 υπάρχει με τη χριόδη των όκατοχτηόων του
 που του έδωσε η Γημψονύχι μπορεί να το βρει
 πρώτος.

Η ταινία αρχίζει να αποκτά ενδιαφέρον που
 όταν ο Σονίς και ο Τζις ήλθαν ότη έκ βηρία,
 έπρεπε να πάρει όα είναι να ό κουκουβάγια όια
 να πάρουν μία μυξία που θα τους όδησούόε
 ότο εμπαράδελ. Εκεί όμως όναιτά τον Εγγωμην
 που ήθελε να πάρει την μυξία απ' τον Σονίς.
 Ο ότόχος του Σονίς είναι να ακολουθήσει τον
 Εγγωμην και τον Νηκας και να τους εμποδίοει
 να πάρουν το εμπαράδελ. Μετά από πολλά
 εμποδία ο Σονίς καταφέρνει να ζενεράόει
 μία τρικιμία και να βτάόει ότον ναό. Ο Σονίς
 ηλάσει με τον Νηκας αλλά καθώς ηλάσει
 ο Εγγωμην παίρνει το εμπαράδελ και βτάνε
 ότη πόλη Green Hills. Στο τέλος ο Νηκας

Χτυπή τον Εγγονη και το δωμάτιό
 ησυχάζεται από μένα και ησυχάζει κάτω στο
 εδράσιο. Ο Σονίς όμως το παίρνει και έτσι
 δίνεται ο σύμφωνος και κατάρσενε να
 σκοτώσει τον Εγγονη.

Η ταινία μου άρεσε γιατί ήταν αστεία και
 είχε πολλή μωχία. Μου άρεσε ότι οι κακοί
 δίνονται καλοί όπως ο Νάκας και δεν κερδίζουν
 πάντα οι κακοί. Η αφοσίωσή μου όλην ή της
 ταινίας είναι το ότι ο Σονίς έρωσε στον νάο
 και έδωδε μωχία με τον Νάκας και τη δουλειά μου.
 Τα μου ήταν χαρά και ενθουσιασμός γιατί
 θα δινόταν αυτό που περίμενα. Αξίζει να δει
 κάποιος αυτή την ταινία γιατί δίνει νόθο
 δημαγωγικό είναι να ηρεμείεις σε αυτό που
 θέλεις.