



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**«Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στη Διδασκαλία της Ιστορίας στο
Δημοτικό Σχολείο με εστίαση στις Μαθησιακές Δυσκολίες:
Διερεύνηση της υπάρχουσας κατάστασης, εκπαιδευτικές προτάσεις
και προοπτικές»**

“Teaching History in Primary School students with Special Educational needs focus
on Learning Disabilities: Investigation of the current situation, educational proposals
and perspectives”

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

της

Παπαδοπούλου Μαρίας

ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ ΤΙΤΛΟΥ

Στις «Επιστήμες της Αγωγής. Ζητήματα Ιστορίας. Ιστορικής Εκπαίδευσης και
Εκπαιδευτικής Πολιτικής.»

Με κατεύθυνση «Ζητήματα Ιστορίας & Εκπαιδευτικής Πολιτικής».

Φύλλο Εξέτασης

Επόπτης: : κ. Φαρδή Κυριακή

Βαθμός:

Υπογραφή: Ημερομηνία:

Δεύτερος Βαθμολογητής: κ. Μαυροπαλιάς Τρύφωνας

Βαθμός:

Υπογραφή: Ημερομηνία:

Τρίτος Βαθμολογητής: κ. Γκιαούρη Στυλιανή

Βαθμός:

Υπογραφή: Ημερομηνία:

Γενικός Βαθμός:

Ο/η συγγραφέας Παπαδοπούλου Μαρία βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στις εργασίες τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Υπογραφή:



Ημερομηνία:

Πίνακας περιεχομένων

| | |
|---|----|
| Περίληψη | 4 |
| Abstract..... | 5 |
| 1. Θεωρητική τεκμηρίωση..... | 6 |
| 1.1 Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση - Μαθησιακές Δυσκολίες..... | 6 |
| 1.1.1. Το Θεσμικό Πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Διεθνώς | 6 |
| 1.1.2. Το Θεσμικό Πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στην Ελλάδα 7 | |
| 1.1.3. Εννοιολογική Οριοθέτηση της συνεκπαίδευσης | 11 |
| 1.1.4 Τροποποιήσεις για την υποστήριξη των μαθητών με ΜΔ στη γενική τάξη | 13 |
| 1.1.5. Ορισμός του Πεδίου των Μαθησιακών Δυσκολιών και Διαδικασία Αξιολόγησης | 17 |
| 1.1.6. Η Σημασία της Έγκαιρης Αξιολόγησης..... | 22 |
| 1.1.7. Βασικοί Τύποι των Μαθησιακών Δυσκολιών | 24 |
| 1.1.8. Αναγνωστικές Δυσκολίες..... | 28 |
| 1.1.9. Χαρακτηριστικά Μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες..... | 30 |
| 1.1.10. Διδασκαλία Στρατηγικών σε Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες | 32 |
| 1.1.11. Διδασκαλία Στρατηγικών Αναγνωστικής Κατανόησης..... | 35 |
| 1.2 Η Διδασκαλία της Ιστορίας σε Μαθητές με ΜΔ..... | 40 |
| 1.2.1 Διδακτική της Ιστορίας, Ιστορική Σκέψη και Ιστορική Εκπαίδευση | 40 |
| 1.2.2. Διδασκαλία της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση | 42 |
| 1.2.3. Διδασκαλία της Ιστορίας σε παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες..... | 46 |
| 1.2.4. Τα Οφέλη της Χρήσης των ΤΠΕ στη Διδασκαλία της Ιστορίας..... | 50 |
| 1.2.5. Σχεδιαστικές Προδιαγραφές Εφαρμογών για μαθητές με ΜΔ..... | 53 |
| 2. Μέθοδος..... | 56 |
| 2.1. Υποθέσεις και ερευνητικά ερωτήματα. | 56 |
| 2.2. Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων | 57 |
| 2.3. Κριτήρια Εγκυρότητας και Αξιοπιστίας | 60 |
| 2.4. Σημασία και Αναγκαιότητα Διερεύνησης..... | 63 |
| 3. Αποτελέσματα..... | 66 |
| 3.1 Ανάλυση δεδομένων..... | 87 |
| Πίνακες 2017..... | 89 |
| Πίνακες 2018..... | 90 |
| Πίνακες 2019..... | 91 |
| Πίνακες 2020..... | 92 |
| Πίνακες 2021..... | 93 |
| 4. Δημιουργία σχεδίου διδασκαλίας..... | 95 |

| | |
|--|-----|
| 5. Συμπεράσματα | 108 |
| 6. Συζήτηση | 110 |
| 6.1. Προεκτάσεις και περιορισμοί της έρευνας | 113 |
| 7. Βιβλιογραφικές Αναφορές..... | 116 |
| 7.1. Ξενόγλωσση | 116 |
| 7.2. Ελληνόγλωσση | 126 |

Περίληψη

Η διδασκαλία της ιστορίας σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και συγκεκριμένα Μαθησιακές Δυσκολίες, παρουσιάζει μοναδικές προκλήσεις, αλλά και ευκαιρίες για τους εκπαιδευτικούς. Για το λόγο αυτό, κρίνεται αναγκαία η συνεχής ανίχνευση επιτυχημένων μεθόδων και στρατηγικών διδασκαλίας. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει την υπάρχουσα κατάσταση ως προς τη διδασκαλία αυτού του εξειδικευμένου πεδίου εκπαίδευσης, της Ιστορίας, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε να αναδειχθεί ο χαρακτήρας της ιστορικής εκπαίδευσης για τη συμπερίληψη σήμερα. Για την επίτευξη του σκοπού, αναζητήθηκαν εκπαιδευτικά προγράμματα σε αποθετήρια διδακτικών σεναρίων και στις εργασίες που έχουν συμπεριληφθεί στα Πρακτικά γνωστών Πανελλήνιων Συνεδρίων που διοργανώθηκαν τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα με χρονικό εύρος από το 2017 έως και το 2021. Ο κύριος λόγος επιλογής του συγκεκριμένου πεδίου διερεύνησης, είναι η αυξανόμενη τάση των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν σε Συνέδρια και να παρουσιάζουν σε αυτά τα εκπαιδευτικά τους προγράμματα. Η «τυφλή» κρίση τουλάχιστον δυο μελών της Επιστημονικής Επιτροπής των Συνεδρίων διασφαλίζει την ποιότητα και αξιοπιστία των δημοσιευμένων εργασιών. Μέσα από τη συστηματική ανασκόπηση του πεδίου της έρευνας, προέκυψαν 61 εκπαιδευτικά προγράμματα, από τα οποία τα 42 αφορούσαν στην Ειδική Αγωγή και τα 16 είχαν ιστορικό προσανατολισμό. Μόνο τρία αναφέρονταν στη διδασκαλία της ιστορίας σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μόνο το ένα από αυτά αποτελούσε παρουσίαση σχεδίασης υλικού σύμφωνα με τις αρχές του καθολικού σχεδιασμού, η οποία έχει θετική επίδραση για όλους τους μαθητές και κυρίως για εκείνους με Μαθησιακές Δυσκολίες. Από την ανάλυση των δεδομένων, αναδεικνύεται η μεγάλη έλλειψη εκπαιδευτικών προγραμμάτων και για το λόγο αυτό σχεδιάζεται προτεινόμενο εκπαιδευτικό σενάριο, ώστε να παρουσιαστούν κάποια από τα βασικά χαρακτηριστικά μίας διδασκαλίας για το γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας, κατάλληλης για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. Το σενάριο μπορεί να προσφέρει χρήσιμες πληροφορίες σε ερευνητές και εκπαιδευτικούς, αλλά και να χρησιμοποιηθεί ως σημείο αναφοράς για μελλοντικούς σχεδιασμούς.

Λέξεις κλειδιά: Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, Μαθησιακές Δυσκολίες, Εκπαίδευση χωρίς Αποκλεισμούς, Ιστορική Εκπαίδευση, Διδακτική της Ιστορίας.

Abstract

Teaching history to children with special educational needs, specifically Learning Disabilities, presents unique challenges and opportunities for teachers. For this reason, it is necessary to continually identify successful teaching methods and strategies. The purpose of this paper is to investigate the current state of affairs regarding the teaching of this specialized field of education, History, in the Greek educational system in order to highlight the nature of history education for inclusion today. In order to achieve this aim, educational programs were searched in repositories of teaching scripts and in the papers included in the Proceedings of well-known Panhellenic Conferences organized in Greece in recent years with a time span from 2017 to 2021. The main reason for choosing this field of investigation is the increasing tendency of teachers to participate in conferences and present their educational programs in them. The "blind" judgement of at least two members of the Scientific Committee of the Conferences ensures the quality and reliability of the published papers. Through the systematic review of the field of research, 61 educational programs emerged, of which 42 were related to special education and 16 were historically oriented. Only three referred to the teaching of history to children with special educational needs and only one of them was a presentation of material design according to the principles of universal design, which has a positive effect for all students, especially for those with Learning Difficulties. From the analysis of the data, the lack of educational programs is highlighted and therefore a proposed educational scenario is designed to present some of the basic features of a teaching for the subject of history, suitable for students with Learning Difficulties. The scenario can provide useful information for researchers and teachers, but can also be used as a reference for future planning.

Key words: Special Education, Learning Difficulties, Education without Exclusions, Historical Education, Teaching of History.

1. Θεωρητική τεκμηρίωση

1.1 Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση - Μαθησιακές Δυσκολίες

1.1.1. Το Θεσμικό Πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Διεθνώς

Στην ιστορική ανασκόπηση της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ), γίνεται αισθητή η άμεση σχέση μεταξύ των κοινωνικών, νομοθετικών αλλαγών και των επιπτώσεών τους στην εκπαίδευση, στην αντιμετώπιση και στις ευκαιρίες κοινωνικής συμμετοχής που είχαν διαχρονικά οι άνθρωποι με ειδικές ανάγκες. Κάποιες από αυτές τις αλλαγές θεωρούνται σημαντικοί Σταθμοί, οι οποίοι αρχικά έθεσαν τις βάσεις της ΕΑΕ και στη συνέχεια της έδωσαν νέα κατεύθυνση και προορισμό.

Η Οικουμενική Διακήρυξη του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών (Ο.Η.Ε.) το 1948, μπορεί να χαρακτηριστεί ως ένας Σταθμός, καθώς μέσω αυτής κατοχυρώθηκε το δικαίωμα στην εκπαίδευση για όλους, ανεξάρτητα ηλικίας, φύλου, θρησκείας, εθνικότητας ή οτιδήποτε άλλο θα μπορούσε να αποτελεί παράγοντα διάκρισης ενός ατόμου έναντι του συνόλου.

Ως Σταθμός ορίζεται επίσης η ψήφιση του Ομοσπονδιακού νόμου «The Individuals with Disabilities Education Act – IDEA» το 1975 στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής (ΗΠΑ). Στο νόμο αυτό κατοχυρώνεται η δωρεάν κατάλληλη δημόσια εκπαίδευση. Οι πολιτείες και οι τοπικές σχολικές περιφέρειες θα πρέπει να την προσφέρουν σε όλα τα παιδιά με αναπηρίες μεταξύ 3 και 21 ετών. Επιπρόσθετα, τα παιδιά με αναπηρία πρέπει να ακολουθούν εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, στα οποία να περιγράφονται οι συγκεκριμένες εκπαιδευτικές και υπηρεσιακές τους ανάγκες, ώστε να εκπαιδεύονται με παιδιά χωρίς αναπηρία «στο μέγιστο δυνατό βαθμό» στο λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον (IDEA, 2004).

Το 1979, στη Μεγάλη Βρετανία, η επιτροπή ειδικής εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας δημοσιεύει αναφορά για θέματα ειδικής αγωγής. Η συγκεκριμένη έκθεση βοήθησε στην αλλαγή του τρόπου προσέγγισης ατόμων με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες επηρεάζοντας τη γνωστική εξέλιξη σε αυτό το πεδίο όχι μόνο στο Ηνωμένο Βασίλειο αλλά και κατ' επέκταση σε όλο τον πλανήτη (Warnock, 1979).

Στην πλειοψηφία τους τα περισσότερα πολιτισμένα κράτη, έκαναν αποδεκτή την Έκθεση Warnock και σε συνδυασμό με τις διακηρύξεις της Σαλαμάνκα και του Ο.Η.Ε., ενσωμάτωσαν στο νομοθετικό τους πλαίσιο αυτά που προβλέπονται για τα

δικαιώματα των παιδιών (Χαρούπιας, 2003). Συγκεκριμένα, στη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα κατοχυρώνεται «το θεμελιώδες δικαίωμα στην εκπαίδευση όλων των παιδιών σε σχολεία που λειτουργούν με γνώμονα την αρχή της αναγνώρισης της διαφορετικότητας και στα οποία εφαρμόζεται μία παιδοκεντρική προσέγγιση προωθώντας τη μείωση των προκαταλήψεων στο πλαίσιο μιας ενταξιακής κοινωνίας» (UNESCO, 1994).

Καθοριστικό γεγονός αποτελεί και η ψήφιση του νόμου «No Child Left Behind» στις ΗΠΑ το 2002, κατά τον οποίο τα σχολεία όλων των βαθμίδων οφείλουν να λαμβάνουν μέτρα και να διαμορφώνουν τις κατάλληλες συνθήκες και παρεμβάσεις, για να έχουν δυνατότητα συμμετοχής στις σταθμισμένες ετήσιες εξετάσεις, όλοι οι μαθητές/τριες με δυσκολίες (NCLB, 2005).

Τέλος, η Σύμβαση του Ο.Η.Ε., που υπογράφεται από τα Ηνωμένα Έθνη πυροδότησε την καταλυτική αλλαγή στη σχετική με την ένταξη πολιτική των χωρών καθώς και στην κοινωνική συνείδηση. Το άρθρο 24 της Σύμβασης ορίζει ότι δεν πρέπει να αποκλείονται από το εκπαιδευτικό σύστημα άτομα με ειδικές ανάγκες, αλλά να διαμορφώνονται εξατομικευμένα υποστηρικτικά μέτρα με σκοπό την εκπαιδευτική και κοινωνική τους ανάπτυξη (Ο.Η.Ε., 2006).

1.1.2. Το Θεσμικό Πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Η Ρόζα Ιμβριώτη έθεσε τις βάσεις της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα, χρησιμοποιώντας για πρώτη φορά την έννοια «Θεραπευτική αγωγή» αναφέροντας πως αφορά στη μόρφωση παιδιών που η εξέλιξή τους, είτε σωματική είτε ψυχική, εμποδίζεται από ατομικούς και κοινωνικούς παράγοντες (Ιμβριώτη, 1937).

Σημαντικός Σταθμός της ΕΑΕ στην ελληνική πραγματικότητα, θεωρείται η ψήφιση του νόμου Ν. 1143/1981 μέσω του οποίου επιδιώχθηκε η ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες σε όλους τους τομείς, στοχεύοντας στην κοινωνική και επαγγελματική τους αποκατάσταση (Τζουριάδου, 1995). Ο νόμος αυτός δέχτηκε έντονη κριτική, γιατί ουσιαστικά συνέχιζε το ήδη ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα, όπου διαχωρίζονταν η ειδική από τη γενική παιδεία.

Τα επόμενα χρόνια, θεσπίστηκε ο νόμος Ν. 1566/1985, ο οποίος είναι γνωστός ως «αντι-309». Σε αυτόν το νόμο, αντικαθίσταται η ορολογία «αποκλίνοντα παιδιά» η οποία ίσχυε στον προηγούμενο νόμο, σε «παιδιά με ειδικές ανάγκες». Με

το νόμο αυτό, η πολιτεία προσπάθησε να καταργήσει τις διαχωριστικές γραμμές στην εκπαίδευση συνεχίζοντας την προσπάθεια που είχε ξεκινήσει από τη δεκαετία του 1980, δηλαδή την οργάνωση ειδικών τάξεων εντός των γενικών σχολικών μονάδων (Ζώνιου & Σιδέρη, 2011). Η ΕΑΕ αποτελεί πλέον αναπόσπαστο τμήμα της γενικής παιδείας, υπάγεται στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ) και διαμορφώνονται ειδικές βοηθητικές υπηρεσίες, όπως ο σχολικός ψυχολόγος (Πολυχρονοπούλου, 2001).

Όσο αξιόλογες κι αν θεωρούνται οι προηγούμενες προσπάθειες, η ΕΑΕ διαρθρώθηκε γύρω από τους νόμους Ν. 2817/2000 και 3699/2008. Οι νόμοι αυτοί μετατόπισαν το φακό εστίασης, τοποθετώντας στο κέντρο τα παιδιά με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες. Επέφεραν καθοριστικές αλλαγές στην ΕΑΕ και προτείναν νέες μεθόδους, εργαλεία, στρατηγικές και μέσα ώστε να υποστηριχθούν τα παιδιά και οι οικογένειές τους. Άλλαξαν την εικόνα της γενικής εκπαίδευσης, αφού πλέον μπορούσαν να φοιτούν μαθητές με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο μέσω ενός μοντέλου συνδιδασκαλίας (co-teaching), το οποίο στην Ελλάδα ονομάστηκε «Παράλληλη Στήριξη» (parallel support). Οι ενταξιακές πρακτικές προωθήθηκαν σημαντικά με το Ν. 2817/2000 και χάρη σε αυτόν άρχισε να αυξάνεται σταδιακά ο αριθμός των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που συμμετείχαν στο πρόγραμμα της Παράλληλης Στήριξης (Μαυροπαλιάς, 2013).

Ο Ν. 2817/2000 αφορά κυρίως τα ειδικά σχολεία, στα οποία φοιτούν μαθητές με σοβαρά προβλήματα, για τα οποία διαμορφώνονται εξατομικευμένα προγράμματα και ενισχύεται ο ρόλος των ειδικών εκπαιδευτικών. Διαμορφώνονται νέες ειδικότητες Ειδικής Αγωγής και η νοηματική αναγνωρίζεται ως επίσημη γλώσσα των κωφών. Ιδρύονται πανεπιστημιακά τμήματα για σπουδές στην ΕΑΕ, ενώ την περίοδο 2000–2004 οργανώνονται νέες εκπαιδευτικές δομές, όπως τα προγράμματα συνεκπαίδευσης (ΠΣ), τα εργαστήρια ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης (ΕΕΕΕΚ), οι τεχνικές σχολές ειδικής αγωγής (ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής) (Ν. 2817/2000). Ο νόμος αυτός παρότι έχει πολλά θετικά, δε δημιούργησε ένα σχολείο όπου μπορούν να φοιτούν όλοι οι μαθητές/τριες και αυτό δεν επιτεύχθηκε διότι το ειδικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν ακολουθούσε τη γενική εκπαίδευση, αλλά λειτουργούσε παράλληλα με αυτήν. Στο συγκεκριμένο νόμο αναφέρεται ότι στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες συμπεριλαμβάνονται παιδιά με προβλήματα λόγου και ομιλίας, αλλά και δυσκολίες στη μάθηση-δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία-καθώς και παιδιά που εμφανίζουν σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες,

διαταραχές ανάπτυξης και αυτισμό (άρθρο 1, § 2). Επίσης, καθορίζει τη διάγνωση και την εκπαίδευση των μαθητών/τριών με Μαθησιακές Δυσκολίες (ΜΔ) στην α΄βαθμια και β΄βαθμια εκπαίδευση, σε συνδυασμό με τα άρθρα 32 – 36 του νόμου 1566/1985.

Πριν από το 2000, οι διαγνωστικοί φορείς αναφορικά με τις σχολικές δυσκολίες ήταν εξαιρετικά περιορισμένοι. Τα περισσότερα διαγνωστικά κέντρα υπήρχαν μόνο σε μεγάλα αστικά κέντρα, με αποτέλεσμα απομακρυσμένες περιοχές να μη λαμβάνουν την απαραίτητη στήριξη (Ζώνιου & Σιδέρη, 2011). Στους διαγνωστικούς φορείς συγκαταλέγονταν οι μετακινούμενες διαγνωστικές ομάδες που καλούνταν στα σχολεία για την αξιολόγηση και κυρίως την κατάταξη μαθητών με ειδικές ανάγκες στο κατάλληλο σχολικό πλαίσιο και τα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα (ΙΠΔ), τα οποία συνήθως ήταν αυτόνομες υπηρεσίες μέσα σε νοσοκομειακά πλαίσια. Σε αυτήν την περίοδο, δημιουργήθηκαν τα Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ) που μετά το 2008 μετονομάστηκαν σε Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης, Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ). Με τον Ν.4115/2013 ιδρύονται για πρώτη φορά στην Ελλάδα οι Επιτροπές Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΕΔΕΑΥ). Με τον Ν.4547/2018 τα ΚΕΔΔΥ μετονομάζονται σε Κέντρα Εκπαιδευτικής Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ), ενώ η μετονομασία τους σε Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.) πραγματοποιείται με το Ν.4823/2021.

Με τον Ν. 3699/2008, η ΕΑΕ, όπως και η γενική εκπαίδευση, γίνεται υποχρεωτική, αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της ενιαίας δημόσιας και δωρεάν εκπαίδευσης και υπάγεται στο ΥΠΕΠΘ. Ως ΕΑΕ ορίζεται το σύνολο των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που παρέχονται σε μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Όλοι οι φορείς-πολιτεία, υπηρεσίες-λειτουργοί του Κράτους- θα πρέπει να αντιλαμβάνονται την αναπηρία ως μέρος της ανθρώπινης ύπαρξης καθώς και ως ένα φαινόμενο-κοινωνικό και πολιτικό, ώστε να μην επιτρέπεται η υποβίβαση των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία, για να μπορούν να συμμετέχουν και να συνεισφέρουν στην κοινωνία. Σκοπός όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης είναι η εξέλιξη της προσωπικότητας των παιδιών και η προετοιμασία τους για αυτόνομη συμμετοχή σε όλα τα πλαίσια (οικογένεια, επάγγελμα). Συγκεκριμένα, ο νόμος αποσκοπεί στη βελτίωση και αξιοποίηση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους, ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη ή η επανένταξή τους στο γενικό σχολείο. Επίσης, προσδοκά στην αλληλοαποδοχή και την ομαλή συμβίωση με στόχο τη διασφάλιση

της ολοκληρωμένης προσβασιμότητας όλων των μαθητών/τριών ή/και των γονέων και κηδεμόνων με αναπηρία, σε όλες τις δομές (κτιριακές, υλικοτεχνικές συμπεριλαμβανομένων των ηλεκτρονικών), τις υπηρεσίες και τα αγαθά που αυτά διαθέτουν.

Οι εκπαιδευτικοί των σχολικών δομών ΕΑΕ, αξιολογούν τους μαθητές ώστε να εντοπίσουν τις ανάγκες τους βάσει των προτάσεων που έχουν υποβληθεί στο σύλλογο διδασκόντων από τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς των τάξεων. Για να ενταχθούν οι μαθητές/τριες στο Τμήμα Ένταξης (Τ.Ε.), οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής λαμβάνουν υπόψη πόσο σοβαρή μπορεί να είναι η εκάστοτε εκπαιδευτική ανάγκη, την οργάνωση εξειδικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, την ηλικία και την τάξη, τον αριθμό των μαθητών/τριών που έχουν τη δυνατότητα να υποστηρίξουν αποτελεσματικά και προτείνουν αυτούς που θα υποστηριχθούν από το Τ.Ε. με τεκμηριωμένη εισήγηση. Έπειτα, ενημερώνουν, μαζί με το διευθυντή του σχολείου, τους γονείς/κηδεμόνες ώστε να ακολουθήσουν τις διαδικασίες για να φοιτήσει ο/η μαθητής/τρια στο Τ.Ε. Μαθητές/τριες που δεν έχουν λάβει γνωμάτευση από Κ.Ε.Σ.Υ., μπορούν να υποστηριχθούν από Τ.Ε. Οι εκπαιδευτικοί των Τ.Ε., θα πρέπει να εφαρμόσουν ένα πλαίσιο συνεργασίας με τον εκπαιδευτικό γενικής, ώστε από κοινού να οργανωθεί και να υλοποιηθεί ένα εξειδικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (για παράδειγμα συνδιδασκαλία). Τέλος, πρέπει να ενημερώνουν ανά τακτά διαστήματα τον ατομικό φάκελο του κάθε μαθητή. Ο ατομικός φάκελος πρέπει να βρίσκεται σε ασφαλή χώρο και να φυλάσσεται από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Εκτός από τα Τ.Ε., οι μαθητές σύμφωνα με το νόμο αυτό, έχουν το δικαίωμα παράλληλης στήριξης, η οποία παρέχεται σε μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από εκπαιδευτικούς ΕΑΕ για το διάστημα φοίτησής τους στη σχολική τάξη του γενικού σχολείου, εφόσον αυτό επιβάλλεται από το είδος και το βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Τρεις είναι οι περιπτώσεις στις οποίες παρέχεται παράλληλη στήριξη α) αν με κατάλληλη ατομική υποστήριξη οι μαθητές μπορούν να αποκτήσουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν το αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα της τάξης, β) σε μαθητές με σοβαρότερες εκπαιδευτικές ανάγκες, αν στην περιοχή δεν υπάρχει υπάρχει άλλο πλαίσιο ΕΑΕ (ειδικό σχολείο, ΤΕ.) και γ) όταν η παράλληλη στήριξη καθίσταται απαραίτητη βάσει της γνωμάτευσης, εξαιτίας των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Σε αυτήν την περίπτωση

η στήριξη από ειδικό εκπαιδευτικό μπορεί να γίνεται σε μόνιμη και προγραμματισμένη βάση (Ν. 3699/2008).

Σύμφωνα με τους μετέπειτα νόμους Ν.4115/2013 και Ν. 4186/2013, τα ειδικά σχολεία μετατρέπονται σε Κέντρα Υποστήριξης ενός συνόλου σχολικών μονάδων, που ονομάζεται Σχολικό Δίκτυο Εκπαίδευσης και Υποστήριξης (Σ.Δ.Ε.Υ.). Η επιλογή η ένταξη και η υποστήριξη των μαθητών/τριών με αναπηρία αποτελεί αρμοδιότητα των Σ.Δ.Ε.Υ., το οποίο μεταξύ άλλων, έχει σκοπό να συντονίζει τις σχολικές μονάδες του καθώς και τα αντίστοιχα Τ.Ε. και προγράμματα παράλληλης στήριξης (Ν. 4115/2013).

Σύμφωνα με την πρόσφατη νομοθετική ρύθμιση Ν.4823/2021 σκοπός των Σ.Δ.Ε.Υ. είναι η ενδυνάμωση, η προώθηση της συνεργασίας και ο συντονισμός του έργου των σχολικών μονάδων και των Εργαστηριακών Κέντρων (Ε.Κ.), ώστε να διασφαλίζεται η ισότιμη πρόσβαση όλων ανεξαιρέτως των μαθητών στην εκπαίδευση και η προαγωγή συνολικά της ψυχοκοινωνικής τους υγείας. Η Επιτροπή Διεπιστημονικής Υποστήριξης (Ε.Δ.Υ.) λειτουργεί σε κάθε Σχολική Μονάδα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Σ.Μ.Ε.Α.Ε.) και αυτή συγκροτείται με απόφαση του διευθυντή ή προϊσταμένου της Σ.Μ.Ε.Α.Ε., με σκοπό την εισήγηση προς τον σύλλογο διδασκόντων της Σ.Μ.Ε.Α.Ε. καθώς και τη συνεργασία με φορείς, υπηρεσίες και αρχές, για κάθε ζήτημα που αφορά τους μαθητές της σχολικής μονάδας.

1.1.3. Εννοιολογική Οριοθέτηση της συνεκπαίδευσης

Η ανάπτυξη συστημάτων εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς θεωρείται όλο και περισσότερο ως επιτακτική ανάγκη, αλλά και ως πρόκληση σε όλη την Ευρώπη. Οι σύγχρονες απόψεις για τη συνεκπαίδευση, τη θεωρούν ως «μια οργανωτική αρχή» που στηρίζει τις σχολικές δομές και διαδικασίες. Η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς παρέχει σε όλους τους μαθητές δίκαιες ευκαιρίες μάθησης σύμφωνα με μια προσέγγιση βασισμένη στα εκπαιδευτικά δικαιώματα (European Agency, 2018).

Παρά την αυξανόμενη αναγνώριση της ανάγκης για συμπεριληπτική εκπαίδευση, πολλές χώρες μέλη του Ευρωπαϊκού Οργανισμού για τις Ειδικές Ανάγκες και τη Συνεκπαίδευση εξακολουθούν να εστιάζουν στην πρόσβαση και την τοποθέτηση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες στο τυπικό σχολείο (European Agency, 2018). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση, ωστόσο, υπερβαίνει την τοποθέτηση των μαθητών αυτών σε κανονικές τάξεις και σχολεία και

στοχεύει στην παροχή ενός μαθησιακού περιβάλλοντος χωρίς εμπόδια για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τις ατομικές τους διαφορές. Σύμφωνα με τους Gupta και Rous (2016), όλα τα παιδιά θα πρέπει να φοιτούν στο ίδιο σχολείο, να διδάσκονται από τους ίδιους εκπαιδευτικούς, θα ακολουθούν όλα το ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο θα διαφοροποιείται ανάλογα με τις ικανότητες των παιδιών, λαμβάνοντας δίκαιες ευκαιρίες στη διδασκαλία και στη μάθηση.

Βασικός στόχος της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, θα πρέπει να είναι η διαμόρφωση μίας εκπαιδευτικής προσέγγισης, σύμφωνα με την οποία κάθε μαθητής να είναι σε θέση να αναπτύξει και να βελτιώσει τις γνώσεις του, να εξελίξει την κοινωνικότητα και τα συναισθήματά του (Hehir et al., 2016). Ένας ακόμη βασικός στόχος μιας συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι η πλήρης τροποποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής μέσα από ένα θεωρητικό και ιδεολογικό πλαίσιο, ώστε το κάθε κράτος να λάβει τα απαραίτητα μέτρα και να διαμορφώσει τις κατάλληλες συνθήκες με μία σειρά από καινοτομίες και μεταρρυθμίσεις του εκπαιδευτικού συστήματος (Στασινός, 2020). Ταγμένοι στη φιλοσοφία της συμπερίληψης οι ιθύνοντες που χαράζουν εκπαιδευτική πολιτική ανά τον κόσμο, θα πρέπει να ενστερνιστούν τις αρχές της συμπερίληψης και βάσει των ιδιαίτερων τοπικών χαρακτηριστικών των κοινωνιών στις οποίες απευθύνονται, να σχεδιάσουν πολιτικές που δε θα έχουν ως μοναδικό στόχο την αύξηση του επιπέδου της παρεχόμενης γνώσης, αλλά την παροχή δίκαιων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές (Χατζησωτηρίου, 2013). Σημαντικοί παράγοντες, για την κατανόηση των στόχων της συμπερίληψης, οι οποίοι θα πρέπει να ληφθούν υπόψη είναι οι μεταβολές και οι απαιτήσεις της κοινωνίας, ο πολιτισμός, οι επιστημονικές πληροφορίες αλλά και οι ανάγκες του κάθε ατόμου (Armstrong, 2016).

Οι αρχές της συμπερίληψης σχετίζονται με την κοινωνική αποδοχή και ενσωμάτωση ατόμων με ειδικές μαθησιακές ανάγκες (Στασινός, 2020). Ο Sanger (2020), υποστηρίζει ότι τα σύγχρονα εκπαιδευτικά ιδρύματα θα πρέπει να εστιάζουν στην κοινωνικοποίηση όλων των μαθητών και παράλληλα να αποδέχονται τη διαφορετικότητα όσων συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσα στη σχολική μονάδα οι μαθητές μαθαίνουν να αποδέχονται τη διαφορετικότητα, να συνυπάρχουν μεταξύ τους, έτσι ώστε να γίνονται όλοι αποδεκτοί (Στασινός, 2020). Για την εφαρμογή της συμπερίληψης απαιτείται η άμεση συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων φορέων (Αγγελίδης, 2019), αλλά και η διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευτικών, των μαθητών και του σχολείου.

Οι συμπεριληπτικές πρακτικές, για να είναι ωφέλιμες προς τους μαθητές αλλά και την εκπαιδευτική κοινότητα, στην πράξη απαιτούν συνδυασμό διδακτικών και πρακτικών μεθόδων, μέσα από τις οποίες προάγεται η ανάδειξη της διαφορετικότητας, η οποία θα αποτελέσει από μόνη της πηγή μάθησης (Στασινός, 2020). Πολύ σημαντική θεωρείται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα προώθησης της συμπερίληψης και αξιοποίησης της διαφορετικότητας (Walker, 2016). Στις συμπεριληπτικές πρακτικές ανήκει και η προσαρμογή της διδασκαλίας, έτσι ώστε να ικανοποιούνται οι ανάγκες όλων των μαθητών. Αυτή μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από έναν σημαντικό αριθμό παιδαγωγικών πρακτικών και στρατηγικών, όπως είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία και η καθολική σχεδίαση για μάθηση (O’Keefe, 2012).

1.1.4 Τροποποιήσεις για την υποστήριξη των μαθητών με ΜΔ στη γενική τάξη

Αρκετοί μαθητές με ΜΔ είναι ικανοί να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του ενιαίου αναλυτικού προγράμματος, ωστόσο ορισμένες φορές πρέπει να γίνουν αλλαγές στο περιεχόμενό του. Η ειδική εκπαίδευση του/της μαθητή/τριας αντικαθίσταται με την προσαρμογή και τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος. Οι στόχοι θα πρέπει να είναι κοινοί για όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως εάν διαφέρουν ως προς το βαθμό δυσκολίας και τη μεθοδολογία προσέγγισης, καθώς επίσης, να μην υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στους μαθητές με την εφαρμογή των κατάλληλων διδακτικών παρεμβάσεων (Skidmore, 2004). Η Cunnah (2000), υπογραμμίζει ότι χρειάζεται προσοχή, ώστε η διαφοροποίηση να μην προσλάβει τη μορφή χαμηλών προσδοκιών για τα άτομα με ειδικές ανάγκες, στις περιπτώσεις που κρίνεται αναγκαία η αναπροσαρμογή των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων και όχι μόνο των εναλλακτικών μεθόδων και τεχνικών στο παράλληλα εξελισσόμενο εξατομικευμένο πρόγραμμα σπουδών τους. Οι προσεγγίσεις που αναπτύχθηκαν για την υποστήριξη των μαθητών με ΜΔ στη γενική τάξη είναι: ο σχεδιασμός για όλους ή καθολικός σχεδιασμός, η διαφοροποιημένη διδασκαλία, οι τροποποιήσεις και προσαρμογές και η υποστηρικτική τεχνολογία.

Ο καθολικός σχεδιασμός συμβάλλει στην απαλοιφή των εμποδίων ως προς το αναλυτικό πρόγραμμα, το εκπαιδευτικό υλικό, τις διδακτικές μεθόδους την εκπαιδευτική τεχνολογία και την ενίσχυση των ευκαιριών για διδασκαλία και

μάθηση, ανεξάρτητα από τα πολιτισμικά, κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά και το φύλο των μαθητών/τριών (Spooner, et al., 2007). Οι εμπειρικές μελέτες αναδεικνύουν τη θετική επίδραση του καθολικού σχεδιασμού στην εκπαίδευση όλων των μαθητών και ιδιαίτερα αυτών με ΜΔ (Dalton, et al., 2002). Ο καθολικός σχεδιασμός δίνει έμφαση στην ανάγκη δημιουργίας ενός ευέλικτου προγράμματος σπουδών, το οποίο μπορεί να προσαρμοστεί στις ανάγκες των μαθητών/τριών, αντίθετα προς την παραδοσιακή προσέγγιση σύμφωνα με την οποία οι μαθητές/τριες καλούνται να προσαρμοστούν στο πρόγραμμα σπουδών (Meyer & Rose, 2005). Στο πλαίσιο του καθολικού σχεδιασμού, αναπτύχθηκε η μέθοδος «Easy-to-Read» (Κείμενο για Όλους), με απώτερο σκοπό τη δημιουργία κειμένων, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν από διαφορετικές ομάδες μαθητών/τριών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στον γραπτό λόγο. Αποτελεί ένα σύστημα μεταγραφής/τροποποίησης/παρουσίασης κειμένων που διευκολύνει την ανάγνωση και κυρίως την κατανόηση, κινητοποιεί τη σκέψη και τη φαντασία, και αυξάνει την πρόσβαση σε αναγνωστικό υλικό όλων εκείνων που δυσκολεύονται να διαβάσουν για διάφορους λόγους, όπως είναι οι αναπηρίες κάθε μορφής, οι ΜΔ ή τα κοινωνικά προβλήματα (Αραμπατζή, 2009). Κάποιες από τις βασικές αρχές της μεθόδου, οι οποίες είναι η χρήση απλού, αλλά κατάλληλου λεξιλογίου (όχι δύσκολες λέξεις) και η επεξήγηση όλων των όρων και των συντομογραφιών. Επίσης ενθαρρύνεται η χρήση κυριολεξίας, έναντι του συμβολικού λεξιλογίου. Η παράθεση των γεγονότων σε λογική σειρά και η άμεση αναφορά στο θέμα. Επιπλέον, επιδιώκεται η χρήση μικρών προτάσεων ή χρήση λίστας, όπου απαιτείται. Περισσότερο αποδεκτή θεωρείται και η χρήση ενεργητικής σύνταξης, η οριστική έγκλιση και το β' ενικό πρόσωπο για την παροχή οδηγιών. Τέλος, σημαντική είναι η χρήση κατάλληλης και ελκυστικής εικονογράφησης, αλλά και κατάλληλης μορφοποίησης, για παράδειγμα όχι πυκνό κείμενο ή μεγάλα περιθώρια (Nomura, Nielsen & Tronbacke, 2010; Tronbacke, 1993).

Ο καθολικός σχεδιασμός στηρίζεται και επεκτείνει τη δυναμική και τη λογική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Tomlinson, 1999), στην οποία οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν εξατομικευμένα κριτήρια για την αξιολόγηση των μαθητών/τριών τους και των διδακτικών τους μεθόδων. Με τη συμπερίληψη μαθητών/τριών στις γενικές τάξεις, αυξήθηκε η ποικιλομορφία των τάξεων και με αφορμή αυτό το γεγονός, παρατηρήθηκαν προσπάθειες διαφοροποίησης της διδασκαλίας (Παπαδοπούλου, 2014). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μια διδακτική

προσέγγιση που λαμβάνει υπόψιν τις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού, έχοντας πάντα ως στόχο τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών/τριών. Ένας ακόμη στόχος της είναι η άμβλυνση των ανισοτήτων και η παροχή δίκαιων ευκαιριών στην εκπαίδευση. Έρευνες έχουν αποδείξει μεγάλη βελτίωση ως προς τη γνωστική κατάκτηση των μαθητών με την εφαρμογή της (Δάρα & Κανελλοπούλου, 2019). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία διαμορφώνεται, τροποποιείται και προσαρμόζεται με βάση τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών στην τάξη, ως προς την ετοιμότητά τους για μάθηση, τα ενδιαφέροντά τους και το στιλ μάθησής τους. Όλες οι τροποποιήσεις βασίζονται στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (Tomlinson, 1999). Μπορεί να αποτελέσει ιδανικό τρόπο για τη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης σε κάθε γνωστικό περιεχόμενο, με εμπλοκή όλων των μαθητών/τριών και κυρίως αυτών που παρουσιάζουν αδυναμίες (Hogan, 2014). Κάποια είδη προσαρμογών μπορεί να είναι α) η διευκόλυνση ως προς τον χρόνο, όπως η παράταση χρόνου για να τελειώσει ο μαθητής ένα έργο, β) η διευκόλυνση ως προς το χώρο, όπως να διατίθεται στον μαθητή μια ήσυχη αίθουσα για να ολοκληρώσει την εργασία του γ) η διευκόλυνση ως προς τον τρόπο, όπως όταν δίνεται η ευκαιρία της προφορικής απάντησης έναντι της γραπτής που δίνεται σε όλους (Ν. 3699/2008) δ) η διαφοροποίηση (διευκόλυνση) στην παρουσίαση του υλικού, όπως η επανάληψη των οδηγιών, η ανάγνωση των ερωτήσεων από τον/την εκπαιδευτικό, η αισθητική και λειτουργική διαφοροποίηση των φύλλων εργασίας και άλλου διδακτικού υλικού με τη χρήση μεγαλύτερων γραμματοσειρών και γραφικών οργανωτών.

Βασικός τρόπος διαφοροποίησης της διδασκαλίας αποτελεί η χρήση οπτικών οργανωτών. Οι οπτικοί οργανωτές, αποτελούν ένα οπτικοχωρικό τρόπο οργάνωσης σημαντικών πληροφοριών και καταγραφής σχέσεων και συσχετίσεων (Bouchard, 2005). Η οπτική αναπαράσταση του τρόπου με τον οποίο συσχετίζονται οι πληροφορίες ενός κειμένου συμβάλλει στην οργάνωση, την κατανόηση, την ιεράρχηση, την ανάλυση και την απομνημόνευση πληροφοριών (Brasell & Rasinski, 2008; Willis, 2008). Η χρήση των οπτικών οργανωτών μπορεί να γίνει είτε πριν είτε κατά τη διάρκεια, είτε μετά την ανάγνωση. Στην πρώτη περίπτωση οι γραφικοί ή οπτικοί οργανωτές δίνονται πριν την ανάγνωση και συνδυάζονται με τη διδακτική τεχνική του καταιγισμού των ιδεών, μια διαδικασία που βοηθά στην ανάκληση πληροφοριών, τις οποίες ο μαθητής έχει διδαχθεί στο παρελθόν. Επιπλέον, γίνεται κατανοητός ο σκοπός της ανάγνωσης. Κατά την ανάγνωση οι γραφικοί οργανωτές βοηθούν στην οργάνωση των πληροφοριών,

ενώ η χρήση τους μετά την ανάγνωση, διευκολύνει την ανάκληση των πληροφοριών, αλλά και στη σύνοψη του περιεχομένου του κειμένου που προηγήθηκε (Singleton & Filce, 2015). Στους οπτικούς αυτούς οργανωτές περιέχονται οι ιστοί, τα πλαίσια κειμένων, τα διαγράμματα venh για την σύγκριση και την αντιπαράθεση στοιχείων, οι αραχνοειδείς χάρτες, τα διαγράμματα με χρονική ακολουθία γεγονότων, οι εννοιολογικοί χάρτες, οι χάρτες ιστορίας, τα διαγράμματα ροής. Η χρήση και η δημιουργία διάφορων γραφικών οργανωτών αποτελεί αναμφισβήτητα ένα χρήσιμο εργαλείο για τους μαθητές/τριες, αφού τους παρέχει βοήθεια για την ομαδοποίηση των ιδεών τους και για την κατάταξή τους σε λογική σειρά (Mather et al., 2009). Είναι ένα εργαλείο υποστήριξης του γνωστικού συστήματος κατά την παραγωγή, την αναπαράσταση, τη δόμηση, την αναδιάρθρωση, την ανάκτηση και τη χρήση των γνώσεων (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Οι γραφικοί οργανωτές είναι ιδιαίτερα χρήσιμοι για την υποστήριξη της ανάπτυξης δεξιοτήτων γραμματισμού σε μαθητές με ΜΔ, επειδή ως οπτικά εργαλεία μειώνουν την απαιτούμενη γνωστική προσπάθεια του/της μαθητή/τριας. Με άλλα λόγια, ο/η μαθητής/τρια δε χρειάζεται να αποθηκεύσει μεγάλη ποσότητα πληροφοριών στην εργαζόμενη μνήμη προκειμένου να επιτύχει την κατανόηση μιας συγκεκριμένης ιδέας (Ellis, 2004). Με αυτό τον τρόπο διευκολύνεται η επιβαρυσμένη εργαζόμενη μνήμη των μαθητών με ΜΔ και αυξάνεται η χωρητικότητα για αποθήκευση πληροφοριών, ενώ παράλληλα μειώνεται το γνωστικό φορτίο (Sweller & Chandler, 1994). Οι οπτικοί οργανωτές βοηθούν δηλαδή στην «υπολογιστική εκφόρτωση» (computational offloading), γιατί προσφέρουν πληροφορίες που παρουσιάζονται με ευκολία και είναι κατανοητοί ακόμα και με μια φευγαλέα ανάγνωση, χωρίς ιδιαίτερη επίμονη και γνωστική επεξεργασία (Keller & Tergan, 2005). Έτσι, μειώνεται και το άγχος που βιώνουν οι μαθητές, ιδιαίτερα όσοι εμφανίζουν ΜΔ (Singleton & Filce, 2015). Προτείνονται σε μαθητές που έχουν ιδιαίτερη προτίμηση σε οπτικά αντί λεκτικά ερεθίσματα, καθώς οι μαθητές αυτοί μπορούν να συγκεντρώνουν με μεγαλύτερη ευκολία έναν οπτικοποιημένο στόχο αντί μιας αφηρημένης έννοιας (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

1.1.5. Ορισμός του Πεδίου των Μαθησιακών Δυσκολιών και Διαδικασία

Αξιολόγησης

Οι ΜΔ είναι η μεγαλύτερη από τις κατηγορίες της ΕΑΕ. Αρκετοί μαθητές που δέχονται υπηρεσίες ΕΑΕ, έχουν διάγνωση ΜΔ. Πολλοί ερευνητές, στην προσπάθεια τους να τις ερμηνεύσουν, έχουν διατυπώσει μία πληθώρα ορισμών (Heward, 2011). Εξαιτίας των πολλών ορισμών είναι δύσκολο να εντοπιστεί η εξέλιξη στο συγκεκριμένο πεδίο. Η πρώιμη φάση ασχολήθηκε με μία προσέγγιση πιο ιατρική, η οποία επικεντρώθηκε κυρίως στην αναζήτηση των αιτιών που προκαλούν τις ΜΔ (Τζιβνίκου, 2015). Σε αυτή την πρώιμη φάση, βασικός εκφραστής των προσπαθειών μελέτης των δυσκολιών, ήταν ο νευρολόγος Orton, ο οποίος υποστήριξε πως οι ΜΔ ήταν αποτέλεσμα ενός και μοναδικού παράγοντα ανώριμης εγκεφαλικής ανάπτυξης, που είχε ως συνέπειες την οπτικο – χωρική σύγχυση (στρεμοσυμβολία) και τις δυσκολίες στη μάθηση. Αρχικά, ενοχοποιήθηκαν εγκεφαλικές βλάβες που δεν μπορούσαν να εντοπισθούν από παραδοσιακές μεθόδους απεικόνισης. Στη συνέχεια, εξετάστηκαν ως αιτιατοί παράγοντες οπτικά και ακουστικά αντιληπτικό – κινητικά ελλείμματα, γενετικές αιτίες, αλλά και προβλήματα σε συγκεκριμένα εγκεφαλικά μέρη, όπως η παρεγκεφαλίδα (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007).

Στην ωριμότερη φάση του πεδίου επικράτησε η ψυχοεκπαιδευτική προσέγγιση, η οποία οδηγεί έως και σήμερα την περαιτέρω ανάπτυξή του, δίνοντας έμφαση στη φωνολογική βάση των ΜΔ. Στην ομάδα των παιδαγωγικοκεντρικών ορισμών διακρίνουμε τους ορισμούς του Kirk και Bateman, που δίνουν έμφαση στη διάσταση της διακύμανσης ανάμεσα στην ικανότητα και στην επίδοση (Τζιβνίκου, 2015). Η έννοια «Μαθησιακές Δυσκολίες» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον ψυχολόγο και ειδικό παιδαγωγό Samuel Kirk, ο οποίος στήριξε αυτόν τον ορισμό, διότι ως κατηγορικός όρος ήταν αρκούντως γενικός και οριοθετούσε κατευθύνσεις για κατάλληλη αξιολόγηση, εκπαίδευση και λοιπές διοικητικές διαδικασίες (Farnham-Diggory, 1992). Ο Kirk (1962) υποστήριξε ότι *«Τα παιδιά με ΜΔ παρουσιάζουν κάποια διαταραχή σε μία ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διεργασίες που αφορούν την κατανόηση ή τη χρήση του προφορικού ή γραπτού λόγου. Οι διαταραχές αυτές μπορεί να εκδηλωθούν ως διαταραχές στην κατανόηση, στη σκέψη, στο λόγο, στην ανάγνωση, στη γραφή, στην ορθογραφία ή στην αριθμητική. Εμπεριέχουν συνθήκες όπως αντιληπτικές ανεπάρκειες, εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη*

εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία, εξελικτική αφασία. Στις ΜΔ δεν εντάσσονται εκείνα τα προβλήματα μάθησης που οφείλονται σε οπτικές ακουστικές ή κινητικές ανεπάρκειες, σε νοητική καθυστέρηση, σε συναισθηματικές διαταραχές ή σε περιβαλλοντική αποστέρηση». Ο ορισμός που δόθηκε από την ένωση για τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες (Association for Children with Learning Disabilities, 1967) των ΗΠΑ διαμορφώθηκε με βάση τις απόψεις του Kirk, θέτοντας έτσι την αρχή της καθιέρωσης του πεδίου των ΜΔ ως πολιτικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό κίνημα (Τζουριάδου, 2008).

Προσπάθεια προσέγγισης του πεδίου έγινε μετέπειτα και από τον Hammill, (1990), ο οποίος όρισε τις ΜΔ ως «ένα γενικό όρο που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικής ικανότητας. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο, αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτό – ελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να συνυπάρχουν με τις ΜΔ, αλλά δε συνιστούν από μόνα τους τέτοιες. Μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας, όπως αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, συναισθηματική διαταραχή ή με εξωτερικές επιδράσεις, όπως οι πολιτισμικές διαφορές ή η ανεπαρκής, ακατάλληλη διδασκαλία, αλλά δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων».

Πιο πρόσφατος είναι ο ορισμός που δόθηκε από την Εθνική Συλλογική Επιτροπή Μαθησιακών Δυσκολιών των ΗΠΑ National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD), χαρακτηρίζοντάς τις ως μία αλληλουχία διαταραχών οι οποίες εμφανίζονται σε μία ή περισσότερες από τις βασικές λειτουργίες και σχετίζονται με την αντίληψη ή χρήση του λόγου, γραπτού ή προφορικού, οι οποίες φυσικά επηρεάζουν και τις βασικές σχολικές δεξιότητες. Ατέλειες στο διάβασμα, στην ομιλία, στη γραφή, στο συλλαβισμό/ορθογραφία ή τις μαθηματικές πράξεις, δυσκολίες στην κινητική δεξιότητα και δυσχέρειες στην ενδοπροσωπική ή διαπροσωπική προσαρμογή, παρουσιάζονται σε άτομα που εμφανίζουν τέτοιες διαταραχές.

Ωστόσο, κάποιοι άνθρωποι ίσως να μην ανακαλύψουν ποτέ ότι για τις διαχρονικές δυσκολίες τους, ευθύνονται οι ΜΔ. Πολλά άτομα με ΜΔ μπορεί να έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, να θέτουν χαμηλούς στόχους για τους εαυτούς τους, να

αντιμετωπίζουν την υποεπίδοση και την υποαπασχόληση, καθώς ακόμη Να αντιμετωπίσουν προβλήματα με τον νόμο. Κάποιοι άλλοι, δε θα καταφέρουν να λάβουν διάγνωση ΜΔ μέχρι την ενηλικίωσή τους (Τζιβινίκου, 2015).

Η διαδικασία αξιολόγησης των ΜΔ που εφαρμόζεται στην Ελλάδα βασίζεται στο νομοθετικό πλαίσιο του 3699/2008. Αρχικά, ο/η εκπαιδευτικός της τάξης εντοπίζει το/τη μαθητή/τρια που πιθανώς αντιμετωπίζει ΜΔ. Στη συνέχεια, συλλέγονται πληροφορίες μέσα από την εξέταση του ατομικού και κοινωνικού του/της προφίλ. Ο/Η εκπαιδευτικός αφού προχωρήσει στη λεπτομερή αξιολόγηση του μαθησιακού επιπέδου και προσδιορίσει τη μαθησιακή δυσκολία, αναζητά εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας για την αντιμετώπιση της. Εάν δεν υπάρξει επίτευξη των καθορισμένων από τον/την εκπαιδευτικό της τάξης στόχων, ακολουθεί η κλήση των σχολικών Συμβούλων Γενικής και Ειδικής Αγωγής και ο προγραμματισμός βραχυπρόθεσμης παρέμβασης. Σε περίπτωση που πάλι δεν αποδεχτεί επαρκής για τη λύση των δυσκολιών, ειδοποιούνται οι γονείς και ενημερώνονται για την ανάγκη προτροπής σε ιατροπαιδαγωγικά κέντρα και σε ΚΕΣΥ, τα σημερινά ΚΕΔΑΣΥ. Αφού δεχτούν και οι γονείς, τότε ζητείται η συνδρομή ιατροπαιδαγωγικών υπηρεσιών για τη διάγνωση και την αξιολόγηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του/της μαθητή/τριας από διεπιστημονική ομάδα. Η διάγνωση πραγματοποιείται από μια ομάδα ειδικών επιστημόνων, στην οποία συμμετέχουν συνήθως γιατρός, ψυχολόγος, κοινωνικός λειτουργός, εργοθεραπευτής, λογοπεδικός και ειδικός παιδαγωγός. Με τον τελευταίο Ν.4823/2021 αντικαθίσταται το άρθρο 4 του Ν. 3699/2008 (Α' 199), το οποίο καθορίζει το πλαίσιο για τους αξιολογικούς, διαγνωστικούς και υποστηρικτικούς φορείς, οι οποίοι αναφέρονται στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Συγκεκριμένα αναφέρεται ότι η αναπηρία και η διερεύνηση και διαπίστωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών αποτελεί αρμοδιότητα των Κέντρων Πιστοποίησης και Αναπηρίας (ΚΕ.Π.Α.), των Ανώτατων Υγειονομικών Επιτροπών Πιστοποίησης Αναπηρίας (Ν. 4058/2012 (Α' 63) άρθρο 17, παρ. 2), των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., των Κοινοτικών Κέντρων Ψυχικής Υγείας Παιδιών και Εφήβων (Κο.Κ.ε.Ψ.Υ.Π.Ε.) και των Κέντρων Ψυχικής Υγείας. Τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. δύνανται να αξιολογούν μαθητές με ΜΔ που φοιτούν μέχρι και την Α' τάξη Λυκείου όλων των τύπων, οι οποίοι δεν έχουν συμπληρώσει το 18^ο έτος της ηλικίας τους. Η διεπιστημονική ομάδα, η οποία διενεργεί την αξιολόγηση απαρτίζεται από έναν/μια εκπαιδευτικό Ε.Α.Ε. Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των κλάδων Φιλολόγων ή Μαθηματικών ή Φυσικών Επιστημών,

έναν/μία Ψυχολόγο και έναν/μία Κοινωνικό/ή Λειτουργό και συντάσσει αξιολογική έκθεση. Στην έκθεση αυτή προσδιορίζονται και περιγράφονται το είδος των εκπαιδευτικών αναγκών ή των μαθησιακών ή ψυχοκοινωνικού τύπου δυσκολιών του μαθητή, οι κλίσεις και τα ενδιαφέροντά του, καθώς και οι πιθανοί φραγμοί στη μάθηση που προκύπτουν από το σχολικό περιβάλλον. Επιπλέον, προσδιορίζονται, το κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο ένταξης και φοίτησης, η αλλαγή σχολικού πλαισίου, όποτε αυτή κρίνεται σκόπιμη, η αναγκαία ψυχοπαιδαγωγική και διδακτική υποστήριξη, καθώς και τα απαραίτητα τεχνικά βοηθήματα και εκπαιδευτικά υλικά που διευκολύνουν την εκπαίδευση και την επικοινωνία του μαθητή. Ειδικό πλαίσιο Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης (Ε.Π.Ε.), το οποίο περιλαμβάνει βασικούς άξονες και γενικές υποδείξεις συνοδεύει την αξιολογική έκθεση. Η συνεργασία της Επιτροπής Διεπιστημονικής Υποστήριξης (Ε.Δ.Υ.), των γονέων ή κηδεμόνων του μαθητή με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και τον ίδιο τον μαθητή, όπου αυτό καθίσταται δυνατόν καθορίζει τη διαμόρφωση των βασικών αξόνων του Ε.Π.Ε. Η τελική αξιολογική έκθεση και οι βασικοί άξονες του Ε.Π.Ε. παραδίδονται στους γονείς ή τους κηδεμόνες και κοινοποιούνται με εμπιστευτική αλληλογραφία στη σχολική μονάδα, στην οποία φοιτά ο μαθητής, εφόσον τούτο ορίζεται στο πρωτόκολλο συνεργασίας της παρ. 3 του άρθρου 5. Με μόνη την εισήγηση της Ε.Δ.Υ. ή του συλλόγου διδασκόντων, η οποία υποβάλλεται μετά από γνώμη του Συμβούλου Εκπαίδευσης Ε.Α.Ε., ο οποίος έχει την παιδαγωγική ευθύνη της σχολικής μονάδας για την ενταξιακή εκπαίδευση ή, εάν δεν υφίσταται, του Συμβούλου Εκπαίδευσης που έχει την παιδαγωγική ευθύνη της σχολικής μονάδας και μέχρι την έκδοση της αξιολογικής έκθεσης από το ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., οι μαθητές μπορούν να υποστηρίζονται στα ΤΕ με τη συναίνεση των γονέων ή κηδεμόνων (Ν.4823/2021).

Κάποια βασικά ανιχνευτικά εργαλεία για τις ΜΔ είναι:

- Εργαλείο 1ο: Ανίχνευση και διερεύνηση των αναγνωστικών δυσκολιών στο Νηπιαγωγείο και στην Α' & Β' Δημοτικού (Πόρποδας, 2007).
- Εργαλείο 2ο: Ανίχνευση και διερεύνηση διαταραχών της διαδικασίας της μάθησης και της κατηγοριοποίησης στο Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό σχολείο (Οικονόμου, Μπεζεβέγκης, Μυλωνάς & Πολυχρόνη, 2007β).
- Εργαλείο 3ο: Ανίχνευση διαταραχών λόγου και ομιλίας, μέσω του αφηγηματικού λόγου, σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2007α).

- Εργαλείο 4ο: Ανίχνευση της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών/τριών προσχολικής και σχολικής ηλικίας (Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκης & Μυλωνάς, 2007).
- Εργαλείο 5ο: Ανίχνευση και διερεύνηση διαταραχών μνήμης στο Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό σχολείο (Μπεζεβέγκης, Οικονόμου & Μυλωνάς, 2007).
- Εργαλείο 6ο: Ανίχνευση και αξιολόγηση εκτελεστικών λειτουργιών στο Δημοτικό σχολείο (Σίμος, Μουζάκης & Σιδερίδης, 2007α).
- Εργαλείο 7ο: Ανίχνευση και αξιολόγηση δοκιμασιών για την αξιολόγηση της λειτουργίας της προσοχής και της συγκέντρωσης στο Δημοτικό σχολείο (Σίμος, Μουζάκης & Σιδερίδης, 2007β).
- Εργαλείο 8ο: Αυτοματοποιημένη διερεύνηση (με την ανάπτυξη ειδικού λογισμικού) ειδικών μαθησιακών δυσκολιών στην παραγωγή και πρόσληψη γραπτού και προφορικού λόγου για μαθητές Β'- Δ' Δημοτικού (Σκαλούμπακας & Πρωτόπαπας, 2007α).
- Εργαλείο 9ο: Διερεύνηση των δυσκολιών στη γραπτή έκφραση των μαθητών/τριών Γ' – ΣΤ' Δημοτικού (Οικονόμου, Μπεζεβέγκης, Μυλωνάς & Βαρλόκωστα, 2007α).
- Εργαλείο 10ο: Εντοπισμός αναγνωστικών λαθών σε μαθητές 8-15 ετών, (Παντελιάδου & Σιδερίδης, 2007).
- Εργαλείο 11ο: Αναγνώριση μαθησιακών δυσκολιών στην τάξη για μαθητές 8-15 ετών (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2007β).
- Εργαλείο 12ο: Αυτοματοποιημένη διερεύνηση (με ανάπτυξη ειδικού λογισμικού) των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών στην παραγωγή, επεξεργασία και πρόσληψη γραπτού και προφορικού λόγου για μαθητές Ε' Δημοτικού - Β' Γυμνασίου (Σκαλούμπακας & Πρωτόπαπας, 2007β).

Η ολοκληρωμένη και σωστή αξιολόγηση θέτει τις βάσεις για την οργάνωση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος παρέμβασης, με σκοπό να αντιμετωπιστούν όλες οι πιθανές δυσκολίες (Τζιβνίκου, 2015). Οι προτάσεις για την υποστήριξη πρέπει να λαμβάνουν υπόψη το προφίλ του/της μαθητή/τριας με τις συνολικές και επιμέρους δυσκολίες του, την ποιοτική διαβάθμιση των δυσκολιών του και την ιεράρχηση των προτεραιοτήτων στην υποστήριξη. Πρέπει να δίνονται συγκεκριμένες προτάσεις για τα επιμέρους ζητήματα της επίδοσης και της συμπεριφοράς, με τη συγγραφή του

ειδικού εξατομικευμένου προγράμματος. Το Ατομικό Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΑΕΠ) συνιστά το πλαίσιο που προσφέρει στο/στη μαθητή/τρια τη δυνατότητα να αλληλεπιδρά με το περιβάλλον της τάξης, του/της παρέχει κίνητρα, τον/την παροτρύνει, τον/τη βοηθά, τον/την υποστηρίζει και τον/τη διευκολύνει, ώστε να του/της δώσει το έναυσμα να εξελίξει τις δεξιότητές του/της στο μέγιστο (Βλάχου & Πατσιούδη, 2015). Για την οργάνωση ενός αποτελεσματικού ΑΕΠ είναι απαραίτητη μια σειρά διαδικασιών. Αρχικά, πρέπει να καθοριστεί το συγγραφικό προφίλ του/της μαθητή/τριας, που θα καλύπτει ολόκληρο το φάσμα της περιοχής παρέμβασης. Στη συνέχεια, να προσδιοριστούν οι διδακτικοί στόχοι, να περιγραφούν οι προγραμματισμένες διευκολύνσεις, τα υποστηρικτικά μέσα που θα χρησιμοποιηθούν, οι μέθοδοι και οι στρατηγικές και τέλος, να επιλεγεί το κατάλληλο διδακτικό περιβάλλον (Σπαντιδάκης, 2008).

Ο αναπτυξιακός ψυχολόγος Werner και ο νευροψυχίατρος Strauss ήταν από τους πρώτους που υποστήριξαν ότι οι μαθητές/τριες με ΜΔ πρέπει να ακολουθούν ειδικά σχεδιασμένες διδακτικές παρεμβάσεις, οι οποίες θα έχουν ως στόχο τη «θεραπεία» των σημείων όπου εντοπίζονται μαθησιακές ελλείψεις. Έθεσαν τις βασικές αρχές της ανάπτυξης του πεδίου ως αυτόνομο και όρισαν τα στοιχεία που αποτέλεσαν το κεντρικό μέρος για το τι είναι «μοναδικό» για τον κατάλληλο σχεδιασμό παρεμβάσεων για μαθητές με ΜΔ. Αρχικά ανέδειξαν τη σημασία των ατομικών διαφορών στη μάθηση και τόνισαν ότι θα μπορούσαν να γίνουν αντιληπτές μόνο εφόσον μελετηθούν με ποια μέθοδο και ποιον τρόπο αντιλαμβάνονται οι μαθητές/τριες το έργο. Επίσης, ανέφεραν ότι οι παιδαγωγικές τεχνικές και τακτικές θα πρέπει να σχεδιάζονται έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις δυσκολίες, λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη και τις δυνατότητες κάθε μαθητή. Τέλος, υποστήριξαν ότι τα παιδιά μπορούν να εκπαιδευτούν μαθαίνοντας «φυσιολογικά» δίνοντας βάρος σε τομείς στους οποίους εμφανίζουν ελλείμματα μέσω κατάλληλων διδακτικών μεθόδων (Τζουριάδου, 2008). Επομένως, κρίνεται απαραίτητη η διαρκής αναζήτηση κι αξιολόγηση αποτελεσματικών μοντέλων και τρόπων διδασκαλίας (Ξάνθη & Βοσνιάδου, 2010).

1.1.6. Η Σημασία της Έγκαιρης Αξιολόγησης

Η αξιολόγηση του/της μαθητή/τριας σχετίζεται με το επίπεδο λειτουργίας του/της όσον αφορά στις δεξιότητες, στις συμπεριφορές και στις γνώσεις που θα

του/της προσφέρουν ό,τι χρειάζεται για να επιτύχει από τα πρώτα χρόνια της ζωής του/της έως και την ενηλικίωσή του/της (Τζουριάδου, 2008). Σύμφωνα με τον Αγαλιώτη (2011), η αξιολόγηση ορίζεται ως μία συστηματική διαδικασία συγκέντρωσης εκπαιδευτικά σημαντικών πληροφοριών για τη λήψη νομικών και διδακτικών αποφάσεων που σχετίζονται με την παροχή ειδικών υπηρεσιών εκπαίδευσης.

Για τη διαδικασία της αξιολόγησης κρίνεται απαραίτητη η σύνταξη του ατομικού και κοινωνικού προφίλ του/της μαθητή/τριας, ώστε να μελετηθούν και ν' αξιολογηθούν οι ψυχοκοινωνικοί ή ιατρικοί παράγοντες (Τζουριάδου, 2008). Η συγγραφή του ατομικού και κοινωνικού προφίλ διαμορφώνεται έπειτα από συλλογή πληροφοριών από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς-γονείς, εκπαιδευτικούς. Η διαδικασία αυτή, όπως και οι υπόλοιπες αξιολογικές εκτιμήσεις, μπορεί να γίνουν με τυπικά ή/και άτυπα κριτήρια και να εφαρμόζουν μία πληθώρα μεθόδων και προσεγγίσεων σε διαφορετικά πλαίσια με σκοπό να συλλεχθούν όσο περισσότερες και πολύτιμες πληροφορίες για τους μαθητές. Οι διαπιστώσεις προέρχονται από συνεντεύξεις, ειδικές λίστες και μελέτη στοιχείων του/της μαθητή/τριας από το βιβλιάριο υγείας μέχρι τα αρχεία του σχολείου. Για την συλλογή και οργάνωση των πληροφοριών είναι σημαντικός ο ρόλος των εκπαιδευτικών, των κοινωνικών λειτουργών, των ψυχολόγων, των παιδοψυχιάτρων και άλλων επαγγελματιών ειδικής αγωγής. Οι επαγγελματίες που ασχολούνται με την ΕΑΕ πρέπει να έχουν καταρτιστεί και να ακολουθούν τη δεοντολογία καθώς τα δεδομένα που συλλέγουν και μελετούν είναι προσωπικά και απόρρητα για τον κάθε μαθητή καθώς και για οικογένειά του. Ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί μελετώντας το αρχειακό υλικό της σχολικής μονάδας μπορούν να λάβουν αρκετές πληροφορίες ώστε να εξάγουν συμπεράσματα και να γίνει μια πιο ολοκληρωμένη αξιολόγηση. Για παράδειγμα εάν ένας μαθητής απουσιάζει συστηματικά από το σχολικό περιβάλλον, χρήζει μελέτης διότι υποδηλώνεται πως υπάρχει κάποιο διαγνωσμένο ή μη πρόβλημα υγείας καθώς και αλλαγές στην οικογενειακή κατάσταση. Απαραίτητη είναι επίσης και η διαδικασία απόκλισης νοητικής καθυστέρησης. Επίσης, μέσω τυπικών και άτυπων αξιολογήσεων διαπιστώνονται οι δυνατότητες και οι αδυναμίες στη γνωστική και μαθησιακή λειτουργία και τέλος, απαραίτητη είναι η αξιολόγηση της συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον (Τζουριάδου, 2008).

Από την προσχολική ηλικία, είναι πιθανό να εντοπιστούν ορισμένα προβλήματα στη φωνολογική ανάπτυξη, τον λόγο και σε άλλες περιοχές, όπως η

κινητικότητα και η γνωστική ανάπτυξη. Τα προβλήματα αυτά, ανάλογα με την ποιότητα, την ένταση και τη συχνότητα εμφάνισής τους, μπορούν να αποτελέσουν προγνωστικούς παράγοντες αναγνωστικών δυσκολιών ή ακόμα και μαθησιακής αποτυχίας. Αυτά τα παιδιά είναι πολύ πιθανό να εμφανίσουν ΜΔ. Τόσο στην παγκόσμια όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία μπορούμε να βρούμε πλήθος κατάλληλων εργαλείων εντοπισμού και αναγνώρισης των παιδιών που βρίσκονται στο στάδιο της επικινδυνότητας εμφάνισης ΜΔ (Τζιβινίκου, 2015). Όσο γρηγορότερα γίνει η διάγνωση και ξεκινήσει να εφαρμόζεται η εκπαιδευτική παρέμβαση, τόσο καλύτερα αποτελέσματα θα έχει. Μία παρέμβαση μπορεί να έχει 82% επιτυχία όταν η διάγνωση πραγματοποιείται στην Α' και Β' Δημοτικού, 46% στη Γ' δημοτικού και μόλις 15% στις υπόλοιπες τάξεις (Πολυχρονοπούλου, 2012). Η έγκαιρη παρέμβαση, η οποία πρέπει να στοχεύει στην καλύτερη δυνατή αποκατάσταση των δυσκολιών συντελεί στη βελτίωση της επίδοσης και της αυτοεκτίμησης των μαθητών/τριών, στην ενεργό συμμετοχή τους και στην κοινωνική τους ένταξη, τομείς που θεωρούνται βασικοί σκοποί του εκπαιδευτικού μας συστήματος και των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Ζάνη & Παπουτσάκη, 2012). Απαραίτητο είναι τέλος, το κάθε μαθησιακό πρόβλημα που υπάρχει να εντοπίζεται με σαφήνεια, εγκυρότητα κι αξιοπιστία ειδάλλως ο/η εκπαιδευτικός ίσως να παρέχει στο/στη μαθητή/τρια είτε λάθος γνώσεις, είτε να εφαρμόζει λανθασμένες στρατηγικές και πρακτικές που δε προσφέρουν καμία βοήθεια. Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα να χάνεται άσκοπα σημαντικός διδακτικός χρόνος και ο/η μαθητής/τρια να μην εξελίσσεται προς το επιθυμητό (Σπαντιδάκης, 2005).

1.1.7. Βασικοί Τύποι των Μαθησιακών Δυσκολιών

Ένας από τους βασικούς τύπους των ΜΔ θεωρείται η Δυσλεξία, η οποία σύμφωνα με τη Frith (1999) προσδιορίζεται ως «*μία νευροαναπτυξιακή διαταραχή με βιολογική προέλευση και συμπεριφορικές ενδείξεις που εκτείνονται πολύ πιο πέρα από τα προβλήματα του γραπτού λόγου*». Δυσκολίες εντοπίζονται στην ανάγνωση μεγάλων κυρίως λέξεων και στην κατανόηση κειμένου. Παρατηρείται σύγχυση στα παρεμφερή ακουστικά ή οπτικά ερεθίσματα, ενώ παράλληλα ο γραπτός λόγος χαρακτηρίζεται από αναστροφή, επανάληψη και πρόσθεση γραμμάτων (Παπαδομαρκάκης, Γκονέλα & Παπαδοπούλου, 2011).

Άλλοι βασικοί τύποι ΜΔ θεωρούνται οι «Αναγνωστικές δυσκολίες», η «Διαταραχή της γραπτής έκφρασης (Δυσορθογραφία, Δυσγραφία)», η «Δυσαριθμησία», η «Ειδική διαταραχή του λόγου ή Δυσφασία», η «Εξελικτική διαταραχή συντονισμού (Δυσπραξία)», η «Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα», οι «Μη-λεκτικές ΜΔ (non verbal LD)», οι «Συσχετιζόμενες διαταραχές» και τέλος το «Irlen σύνδρομο» (Τζιβνίκου, 2015).

1.1.7.1. Αναγνωστικές δυσκολίες

Οι αναγνωστικές δυσκολίες θεωρούνται οι πιο διαδεδομένες μορφές ΜΔ, καθώς εντοπίζονται σε μεγάλο βαθμό, ενώ πολλές φορές παρατηρείται συνύπαρξη δυσκολιών (Παντελιάδου, 2011; Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Η «διαταραχή της ανάγνωσης ή αλλιώς δυσαναγνωσία» αφορά στις χαμηλές επιδόσεις των μαθητών/τριών στην ανάγνωση, οι οποίες είναι σημαντικά χαμηλότερες από εκείνες των συνομηλίκων τους και δε σχετίζονται με το νοητικό τους επίπεδο. Η «δυσαναγνωσία» εμφανίζεται περισσότερο στα αγόρια σε αναλογία 4/1 σε σύγκριση με τα κορίτσια (Κουμπιάς & Γιαβρίμης, 2001). Δεν έχουν διευκρινιστεί τα πλήρη αίτια της, αλλά η πλειοψηφία των μελετών θεωρεί ότι πρόκειται για ένα είδος εγκεφαλικής δυσλειτουργίας ή αντιληπτικής ανικανότητας. Ορισμένες φορές είναι πιθανό να επηρεάζεται κι από κληρονομικότητα ή προβλήματα στον περίγυρο (Τρίγκα-Μερτικά, 2010). Κύρια χαρακτηριστικά της διαταραχής της ανάγνωσης είναι η ανεπάρκεια στην κατανόηση του κειμένου, ο αργός ρυθμός και η διακοπτόμενη ανάγνωση. Επίσης, συχνά παρατηρούνται συντακτικά λάθη όπως επίσης και προβλήματα στην αντιστροφή, παράλειψη ή προσθήκη συλλαβών και λέξεων (Παπαδομαρκάκης και συν., 2011). Η ανάγνωση, είτε γίνεται δυνατά είτε όχι, παρουσιάζει αλλοιώσεις ή διαφοροποιήσεις και πραγματοποιείται με αργό ρυθμό και πολλές φορές ο/η μαθητής/τρια δεν είναι ικανός να αντιληφθεί αυτό που έχει διαβάσει (Τρίγκα-Μερτικά, 2010).

1.1.7.2. Διαταραχή της γραπτής έκφρασης (Δυσορθογραφία, Δυσγραφία)

Η «Δυσορθογραφία» σχετίζεται με δυσκολία στην απόκτηση της ορθογραφημένης γραφής και εφαρμογής γραμματικών κανόνων, αλλά και με μια έντονη δυσκολία στην αντιστοίχιση φωνημάτων και γραφημάτων (Καλαντζή, Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004). Σύμφωνα με τους Dohla και Heim (2015), η απόδοση γραφής είναι χαμηλότερη από την προσδοκώμενη με βάση το επίπεδο της υπόλοιπης τάξης. Ο επιπολασμός των διαταραχών της αναπτυξιακής δυσγραφίας είναι περίπου 7-15%

μεταξύ των παιδιών σχολικής ηλικίας, με μεγαλύτερο ποσοστό στα αγόρια. Βασικά χαρακτηριστικά της είναι η παράλειψη, αντικατάσταση ή πρόσθεση γραμμμάτων ή συλλαβών. Επίσης, η προβληματική χρήση του κεφαλαίου γράμματος, ο τονισμός (παρατονισμός) ή παντελής έλλειψη τόνων. Άλλα χαρακτηριστικά θεωρούνται η έλλειψη απόστασης ανάμεσα στις λέξεις της πρότασης, η άσχημη γραφή γραμμμάτων και η έλλειψη σωστής ορθογραφίας. Παρατηρείται επίσης, αδυναμία γενίκευσης των κανόνων ορθογραφίας σε όλες τις λέξεις, στην αντιστροφή συλλαβών και στα «κολλημένα» γράμματα (Chung, Patel & Nizami, 2020; Παντελιάδου, 2000).

1.1.7.3. Δυσαριθμησία

Σε αυτή την κατηγορία ΜΔ περιλαμβάνονται προβλήματα που σχετίζονται με την αντίληψη σε βασικές αριθμητικές έννοιες, όπως κλάσματα, αριθμητικές γραμμές, θετικούς και αρνητικούς αριθμούς. Ωστόσο, σε κάθε περίπτωση θα πρέπει να συνυπολογίζονται οι ατομικές διαφορές στην αριθμητική σκέψη του γενικού πληθυσμού (Kaufmann et. al., 2013). Άλλα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών με δυσαριθμησία μπορεί να είναι η δυσκολία στην επίλυση και τη διατύπωση των μαθηματικών προβλημάτων-ποια βήματα πρέπει να ακολουθηθούν- και η μη γνώση των μαθηματικών λέξεων, αδυναμία κατανόησης των λογικών ακολουθιών και τέλος προβλήματα στις χρηματικές συναλλαγές και έλλειψη αντίληψης της χρονικής συνέχειας.

1.1.7.4. Ειδική διαταραχή του λόγου ή Δυσφασία

Η «δυσφασία» αποτελεί την κατηγορία ΜΔ η οποία σχετίζεται με θέματα συγχρονισμού φωνημάτων και αναγνώρισης λέξεων. Διακρίνεται σε δυσφασία εκφραστικού τύπου- φτωχό λεξιλόγιο, μείωση έκφρασης, προβλήματα στην ανάλυση λέξεων ή σύνταξη μεγάλων προτάσεων- και σε δυσφασία προσληπτικού τύπου- αδυναμία στην κατανόηση των λέξεων/προτάσεων/εννοιών. Τα παιδιά παρουσιάζουν συν τοις άλλοις καθυστέρηση στην έναρξη ομιλίας, διαθέτουν μειωμένη ακουστική μνήμη και δυσκολεύονται να ξεχωρίσουν λέξεις (Παπαδομαρκάκης και συν., 2011). Μία ακόμα ένδειξη της δυσφασίας είναι οι διακυμάνσεις στα ψυχομετρικά κριτήρια ανάμεσα σε λεκτικές και μη λεκτικές γνωστικές ικανότητες με αποτέλεσμα το άτομο που τη φέρει να έχει δυσκολίες τόσο στην κατανόηση όσο και στην ανάπτυξη γραπτού και προφορικού λόγου. Παιδιά με δυσφασία έχουν χαμηλή σχολική επίδοση και δυσκολίες σε διάφορους άλλους τομείς της καθημερινότητας, ωστόσο δεν

παρουσιάζουν άλλα προβλήματα γνωστικού ή ψυχοκοινωνικού χαρακτήρα (Τζιβινίκου, 2015).

1.1.7.5. Εξελικτική διαταραχή συντονισμού (Δυσπραξία)

Η «εξελικτική διαταραχή συντονισμού ή δυσπραξία», είναι μια συχνή διαταραχή που σχετίζεται με το συντονισμό των κινήσεων σε παιδιά και ενήλικες. Ως δυσπραξία ορίζεται η διάσπαση της πράξης και της αδυναμίας να αξιοποιηθούν αποτελεσματικά οι εθελοντικές κινητικές ικανότητες σε όλες τις πτυχές της ζωής, από το παιχνίδι έως τις δομημένες εξειδικευμένες εργασίες. Στους ιατρικούς και επιστημονικούς κύκλους, η δυσπραξία γενικά θεωρείται ως βλάβη ή δυσκολία στην οργάνωση, τον προγραμματισμό και την εκτέλεση σωματικών κινήσεων με αναπτυξιακή και όχι επίκτητη προέλευση (Gibbsetal, 2007). Υπάρχουν αντίθετες απόψεις σχετικά με τη χρήση του σωστού όρου και την εννοιολογική ερμηνεία του, ωστόσο η δυσπραξία έχει ως βασικό χαρακτηριστικό τη σοβαρή βλάβη στην ανάπτυξη του συντονισμού στις κινήσεις, η οποία δε συσχετίζεται με χαμηλό επίπεδο νοημοσύνης ή με σωματική βλάβη (Τζιβινίκου, 2015). Ένα ακόμη βασικό χαρακτηριστικό είναι οι αδέξιες κινήσεις, καθώς και η καθυστέρηση στην επίτευξη των κινητικών αναπτυξιακών σταδίων (Παπαδομαρκάκης και συν., 2011). Επιπλέον, η δυσπραξία προκαλεί μη επίγνωση του ρυθμού ή της δύναμης που απαιτείται για μία κίνηση ή μία δραστηριότητα, με αποτέλεσμα το άτομο να κρατάει το μολύβι με περισσότερη δύναμη απ' όσο πρέπει ή να ρίχνει την μπάλα πιο μακριά από το σημείο που πρέπει (Τζιβινίκου, 2015).

1.1.7.6 Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ/ADHD)

Τα συμπτώματα της συγκεκριμένης διαταραχής καταγράφονται στο DSM-IV ως απροσεξία, υπερκινητικότητα και παρορμητική συμπεριφορά. Άλλα χαρακτηριστικά είναι η διαρκής κινητική δραστηριότητα και η αδυναμία αυτοελέγχου και ελέγχου των αυθόρμητων παρορμήσεων (Burns, Boe, Walsh, Sommers-Flanagan & Teegarden, 2001). Αδυναμία συγκέντρωσης παρατηρείται ακόμη και σε δραστηριότητες παιχνιδιού ή σε οποιοδήποτε έργο απαιτεί παρατεταμένη πνευματική προσπάθεια, γεγονός που δρα ανασταλτικά στην ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας με επιτυχία (Heward, 2011). Η υπερκινητικότητα σχετίζεται με τη συνεχή κινητική ανησυχία και υπερδραστηριότητα του παιδιού, για παράδειγμα μιλάει συνεχώς με

τους συμμαθητές του μέσα στην τάξη ή κουνάει τα πόδια του ή διαρκώς απασχολείται με κάτι (Κάκουρος, 2011).

1.1.7.7. Μη λεκτικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Μία άλλη περίπτωση ΜΔ αποτελούν οι «μη λεκτικές (non verbal)». Σε αυτή ανήκουν οι δυσκολίες που σχετίζονται με τις κινητικές, οπτικο-χωρικές δεξιότητες, κοινωνικές και οργανωτικές δεξιότητες, χαμηλές επιδόσεις στα μαθηματικά και δυσκολίες στις μη γλωσσικές δεξιότητες. Τα άτομα με μη λεκτικές δυσκολίες εμφανίζουν ελλείμματα κατά την επικοινωνία και πιο συγκεκριμένα στον επιτονισμό και στη μορφή του προσώπου τους (Τζιβινίκου, 2015). Η οπτική τους αντίληψη είναι αρκετά μειωμένη και τις περισσότερες φορές δεν είναι ικανά να δουν και να καταλάβουν τις λεπτομέρειες σε αντικείμενα και μορφές. Επίσης, συχνά δεν μπορούν να ξεχωρίσουν το συναισθηματικό νόημα λέξεων ή προτάσεων ούτε να μορφοποιήσουν νοητικές αναπαραστάσεις οπτικοχωρικού χαρακτήρα. Εξαιτίας των δυσκολιών στον ψυχοκινητικό συντονισμό που εμφανίζουν τα παιδιά με «μη λεκτικές» ΜΔ πολλές φορές απομονώνονται από τους συνομήλικούς τους, με αποτέλεσμα, να είναι πολύ επιρρεπή στην περιθωριοποίηση (Καραπέτσας & Χατζηγεωφραιμίδου, 2009).

1.1.8. Αναγνωστικές Δυσκολίες

Οι μαθητές/τριες με ΜΔ συνήθως αποκλίνουν από το επίπεδο της τάξης τους περίπου ένα χρόνο κυρίως στις πρώτες τάξεις του σχολείου. Η ανάγνωση είναι η πρώτη δεξιότητα στην οποία διαπιστώνονται δυσκολίες και στη συνέχεια ακολουθεί ο γραπτός λόγος. Τα προβλήματα ανάγνωσης σε μαθητές με ΜΔ είναι αρκετά συχνά, για το λόγο αυτό πολλές φορές χρησιμοποιούνται ταυτόσημα οι όροι «μαθησιακές δυσκολίες», «δυσκολίες ανάγνωσης» ή «δυσλεξία» (Τζουριάδου, 2008).

Η ανάγνωση θεωρείται μία πολύπλευρη γνωστική διαδικασία που *«συνίσταται στην επεξεργασία γραφημικών, φωνημικών και σημασιολογικών πληροφοριών. Είναι στενά συνδεδεμένη με το επίπεδο της φωνολογικής επίγνωσης του μαθητή και τη χωρητικότητα της βραχύχρονης μνήμης του»* (Κοκκινάκη, 2016). Ο όρος φωνολογική επίγνωση δείχνει εάν ένα παιδί έχει αντιληφθεί τη φωνολογική δομή του προφορικού λόγου. Η φωνημική επίγνωση αποτελεί μία επιπλέον δεξιότητα της φωνολογικής, η οποία έχει ορισθεί ως *«η ικανότητα να αναγνωρίζει το παιδί ότι ένα μέρος του λόγου, όπως για παράδειγμα η λέξη, αποτελείται από μια διαδοχή απλών ήχων ή φωνημάτων*

και είναι ένα πιο σύνθετο επίπεδο επίγνωσης που διαδέχεται την επίγνωση των συλλαβικών τμημάτων των λέξεων» (Μουζάκη, Ράλλη, Αντωνίου, Διαμαντή & Παπαϊωάννου, 2017). Η φωνολογική επίγνωση ακολουθεί αναπτυξιακή πορεία, δηλαδή τα παιδιά προοδευτικά γίνονται περισσότερο ευαίσθητα σε μικρότερες ενότητες φωνημάτων στην προσχολική ηλικία και στα πρώτα σχολικά χρόνια. Η φωνολογική επίγνωση είναι απαραίτητη διαδικασία κατά την αποκωδικοποίηση της ανάγνωσης και γραφής.

Η έλλειψη της φωνολογικής επίγνωσης δημιουργεί δυσλειτουργίες κατά την αποθήκευση ή ανάκληση στην επεξεργασία των λέξεων ως ενιαία σύνολα και διακριτών ορθογραφικών αναπαραστάσεων. Ορισμένες φορές είναι ανέφικτο να συνδεθεί η γραπτή και προφορική απεικόνιση μιας λέξης, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει άνεση και ευχέρεια κατά την αποκωδικοποίηση (Vellutino, Fletcher Snowling & Scanlon, 2004). Για να εντοπιστούν και να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά οι αναγνωστικές δυσκολίες, είναι πολύ σημαντικό να περιγραφούν με ακρίβεια τα προβλήματα (στην αποκωδικοποίηση, στην ευχέρεια και στην κατανόηση) των μαθητών/τριών κατά την ανάγνωση (Archer, Gleason & Vachon, 2003).

1.1.8.1. Δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση

Οι Verhoeven και Keuning (2017), στην έρευνά τους ανίχνευσαν σε αναγνώστες με δυσλεξία, δυσκολίες στην ακρίβεια και στην αποτελεσματικότητα της αποκωδικοποίησης, οι οποίες εντοπίστηκαν περισσότερο για τις ψευδολέξεις παρά για τις λέξεις. Τα συχνότερα προβλήματα στην αποκωδικοποίηση σχετίζονται με την έλλειψη φωνολογικής επεξεργασίας, κυρίως στη δυσκολία χειρισμού των φωνημάτων (όπως η ανάλυση, η αφαίρεση και η παραγωγή ομοιοκαταληξίας), καθώς και η αποκωδικοποίηση στηριγμένη στην επεξεργασία του κάθε γράμματος. Στους μαθητές με προβλήματα στην αποκωδικοποίηση, εντοπίζονται πολλά λάθη αντικαταστάσεων, παραλείψεων, αντιμεταθέσεων γραμμάτων και δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση λέξεων με συμφωνικά συμπλέγματα και ανοίκειων πολυσύλλαβων λέξεων. Άλλη μία δυσκολία αποτελεί το περιορισμένο οπτικό λεξιλόγιο (αυτόματη αναγνώριση συχνών λέξεων ή αντικατάστασης λέξεων από άλλες που μπορεί να μην έχουν καμία σχέση με την ερμηνεία ή το σχήμα της λέξης (Μπότσας, & Παντελιάδου, 2007).

1.1.8.2. Δυσκολίες στην ευχέρεια

«Ευχέρεια» είναι η ικανότητα ανάγνωσης των λέξεων με ακρίβεια, έκφραση και προσωδία (Archer et al., 2003). Η αναγνωστική ευχέρεια θεωρείται σημαντικό χαρακτηριστικό της ανάγνωσης, διότι βοηθά στην αναγνωστική κατανόηση και αποτελεί την πρώτη ένδειξη στη δυσχέρεια της ανάγνωσης (Spreece & Ritchey, 2005). Ο/η μαθητής/τρια που πραγματοποιεί ανάγνωση με δυσκολία και αργά, σταματά συχνά για να προφέρει μια λέξη συλλαβιστά ή γράμμα γράμμα, δεν μπορεί να ανακαλέσει τις πληροφορίες που έχει διαβάσει (Hammond, & Hercules, 2000). Ο αναγνώστης, για να επιτευχθεί μία ορθή ανάγνωση, πρέπει πρωτίστως να επεξεργαστεί το κείμενο (το επιφανειακό επίπεδο της ανάγνωσης) και σε δεύτερη φάση να το κατανοήσει (το βαθύτερο νόημα). Η «αναγνωστική ευχέρεια» παραπέμπει στην ικανότητα αυτού που διαβάζει να έχει έλεγχο της πρώτης επεξεργασίας του κειμένου και έπειτα να είναι σε θέση να το κατανοήσει σε βαθύτερα επίπεδα όσον αφορά το περιεχόμενό του (Τζιβνίκου, 2015).

1.1.8.3. Δυσκολίες στην κατανόηση

Η «αναγνωστική κατανόηση» είναι μια κεντρική δεξιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Εκτός από την αποκωδικοποίηση και την ευχέρεια, η κατανόηση δυσχεραίνεται και από το ελλειπές λεξιλόγιο, τη μη οργάνωση, την περιορισμένη γνώση, καθώς και την απουσία συντακτικού (Smith, 2004). Βασικά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών, είναι η δυσκολία επεξεργασίας του νοήματος του κειμένου, καθώς και η αναζήτηση πληροφοριών.

1.1.9. Χαρακτηριστικά Μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες.

Αν και οι ΜΔ αποτελούν μία ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, υπάρχουν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά, τα οποία εμφανίζονται σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό σε αρκετούς μαθητές. Τα χαρακτηριστικά αυτά αφορούν στη γνωστική ανάπτυξη και στις γνωστικές λειτουργίες, στη συμπεριφορά, στα κίνητρα και στην κοινωνική εξέλιξη. Η αντίληψη της εξέλιξης και της αλληλεπίδρασης των χαρακτηριστικών αυτών βοηθά ιδιαίτερα κατά τη σχεδίαση της κατάλληλης και αποτελεσματικής διδακτικής παρέμβασης (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007).

Όσον αφορά στη γνωστική ανάπτυξη και στις γνωστικές λειτουργίες, έχουν εντοπιστεί διαφορές ανάμεσα στα παιδιά με ΜΔ και στους συνομήλικους τους τυπικής ανάπτυξης, κυρίως στην οπτική, ακουστική αντίληψη και επεξεργασία, χωρίς

όμως να υπάρχουν ζητήματα στους αισθητηριακούς καταγραφείς της όρασης και της ακοής (Παντελιάδου & Μπότσας, 2004). Οι μαθητές/τριες που έχουν θέματα με την οπτική μνήμη, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην πρόσληψη ερεθισμάτων ως προς την αποθήκευση και ανάκληση των δεδομένων. Οι δυσκολίες αυτές αφορούν τόσο στην ακρίβεια, όσο και στην ταχύτητα της μνήμης των οπτικών ερεθισμάτων και εμφανίζονται περισσότερο σε μαθητές των πρώτων τάξεων στο δημοτικό σχολείο (Jiang, Palm, De Bolt & Goh, 2015; Szucs, Devine, Soltesz, Nobes & Gabriel, 2013).

Σημαντικές δυσκολίες εντοπίζονται και στο χειρισμό ή μετασχηματισμό των πληροφοριών, στην οργάνωση πληροφοριών περιεχομένου, στον εντοπισμό της κύριας ιδέας και της διάκρισής της από τις υπόλοιπες πληροφορίες. Επίσης, δυσκολίες εντοπίζονται ως προς τη σύγκριση και αντιπαραβολή πληροφοριών, στην ανάγνωση και κατανόηση μεγάλου όγκου πληροφοριών περιεχομένου, στη συσχέτιση των βασικών τους γνώσεων με τις νέες πληροφορίες, με αποτέλεσμα οι μαθητές με ΜΔ να συγκρατούν μεγάλες ποσότητες πληροφοριών στη μνήμη τους (Deshler, et al., 2001; Pressley, et al., 1992).

Η συγκράτηση μεγάλων ποσοτήτων πληροφοριών, επιβαρύνει την εργαζόμενη μνήμη (working memory), η οποία αποτελεί ένα γνωστικό σύστημα, μέσω του οποίου διατηρούνται στο μυαλό ενεργές πληροφορίες, ώστε να διευκολυνθούν οι γνωστικές λειτουργίες (Spencer, 2020). Οι Hahn & Rose (2020), αναφέρουν ότι η εργαζόμενη μνήμη, είναι ένα ουσιαστικό συστατικό όλων των ανώτερων γνωστικών ικανοτήτων, μέσω της οποίας διεκπεραιώνονται σύνθετες λειτουργίες που υπερβαίνουν τους απλούς συσχετισμούς ερεθίσματος-απόκρισης. Οι δυσλειτουργίες στην εργαζόμενη μνήμη έχει αποδειχθεί ότι μπορεί να συνδέονται με την εμφάνιση δυσκολιών στη μάθηση (Brandenburg, et al. 2015). Τα αποτελέσματα της έρευνας των Alloway, Tewelde, Skipper και Hijar (2017), δείχνουν ότι τα παιδιά με δυσλεξία χαρακτηρίζονται από φτωχότερη εργαζόμενη μνήμη σε σχέση με τους τυπικούς συνομιλήκους τους.

Από νωρίς, παρατηρείται η επιστημονική και επαγγελματική ανησυχία για τα δευτερογενή συναισθηματικά προβλήματα των παιδιών που αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες στη σχολική μάθηση (Anastasiou, 2005). Αυτά τα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών θα πρέπει να εξεταστούν προσεκτικά στο σχεδιασμό των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, ώστε να μπορέσουν οι μαθητές/τριες αυτοί να ανταποκριθούν στις αυστηρές απαιτήσεις των προγραμμάτων σπουδών (Bulgren, Deshler & Lenz, 2007).

Ωστόσο, η πολυπλοκότητα και η ετερογένειά των ΜΔ, δυσκολεύουν το σχεδιασμό και την αποτελεσματική εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων (Κωνσταντίνου & Κοσμίδου, 2011). Όλες οι παρεμβάσεις δεν είναι ίδιες. Μερικές είναι πολύ πιο πιθανό από άλλες να επηρεάσουν θετικά την επίδοση των μαθητών (Cook, Tankersley & Landrum, 2009). Η στοχοθεσία της διδασκαλίας, η επιλογή δραστηριοτήτων και η δόμησή της δεν είναι εύκολο εγχείρημα. Είναι εγχείρημα που απαιτεί χρόνο, καθώς είναι πολλές διαδικασίες που θα πρέπει να εναρμονιστούν, ώστε να επιτευχθούν οι αρχικοί στόχοι που είχαν τεθεί πριν την παρέμβαση. Κάθε επιλογή έχει σημασία και θα πρέπει κάποιος να είναι ικανός να εξηγήσει ακριβώς τον λόγο επιλογής της. Κάθε δραστηριότητα έχει νόημα και θα πρέπει να εξυπηρετεί κάποιον ιδιαίτερο σκοπό, καθώς και να εναρμονίζεται με τις ιδιαίτερες ανάγκες και ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών.

1.1.10. Διδασκαλία Στρατηγικών σε Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες

Ο τρόπος με τον οποίο ένα άτομο σκέφτεται, προγραμματίζει, διεκπεραιώνει και αξιολογεί την επίδοσή του σε μία διαδικασία, ορίζεται ως στρατηγική. Η διδασκαλία των στρατηγικών στοχεύει στην αποτελεσματική επίλυση των ΜΔ (Τζουριάδου, 2011). Εξαιρετικής σημασίας θεωρείται η ανίχνευση της ακριβούς περιοχής ή περιοχών στις οποίες εμφανίζεται η δυσκολία. Έτσι, για παράδειγμα, αν διαπιστωθεί φωνολογικό έλλειμμα, ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να επιλέξει τη διδασκαλία μιας στρατηγικής που θα επικεντρώνεται στη βελτίωσή της συγκεκριμένης δεξιότητας.

Μέσα από τη διδασκαλία στρατηγικών μπορεί να δοθούν στους μαθητές με ΜΔ πραγματικές ευκαιρίες πρόσβασης, συμμετοχής και μάθησης. Ωστόσο, χρήσιμο είναι να αναζητώνται νέες προσεγγίσεις για το υλικό και τη διδασκαλία, που θα επιτρέπει στους μαθητές με ΜΔ να αντιμετωπίζουν τις ίδιες ακαδημαϊκές προκλήσεις με τους υπόλοιπους μαθητές. Οι ενισχύσεις περιεχομένου είναι μία πρακτική που ενδείκνυται για μαθητές, οι οποίοι αντιμετωπίζουν κάποια ΜΔ. Οι Gajria, Jitendra, Sood και Sacks, (2007), στην έρευνά τους σε μαθητές με ΜΔ διαπιστώσαν την αποτελεσματικότητα των ενισχύσεων του περιεχομένου στα διδακτικά αντικείμενα των φυσικών και των κοινωνικών επιστημών.

Οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζοντας τις τεχνικές της μπορούν να οργανώσουν και να μεταδώσουν το περιεχόμενο του ΑΠΣ προσφέροντας έτσι στους μαθητές όχι

μόνο τη δυνατότητα της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης, αλλά και την καλύτερη κατανόηση και συγκράτηση των γνώσεων. Επιπλέον, αποτελούν έναν τρόπο για να γίνει το υλικό πιο εμφανές ή εξέχον. Η ενίσχυση του περιεχομένου μπορεί να λάβει πολλές μορφές, αλλά δύο ιδιαίτερα αποτελεσματικές είναι οι γραφικοί οργανωτές και τα μνημονικά.

- «Γραφικοί οργανωτές»: Πρόκειται για οπτικο-χωρικές διευθετήσεις των δεδομένων τα οποία παρουσιάζουν λέξεις ή έννοιες συνδεδεμένες γραφικά, διευκολύνοντας έτσι τους μαθητές ως προς την κατανόηση ιεραρχικών, συγκριτικών και διαδοχικών σχέσεων (Ives, 2007). Θεωρούνται ως οπτικές συσκευές που χρησιμοποιούν γραμμές, κύκλους και κουτιά για την οργάνωση πληροφοριών. Σκοπός του μπορεί να είναι η παρουσίαση ιεραρχικών σχέσεων, αιτίας/αποτελέσματος, σύγκρισης/αντίθεσης και κυκλικών ή γραμμικών ακολουθιών (Ellis & Howard, 2007).

- «Μνημονικές στρατηγικές»: Πρόκειται για στρατηγικές ενίσχυσης της μνήμης. Σύμφωνα με τους Brigham και Brigham (2001) προκαλούν την ανάκληση της διδακτέας ύλης, ενώ ταυτόχρονα παρουσιάζεται η πληροφορία με σαφήνεια, ώστε να είναι ικανοί οι μαθητές/τριες να θυμηθούν όσο το δυνατόν περισσότερα από την ύλη που έχουν διδαχθεί, κυρίως μη οικείες έννοιες, προσπαθώντας να τις συνδυάσουν μεταξύ τους (Heward, 2011). Η μνημονική περιλαμβάνει τη χρήση εικόνων και/ή λέξεων, με σκοπό να ενισχυθεί η μνήμη για τη συγκράτηση πληροφοριών (Hallahan, Pullen, Kauffman & Badar, 2020).

- «Καθοδηγούμενες σημειώσεις»: Πρόκειται για φυλλάδια, τα οποία έχει διαμορφώσει και μοιράσει στους μαθητές ο/η εκπαιδευτικός ώστε να αποδοθεί σχεδιαστικά το μάθημα. Παρουσιάζουν τις βασικές έννοιες και τις λέξεις κλειδιά ώστε να διευκολύνουν κατά την παράδοση και την μελέτη.

- «Στρατηγικές για τη μάθηση»: Πρόκειται για τον τρόπο προσέγγισης του μαθησιακού έργου και σχετίζονται με τις σκέψεις και τις πράξεις ενός ατόμου κατά τον σχεδιασμό, την εκτέλεση και την αξιολόγηση της απόδοσης μίας διαδικασίας, καθώς και των αποτελεσμάτων της.

Για τη διευκόλυνση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες με ΜΔ, ερευνητές του Κέντρου Έρευνας για τη Μάθηση, του Πανεπιστημίου του Κάνσας, ανέπτυξαν μία γραμμή από παρεμβάσεις που εφαρμόζονταν για παραπάνω από είκοσι χρόνια, οι οποίες στόχευαν στον έλεγχο της αποτελεσματικότητας των

ρουτίνων βελτίωσης περιεχομένου. Κύριος σκοπός των ερευνών ήταν η παροχή βοήθειας σε όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με ΜΔ, ώστε να επιτύχουν μέσα στο πλαίσιο μιας συμπεριληπτικής τάξης. Σχεδιάστηκε μια σειρά από ρουτίνες βελτίωσης περιεχομένου για να παρέχει στους εκπαιδευτικούς ευελιξία κατά το σχεδιασμό, τη διδασκαλία και την αξιολόγηση περιεχομένου (Bulgren, Deshler & Lenz, 2007). Οι ρουτίνες αυτές παρέχουν τρόπους για να επιτευχθούν τρεις σημαντικοί διδακτικοί στόχοι:

- Εξασφαλίζουν την παρουσία των προηγούμενων γνώσεων περιεχομένου που απαιτούνται ή παρέχουν κλιμακούμενη υποστήριξη για να βοηθήσουν τους μαθητές να αποκτήσουν τα κρίσιμα γεγονότα, έννοιες, λεξιλόγιο, αρχές, διαδικασίες και προτάσεις που αντιπροσωπεύουν τη θεμελιώδη γνώση.
- Διευκολύνουν το μετασχηματισμό ή την επεξεργασία δύο ή περισσότερων πληροφοριών μέσω κατηγοριοποίησης, σύγκρισης και αντιπαραβολής, διερεύνησης της αιτιώδους συνάφειας, διερεύνησης κρίσιμων ερωτημάτων, την αξιολόγηση επιλογών και ισχυρισμών ή τη λήψη αποφάσεων.
- Παρέχουν μηχανισμούς για γενίκευση της γνώσης, οι οποίοι περιλαμβάνουν την πρόβλεψη, την εξαγωγή συμπερασμάτων, την επίλυση προβλημάτων ή τη σύνθεση πληροφοριών σε μια κύρια ιδέα που μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε μια ποικιλία καταστάσεων.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έχουν επανειλημμένα δείξει ότι, όταν οι εκπαιδευτικοί ενσωματώνουν συστηματικά τις ενισχύσεις περιεχομένου στη διδασκαλία τους, οι μαθητές μπορούν να κατακτήσουν κρίσιμα στοιχεία περιεχομένου και να βελτιώσουν την απόδοσή τους. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται υποστήριξη στην ανάπτυξη και στην εφαρμογή τους (Bulgren, Deshler & Lenz, 2007).

Μια κοινή ρουτίνα βελτίωσης περιεχομένου δίνει έμφαση στην ενεργό εμπλοκή των μαθητών στην κατασκευή της γνώσης, στη χρήση γραφικών, στην αλληλεπίδραση των μαθητών και στη διδασκαλία γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών. Οι ρουτίνες αυτές περιέχουν στοιχεία που αποδεδειγμένα έχουν τη δυνατότητα να συμβάλλουν στην επιτυχία των μαθητών με δυσκολίες σε συμπεριληπτικές τάξεις. Στις ρουτίνες αυτές περιλαμβάνεται η χρήση γραφικών οργανωτών (Horton, Lovitt, & Bergerud, 1990), η ανάπτυξη ερωτημάτων, ο έλεγχος και η υποστήριξη για την εμπλοκή και την κατανόηση των μαθητών (Gersten et al., 2006) ο διάλογος στην τάξη (Applebee, Langer, Nystrand, & Gamoran, 2003), οι

διαδικαστικοί διευκολυντές (Wong, Harris, Graham, & Butler, 2003) οι σημειώσεις (Boyle, 2001) και οι γνωστικές και μεταγνωστικές υποστηρίξεις (Pressley et al., 1992, Vaughn, Schumm, & Bos, 2000).

Οι γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές αφορούν στην επεξεργασία του κειμένου, στη χρήση ερωτήσεων, αλλά και στο συνδυασμό αυτών στο πλαίσιο διδακτικών προγραμμάτων (Αντωνίου, 2008). Τα μεταγνωστικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ΜΔ, περιλαμβάνουν ελλείμματα στην αναγνώριση των απαιτήσεων μιας εργασίας, στην επιλογή και χρήση κατάλληλων στρατηγικών, αλλά και στην παρακολούθηση και προσαρμογή της απόδοσης (Hallahan et. al, 2022). Η διδασκαλία γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών θεωρείται ιδιαίτερα χρήσιμη για τους μαθητές με ΜΔ, αφού σύμφωνα με την έρευνα των Dermitzaki, Andreou και Paraskeva (2008), οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες φάνηκαν να μην τις χρησιμοποιούν. Συγκεκριμένα, αδυναμίες παρουσιάζονται στις επιμέρους μεταγνωστικές δεξιότητες, οι οποίες επηρεάζουν την κατανόηση ενός κειμένου, όπως ο σχεδιασμός και η οργάνωση, η συνειδητοποίηση των λαθών και προσαρμογή των στόχων, η επιλογή μεταξύ κύριων και ασήμαντων πληροφοριών του κειμένου, καθώς και η ανάλυση και σύνθεσή τους. Στην έρευνά τους, εντοπίστηκαν μεγάλες διαφορές σε αυτές τις δεξιότητες μεταξύ των μαθητών με υψηλές και χαμηλές επιδόσεις.

Στις μεθόδους διδασκαλίας οι οποίες διευκολύνουν τους μαθητές με ΜΔ μπορεί να συμπεριληφθεί και η ανάλυση πολύπλοκων θεμάτων σε μικρότερα κομμάτια, η παροχή εργαλείων μελέτης και η απασχόληση των μαθητών/τριών σε δραστηριότητες με το δικό τους ρυθμό (Kline, 2015). Σημαντική θεωρείται και η χρήση εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης και στρατηγικών αυτορρύθμισης για την προώθηση της επιτυχίας των μαθητών/τριών κατά τη διδασκαλία της ιστορίας (Lamy, Farrugia-Pons & Gallagher, 2017).

1.1.11. Διδασκαλία Στρατηγικών Αναγνωστικής Κατανόησης

Η αναγνωστική κατανόηση αποτελεί βασική δεξιότητα για την επεξεργασία πληροφοριών κειμένου και την απόκτηση γνώσεων. Επομένως, η ικανότητα ανάγνωσης και κατανόησης κειμένων αποτελεί κρίσιμη προϋπόθεση για την ακαδημαϊκή επιτυχία σε μαθήματα όπως η ιστορία (ter Beek, 2020). Οι ειδικοί στην ανάγνωση υποστηρίζουν ότι η διδασκαλία και η εξάσκηση στην κατανόηση της ανάγνωσης θα πρέπει να αποτελεί ουσιαστικό μέρος της διδασκαλίας κάθε

ακαδημαϊκού μαθήματος του προγράμματος σπουδών (Pereira & Nicolaas, 2019). Έχει επισημανθεί σε αρκετές μελέτες ότι η διδασκαλία στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης, συμβάλλει σημαντικά στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης (de Jager, Reezigt, & Creemers, 2002; National Reading Panel, 2000; Okkinga, van Steensel, van Gelderen & Slegers, 2018). Η σημασία όμως της αναγνωστικής κατανόησης, υπερβαίνει το ακαδημαϊκό πλαίσιο, καθώς οι άφθονες πληροφορίες που παρέχονται στη σύγχρονη, ψηφιακή κοινωνία του 21ου αιώνα απαιτεί κριτικούς, ενημερωμένους και επιδέξιους αναγνώστες (Alexander & The Disciplined Reading and Learning Research Laboratory, 2012; Kamil, Afflerbach, Pearson, & Moje, 2011). Μέσω της καλλιέργειας δεξιοτήτων κατανόησης επιτυγχάνεται η διάκριση των ψεύτικων από τις πραγματικές ειδήσεις (Raad voor Cultuur & Onderwijsraad, 2019). Το εύρημα αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία, διότι οι μαθητές/τριες καλούνται να διαβάσουν ένα τεράστιο όγκο, πυκνών σε γεγονότα, κειμένων για το μάθημα της ιστορίας (Guthrie, Wigfield, & Klauda, 2012) και να τις επεξεργαστούν κριτικά, ώστε να διαμορφώσουν τις δικές τους απόψεις και να εξάγουν συμπεράσματα. Για τους λόγους αυτούς κρίνεται απαραίτητη η παρουσίαση κάποιων στρατηγικών για τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης, οι οποίες θα πρέπει να χρησιμοποιούνται κατά τη διδασκαλία της ιστορίας, ώστε να ενισχύεται η κατανόηση των μαθητών.

Τα παιδιά με υψηλή αντιληπτική ικανότητα χρησιμοποιούν στρατηγικές κατανόησης, για να εξάγουν το νόημα σ' ένα κείμενο (Τσομπανίδης, 2004). Πλήθος ερευνών υποστηρίζει ότι οι στρατηγικές κατανόησης στη διάρκεια της ανάγνωσης σχετίζονται με θετικά αποτελέσματα στην αναγνωστική απόδοση των μαθητών/τριών σε διάφορες ηλικιακές ομάδες και επίπεδα ικανοτήτων (Berkeley & Larsen, 2018; Mason, 2013). Ωστόσο, πολλοί μαθητές με ΜΔ, αρκετές φορές δε μπορούν να ακολουθήσουν τις στρατηγικές κατανόησης για ένα κείμενο, με αποτέλεσμα να έχουν δυσκολία στην παρακολούθησή του (Ξάνθη, 2011; Παντελιάδου, 2011; Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Σύμφωνα με τα ευρήματα των μελετών των Μουτσινά, Ντζιαβίδα και Μαχιά (2019), η ελλειμματική μνήμη, οι αδυναμίες στις εκτελεστικές λειτουργίες, στην αναγνωστική ευχέρεια και σε ένα εύρος γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών επεξεργασίας και πρόσληψης κειμένου των μαθητών/τριών με ΜΔ ηλικίας 11-12 ετών, οδηγεί στην περιορισμένη αναγνωστική κατανόηση και στη χαμηλή συνολική σχολική τους επίδοση. Οι Chang και Millett (2013), στην έρευνά τους έλεγξαν τις επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις κειμένου, ως μέσο για τη βελτίωση της κατανόησης των μαθητών και της ταχύτητας ανάγνωσης και βρήκαν σημαντική

συσχέτιση των μεταβλητών. Ανάλογα ήταν και τα αποτελέσματα της έρευνας των Stahl και Heubach (2005) για τη βελτίωση της ευχέρειας της ανάγνωσης και την αυτόματη αναγνώριση λέξεων, στο πλαίσιο ενός διετούς παραγράμματος. Το πρόγραμμα αυτό περιελάμβανε επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις, αναγνώσεις σε ζευγάρια, μια περίοδο επιλογής ανάγνωσης κατά τη διάρκεια της ημέρας, και ένα κατ' οίκον πρόγραμμα ανάγνωσης.

Η επιτυχής αναγνωστική κατανόηση απαιτεί να έχουν διευθετηθεί ορισμένα προβλήματα όπως η κρίση και η σύγκριση ιδεών, η συλλογή και διαμόρφωση των δεδομένων, αλλά και ο συνδυασμός της παλαιότερης με την καινούρια γνώση. Για να παρατηρηθεί ουσιαστικό αποτέλεσμα, οι στρατηγικές αυτές θα πρέπει να ενσωματωθούν στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία (να μην αποτελούν απομονωμένη τακτική) και να συνοδεύονται από διδασκαλία τρόπων συντονισμού-ενορχήστρωσής τους (μεταγνωστικές στρατηγικές). Οι στρατηγικές κατανόησης χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες. Σε αυτές που εφαρμόζονται πριν, κατά τη διάρκειά και μετά την ανάγνωση.

1.1.11.1. Πριν την ανάγνωση

Σε αυτήν την κατηγορία εντάσσεται η προκαταρκτική επισκόπηση, η πρόβλεψη, η επισκόπηση λεξιλογίου κι η ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης. Στην προκαταρκτική επισκόπηση, οι μαθητές/τριες διδάσκονται ν' αξιολογούν τις βασικές πληροφορίες των κειμένων, ξεκινώντας την ανάγνωση από την επικεφαλίδα, τον τίτλο, κάποια λεζάντα, παρατηρώντας τις εικόνες και διαβάζοντας το θέμα τους, τα γράμματα πλάγιας ή έντονης γραφής, ώστε να μπορέσουν να αντιληφθούν πριν την ανάγνωση του κειμένου το περιεχόμενό του. Σε πρώτη φάση οι μαθητές/τριες καλούνται να προβλέψουν τι θα ακολουθήσει κατά την ανάγνωση και να είναι προετοιμασμένοι εν μέρει στο να προβλέψουν τι πραγματεύεται το κείμενο, απαντώντας σε ερωτήσεις προς τον εαυτό τους όπως «Τι περιμένω να μάθω από αυτό το κείμενο;», «Τι πιθανά ν' ανακαλύψω μέσα από αυτό;». Ίσως ακόμη, οι μαθητές/τριες να μπορούν να προβλέψουν ποιες λέξεις ή φράσεις θα συναντήσουν δημιουργώντας μία λίστα. Στην ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης οι μαθητές/τριες μπαίνουν σε θέση να σημειώσουν ιδέες και έννοιες που αντιλαμβάνονται ότι σχετίζονται με το περιεχόμενο του κειμένου, μέσω της μεθόδου του καταιγισμού ιδεών (brainstorming) και εν συνεχεία, τις κατατάσσουν σε κάποιο εννοιολογικό χάρτη.

1.1.11.2. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης

Σε αυτήν την κατηγορία ανήκουν οι σημειώσεις στο περιθώριο της σελίδας, η αντίστροφη πορεία, τα διαγράμματα οργάνωσης και η δημιουργία εικόνων. Οι σημειώσεις στο περιθώριο της σελίδας διευκολύνουν την αποφυγή της μηχανικής ανάγνωσης, καθώς οι μαθητές/τριες καλούνται να σημειώνουν στο περιθώριο της σελίδας ένα σύμβολο της αρεσκείας τους όταν αντιλαμβάνονται ένα κείμενο, ένα ερωτηματικό όταν κάτι τους δυσκολεύει και ένα θαυμαστικό όταν κάτι τους εκπλήσσει. Στην αντίστροφη πορεία, παροτρύνονται οι μαθητές/τριες ν' ανατρέχουν στο δυσνόητο κομμάτι του κειμένου, ώστε να αντιληφθούν ουσιαστικά το περιεχόμενό του ή να εντοπίσουν ποιο κομμάτι του κειμένου είναι εκείνο που τους προκαλεί δυσκολία. Τα διαγράμματα οργάνωσης είναι μία διαδικασία που επιτρέπει στους μαθητές να ταξινομήσουν, σε διαγράμματα διαφόρων τύπων, τα δεδομένα που αντιλαμβάνονται από ένα κείμενο. Μέσω της επισήμανσης των σημαντικότερων σημείων-λέξεων κλειδιών, οι μαθητές/τριες καλούνται να κρατάνε σημειώσεις είτε με διαφορετικό χρώμα μολυβιού, είτε με υπογράμμιση/κύκλο. Τέλος, η δημιουργία εικόνων είναι μία διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές/τριες φαντάζονται την εικόνα βάσει των λεπτομερειών που αναφέρονται στο κείμενο (Μπότσας & Παντελιάδου, 2003).

1.1.11.3. Μετά την ανάγνωση

Σ' αυτήν την κατηγορία ανήκουν οι απαντήσεις ερωτήσεων, τα νοηματικά πλαίσια, η παράφραση και η κατανόηση άγνωστων λέξεων. Μέσα από τις απαντήσεις σε ερωτήσεις που τίθενται από την εκπαιδευτικό, του/της μαθητή/τριας στον εαυτό του ή που διατυπώνονται στο βιβλίο, ελέγχεται η κατανόηση του κειμένου. Με την κατασκευή νοηματικών πλαισίων, επιτυγχάνεται η οργάνωση των πληροφοριών ενός κειμένου μέσα από τη δημιουργία οπτικών βοηθημάτων, όπως χάρτες, ιστοί, πίνακες και διαγράμματα, για παράδειγμα δένδροδιαγράμματα ή διαγράμματα ροής (Μπότσας & Παντελιάδου, 2003). Τα οπτικά βοηθήματα μπορούν να βοηθήσουν στην παροχή πολλαπλών τρόπων μάθησης και κατανόησης των ιστορικών γεγονότων και των εννοιών, αλλά και να κάνουν το υλικό πιο ελκυστικό και προσίτο (Presgraves, 2020). Ένας παγκόσμιος χάρτης μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να δείξει τις τοποθεσίες διαφόρων πολιτισμών ή αυτοκρατοριών, ενώ μία χρονογραμμή μπορεί να παρέχει βοήθεια στους μαθητές να εντοπίσουν την εξελικτική πορεία των γεγονότων με την πάροδο του χρόνου. Μέσα από την παράφραση αυξάνονται σημαντικά οι δεξιότητες

κατανόησης των μεγαλύτερων παιδιών με ΜΔ. Ενώ όμως θεωρείται μία απλή στρατηγική, οι μαθητές/τριες με ΜΔ δεν την χρησιμοποιούν ή εάν το κάνουν δε γίνεται με αποτελεσματικό τρόπο (Μπότσας & Παντελιάδου, 2003). Η δεξιότητα της κατανόησης άγνωστων λέξεων μέσα σε ένα κείμενο κατέχει σημαντική θέση για την κατανόηση. Μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τα συμφραζόμενα, τη σημασιολογική ανάλυση (η αναζήτηση γνωστών λέξεων μέσα στην άγνωστη λέξη), τη δομική και μορφολογική ανάλυση (η ανάλυση της λέξης στα στοιχεία της ή η προσπάθεια κατάταμής της σε γνώριμες συλλαβές) (Κωτούλας, Παντελιάδου & Μπότσας 2004).

Αν και όπως αναφέρθηκε τα οφέλη της διδασκαλίας στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης είναι πολλαπλά για τους μαθητές και κυρίως για εκείνους που αντιμετωπίζουν ΜΔ, οι εκπαιδευτικοί δε συνηθίζουν να τις χρησιμοποιούν στη διδασκαλία της ιστορίας. Οι δεξιότητες κατανόησης κειμένου διδάσκονται κυρίως σε γλωσσικά μαθήματα. Η έρευνα του Ness (2016), σχετικά με τη διδασκαλία στρατηγικών ανάγνωσης σε μαθήματα όπως η ιστορία έδειξε ότι αυτού του είδους η διδασκαλία, σπάνια συμβαίνει στην καθημερινή πρακτική. Οι εκπαιδευτικοί εξηγούν περιστασιακά τη σημασία των δυσνόητων λέξεων ή δε ρωτούν τους μαθητές αν καταλαβαίνουν αυτό που έχουν διαβάσει. Πιθανές αιτίες αφορούν στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία της ανάγνωσης κυρίως σε μαθητές με δυσκολίες (Hall, 2005; Ness, 2016).

Η διδασκαλία στρατηγικών είναι μία μέθοδος ιδιαίτερα σημαντική για την αντιμετώπιση των δυσκολιών που δημιουργούνται στους μαθητές με ΜΔ από τις απαιτήσεις των προγραμμάτων σπουδών της γενικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συνδυάζουν τη διδασκαλία των στρατηγικών και με άλλες εκπαιδευτικές μεθόδους και πρακτικές, όπως ιστορικές συζητήσεις και «debates», διαδικτυακά περιβάλλοντα εικονικής μάθησης, εικονικές επισκέψεις σε μουσεία ή και επισκέψεις με φυσική παρουσία, χρήση πολυμέσων, διαδραστικού υλικού και παιχνιδιών, μέσω των οποίων παρέχονται ευκαιρίες στους μαθητές να εμπλακούν στην ιστορική έρευνα (De La Paz, 2013).

1.2 Η Διδασκαλία της Ιστορίας σε Μαθητές με ΜΔ

1.2.1 Διδακτική της Ιστορίας, Ιστορική Σκέψη και Ιστορική Εκπαίδευση

Στο παρελθόν, η ερευνητική δραστηριότητα για τη διδακτική της Ιστορίας, την ιστορική σκέψη και το μάθημα της Ιστορίας ήταν περιορισμένη, καθώς η Ιστορία αφορούσε κυρίως τους ιστορικούς ή τους ιστοριογράφους και όχι τόσο τους παιδαγωγούς (Μαυροσκούφης, 1999). Με τη στροφή όμως προς τη «Νέα Ιστορία», το διδακτικό αντικείμενο της Ιστορίας αποκτά μεθοδολογική και εννοιολογική δομή και δεν αποτελεί πλέον ένα σύνολο γνώσεων. Στο επίκεντρο βρίσκεται η ανάπτυξη ιστορικής κριτικής σκέψης, η αξιολόγηση και η ερμηνεία των δεδομένων, η προσπάθεια εξαγωγής συμπερασμάτων, ώστε να κριθεί η εγκυρότητα των ιστορικών εκτιμήσεων, η αντίληψη των απόψεων και των συστημάτων αξιών των προσώπων και των ομάδων στο παρελθόν ως άλλων, διαφορετικών στο χώρο και στο χρόνο, η δόμηση ιστορικών εξερευνήσεων με παράλληλη κατανόηση των απαραίτητων ιστορικών εννοιών (Ρεπούση, & Τσιβάς, 1999; Shanahan, Shanahan, & Misischia, 2011; van Boxtel & van Drie, 2018; Zarmati 2019). Ωστόσο, παρά τη θεωρητική στροφή της διδακτικής της Ιστορίας προς την κατεύθυνση της «Νέας Ιστορίας», ακόμη παρατηρείται μονομερής και μη κριτική αντίληψη του παρελθόντος από τους μαθητές (Αποστολίδου, 2016).

Το αντικείμενο της διδακτικής της ιστορίας μπορεί να καθοριστεί ως η εισαγωγή των παιδιών στην ιστορία, στο γνωστικό αντικείμενο, τη μέθοδο, τους σκοπούς και τους στόχους της, με σκοπό την κατανόησή της και τη δόμηση βασικής ιστορικής γνώσης, την καλλιέργεια ιστορικής σκέψης και δεξιοτήτων ιστορικής ερμηνείας, με απώτερο στόχο τη διαμόρφωση υποκειμένων ικανών να κατανοούν και να επαναπροσδιορίζουν τον εαυτό τους, τους «άλλους», καθώς και την κοινωνική πραγματικότητα, η οποία συνεχώς μεταβάλλεται και διευρύνεται, με ιστορικούς όρους στο παρόν και το μέλλον (Νάκου, 2006). Στο αποσυρθέν ΠΣ της Ιστορίας (2018), *«η κριτική σκέψη μπορεί να οριστεί ως η δομική ολοκλήρωση και ο συνδυασμός νοητικών και ψυχολογικών δεξιοτήτων που είναι δυνατό να καλλιεργηθούν στο μάθημα της ιστορίας. Τέτοιες δεξιότητες είναι η αναλυτική και συνθετική ικανότητα, η επιχειρηματολογία, η τεκμηρίωση, η διακρίβωση της αιτιότητας που συνδέει τα ιστορικά γεγονότα μεταξύ τους, η αποκάλυψη των αξιών και των κινήτρων που καθοδήγησαν τη δράση ατόμων και ομάδων, η κατανόηση της ιστορικότητας των γεγονότων και των φαινομένων»*. Αυτές τις δεξιότητες θα πρέπει να διαθέτουν οι

ιστορικοί για τη συλλογή πληροφοριών, την ανάλυση πολλαπλών και συχνά αντικρουόμενων αφηγήσεων, την ερμηνεία μεταξύ των πηγών και την κατανόηση ότι υπάρχουν πολλαπλές οπτικές γωνίες για τη συγγραφή της δικής τους ερμηνείας ή αφήγησης (Bouck, Okolo, Englert & Heutsche 2008).

Αρκετά στενή σχέση με την κριτική σκέψη έχει η ιστορική, η οποία ορίζεται ως ένα σύνολο από δεξιότητες, τις οποίες θα πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές/τριες ως αποτέλεσμα της μελέτης της Ιστορίας. Η απόκτηση της ιστορικής σκέψης, η οποία έρχεται συχνά, σε αντίθεση με αυτό που ονομάζεται περιεχόμενο της Ιστορίας (ονόματα, ημερομηνίες, τόποι), απαιτεί από τα παιδιά την ενεργό και ελεύθερη συμμετοχή τους στην εξαγωγή συμπερασμάτων (Θεοδοσιάδου, 2010). Η ιστορική σκέψη αναπτύσσεται καλύτερα και ταχύτερα από τους μαθητές όταν οι ίδιοι εμπλέκονται στο ερευνητικό κομμάτι, τη μελέτη και την αναζήτηση και όχι από μία απλή περιγραφή των ιστορικών γεγονότων (Κόκκινος, 1998). Για να αποκτήσουν οι μαθητές/τριες ιστορική σκέψη και να εξάγουν τα σωστά συμπεράσματα πρέπει να έχουν ενεργό συμμετοχή, χωρίς να επηρεάζονται από την κρίση των εκπαιδευτικών. Οι μαθητές/τριες θα πρέπει να μπορούν να κατανοούν, να αναλύουν και να αξιολογούν τα ιστορικά γεγονότα εντός της σχολικής τάξης και αυτό επιτυγχάνεται θέτοντας ανοικτά ιστορικά ερωτήματα και υποθέσεις εργασίας (Ρεπούση, 2000). Δομικά στοιχεία της ιστορικής σκέψης αποτελούν οι ιστορικές έννοιες, οι οποίες συγκροτούν αναγκαία διδακτική κατάσταση για την κατανόηση των ιστορικών γνώσεων στο σχολείο (Ρεπούση, 2000β) και διακρίνονται σε δύο κατηγορίες. Σε αφηγηματικές ιστορικές έννοιες και σε δομικές ή μεθοδολογικές. Οι πρώτες χρησιμοποιούνται από τους επαγγελματίες ιστορικούς, όταν περιγράφουν ή αφηγούνται ιστορικά γεγονότα, ενώ οι δεύτερες, όπως η αιτία, η αλλαγή, η συνέχεια, η πολυπρισματικότητα, η αξιολογική κρίση και η ενσυναίσθηση, σχετίζονται με τη μεθοδολογική, ερευνητική ή ερμηνευτική πτυχή του έργου του ιστορικού (Σκούρος, 1998-1999).

Η ιστορική εκπαίδευση συμβάλλει σημαντικά στην προώθηση της κριτικής σκέψης και της ικανότητας ανάλυσης και ερμηνείας των πληροφοριών. Θεωρείται μια διακριτή κατηγορία που παρουσιάζει συνοπτικά τις επιμέρους συνιστώσες της επιστήμης της Ιστορίας, του σχολικού μαθήματος και της Διδακτικής της Ιστορίας. Παρά τα πολλά της οφέλη, συχνά παραβλέπεται ή υποτιμάται στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα (Τσιβάς, 2009). Οι εξελίξεις στην ιστορική εκπαίδευση επηρεάζονται σημαντικά από την ιστορική συνείδηση, την ιστορική κουλτούρα και

τη δημόσια ιστορία. Οι έννοιες αυτές θεωρούνται «κλειδιά» για τη διδακτική της Ιστορίας αφού αλληλοεπηρεάζονται και συνδιαμορφώνουν με καθοριστικό τρόπο τις αξιακές και ιδεολογικές βάσεις των κοινωνιών (Αποστολόπουλος, 2021). Ο Karl Ernst Jaismann ορίζει την ιστορική συνείδηση ως «την εσωτερική συνάφεια της νοηματοδότησης του παρελθόντος, της κατανόησης του παρόντος και της προοπτικής του μέλλοντος». Για την κοινωνία του σήμερα, εξαιρετικής σημασίας κρίνεται η ικανότητα των μαθητών/τριών να εισχωρούν στα συναισθήματα και στην κοσμοαντίληψη των ανθρώπων του παρελθόντος. Με τη διδασκαλία της κατανόησης του παρελθόντος μπορεί να αναπτυχθεί η ενσυναίσθηση στα παιδιά, δεξιότητα που μπορεί να οδηγήσει σε καλύτερες αλληλεπιδράσεις με τους άλλους (Dickinson, 2010).

Ως δημόσια ιστορία μπορεί να θεωρηθεί οτιδήποτε στον περίγυρό μας δημιουργεί μία αφήγηση για το παρελθόν, ό,τι «διακυβεύεται σε επίπεδο κοινής γνώμης γύρω από κρίσιμα εθνικά και πολιτικά ζητήματα του παρελθόντος» στην τηλεόραση, σε δημοσιογραφικές έρευνες και στον κινηματογράφο, στα λογοτεχνικά βιβλία, στα μνημεία και στις επετειακές εκδηλώσεις, ακόμα και στις συζητήσεις με αυτόπτες μάρτυρες, εφόσον μας επιτρέπουν να εξετάσουμε τη σχέση που διατηρεί η σύγχρονη κοινωνία με το παρελθόν (Fleischer, 2008). Σύμφωνα με το αμερικανικό Εθνικό Συμβούλιο Δημόσιας Ιστορίας, ο όρος δημόσια ιστορία αναφέρεται σε όλα τα μέσα με τα οποία η ιστορία γίνεται αποδεκτή στο ευρύ κοινό. Μέσα από τα περιβάλλοντα στα οποία μαθαίνουν οι μαθητές/τριες ιστορία, τα οποία στην πλειοψηφία τους ανήκουν στη δημόσια σφαίρα και είναι διαφορετικά από τη σχολική ή την ακαδημαϊκή ιστορία, διαμορφώνεται η ιστορική κουλτούρα (Αποστολίδου, 2016).

1.2.2. Διδασκαλία της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Η διδασκαλία της Ιστορίας αποτελεί μία σύνθετη, διεπιστημονική διαδικασία, μέσω της οποίας επιχειρείται η διερεύνηση του παρελθόντος. Σε αυτή τη διαδικασία συμμετέχει η επιστημονική και βιωματική δράση και όχι μόνο η τυποποιημένη γεγονοτολογία (Τουλιάτος, 2006). Το μάθημα της Ιστορίας, μπορούμε να πούμε πως κατέχει μία ξεχωριστή θέση στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της Ελλάδας, όπως και των υπολοίπων χωρών της Ευρώπης (Θεοδοσιάδου, 2010). Τα προγράμματα σπουδών Ιστορίας αποτελούν εργαλεία παρέμβασης της εκπαιδευτικής

πολιτικής. Η σύνταξή τους συγκεντρώνει έντονο δημόσιο ενδιαφέρον και έχει μετατραπεί, σε πεδίο διαμάχης. Λόγω της φύσης του μαθήματος, διαπλέκονται σε σημαντικό βαθμό και κατά τρόπο προγραμματικό με ζητήματα συγκρότησης συλλογικών ταυτοτήτων και διάπλασης των αντιλήψεων της νέας γενιάς (Γατσωτής, 2005).

Στα αναλυτικά προγράμματα, τα οποία έχουν ως στόχο την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, η πληροφόρηση και η απομνημόνευση αντικαθίστανται με τη λύση προβλημάτων, τους λογικούς συλλογισμούς, την κατανόηση και τη μεταφορά της γνώσης. Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης απαιτεί την επαφή των μαθητών με διλημματικές καταστάσεις, την πλουραλιστική θεώρηση των απόψεων, τη συλλογική δράση, την αξιοποίηση των ιδεών και των εμπειριών των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2007).

Με τη δημοσίευση των ΦΕΚ 303/13-03-03 και 304/13-03-03 τευχ. Β., ως γενικός σκοπός της διδασκαλίας της Ιστορίας στο δημοτικό ορίζεται η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης. *«Η ιστορική σκέψη αφορά στην κατανόηση των ιστορικών γεγονότων μέσα από την εξέταση αιτίων και αποτελεσμάτων, ενώ η καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης αφορά στην κατανόηση της συμπεριφοράς των ανθρώπων σε συγκεκριμένες καταστάσεις και στη διαμόρφωση αξιών και στάσεων που οδηγούν στην εκδήλωση υπεύθυνης συμπεριφοράς στο παρόν και το μέλλον. Έτσι, με τη διδασκαλία της Ιστορίας ο μαθητής μπορεί να αποκτήσει όχι μόνο την επίγνωση ότι ο σύγχρονος κόσμος αποτελεί συνέχεια του παρελθόντος, αλλά και την αντίληψη ότι ο σύγχρονος ιστορικός ορίζοντας συνδέεται άμεσα με τη ζωή του. Ο σκοπός της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης συνδέεται έτσι με το γενικότερο σκοπό της εκπαίδευσης που αναφέρεται στην προετοιμασία υπεύθυνων πολιτών»* (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2003:3915).

Βασικός σκοπός του νέου ΠΣΙ εξακολουθεί να αποτελεί η καλλιέργεια και η ανάπτυξη ιστορικής κριτικής σκέψης και ιστορικής συνείδησης (ΦΕΚ Β 1367 – 23.03.2022). Ωστόσο, σε αυτό το ΠΣΙ αναφέρεται πως *«η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης αφορά στη γνώση σημαντικών ιστορικών γεγονότων, φαινομένων και εξελίξεων και την κατανόηση των αλλαγών που υφίστανται οι ανθρώπινες κοινωνίες με την εξέλιξη του χρόνου»* (Βόγλης και συν., 2018). Έτσι φαίνεται ότι έρχεται στο επίκεντρο η γνώση περιεχομένου. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός πως σε κανένα από τα δύο ΠΣΙ δε γίνεται αναφορά στην πρόβλεψη της ποικιλομορφίας της ελληνικής τάξης τόσο σε επίπεδο πολιτισμικό, όσο και ικανοτήτων. Αντιθέτως, στο

αποσυρθέν ΠΣΙ του 2018 αναφέρεται ότι το πρόγραμμα εστιάζει στη διαδικασία της μάθησης, επιδιώκει την καλλιέργεια γνωστικών, συναισθηματικών και ψυχοκινητικών δεξιοτήτων, αφήνει στον εκπαιδευτικό περιθώρια επιλογής, προσαρμογής και αναμόρφωσης ανάλογα με το περιβάλλον της σχολικής τάξης και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών του, ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση και προκρίνει ποιοτικές μεθόδους αξιολόγησης τόσο του εκπαιδευτικού έργου, όσο και των μαθητών/τριών, χωρίς να παραβλέπει τη γνώση περιεχομένου. Για την επίτευξη των παραπάνω, οι συγγραφείς του ΠΣΙ πρότειναν την εισαγωγή στη διδασκαλία της σχολικής ιστορίας των θεματικών φακέλων. Οι φάκελοι αυτοί διαθέτουν υλική και ψηφιακή μορφή, ώστε να ανανεώνονται και να εμπλουτίζονται. Ο/η εκπαιδευτικός, καλείται να διαμορφώσει το υλικό για το ετήσιο πρόγραμμα της διδασκαλίας, επιλέγοντας έναν αριθμό φακέλων, προσαρμοσμένο στα κοινωνικά χαρακτηριστικά και στα ενδιαφέροντα των μαθητών (Παληκίδης, 2020). Η δημιουργία των θεματικών φακέλων είχε θετικές αλλά και αρνητικές αντιδράσεις. Στις αρνητικές ανήκει η τοποθέτηση της Πανελληνίας Ένωσης Φιλολόγων (ΠΕΦ), η οποία αμέσως δήλωσε τους ενδοιασμούς και την επιφυλακτικότητά της για την παιδαγωγική αξία των φακέλων. Αντίθετα, ανέδειξε την αξία του σχολικού εγχειριδίου, το οποίο θα πρέπει να είναι, εμπλουτισμένο με πηγές και ικανό να διεκπεραιώσει τη διδασκαλία της διδακτέας ύλης (ΠΕΦ, 2017).

Παρά την παραπάνω προσπάθεια για εκσυγχρονισμό των εκπαιδευτικών μεθόδων στη διδασκαλία της ιστορίας, οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές επιλέγουν παραδοσιακές μεθόδους, οι οποίες στοχεύουν επιτακτικά σε συμβατικές μορφές ιστορικής νοηματοδότησης, στην απλή αφήγηση των πολιτικοστρατιωτικών πεπραγμένων του χθες, στην εγχάραξη της κυρίαρχης εθνικής ιδεολογίας και των συλλογικών μύθων, στον φρονηματισμό, στη διαμόρφωση παραδειγματικών προτύπων και στη συγκρότηση μιας μονοδιάστατης εθνικής ταυτότητας, προβάλλοντας μία μοναδική εκδοχή και ερμηνευτική προσέγγιση των ιστορικών γεγονότων (Αποστολόπουλος, 2021). Η αξιολόγηση της προηγούμενης γνώσης και η παρουσίαση του νέου διδακτικού αντικειμένου στηρίζεται κυρίως σε ερωταποκρίσεις και μονότονες αφηγήσεις. Σπάνια χρησιμοποιούνται άλλες εκπαιδευτικές μέθοδοι όπως η συζήτηση, η διατύπωση ενός προβλήματος ή η επίδειξη μιας εικόνας, η οποία θα μπορούσε να γεννήσει προβληματισμούς. Μέσω της κατάλληλης διδασκαλίας, οι μαθητές/τριες θα έπρεπε να παρακινούνται διαρκώς να αξιολογούν τα ιστορικά γεγονότα που παρουσιάζονται σε κάθε ενότητα και να εξάγουν συμπεράσματα

(Ξωχέλλης, 1987). Άλλο ένα ζήτημα της διδασκαλίας της ιστορίας είναι η μειωμένη χρήση εποπτικού υλικού, ενώ βαρύτητα δίνεται κυρίως στην αποστήθιση, την ατομική εξέταση κάθε μαθητή και την αξιολόγηση τους με αριθμητικές κλίμακες, γεγονός που οδηγεί στη βαθμοθηρία (Βακαλούδη & Δαγδιλέλης, 2014).

Δεν είναι όμως μόνο οι μέθοδοι που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί ο λόγος που οι μαθητές/τριες δε δείχνουν συνήθως ενδιαφέρον για την εκμάθηση της ιστορίας. Δυστυχώς, η συντριπτική πλειονότητα της εκμάθησης της ιστορίας προέρχεται από τα σχολικά εγχειρίδια (Britt, Rouet, Georgi & Perfetti, 1994), τα οποία δίνουν έμφαση στην απομνημόνευση και τα γεγονότα και προωθούν την αποστήθιση (Loewen, 1995; Paxton, 1997). Η Ελλάδα, συγκριτικά με τις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες, εξακολουθεί ακόμα και σήμερα να αποτελεί εξαίρεση καθώς διατηρεί το ένα και μοναδικό βιβλίο για όλα τα σχολικά μαθήματα (Βέικου, Βαρέση & Πατούνα, 2008). Σε αντίθεση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες, στην Ελλάδα οι μαθητές εξαρτώνται από τη μονομερή άποψη μιας συγγραφικής ομάδας. Ως εκ τούτου, είναι δύσκολο να ενθαρρυνθούν διαφορετικές απόψεις, αλλά και να δοθεί η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να επιλέξει ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης του το εκπαιδευτικό του υλικό. Έρευνες έχουν επίσης δείξει ότι τα σχολικά εγχειρίδια δε βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν τις πολλαπλές προοπτικές των ιστορικών γεγονότων, των ανθρώπων ή των καταστάσεων (Tunnel & Ammon, 1996; Wade, 1993). Για το λόγο αυτό, τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας έχουν δεχθεί πολλές επικρίσεις. Δεν είναι όμως μόνο τα μέλη του επιστημονικού πεδίου που επικρίνουν τα εγχειρίδια ιστορίας για την εστίασή τους στην απόκτηση επιφανειακών δεξιοτήτων και την προσέγγιση της μίας σωστής απάντησης, αλλά και οι ίδιοι οι μαθητές/τριες που τα βρίσκουν βαρετά (Loewen, 1995).

Η Μπούντα (2006), μελέτησε με ποιον τρόπο παρέχεται η ιστορική γνώση και ερεύνησε τη μεθοδολογία της διδακτικής της ιστορίας εντός της σχολικής τάξης. Μέσα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι περισσότεροι μαθητές/τριες ενημερώνονται από το σχολικό βιβλίο (με ποσοστό 77,2%), ενώ δευτερεύουσες πηγές γνώσεων της ιστορίας αποτελούν οι επισκέψεις σε αρχαιολογικούς χώρους (47,8%), οι αφηγήσεις γονιών και παππούδων (37,3%), οι ενδυμασίες, οι φωτογραφίες, τα ντοκιμαντέρ (30,8%), οι ταινίες ιστορικού περιεχομένου (26,1%) και τέλος τα κόμικς και τα ιστορικά μυθιστορήματα (14%). Σχετικά με τη μεθοδολογία της διδασκαλίας του μαθήματος φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν πιο ενδιαφέρουσες διδακτικές πρακτικές και μεθόδους

(ασκήσεις στο τετράδιο εργασιών, επισκέψεις σε μουσεία, ανάγνωση-ανάλυση άλλων ιστορικών πηγών και ομαδικές έρευνες/εργασίες) είναι ελάχιστοι. Με βάση την έρευνα των Καλογήρου και Σμυρναίου (2012), οι πρακτικές που θα καταστήσουν το μάθημα της ιστορίας πιο ενδιαφέρον, σύμφωνα με τις απόψεις των μαθητών/τριών, είναι η χρήση εποπτικού υλικού-οπτικοακουστικών μέσων, η χρήση περισσότερων παραθεμάτων και η ανάθεση εργασιών.

Οι μαθητές/τριες, με τη συμβολή των εκπαιδευτικών, θα μπορούσαν να δημιουργήσουν τα δικά τους έργα, όπως ένα μοντέλο μιας αρχαίας πόλης ή μιας χρονικής γραμμής με τα γεγονότα μιας συγκεκριμένης ιστορικής περιόδου, ώστε να ενισχύσουν την αντίληψη των μαθητών/τριών με έναν πιο διαδραστικό τρόπο. Άλλες μέθοδοι περιλαμβάνουν τη μεταγραφή ιστοριών σε άλλα είδη κειμένου, τη χρήση της μεθόδου brainstorming και την οπτική διαγραμματική απεικόνιση, τονίζοντας τα κύρια σημεία, τα οποία μπορούν να βοηθήσουν στην ανάκληση των προηγούμενων γεγονότων και στην ανάπτυξη της συζήτησης. Έρευνες έχουν δείξει ότι ορισμένες από αυτές τις μεθόδους παράγουν «καλύτερη ανάκληση, κατανόηση και συγκράτηση του υλικού» (Preacher, Rucker & Hayes, 2007).

Μέσα από αυτό το σχετικά ευρύ φάσμα διδακτικών προσεγγίσεων, μεθόδων και πρακτικών, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παρέχουν σημαντική βοήθεια στους μαθητές, ώστε να εξετάσουν προβλήματα που δημιουργούνται από την ιστορική ερμηνεία, να αναπτύξουν δεξιότητες ανάλυσης, να κριτικάρουν τις πηγές και να μάθουν να κατασκευάζουν ιστορικές ερμηνείες. Μία τέτοια διδασκαλία θεωρείται κεντρική για τη καλύτερη επίδοση των μαθητών/τριών, την ενίσχυση της εμπλοκής τους στη μαθησιακή διαδικασία και τη βαθύτερη κατανόηση της ιστορικής σκέψης (Caron, 2005; Ferster, Hammond, & Bull, 2006; Stearns, Seixas, & Wineburg, 2000).

1.2.3. Διδασκαλία της Ιστορίας σε παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες

Οι μαθητές/τριες με ΜΔ αντιμετωπίζουν πολλά εμπόδια στο εκπαιδευτικό τους ταξίδι. Τα εμπόδια αυτά μπορούν να εξηγηθούν σε ένα βαθμό, αν αναλογιστεί κανείς ότι η παραδοσιακή διδασκαλία της Ιστορίας βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στην ικανότητα των μαθητών/τριών να διαβάζουν επιτυχώς και να κατανοούν το περιεχόμενο των εγχειριδίων του μαθήματος. Οι περισσότεροι μαθητές/τριες με ΜΔ διαβάζουν το υλικό του επιπέδου της τάξης με ακραία δυσκολία, και τα προβλήματα αυτά μεγεθύνονται όταν το κείμενο είναι εξειδικευμένο ή αφηρημένο και το

λεξιλόγιο πολύπλοκο (Gersten, Baker, Smith-Johnson, Dimino & Peterson, 2006). Επιπλέον, η γλωσσική επεξεργασία των σύνθετων συντακτικών σχημάτων του βιβλίου, των μακροσκελών προτάσεων, των άγνωστων εννοιολογικών δομών, του μεγάλου αριθμού ειδικού δηλωτικού εκφραστικού λεξιλογίου και η κατανόηση του συμπυκνωμένου, ως προς τα νοήματα, κειμένου του σχολικού βιβλίου, αποτελεί ένα πεδίο ιδιαίτερης δυσκολίας στη σχολική ζωή των παιδιών με ΜΔ. Στην έρευνά τους οι Zigmond, Wolery, Meng, Flumer και Bean (1994), πήραν συνέντευξη από μαθητές με ΜΔ μετά από μαθήματα που βασιζόνταν σε μεγάλο βαθμό στην ανάγνωση εγχειριδίων, την παραδοσιακή διάλεξη και μεθόδους συζήτησης σε ολόκληρη την τάξη. Διαπίστωσαν ότι οι μαθητές/τριες αυτοί επέδειξαν, στην καλύτερη περίπτωση, επιφανειακές γνώσεις των βασικών εννοιών που παρουσιάστηκαν, εξηγήθηκαν και επανεξετάστηκαν από τον/την εκπαιδευτικό. Για το λόγο αυτό, κρίνεται αναγκαία η αναζήτηση εγχειριδίων από τους εκπαιδευτικούς, τα οποία να είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες των μαθητών/τριών με χαμηλές αναγνωστικές δεξιότητες και να χρησιμοποιούνται συμπληρωματικά με τα σχολικά εγχειρίδια.

Εκτός από τις δυσκολίες που δημιουργούνται εξαιτίας των σχολικών βιβλίων, η εκμάθηση της ιστορίας, όπως διαπιστώσαμε, συνήθως επιβαρύνεται και από τις μεθόδους με τις οποίες παρουσιάζεται το νέο διδακτικό αντικείμενο, όπως η μακροσκελής διάλεξη του εκπαιδευτικού και η ατομική εργασία στα καθίσματα (Cawley, 1994; Deshler, Schumaker, Alley, Warner & Clark, 1982). Η διδασκαλία της ιστορίας σε μαθητές με ΜΔ μπορεί να αποτελεί πρόκληση, αλλά υπάρχουν διάφορες μέθοδοι διδασκαλίας που μπορεί να είναι επιτυχείς. Με τις σωστές στρατηγικές και προσεγγίσεις, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βρουν τρόπους να κάνουν την ιστορία πιο ενδιαφέρουσα. Προσεγγίζοντας τη μάθηση μέσα από διαφορετικούς τρόπους, οι οποίοι ανταποκρίνονται σε ποικίλα μαθησιακά στυλ και χρησιμοποιώντας μεθόδους διδασκαλίας, οι οποίες εστιάζουν και προσαρμόζονται στις εκπαιδευτικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εμπλέξουν τα παιδιά με ΜΔ στη μαθησιακή διαδικασία. Οι διαφορετικοί τρόποι μάθησης αναφέρονται στη χρήση πολυαισθητηριακών τεχνικών, όπως οπτικές, ακουστικές και κιναισθητικές δραστηριότητες (Aluya, 2017). Μία ενδιαφέρουσα διδακτική μέθοδος που μπορεί να υιοθετήσει ο/η εκπαιδευτικός είναι η πολύ-αισθητηριακή των Orton-Gillingham-Stillman (Στασινός, 2015). Με τη χρήση αυτής της μεθόδου, ο/η μαθητής/τρια μπορεί να διδαχθεί μέσα από τις οπτικές, ακουστικές και τις κιναισθητικές λειτουργίες του εγκεφάλου. Μέσω της βιοματικής

μάθησης οι μαθητές/τριες δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον και σίγουρα μαθαίνουν περισσότερα πράγματα, απολαμβάνοντας το «ανιαρό» μάθημα της ιστορίας (Πολυχρονοπούλου, 2012). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν δραστηριότητες κιναισθητικής μάθησης, όπως το παιχνίδι ρόλων, κατά το οποίο οι μαθητές/τριες θα μπορούν να υποδύονται ιστορικά πρόσωπα και να αναπαριστούν γεγονότα από το παρελθόν. Αφού διαβαστεί μια ιστορία, μπορεί να γίνει ανάθεση των ρόλων. Μετά από λίγα λεπτά εξάσκησης, οι μαθητές/τριες μπορούν να παρουσιάσουν την ιστορία. Αν η ιστορία ή το θεατρικό έργο είναι πολύ μεγάλο, μπορεί να γίνει αναπαράσταση μιας μόνο σκηνής. Άλλη μία πρωτότυπη προσέγγιση θεωρείται η διδασκαλία με μορφή συνεντεύξεων. Αφού ανατεθούν οι ρόλοι, ο/η εκπαιδευτικός αναλαμβάνοντας αρχικά το ρόλο του παρουσιαστή, παίρνει συνεντεύξεις από τους μαθητές, οι οποίοι αφηγούνται τις ιστορίες τους, υποδυόμενοι τους χαρακτήρες των αποσπασμάτων. Μέσα από τη συγκεκριμένη προσέγγιση αναπτύσσεται σημαντικά η ιστορική ενσυνείδηση των μαθητών/τριών (Cunningham, & Allington, 1999).

Στην πολυαισθητηριακή μέθοδο συμπεριλαμβάνονται και τα οπτικά βοηθήματα, τα παιχνίδια ρόλων και η ακρόαση ήχου (Oulman, 2019). Τα οπτικά βοηθήματα και οι εικόνες δε χρησιμοποιούνται για απλή διακόσμηση, αλλά αξιοποιούνται ως πηγές πληροφοριών. Η εικόνα προσφέρεται περισσότερο από κάθε άλλο μέσο για την άμεση επικοινωνία του θητή θεατή με το θέμα της και τον προτρέπει να κάνει κριτική προσέγγιση της πραγματικότητας που αυτή απεικονίζει. Οι εικόνες μπορεί να αξιοποιηθούν σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας: στην αρχή του μαθήματος, για αφόρμηση, στη διάρκειά του, για επιβεβαίωση του λόγου ή του εξελισσόμενου διαλόγου, στο τέλος, για τη σύνθεση και την ολοκλήρωση του θέματος (Γλεντής, Μαραγκουδάκης, Νικολόπουλος & Νικολοπούλου, 2006).

Ωφέλιμη στρατηγική θεωρείται επίσης και η σύγκριση αποσπάσματος ενός σχολικού βιβλίου με μια άλλη εκδοχή του, ώστε να προσδιοριστεί ποιο κείμενο ήταν πιο χρήσιμο για την κατανόηση του περιεχομένου. Μέσα από τη σύγκριση αναπτύσσεται η κριτική ικανότητα και η δημιουργική σκέψη των μαθητών. Οι απαντήσεις θα μπορούσαν να καταγραφούν με μορφή έρευνας. Για μεγαλύτερες τάξεις χρήσιμη για την υποβοήθηση της κατανόησης θεωρείται η μεταγραφή των διδακτέων αποσπασμάτων του σχολικού βιβλίου με διαφορετική μορφή, για παράδειγμα διαλόγου (Dull, & Garderen, 2005). Ενδιαφέρουσα είναι και η χρήση ημερολογίων απαντήσεων. Σε αυτά οι μαθητές/τριες μπορούν να καταγράφουν ό,τι σκέφτονται, τα συναισθήματά τους και τις προβλέψεις τους για τα γεγονότα ή τους

ήρωες. Κατά διαστήματα, θα μπορούν να μοιράζονται τις απαντήσεις τους ως βάση για την προώθηση συζητήσεων (Cunningham, & Allington, 1999). Επίσης, ιδιαίτερα χρήσιμη είναι η δυνατότητα παροχής ευκαιριών στους μαθητές για την ανάπτυξη του μεταξύ τους διαλόγου και της ανάπτυξης των απόψεών τους για διάφορα θέματα, ώστε να αναπτυχθούν βαθύτερες συζητήσεις και να ενισχυθεί η οικοδόμηση πιο ουσιαστικών συνδέσεων με το υλικό (Heacox, 2018).

Οι Gersten και συν. (2006), διεξήγαγαν μια έρευνα σχετικά με τα οφέλη των καθημερινών συζητήσεων στην τάξη, με σκοπό τη διευκόλυνση της κατανόησης μαθητών με και χωρίς ΜΔ. Η μελέτη αυτή, η οποία επικεντρώθηκε στο Κίνημα των Πολιτικών Δικαιωμάτων από 1954 έως 1965, χρησιμοποίησε προσεκτικά επιλεγμένα αποσπάσματα από το ντοκιμαντέρ *Eyes on the Prize*, του De Vinney (1991). Η παρέμβαση είχε διάρκεια πέντε εβδομάδων. Ο δάσκαλος εισήγαγε στρατηγικά διευκρινιστικές δηλώσεις και ερωτήσεις πριν από την έναρξη της διδακτικής ενότητας καθώς οι μαθητές/τριες παρακολουθούσαν το βίντεο. Οι ερωτήσεις έδωσαν στους μαθητές την ευκαιρία να αναστοχαστούν σχετικά με το περιεχόμενο, να αρχίσουν να εξάγουν δικά τους συμπεράσματα για γεγονότα και να κάνουν διασυνδέσεις. Οι μαθητές/τριες συμμετείχαν σε ομαδικές συζητήσεις για να συγκρίνουν πώς θα ένιωθαν αν βρίσκονταν στη θέση των πρωταγωνιστών και στη συνέχεια κατέγραψαν τις απαντήσεις τους. Πρόσθετες ενισχύσεις αφορούσαν στη χρήση δραστηριοτήτων σύγκρισης-αντίθεσης με κείμενο και προφορική ανάγνωση σε ομάδες μαθητών για να διευκόλυνση της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης του κειμένου. Μετά το τέλος της διδασκαλίας, η κατανόηση των μαθητών/τριών και η γνώση του περιεχομένου ελέγχθηκαν μέσα από φόρμες αξιολόγησης και από δομημένες προφορικές συνεντεύξεις. Τα ευρήματα αυτής της μελέτης ήταν θετικά και ανέδειξαν τη συγκεκριμένη προσέγγιση. Ο συνδυασμός της καθοδηγούμενης συζήτησης και της συζήτησης μεταξύ μαθητών έκανε πραγματική διαφορά στην εκμάθηση του ιστορικού περιεχομένου.

Οι MacArthur, Ferretti και Okolo (2002) χρησιμοποίησαν μια άλλη μορφή διάλογου, τις συζητήσεις για αμφιλεγόμενα θέματα (debate), με σκοπό να βελτιώσουν την ιστορική σκέψη των μαθητών και την κατανόηση περιεχομένου. Το δείγμα αποτέλεσαν παιδιά ΣΤ τάξης ενός Τ.Ε. Η παρέμβαση διήρκεσε οκτώ εβδομάδες και θέμα της ήταν η μετανάστευση γύρω στο 1900. Οι μαθητές/τριες συμμετείχαν σε συζητήσεις σχετικά με το αν θα έπρεπε να είχε επιτραπεί η μετανάστευση κατά τη διάρκεια της περιόδου που μελετήθηκε. Η ιστορική κατανόηση αξιολογήθηκε

ποσοτικά με ένα τεστ πολλαπλών επιλογών και μια ατομική συνέντευξη. Διαπιστώθηκαν σημαντικές βελτιώσεις για όλους τους μαθητές μέσω μίας φόρμας αξιολόγησης περιεχομένου. Στη συνέντευξη μετά την αξιολόγηση, οι μαθητές/τριες με αναπηρίες είχαν ακόμη υψηλότερες επιδόσεις από τους τυπικής εκπαίδευσης συμμαθητές τους (Dull, & Garderen, 2005).

Άλλες προσεγγίσεις που ενδείκνυνται για μαθητές με ΜΔ κατά τη διδασκαλία της ιστορίας, θεωρούνται οι εκπαιδευτικές εκδρομές και επισκέψεις σε ιστορικές τοποθεσίες και μουσεία, οι οποίες ενισχύουν την κατανόηση, ενώ σε περιπτώσεις που αυτό είναι αδύνατο, προτείνεται η δημιουργία μουσείου στην τάξη, με αντικείμενα που μπορούν να φέρουν οι μαθητές/τριες και σχετίζονται με το θέμα διδασκαλίας. Οι μαθητές/τριες σε αυτή τη διδακτική προσέγγιση μπορούν να σημειώσουν τις παρατηρήσεις και τις περιγραφές τους σχετικά με τα ιστορικά ή πολιτιστικά αντικείμενα με κείμενα ή ζωγραφική (Cunningham, & Allington, 1999).

Μέσα από ένα προσεκτικό συνδυασμό αυτών των μεθόδων και προσεγγίσεων, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παρέχουν ένα περιβάλλον που διδάσκει με επιτυχία και άνεση στα παιδιά με ΜΔ την ιστορία. Ωστόσο, οι παραπάνω δραστηριότητες δεν είναι απαραίτητα κατάλληλες για όλες τις τάξεις και όλους τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συνεργαστούν ουσιαστικά με τους μαθητές για να βρουν τον καλύτερο τρόπο με τον οποίο αυτοί μαθαίνουν. Η παροχή βοήθειας στα παιδιά κατά τη διάρκεια της μάθησης, αποτελεί ουσιαστικό κομμάτι της ανάπτυξης και εξέλιξής τους. Μέσα από την υπομονετική καθοδήγηση και τη δημιουργία παραγωγικών και ουσιαστικών σχέσεων με τους μαθητές, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενισχύσουν την αυτοπεποίθηση και την ικανότητα των μαθητών/τριών για μάθηση.

1.2.4. Τα Οφέλη της Χρήσης των ΤΠΕ στη Διδασκαλία της Ιστορίας

Η ταχύτητα με την οποία οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) εξαπλώνονται σε κάθε τομέα της ζωής είναι τόσο ραγδαία που δυσκολεύεται κανείς να παρακολουθήσει τις εξελίξεις. Η εκπαίδευση, τυπική και άτυπη, όπως είναι φυσικό έχει επηρεαστεί αρκετά. Καθώς οι εκπαιδευτικές τεχνικές και οι τεχνολογίες εξελίσσονται, είναι όλο και πιο σημαντικό να τροποποιούνται οι μέθοδοι διδασκαλίας της ιστορίας, ώστε να διασφαλίζεται ότι κάθε μαθητής, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών/τριών με ΜΔ, θα λαμβάνεται υπόψη. Ο Prensky

(2002), χαρακτηρίζει τους μαθητές ως «ψηφιακούς γηγενείς» γιατί έχουν γεννηθεί στην εποχή της ψηφιακής τεχνολογίας και για το λόγο αυτό χρειάζονται δυναμικότερα περιβάλλοντα μάθησης.

Η τεχνολογία επιτρέπει στους μαθητές με ΜΔ να έχουν γρήγορη πρόσβαση σε πόρους και εργαλεία. Με αυτόν τον τρόπο εξοικονομούν χρόνο για την αναζήτηση απαντήσεων και πληροφοριών κι έτσι διαθέτουν περισσότερο χρόνο για ανάλυση, ανάπτυξη και κατανόηση των βασικών εννοιών. Μέσω των εφαρμογών της τεχνολογίας μειώνεται το γνωστικό φορτίο στην εργαζόμενη μνήμη και αυξάνονται τα κίνητρα παραμονής στο ίδιο έργο (Ιατράκη & Μικρόπουλος, 2019). Η αύξηση της συγκέντρωσης προσοχής και παραμονής στο έργο, αποτελεί δείκτη για την κατανόηση των μαθητών/τριών. Ένα ακόμη όφελος της χρήσης των υπολογιστών είναι η κατάτμηση των εργασιών σε μικρά διαδοχικά βήματα, η οποία θεωρείται ένας επιτυχημένος εκπαιδευτικός τρόπος για μαθητές με ΜΔ (Detheridge, 1996). Επιπλέον, οι ΤΠΕ μπορούν να παρέχουν πρόσβαση σε πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές και να καλλιεργήσουν ένα είδος βιώματος στους μαθητές, με προσομοιώσεις, βιντεοταινίες, ηχητικά ντοκουμέντα, αλλά και να διευκολύνουν την κατανόηση ιστορικών όρων, εννοιών και γεγονότων. Επίσης, ευνοούν τη δημιουργία ενός διερευνητικού και συνεργατικού περιβάλλοντος και προσφέρουν πλούσιο εποπτικό υλικό στον εκπαιδευτικό, το οποίο συμπληρώνει το υλικό των σχολικών εγχειριδίων (Βακαλούδη & Δαγδιλέλης, 2014).

Τα εποπτικά μέσα, δηλαδή οτιδήποτε υλικό ή αντικείμενο χρησιμοποιείται κατά την διδακτική διαδικασία αφενός προκαλούν διέγερση των μαθησιακών αισθήσεων των μαθητών/τριών και αφετέρου κάνουν πιο αποδοτική και ωφέλιμη την μάθηση. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν τα έξυπνα κινητά τηλέφωνα (smartphone) και τα tablet. Με δυνατότητα σύνδεσης σε ασύρματο δίκτυο επιτρέπουν την εξ' αποστάσεως αλληλεπίδραση, ενώ με τις μεγάλες σε επιφάνεια οθόνες επαφής και τους σύγχρονους επεξεργαστές που διαθέτουν υποστηρίζεται η αναπαραγωγή πολυμέσων, παιχνιδιών και άλλων εφαρμογών υψηλής ποιότητας, διαμορφώνοντας ένα οικείο περιβάλλον για τους μαθητές, δημιουργώντας προκλήσεις και ενεργοποιώντας τα κίνητρα (Sandberg, Maris & Hoogendoorn, 2014; Riconscente, 2013). Άλλα χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν οι διαδραστικοί πίνακες (Harrison, 2013), που τα τελευταία χρόνια εντάσσονται σε όλο και περισσότερες ελληνικές τάξεις και τα διαδραστικά πατώματα (Papagiannakis, Antona, Ntoa & Stephanidis, 2013). Επιπλέον, χρήσιμα εποπτικά μέσα για το μάθημα της Ιστορίας

θεωρείται ο χάρτης για τη συσχέτιση Ιστορίας με τη γεωγραφία, οι βιντεοπροβολές, τα ψηφιακά έντυπα, τα γραφήματα, τα ειδικά μολύβια, οι χρωματιστοί υπογραμμιστές, οι μακέτες, οι διαφάνειες. Ένα πολύ σημαντικό εργαλείο για την επεξήγηση μίας ορισμένης διαδικασίας, την ορθότερη κατανόηση, την αποδοτικότερη αποκωδικοποίηση και την απομνημόνευση των δεδομένων από τα άτομα με δυσλεξία είναι η χρήση εικόνων και διαγραμμάτων, στα οποία οι πληροφορίες παρέχονται πιο οργανωμένα (Aziz, Husni, & Jamaludin, 2013; De Santana, de Oliveira, Almeida & Baranauskas, 2012). Στα εποπτικά μέσα ανήκουν και τα story boards ή τα κινούμενα σχέδια που μεταφράζουν το κείμενο σε μια ιστορία (Dull & Garderen, 2005). Η μέθοδος storyboard συνδυάζει οπτικά χρονοδιαγράμματα με γεγονότα που συμβαίνουν στην ιστορία, βοηθώντας τους μαθητές να συνδέσουν χρονολογικά γεγονότα και να εμπεδώσουν τις έννοιες. Ιδιαίτερα βοηθητικές θεωρούνται και οι λειτουργίες όπως η ηχητική ακρόαση κειμένου και η λειτουργία υπογράμμισης, που κάνουν το κείμενο πιο κατανοητό στους μαθητές (Griffin & Edwards, 2019).

Άλλο παράδειγμα χρήσης των νέων τεχνολογιών στην Ιστορία είναι τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, τα οποία με τις προσομοιώσεις, τις συνεργατικές δραστηριότητες, την καλλιέργεια κριτικής και αναλυτικής ικανότητας μπορούν να ευνοήσουν την εκπαίδευση των μαθητών/τριών στην Ιστορία (Μουλά, 2014). Η χρήση διαδραστικών παιχνιδιών και εκπαιδευτικών διαδικτυακών βίντεο διευκολύνει την εμπλοκή των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία και τους παρέχει αποτελεσματική και βελτιωμένη πρόσβαση στις πληροφορίες (Ghorbani, Ocampo, Ross & Drake, 2019; Lynch, Pitsch, Vandercook & Park, 2017). Φυσικά υπάρχουν προϋποθέσεις και περιορισμοί στη χρήση τους και χρειάζεται κατάλληλη διδακτική παρέμβαση, ώστε να αναπτυχθεί η κριτική σκέψη των μαθητών/τριών. Αξίζει επίσης να αναφερθούμε στις εφαρμογές επαυξημένης πραγματικότητας, τις οποίες συναντούμε σε έξυπνα κινητά τηλέφωνα και tablet, στις οθόνες των οποίων γίνεται εμπλουτισμός του περιβάλλοντος που καταγράφει η κάμερα και βιώνει ο/η μαθητής/τρια με πληροφορίες (Kamarainen et al., 2013).

Το Εικονικό Μουσείο Ιστορίας, το οποίο σχεδιάστηκε από τους Okolo και Englert (2001), είναι ένα διαδικτυακό περιβάλλον εκμάθησης ιστορίας που έχει σχεδιαστεί για να δώσει τη δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να κατανοήσουν την ιστορία. Πρόκειται για μία ψηφιακή εφαρμογή, ανοιχτή στην κοινωνία, που συντηρεί, ερευνά, κοινοποιεί και εκθέτει με ψηφιακό τρόπο την υλική και άυλη κληρονομιά της ανθρωπότητας (Antonaci, Ott & Pozzi, 2013). Προσφέρει υποστηρίξεις και

σκαλωσιές σε μαθητές με αναπηρίες, ώστε να αυξηθεί η συμμετοχή τους στο γνωστικό αντικείμενο και στην τάξη (Okolo & Englert, 2001; Okolo, Englert, Bouck, & Heutsche, 2007). Αναπτύχθηκε για να προσφέρει στους μαθητές ιστορική αντίληψη μέσω της «ανάλυσης και ερμηνείας ιστορικών στοιχείων και αντικειμένων», καθώς και να προσφέρει στους μαθητές ευκαιρίες να δημοσιεύσουν τις δικές τους ερμηνείες για αυτά τα αντικείμενα και τα εκθέματα (Okolo & Englert, 2001). Με βάση τα ευρήματα της έρευνας των Bushra, Mahmood και Yousef (2021), η χρήση του εικονικού μουσείου διευκολύνει τους μαθητές με ΜΔ και παράλληλα προσφέρει μία διασκεδαστική ατμόσφαιρα.

Φυσικά θα πρέπει να γίνεται συνετή διαχείριση των τεχνολογικών μέσων που επιλέγονται κάθε φορά για τη διάρθρωση της διδασκαλίας, ώστε να εξυπηρετούν τους στόχους που έχουν τεθεί από τις σύγχρονες προσεγγίσεις της ιστορικής εκπαίδευσης. Η ατομική και ομαδική εργασία για την επίλυση προβλημάτων, η ανάπτυξη και καλλιέργεια δεξιοτήτων για τη διαχείριση της πληροφορίας, αλλά και η τοποθέτηση των μαθητών/τριών στον πλούσιο σε πληροφορίες, νέο ψηφιακό κόσμο, αποτελούν τα σημεία συνάντησης των στόχων της ιστορικής εκπαίδευσης με τους στόχους της ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η χρήση των ΤΠΕ θα πρέπει να δίνει χώρο στη διερεύνηση, έναντι της συσσώρευσης πληροφοριών, μέσω της μελέτης ιστορικών πηγών αλλά και να ανταποκρίνεται στις ιδιαιτερότητες που έχει η μελέτη της παγκόσμιας και ευρωπαϊκής ιστορίας σε σχέση με την εθνική (Κόκκινος & Γατσωτής, 2007; Μαξούρης, 2008; Τσίβας, 2009; Τσίβας, 2011).

1.2.5. Σχεδιαστικές Προδιαγραφές Εφαρμογών για μαθητές με ΜΔ

Δεδομένων των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες με ΜΔ κατά τη φάση της ανάγνωσης, θεωρείται σημαντική η αναφορά σε κάποιες συγκεκριμένες σχεδιαστικές προδιαγραφές που θα πρέπει να πληρούν οι εκπαιδευτικές εφαρμογές για την παρουσίαση κειμένου και πληροφορίας.

Εκτιμάται ότι οι μισοί από τα άτομα με δυσλεξία βιώνουν οπτικές διαταραχές ή ενοχλήσεις, οι οποίες γίνονται κύριο εμπόδιο στην ανάγνωση. Υπάρχουν παρατηρήσιμα χαρακτηριστικά που είναι μοναδικά για κάθε άτομο, όπως οι διπλές, θολές, ακανόνιστες, μετακινούμενες, τρεμάμενες λέξεις, να ξεθωριάζουν ή να στροβιλίζονται, να αναπηδούν από τη σελίδα. Η όραση επιδεινώνεται σε εικόνες με μεγάλη αντίθεση, κείμενο μικρού μεγέθους σε απλό χαρτί, στενά διαστήματα

γραμματοσειρών, ακραίες συνθήκες φωτισμού (υπερβολικά υψηλός ή χαμηλός φωτισμός). Υπάρχει η αντίληψη ότι οι εν λόγω οπτικές διαταραχές θα μπορούσαν να βελτιωθούν με τη δημιουργία ενός πιο φιλικού περιβάλλοντος ή υλικού ανάγνωσης για τα άτομα με δυσλεξία (Yoliando, 2020).

Το 2018, δημοσιεύτηκε από τη Βρετανική Ένωση για τη Δυσλεξία (British Dyslexia Association), ο πιο γνωστός και αναγνωρισμένος οδηγός με τίτλο «Dyslexia Style Guide 2018. Creating Dyslexia Friendly Content». Ο οδηγός αυτός παρουσίαζε κάποιες κατευθυντήριες γραμμές, ώστε να γίνεται η γραπτή επικοινωνία, έντυπη και ηλεκτρονική, ευκολότερη για άτομα με δυσλεξία. Πολλοί σχεδιαστές, εκδότες και ενώσεις χρησιμοποιούν τις οδηγίες του (Yoliando, 2020). Οι σχεδιαστικές αυτές προδιαγραφές αφορούν το στυλ, το μέγεθος, τη στοίχιση των γραμμμάτων, το συνδυασμό του χρώματος της γραμματοσειράς με το φόντο της οθόνης, τα περιθώρια ανάμεσα στα γράμματα και τις παραγράφους, τον απαιτούμενο αριθμό γραμμμάτων σε κάθε σειρά, τον τρόπο σύνταξης και παρουσίασης οδηγιών, λίστας και γενικότερα τον τρόπο παρουσίασης της πληροφορίας για την αποδοτικότερη αντιμετώπιση των δυσκολιών που εμφανίζονται λόγω των μαθησιακών ελλειμμάτων.

Σε γενικές γραμμές, οι επικρατέστερες επιλογές στυλ γραμματοσειράς είναι οι πιο ξεκάθαρες, στρογγυλές γραμματοσειρές με ορισμένο κενό μεταξύ των γραμμμάτων όπως είναι οι εξής: Century Gothic, Comic Sans, Arial, Verdana, Tahoma, Trebuchet, Helvetica. Επιπρόσθετα, καλό είναι να μη χρησιμοποιείται η χρήση Italics και Underline διότι δίνουν την αίσθηση ότι οι λέξεις είναι ενωμένες μεταξύ τους και είναι δύσκολο να διευκρινιστούν από άτομα με δυσλεξία, καθώς και η επιλογή γραμματοσειρών που καθρεφτίζουν (Aziz, et al., 2013; Santana et al., 2012). Ενθαρρυντικό είναι και το γεγονός ότι πλέον έχουν διαμορφωθεί ειδικές γραμματοσειρές για άτομα με δυσλεξία, όπως οι Lexia-Readable, Open-Dyslexic, Dyslexie. Επιπλέον, είναι καλό να μη χρησιμοποιείται κείμενο με κίνηση γιατί δυσκολεύει την ανάγνωση. Όταν το μέγεθος των γραμμμάτων είναι μεγάλο, διαβάζονται με περισσότερη ευκολία. Το μικρότερο μέγεθος που πρέπει να χρησιμοποιείται είναι ανάμεσα σε 12-14 px, ενώ ορισμένα άτομα με δυσλεξία προτιμούν ακόμη μεγαλύτερο μέγεθος γραμματοσειράς, κάτι που φαίνεται να βελτιώνει την ικανότητα αναγνώρισης των συμβόλων στα άτομα με ΜΔ (Rello & Baeza-Yates, 2013; Zorzi, et al., 2012). Ο συνδυασμός γραμματοσειράς μαύρου χρώματος σε λευκό φόντο πρέπει να αποφεύγεται όπως και το αντίστροφο, ανοιχτόχρωμη γραμματοσειρά σε σκούρο φόντο. Τα επικρατέστερα χρώματα που

εφαρμόζονται για το χρωματισμό του φόντου είναι τα απαλά παστέλ παλ χρώματα σε συνδυασμό με γράμματα σκούρου χρώματος (Rello et al., 2012). Συνίσταται η αποφυγή του πράσινου και κόκκινου/ροζ χρώματος που δυσκολεύει τα άτομα με δυσχρωματοψία. Έμφαση στο κείμενο δίνεται με τη χρήση έντονων γραμμάτων και αποφεύγεται τελείως η υπογράμμιση και τα πλάγια γράμματα που δυσκολεύουν την ανάγνωση. Γίνεται δεξιά στοίχιση του κειμένου, με γραμμές που δεν ξεπερνούν τους 60 χαρακτήρες και κείμενο που δεν ξεπερνά τις 5 γραμμές ανά σελίδα. Κατά τη διάρκεια της παρουσίασης επισημαίνονται τα σημαντικά σημεία και οι λέξεις-κλειδιά προφορικά και οπτικά, μέσω χρωμάτων, ορίων, πλαισίων, bold γραμμάτων (British Dyslexia Association, 2013).

Τα παιδιά μικρής ηλικίας, μπορούν να δεχτούν περιορισμένη ποσότητα οπτικής και ηχητικής πληροφορίας σε μία ψηφιακή οθόνη για να μην αποσπάται η προσοχή τους (Presser, Vahey & Zanchi, 2013; McKnight & Fitton, 2010). Η ύπαρξη πολλών πολυμεσικών στοιχείων στην οθόνη μιας εφαρμογής θα τραβήξει την προσοχή των παιδιών στα στοιχεία αυτά και θα τα αποπροσανατολίσει από το σκοπό της ίδιας της εφαρμογής (Wolock, Ann Orr & Buckleitner, 2006). Προτείνεται η χρήση απλών στοιχείων κίνησης και ήχου με στόχο να μην αποσπάται η προσοχή του παιδιού από το κείμενο της ιστορίας (Zipke, 2014). Η μουσική επένδυση θα πρέπει να επιλέγεται προσεχτικά, ώστε να μην αποσυντονίζει το παιδί, αλλά να το βοηθά να συγκεντρώνεται και να του δίνει κίνητρα παραμονής στο έργο.

2. Μέθοδος

2.1. Υποθέσεις και ερευνητικά ερωτήματα.

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται μια συστηματική ανασκόπηση βιβλιογραφίας, με σκοπό την ανίχνευση και διερεύνηση της υπάρχουσας κατάστασης ως προς τη διδασκαλία ενός εξειδικευμένου πεδίου της εκπαίδευσης, της Ιστορίας σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με εστίαση στις ΜΔ, ώστε να αναδειχθεί η μορφή της ιστορικής εκπαίδευσης για τη συμπερίληψη στην Ελλάδα.

Η αρχική υπόθεση ήταν ότι υπάρχει ιδιαίτερη έλλειψη εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας σε μαθητές με ΜΔ. Η υπόθεση αυτή δημιουργήθηκε μέσα από συζητήσεις με άλλους εκπαιδευτικούς που έθεταν παρόμοιους προβληματισμούς για την παρεχόμενη διδασκαλία του συγκεκριμένου πεδίου εκπαίδευσης και τους ελλειπείς τρόπους κινητοποίησης του ενδιαφέροντος μαθητών με ΜΔ. Για τον έλεγχο της υπόθεσης, η παρούσα έρευνα ακολούθησε τη μεθοδολογία των συστηματικών βιβλιογραφικών ανασκοπήσεων, οι οποίες προσφέρουν αξιόπιστες πληροφορίες σχετικά με μια επιστημονική υπόθεση. Η συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση θεωρείται απαραίτητη διαδικασία πριν τη διεξαγωγή μιας νέας έρευνας, ώστε να διαπιστωθεί αν τα ευρήματα της εργασίας έχουν να προσθέσουν νέα δεδομένα σχετικά με την αρχική επιστημονική υπόθεση (Sterne, Egger & Smith, 2001). Επιπλέον, μέσω των συστηματικών ανασκοπήσεων η βιβλιογραφία μπορεί να προσεγγιστεί με αντικειμενικότητα, διευκολύνεται η σύνθεση η σύγκριση και κριτική ανάλυση των αποτελεσμάτων άλλων πρωτογενών ερευνών, ώστε να αποσαφηνίζονται αποτελεσματικά τα υπό διερεύνηση θέματα και να ανακαλύπτονται νέες ερευνητικές κατευθύνσεις (Πατελάρου, & Μπροκαλάκη, 2010).

Για τη διερεύνηση της υπόθεσης της παρούσας έρευνας, διερευνήθηκαν αποτελεσματικές τεχνικές, μέθοδοι, στρατηγικές διδασκαλίας, εποπτικά μέσα, για την οργάνωση ενός πρωτότυπου και ενδιαφέροντος μαθησιακού χώρου, ο οποίος θα προσφέρει στους μαθητές με ΜΔ μια διαφορετική μαθησιακή εμπειρία, η οποία θα έρχεται σε πλήρη αντίθεση με το συνηθισμένο σχολικό περιβάλλον μίας τυπικής γενικής τάξης του μέσου δημοτικού σχολείου στην Ελλάδα. Με τη συστηματική χρήση κατάλληλων μεθόδων και τεχνικών, το μάθημα της Ιστορίας έχει την ευκαιρία να απελευθερωθεί από τα ασφυκτικά δεσμά της δασκαλοκεντρικής και κειμενοκεντρικής διδασκαλίας και να προσφέρει στους μαθητές συναρπαστικές εμπειρίες, πολλαπλά χρήσιμες τόσο για τη σχολική όσο και την κοινωνική τους ζωή.

Η αναζήτηση έγινε σε αποθετήρια διδακτικών σεναρίων, σε ιστοσελίδες έγκυρων πρόσφατων Πανελλήνιων και Διεθνών Συνεδριακών διοργανώσεων, αλλά και στις εργασίες που έχουν συμπεριληφθεί στα Πρακτικά τους.

Τα ερωτήματα τα οποία επιχειρεί να διερευνήσει η εν λόγω μελέτη, αλλά και να διεξάγει συμπεράσματα, συνοψίζονται παρακάτω:

Y1 Ποια είναι η υφιστάμενη κατάσταση σχετικά με τη διδασκαλία της Ιστορίας σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σημερινό, ελληνικό, πρωτοβάθμιο εκπαιδευτικό σύστημα;

Y2 Υπάρχει κάποια πρόβλεψη για τους μαθητές με ΜΔ που φοιτούν σε συμπεριληπτικές τάξεις των γενικών δημοτικών σχολείων;

Y3 Ποιες είναι οι ανάγκες των εκπαιδευτικών για αρτιότερη υποστήριξη στη διδασκαλία της ιστορίας σε μαθητές με ΜΔ;

Y4 Πώς μπορεί να σχεδιαστεί μία εφικτή, εκπαιδευτική πρόταση, η οποία να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών/τριών με ΜΔ;

2.2. Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Αφού αναγνωρίστηκε και καθορίστηκε το θέμα διερεύνησης, προσδιορίστηκε ο σκοπός της έρευνας, τέθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα και η υπόθεση της έρευνας, ακολούθησε η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων. Για τη συλλογή τους πραγματοποιήθηκε ενδεδειγμένη διαδικτυακή έρευνα με την εφαρμογή του πρωτοκόλλου PRISMA, ώστε να ενισχυθεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της έρευνας (Page, 2021). Στο πρωτόκολλο αυτό περιγράφονται τέσσερα βασικά στάδια (αναγνώριση, διαχωρισμός, καταλληλότητα, τελική επιλογή), κατά τη διαδικασία εντοπισμού και επιλογής μελετών, τα οποία θα πρέπει να εφαρμόζονται σε κάθε συστηματική ανασκόπηση (Liberati, et. al., 2009). Στα βήματα σχεδιασμού της συστηματικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης, τα οποία θα πρέπει να περιγράφονται με διαφάνεια και σαφήνεια προσδιορίζεται επίσης, ο σκοπός της, ο τρόπος εντοπισμού και επιλογής των σχετικών ερευνών και των αποτελεσμάτων που προκύπτουν (Moher et. al., 2009).

Για τον εντοπισμό και τη διαλογή των άρθρων, ορίστηκαν εξ αρχής τα κριτήρια ένταξης και αποκλεισμού. Στο πρώτο στάδιο σύμφωνα με το πρωτόκολλο

του PRISMA, βρίσκεται η διαδικασία εντοπισμού. Ως τρόποι αναζήτησης των διδακτικών παρεμβάσεων για την Ιστορία, ορίστηκαν η αναζήτηση σε ιστοσελίδες επίσημων, γνωστών και έγκυρων φορέων ή οργανισμών εκπαίδευσης (<http://aesop.iep.edu.gr/senaria>, <http://scenaria-ekt.mitida.gr/>, <http://photodentro.edu.gr/>), σε ιστοσελίδες γνωστών Πανελλήνιων και Διεθνών Συνεδριακών διοργανώσεων και στα Πρακτικά τους (<https://ipode.gr/conference>, https://www.pee.gr/?page_id=295) και σε επιστημονικές μηχανές αναζήτησης (Semantic Scholar, Science direct, Scopus, Research Gate, Academia). Συγκεκριμένα, αναζητήθηκαν εκπαιδευτικά προγράμματα, όπως αυτά καταγράφηκαν σε αποθετήρια διδακτικών σεναρίων και στις εργασίες που έχουν συμπεριληφθεί στα Πρακτικά γνωστών Πανελληνίων και Διεθνών Συνεδρίων με χρονικό εύρος από το 2017 έως και το 2021. Το μεσοδιάστημα αυτό ορίστηκε ως κριτήριο στη διαδικασία επιλογής προγραμμάτων, ώστε να διερευνηθούν οι τελευταίες εξελίξεις στο συγκεκριμένο πεδίο εκπαίδευσης, της Ιστορίας ως προς τη διδασκαλία της σε μαθητές με ΜΔ, να ανακαλυφθούν νέες ερευνητικές ιδέες και να εντοπιστούν οι τρέχουσες προσεγγίσεις, μέθοδοι και τεχνικές που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς για το μάθημα της Ιστορίας, στα πλαίσια των συμπεριληπτικών τάξεων των δημοτικών σχολείων στην Ελλάδα.

Στο δεύτερο στάδιο του πρωτοκόλλου PRISMA, που αφορά στη διαλογή, αναζητήθηκαν εκπαιδευτικά προγράμματα που αναφέρονταν στην ΕΑΕ και προγράμματα με ιστορικό προσανατολισμό. Η αναζήτηση στις δημοσιεύσεις των Συνεδρίων και στα Πρακτικά τους έγινε αρχικά μέσα από την ανάγνωση του τίτλου των άρθρων και στη συνέχεια μέσα από την περίληψή τους. Για τα σχετικά άρθρα τα οποία επιλέχθηκαν, έγινε επισκόπηση όλου του κειμένου, ώστε να διερευνηθεί αν περιλαμβάνουν παρουσίαση εκπαιδευτικών προγραμμάτων ή παρεμβάσεων, καθώς και σε ποιες περιπτώσεις ΕΑΕ αναφέρονταν. Η αναζήτηση πραγματοποιήθηκε μετά τον καθορισμό ορισμένων φίλτρων, όπως οι λέξεις κλειδιά, η βαθμίδα εκπαίδευσης και το γνωστικό αντικείμενο. Οι λέξεις κλειδιά που χρησιμοποιήθηκαν για την εύρεση των δεδομένων ήταν: Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, Μαθησιακές Δυσκολίες, Εκπαίδευση χωρίς Αποκλεισμούς, Ιστορική Εκπαίδευση, Διδακτική της Ιστορίας. Από την αναζήτηση προέκυψαν 14 Πανελλήνια και διεθνή Συνέδρια από τα οποία:

7 είχαν θέμα τις ΤΠΕ:

- «9^ο Πανελλήνιο Συνέδριο των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ. Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη», Έτος διεξαγωγής: 2017.
- «5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με τίτλο: Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία», Έτος διεξαγωγής: 2017.
- «6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με τίτλο: Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία», Έτος διεξαγωγής: 2019.
- «11^ο Πανελλήνιο και Διεθνές Συνέδριο με τίτλο: Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση», Έτος διεξαγωγής: 2018.
- «5^ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Κεντρικής Μακεδονίας με τίτλο: Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη Διδακτική Πράξη», Έτος διεξαγωγής: 2018.
- «10ο Πανελλήνιο Συνέδριο των εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ με τίτλο: με τίτλο: Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας στη διδακτική πράξη», Έτος διεξαγωγής: 2020.
- «12^ο Πανελλήνιο και Διεθνές Συνέδριο με τίτλο: Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση». Έτος διεξαγωγής: 2021.

3 με θέμα την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση:

- «9^ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Ο Σχεδιασμός της Μάθησης». Έτος διεξαγωγής: 2017.
- «10^ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση Διαμορφώνοντας από κοινού το μέλλον της εκπαίδευσης». Έτος διεξαγωγής: 2020.
- «11^ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Εμπειρίες. Προκλήσεις. Προοπτικές». Έτος διεξαγωγής: 2020.

4 αποτελούσαν Συνέδρια Επιστημών Αγωγής:

- «6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Αγωγής». Έτος διεξαγωγής: 2017.
- «7^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης». Έτος διεξαγωγής: 2019.
- «8^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης». Έτος διεξαγωγής: 2020.

- «9^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης». Έτος διεξαγωγής: 2020.

Άρθρα με αμιγώς θεωρητικό περιεχόμενο, που δεν περιλάμβαναν κάποια παρέμβαση ή κάποιο διδακτικό σενάριο αποκλείστηκαν από το δείγμα, καθώς και εκείνα τα οποία αναφέρονταν σε διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης, ενώ επιλέχθηκαν εκείνα τα οποία αφορούσαν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Κριτήριο αποκλεισμού δεν αποτέλεσε η γλώσσα γραφής των άρθρων και έτσι εντάχθηκε ένα άρθρο στην αγγλική γλώσσα.

Επιμέρους στόχοι της συστηματικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης ήταν να διερευνηθεί πόσα προγράμματα αποτελούσαν παρεμβάσεις για τη διδασκαλία της Ιστορίας σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, να αναζητηθεί σε ποιες περιπτώσεις ειδικής αγωγής αναφέρονται στην πλειοψηφία τους, πόσα από αυτά τα προγράμματα περιλαμβάνουν παρεμβάσεις για μαθητές με ΜΔ, σε ποιες βαθμίδες εκπαίδευσης εστιάζουν συνήθως τα προγράμματα, αν γίνεται χρήση των ΤΠΕ κατά τον σχεδιασμό και αν η χρήση τους ενισχύει τη συμμετοχή και την εμπλοκή των μαθητών/τριών. Τελικός στόχος της εργασίας είναι μετά την παρουσίαση της διαδικασίας σχεδιασμού, υλοποίησης της έρευνας και των αποτελεσμάτων, να προκύψουν ερωτήματα για περαιτέρω μελέτη στο μέλλον.

2.3. Κριτήρια Εγκυρότητας και Αξιοπιστίας

Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των οργάνων μέτρησης είναι μείζονος σημασίας για την εξασφάλιση ορθών αποτελεσμάτων κατά τη διεξαγωγή μιας έρευνας (Ουζούνη & Νακάκης, 2011). Η μεθοδολογία μιας διαδικτυακής έρευνας μπορεί να είναι μια περίπλοκη διαδικασία, αλλά παράλληλα θεωρείται απίστευτα επωφελής. Επιτρέπει στους ερευνητές να έχουν πρόσβαση σε δεδομένα από ποικίλες πηγές, όπως διαδικτυακά περιοδικά και βιβλία, καθώς και μέσα κοινωνικής δικτύωσης και ιστότοπους. Αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την αποτελεσματική ανάλυση των τάσεων και των εξελίξεων γύρω από ορισμένα πολύπλοκα θέματα και τη σύνθεση των ευρημάτων σε ουσιαστικές γνώσεις. Επιπλέον, το διαδίκτυο είναι πάντα ανοιχτό, οπότε οι ερευνητές μπορούν να έχουν πρόσβαση στα δεδομένα που χρειάζονται όποτε τα χρειάζονται. Συμπερασματικά, οι ερευνητικές μέθοδοι που βασίζονται στο διαδίκτυο προσφέρουν έναν αποτελεσματικό και προσβάσιμο τρόπο συλλογής πληροφοριών.

Τα τελευταία χρόνια, η πληθώρα των διαδικτυακών ερευνών έχει διευκολύνει τους επιστήμονες να βρίσκουν τις πληροφορίες που χρειάζονται. Η αποθήκευση και η ανάκτηση ερευνητικών δεδομένων από το διαδίκτυο διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο, όχι μόνο στην ενημέρωση των ερευνητών για τις εξελίξεις σε όλο τον κόσμο, αλλά και στην παροχή πρόσβασης σε ενδιαφέρουσες πληροφορίες οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη βιβλιογραφική έρευνα και την τεκμηρίωση της εγκυρότητας της δομής και του περιεχομένου των ερευνών (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Η έρευνα πλέον δεν περιορίζεται στην ανάκτηση πληροφοριών από έντυπα βιβλία, εφημερίδες και συνεντεύξεις. Τα διαδικτυακά δεδομένα είναι πιο εύκολα προσβάσιμα και συνήθως πιο ακριβή και ενημερωμένα. Αυτή η μετατόπιση επέτρεψε στους επιστήμονες να έχουν πρόσβαση σε έναν πλούτο γνώσεων που προηγουμένως ήταν διαθέσιμες μόνο μέσω επιτόπιας έρευνας ή δαπανηρών συνδρομών. Ηλεκτρονικά περιοδικά, περιλήψεις και τίτλοι επιτρέπουν στους ερευνητές να παρακολουθούν τις εξελίξεις της έρευνας και να διεξάγουν βιβλιογραφική αναζήτηση για το θέμα που έχουν επιλέξει. Ιστοσελίδες, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο και αλληλογραφία διευκολύνουν την ανταλλαγή πληροφοριών. Για παράδειγμα, ερευνητές που επιθυμούν να αποκτήσουν άμεση πρόσβαση στην παγκόσμια βιβλιογραφία και στις πιο πρόσφατες επιστημονικές εξελίξεις μπορούν να επισκεπτούν μέσα σε λίγα δευτερόλεπτα ιστοσελίδες σε όλο τον κόσμο (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Το διαδίκτυο είναι ένα ισχυρό εργαλείο που έχει φέρει επανάσταση στον τρόπο διεξαγωγής της έρευνας. Η άνοδος του διαδικτύου δεν άνοιξε μόνο τον δρόμο για την ανάπτυξη τεχνικών συμβατικής έρευνας όπως οι έρευνες, τα ερωτηματολόγια, πειράματα και συνεντεύξεις, αλλά επέτρεψε επίσης στους ερευνητές να έχουν πρόσβαση οποιαδήποτε στιγμή, πολύ άμεσα σε ένα πολύ μεγάλο όγκο πληροφοριών και υλικού, πολύτιμων για τις έρευνές τους.

Ωστόσο, δεν είναι όλες οι διαδικτυακές έρευνες ίδιες. Ορισμένες μπορεί να είναι πιο αξιόπιστες από άλλες. Όταν πρόκειται για τη διεξαγωγή έρευνας στο διαδίκτυο, είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη ορισμένα βασικά στοιχεία. Πρώτα απ' όλα, είναι σημαντικό να εκτιμηθούν όλες οι πιθανές αντιλήψεις που μπορεί να υπάρχουν γύρω από το θέμα διερεύνησης. Αυτές οι πληροφορίες μπορεί να είναι δύσκολο να εντοπιστούν και συλλεχθούν, αλλά μπορεί να έχουν σημαντικό αντίκτυπο στην ακρίβεια των πληροφοριών που παρουσιάζονται (Bradham, 2018). Επιπλέον, είναι συνετή η χρήση πολλαπλών πηγών κατά τη διερεύνηση ενός θέματος. Αυτό μπορεί να δώσει μια πιο ολοκληρωμένη προοπτική για ένα συγκεκριμένο θέμα (Choo

& Tambyah, 2019). Τέλος, είναι σημαντικό να διασφαλιστεί η αξιοπιστία των πηγών που χρησιμοποιούνται στην έρευνα. Η διασταύρωση των πληροφοριών σε πολλούς ιστότοπους και η χρήση νόμιμων πηγών μπορεί να βοηθήσει στην επιβεβαίωση της ακρίβειας των πληροφοριών που παρουσιάζονται (Poston & Speier, 2005). Στην παρούσα έρευνα, αξιολογήθηκαν και αξιοποιήθηκαν διαδικτυακοί τόποι, μηχανές αναζήτησης και συγκεκριμένες βάσεις δεδομένων για τον εντοπισμό αξιόπιστων πηγών. Συγκεκριμένα, η αξιοπιστία επιτεύχθηκε μέσα από τη χρήση 1) Ιστοσελίδων επίσημων, γνωστών και έγκυρων φορέων ή οργανισμών εκπαίδευσης, 2) Ιστοσελίδων γνωστών Συνεδριακών Πανελλήνιων και Διεθνών διοργανώσεων, 3) Ιστοσελίδων πρακτικών συνεδρίων. Ο κύριος λόγος για τον οποίο επιλέχθηκε το συγκεκριμένο πεδίο διερεύνησης, είναι η αυξανόμενη τάση των εκπαιδευτικών να παρουσιάζουν σε Συνέδρια τα εκπαιδευτικά τους προγράμματα. Τα δημοσιευμένα σε έγκυρα Συνέδρια εκπαιδευτικά προγράμματα, διαθέτουν εγκυρότητα και αξιοπιστία, καθώς η δημοσίευση ανακοινώσεων σε πρακτικά συνεδρίων προϋποθέτει την τυφλή κρίση από τουλάχιστον δύο μέλη της Επιστημονικής Επιτροπής των συνεδρίων. Αυτός είναι ακόμη ένας πολύ βασικός λόγος επιλογής αυτού του διερευνητικού πεδίου. Συνέδρια με ισχυρή φήμη και αυστηρή διαδικασία επιλογής αναμένεται να δημοσιεύουν αξιόλογα επιστημονικά ευρήματα.

Η χρήση του διαδικτύου για την εκπαιδευτική έρευνα απαιτεί την ικανότητα αξιολόγησης διαδικτυακών τόπων. Το διαδίκτυο είναι μια τεράστια αποθήκη ανοργάνωτων και σε μεγάλο βαθμό μη ελεγμένων πληροφοριών. Οι ερευνητές θα πρέπει να είναι ικανοί να διαπιστώνουν αρκετά γρήγορα σε ποιο βαθμό η διαδικτυακή πηγή είναι κατάλληλη. Υπάρχουν διάφορα κριτήρια για την αξιολόγηση διαδικτυακών τόπων. Το πρώτο από αυτά είναι ο σκοπός του ιστότοπου, ώστε να μπορούν οι χρήστες να διαπιστώσουν τη συνάφεια και την καταλληλότητά του. Δεύτερο κριτήριο είναι η αυθεντικότητα και η γνησιότητα του υλικού, το οποίο πρέπει να είναι έγκυρο και να δηλώνει τις πηγές του. Τρίτον, το περιεχόμενο του υλικού, η επικαιρότητά του, η συνάφεια και η κάλυψη αξιοπιστίας και νομιμότητας του υλικού (αν προέρχεται από αξιοσέβαστη πηγή ή ίδρυμα) η ορθότητα, η ακρίβεια, η πληρότητα του υλικού, καθώς επίσης και η αντικειμενικότητα του υλικού που παρουσιάζεται ή/και συζητείται (Rodrigues & Rodrigues, 2000; Tweddle, Avis, Wright & Waller, 1998).

Κατά την αξιολόγηση του ερευνητικού υλικού στο διαδίκτυο, οι ερευνητές και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναστοχαστούν σχετικά με διάφορα ερωτήματα,

όπως: «Αναγνωρίζεται ο συγγραφέας; Ο συγγραφέας τεκμηριώνει την εμπειρογνωμοσύνη του/της και τη θεσμική του ιδιότητα; Είναι ο οργανισμός αξιόπιστος; Υπάρχει αναφορά στο υλικό που ο συγγραφέας αναφέρει, τον τρόπο συλλογής του υλικού; Ποιος είναι ο ρόλος, για τον οποίο έχει σχεδιαστεί αυτός ο διαδικτυακός τόπος (για παράδειγμα να παράσχει πληροφορίες, να πείσει); Είναι το υλικό ενημερωμένο; Είναι το υλικό απαλλαγμένο από προκαταλήψεις, προσωπικές γνώμες και προσβολές; Πώς γνωρίζουμε ότι ο συγγραφέας είναι αυθεντία σε αυτόν τον ιστότοπο;» (Hartley et al., 1997). Τέλος, είναι σημαντικό για τον ερευνητή να διατηρεί πλήρη βιβλιογραφικά στοιχεία για το υλικό του δικτυακού τύπου που χρησιμοποιεί, συμπεριλαμβανομένης της ημερομηνίας κατά την οποία ανακτήθηκε και τη διεύθυνση του δικτυακού τύπου.

Ωστόσο, όσο προσεχτικοί και να είναι οι ερευνητές κατά τη διαδικασία αξιολόγησης των πληροφοριών, δε θα ήταν ποτέ δυνατόν να εκμηδενιστούν οριστικά οι διάφοροι κίνδυνοι σχετικά με την εγκυρότητα και την αξιοπιστία μιας έρευνας. Είναι όμως εφικτό να μειώσουμε τις επιδράσεις που προέρχονται από τους κινδύνους αυτούς, δείχνοντας ιδιαίτερη προσοχή στα ζητήματα της εγκυρότητας και αξιοπιστίας των πηγών (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Για την αποφυγή του φαινομένου της μεροληψίας που μπορεί να διαθέτει μία έρευνα συστηματικής ανασκόπησης, όπως της παρούσας εργασίας και να διασφαλιστεί υψηλός βαθμός αξιοπιστίας και εγκυρότητας, ακολουθήθηκαν οι κατευθυντήριες γραμμές που υποδεικνύονται από το πρωτόκολλο της Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analysis (PRISMA), η αναλυτική παρουσίαση του οποίου περιγράφηκαν αναλυτικά στο κεφάλαιο της «Διαδικασίας Συλλογής Δεδομένων».

2.4. Σημασία και Αναγκαιότητα Διερεύνησης

Με τη διεύρυνση της έννοιας της συμπερίληψης στα σχολεία, αναδείχθηκε η ανάγκη εύρεσης περισσότερων και ουσιαστικότερων τρόπων διδασκαλίας για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίοι έχουν δικαίωμα στην ουσιαστική πρόσβαση σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα. Η οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας με κατάλληλο τρόπο, μπορεί να ενισχύει τη συμμετοχή και να μετατρέψει τη διδασκαλία σε μία ευχάριστη για όλους διαδικασία. Κάθε παιδί είναι ξεχωριστό και είναι σημαντικό να αντιλαμβάνεται ότι οι όποιες δυσκολίες του δεν

αποτελούν εμπόδιο στη μάθηση, αλλά ένα βήμα πιο κοντά στον εαυτό του και στην ανακάλυψη των τρόπων με τους οποίους μαθαίνει.

Αν και τα τελευταία χρόνια έχει γίνει πιο μεθοδική προσπάθεια εφαρμογής κατάλληλων διδακτικών μεθόδων, εργαλείων και στρατηγικών στα σχολεία, παρατηρείται ακόμα έλλειψη εξειδίκευσης σχετικά με τη μορφή της ιστορικής εκπαίδευσης, ώστε να είναι αποτελεσματική για μαθητές με ΜΔ. Για το λόγο αυτό, θεωρείται αναγκαία η πρόβλεψη και ο σχεδιασμός εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχεδίων διδασκαλίας για όλο και περισσότερα πεδία εκπαίδευσης, πέρα των δύο βασικών, της Γλώσσας και των Μαθηματικών. Η ανάγκη για περαιτέρω έρευνα και ανάπτυξη οξύνεται και από την απουσία οδηγού για τις προσαρμογές των Αναλυτικών Προγραμμάτων στο μάθημα της Ιστορίας σε μαθητές/τριες με ΜΔ τόσο στην πρωτοβάθμια, όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπως αντίστοιχα αντίστοιχα έχει δημιουργηθεί για τα διδακτικά αντικείμενα της Γλώσσας, των Μαθηματικών και των Φυσικών Επιστημών.

Μέσα από τη συγκεκριμένη έρευνα, αναμένεται να αυξηθεί η επιστημονική γνώση στο συγκεκριμένο πεδίο, να βελτιωθούν οι πρακτικές και να διευκολυνθεί η διαμόρφωση πολιτικών για την πλήρη συμμετοχή των παιδιών με ΜΔ στο διδακτικό αντικείμενο της Ιστορίας. Επίσης, αναμένεται να συμβάλει στον εκσυγχρονισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στην αναθεώρηση των παραδοσιακών αντιλήψεων για τις ευκαιρίες μάθησης και στη διαμόρφωση νέων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων. Ένας από τους επιμέρους στόχους της έρευνας είναι να επηρεάσει την κεντρική διοίκηση, ώστε να αναπτυχθεί μία ολοκληρωμένη και ενιαία δημόσια πολιτική για την ένταξη προγραμμάτων κατάλληλων ως προς τη διδασκαλία εξειδικευμένων πεδίων εκπαίδευσης σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και συγκεκριμένα ΜΔ.

Οφέλη από την παρούσα εργασία αναμένεται να προκύψουν για τις σχολικές διοικήσεις, οι οποίες προσδοκείται να συνειδητοποιήσουν την ανάγκη αξιοποίησης καινοτόμων πρακτικών κατά το σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Στόχος αποτελεί η διευκόλυνση της ουσιαστικής συμπερίληψης των μαθητών/τριών με ΜΔ στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική και συγκεκριμένα στη διδασκαλία της Ιστορίας.

Ένας ακόμη στόχος της εργασίας αποτελεί η διαμόρφωση μίας πολιτικής κινήτρων για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία της ιστορίας σε παιδιά με ΜΔ. Επομένως, οφέλη αναμένονται και για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα επιδιώκουν τη συνεχή επιμόρφωση και κατάρτιση σε νέες μεθόδους διδασκαλίας,

κατάλληλων για μαθητές με ΜΔ. Η συνειδητοποίηση ότι με αυτόν τον τρόπο θα προσθέσουν αξία στο έργο τους, μπορεί να αποτελέσει ένα ισχυρό κίνητρο.

Τέλος, οφέλη θα αποκομίσουν φυσικά και οι ίδιοι οι μαθητές/τριες, οι οποίοι αποτελούν και τον πρωταρχικό στόχο. Μέσω των κατάλληλων προγραμμάτων εκπαίδευσης θα ξεπεραστούν τα εμπόδια προσβασιμότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία και θα τους δοθεί η ευκαιρία να βελτιώσουν τη σχολική τους επίδοση και κατ' επέκταση την αυτοεκτίμησή τους. Για όλους τους παραπάνω λόγους, κρίνεται απαραίτητη η εκπόνηση της παρούσας εργασίας, η οποία θα επιχειρήσει να μελετήσει συστηματικά το υπό εξέταση θέμα και να προτείνει αποτελεσματικούς τρόπους διδασκαλίας της Ιστορίας σε παιδιά με ΜΔ.

3. Αποτελέσματα

Για την παρουσίαση των δεδομένων που συλλέχθηκαν δημιουργήθηκαν πίνακες, με σκοπό την ταξινόμηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που εντοπίστηκαν. Για την ευκολότερη ανάγνωση και κατανόηση των πινάκων, στην πρώτη στήλη κάθε πίνακα σημειώνεται Ι.Π. για τα προγράμματα με ιστορικό προσανατολισμό, ΕΑΕ για τα προγράμματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και Ι.Π & ΕΑΕ για τα προγράμματα που αναφέρονται στη διδασκαλία της Ιστορίας σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα συνέδρια παρουσιάζονται με αύξουσα χρονολογική σειρά, ξεκινώντας από το 2017 και καταλήγοντας στο 2021.

Πίνακας 1: Δεδομένα από 9^ο Πανελλήνιο Συνέδριο των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ

| | Τίτλος δημοσίευσης Εκπαιδευτικού Προγράμματος. | Λέξεις-Κλειδιά. | Σύντομη περίληψη. |
|-------------|--|---|---|
| Ι.Π. | «Ηρωες, Θεοί και Μύθοι». Μια Διαθεματική Προσέγγιση στο Μάθημα της Ιστορίας». Ζαχαράτου Ελένη, Σμυρνή Χριστίνα, Οικονόμου Βασίλειος. | Διαθεματική προσέγγιση της μάθησης, Μαθητικός Υπολογιστής και διαδραστικό λογισμικό, Ικανότητες 21 ^{ου} αιώνα. | Σκοπός του άρθρου είναι η παρουσίαση μιας προσέγγισης εκπαιδευτικού σεναρίου για τη διδασκαλία των πρώτων ενότητων του σχολικού βιβλίου Ιστορίας Γ' Δημοτικού. Με τη χρήση μιας σειράς διαθεματικών, διερευνητικών και ομαδοσυνεργατικών μεθόδων, επιτυγχάνεται η ενεργός συμμετοχή των μαθητών και η ανάπτυξη πολιτιστικής συνείδησης και κριτικής σκέψης, δεξιότητες-στόχοι για τα ΑΠΣ. |
| Ι.Π. | «Διδακτική Εφαρμογή Εκπαιδευτικού Σεναρίου στην Ιστορία Στ' Τάξης». Καλογερά Ευτυχία. | Δημοτικό σχολείο, εκπαιδευτικό σενάριο, Ιστορία. | Το άρθρο περιγράφει μία σειρά εκπαιδευτικών σχεδίων για τη διδασκαλία της 1 ^{ης} ενότητας στην Ιστορία Στ' τάξης «Οι εξελίξεις στην Ευρώπη κατά τους Νεότερους |

| | | | |
|------------|--|--|--|
| | | | <p>χρόνους». Κάποιοι από τους επιμέρους στόχους ήταν η ουσιαστική κατανόηση δυσνόητων εννοιών, η ανάληψη πρωτοβουλιών, η απόκτηση κριτικής και παραγωγικής σκέψης, η ανάπτυξη συνεργατικότητας. Μέσα από την αξιολόγηση των γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που εφαρμόστηκε, διαπιστώνεται η επίτευξη των στόχων μέσω της βελτίωσης των μαθητών σε όλους τους παραπάνω τομείς.</p> |
| ΕΑΕ | <p>«Σύνδρομο Asperger: Αξιοποίηση ψηφιακών κοινωνικών ιστοριών στο πεδίο της Ειδικής (Ενιαίας) Εκπαίδευσης: Μία μελέτη περίπτωσης παιδιού με το σύνδρομο». Ασλανίδου Ευτυχία.</p> | <p>Κοινωνική ιστορία, Asperger, Ψηφιακό Εργαλείο.</p> | <p>Μέσα από τη μελέτη περίπτωσης παιδιού με σύνδρομο Asperger, σχεδιάζεται παρέμβαση, μέσω μιας κοινωνικής ιστορίας, για τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων και τον έλεγχο των αντιδράσεων του παιδιού, με τη χρήση ενός ψηφιακού εκπαιδευτικού εργαλείου. Από τα αποτελέσματα διαφαίνεται η θετική επίδραση της παρέμβασης.</p> |
| ΕΑΕ | <p>«Αξιοποίηση των ΤΠΕ. Για την Ανάπτυξη Καθολικά Σχεδιασμένου Εκπαιδευτικού Υλικού Για Μαθητές με Αναπηρίες». Κουρμπέτης Βασίλης, Γελαστοπούλου Μαρία.</p> | <p>Καθολικός σχεδιασμός, προσβάσιμο εκπαιδευτικό υλικό, αναπηρία, ΤΠΕ.</p> | <p>Στο άρθρο παρουσιάζεται εκπαιδευτικό υλικό για μαθητές με αναπηρίες Γ΄ και Δ΄ δημοτικού, νηπιαγωγείου, ΕΕΕΚ και ειδικών σχολείων. Ακολουθείται πολυμεθοδολογική προσέγγιση για την ανάπτυξή του και αναμένονται η διευκόλυνση της συμμετοχής όλων των μαθητών και των οικογενειών τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.</p> |
| ΕΑΕ | <p>«Δημιουργία Ψηφιακού Εκπαιδευτικού Παιχνιδιού σε περιβάλλον Flash, για το Αντικείμενο της Γλώσσας σε τμήματα ένταξης μαθητών πρώιμης παρέμβασης με ΔΑΦ». Κούτσικος Λουκάς, Κοσμάς Χριστόφορος, Χαϊδή Ειρήνη, Σπαή Αγγελική.</p> | <p>ΔΑΦ, Ψηφιακό παιχνίδι, Πρώιμη Παρέμβαση.</p> | <p>Στο άρθρο περιγράφεται η ανάπτυξη ψηφιακού εκπαιδευτικού παιχνιδιού για μαθητές με Δ.Α.Φ. 6-8 ετών στη Γλώσσα. Μέσα από έρευνα-δράσης σε συνδυασμό με μη-κατευθυντική συνέντευξη και τη συμμετοχική παρατήρηση, συλλέχθηκαν τα αποτελέσματα, τα οποία δείχνουν επίτευξη των αναγνωστικών στόχων που είχαν τεθεί, μετά τη χρήση του ψηφιακού παιχνιδιού.</p> |

Πίνακας 2: Δεδομένα από το 9ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση.

| <p align="center">«9^ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Ο Σχεδιασμός της Μάθησης». Έτος: 2017. Πόλη: Αθήνα . Ηλεκτρονική έκδοση: https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/issue/archive. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις: 31/08/2022.</p> | | | |
|--|---|---|---|
| | Τίτλος δημοσίευσης Εκπαιδευτικού Προγράμματος. | Λέξεις-Κλειδιά. | Σύντομη περίληψη. |
| I.Π. | «Σχεδιασμός και Ανάπτυξη Διαδραστικού Διαθεματικού Εκπαιδευτικού Ψηφιακού Υλικού “Κατοχή & Εμφύλιος” για τη διδασκαλία της Ιστορίας Στ’ Δημοτικού». Ερμύνη Αντωνίου Κατσαντώνη. | Ψηφιακό υλικό, εποικοδομισμός, διαθεματικότητα, Τ.Π.Ε., Ιστορία, ευρετική αξιολόγηση. | Σκοπός του άρθρου είναι η παρουσίαση μίας διδακτικής προσέγγισης στην Ιστορία Στ Δημοτικού, μέσω σχεδιασμού πολυαισθητηριακού ψηφιακού υλικού, που ακολουθεί τις αρχές της διαθεματικότητας και του εποικοδομισμού της γνώσης. Ελέγχθηκε η ευχρηστία της διεπαφής του, η οποία κρίθηκε αξιόλογη, μέσω ποσοτικοποιημένων αποτελεσμάτων. |
| I.Π. | «Η αξιοποίηση της Επαυξημένης Πραγματικότητας (AR-AUGMENTED REALITY) και του Κώδικα Γρήγορης Απόκρισης (QR-CODE) για την υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας. Μία δράση για το γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας». Γεώργιος Φιλιπούσης. | Επαυξημένη πραγματικότητα (AR), κώδικας γρήγορης απόκρισης (QR-code), μάθηση μέσω των κινητών συσκευών, δημιουργικότητα, εφαρμογές Επαυξημένης Πραγματικότητας, κίνητρο, συμμετοχή. | Το άρθρο πραγματεύεται τον σχεδιασμό ενός διαδραστικού βιβλίου αναφερόμενο στην Ιστορία Στ Δημοτικού, με τη χρήση της Επαυξημένης Πραγματικότητας και του κώδικα γρήγορης απόκρισης. Σκοπός του σχεδιασμού είναι η διευκόλυνση της κατανόησης των μαθητών και η ενίσχυση της συμμετοχής τους. |
| I.Π. | «Οπτικοποιώντας την Ιστορία με μαθητές Δημοτικού Σχολείου». Χριστίνα Δημήτριος Λούστα. | Ιστορία, οπτικοποίηση, ντοκιμαντέρ, κινούμενα σχέδια, προσφυγική κρίση, κριτική σκέψη, πολυρισματική προσέγγιση, ιστορικός εγγραμματισμός. | Στο άρθρο υποστηρίζεται η πολυρισματική προσέγγιση στη διδασκαλία της ιστορίας, με σκοπό την ανάπτυξη κριτικής ιστορικής σκέψης. Παράλληλα, περιγράφεται πρόγραμμα που εφαρμόστηκε σε μαθητές Γ’ και Δ’ τάξης δημοτικού, ως μία προσπάθεια ενσωμάτωσης παιδιών από τη Συρία. Στόχος ήταν η ανάπτυξη κριτικής σκέψης και εξέτασης των δεδομένων από πολλαπλές και συχνά αντικρουόμενες πηγές της, μέσω της |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | οπτικοποίησης των ιστορικών αφηγήσεων και της δημιουργίας ντοκιμαντέρ με τη μορφή animation. |
|--|--|--|--|

Πίνακας 3: Δεδομένα απο 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Αγωγής.

| <p>«6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Αγωγής». Έτος: 2017. Πόλη: Αθήνα. Ηλεκτρονική έκδοση: https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/issue/view/73. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις: 31/08/2022.</p> | | | |
|---|--|---|---|
| | Τίτλος δημοσίευσης Εκπαιδευτικού Προγράμματος. | Λέξεις-Κλειδιά. | Σύντομη περίληψη. |
| ΕΑΕ 1 | «Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας με τη χρήση Τ.Π.Ε. σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Αναδόμηση μιας γλωσσικής ενότητας με τη χρήση εκπαιδευτικών λογισμικών». Ευθυμία Αλαμπουρνού, Αικατερίνη Σιδηροπούλου. | Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, Δυσλεξία ΔΕΠ-Υ ΤΠΕ. | Παρουσιάζεται πρόγραμμα παρέμβασης σε μαθητή Β δημοτικού με ΜΔ με στόχο τη βελτίωση των δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης, των οργανωτικών του δεξιοτήτων και των αντιληπτικών του δεξιοτήτων. Η παρέμβαση οργανώνεται με τη βοήθεια υποστηρικτικών εκπαιδευτικών λογισμικών και πραγματοποιείται στα πλαίσια γενικής τάξης δημοτικού σχολείου. Ο σχεδιασμός του προγράμματος είναι θεωρητικός και αποτελέσματα αναμένονται μετά την εφαρμογή του. |
| ΕΑΕ | «Αξιολόγηση μαθησιακών δυσκολιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μια μελέτη περίπτωσης». Γεώργιος Αλεξανδρόπουλος. | Μαθησιακές δυσκολίες, δημοτικό σχολείο, άτυπη αξιολόγησης. | Παρουσιάζεται πρόγραμμα παρέμβασης για μαθήτρια Δ' τάξης δημοτικού, με στόχο τη βελτίωση των τομέων στους οποίους εντοπίστηκαν ελλείψεις, ύστερα από επαρκή αξιολόγηση. Οι δυσκολίες που εντοπίστηκαν αφορούσαν στην οπτική και ακουστική αντίληψη των συμφωνικών συμπλεγμάτων, στο επίπεδο της φωνολογικής επίγνωσης και στη γνώση βασικών αριθμητικών εννοιών. |
| ΕΑΕ | «Αυτισμός: Πρόγραμμα Παρέμβασης σε μαθητή με σύνδρομο Asperger στις | Αυτισμός σύνδρομο Asperger διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές μελέτη περίπτωσης | Μετά την παρουσίαση κάποιων κύριων θεραπευτικών προσεγγίσεων της διαταραχής, ακολουθεί μελέτη περίπτωσης παιδιού με σύνδρομο Asperger με στόχο την ενίσχυση των |

| | | | |
|------------------------|--|---|--|
| | κοινωνικές δεξιότητες». Αθηνά Γαλανάκη, Ελευθερία Σάλμοντ. | κοινωνικές δεξιότητες συναισθήματα. | κοινωνικών του δεξιοτήτων. Περιγράφεται το κοινωνικό προφίλ του μαθητή και οργανώνεται πρόγραμμα παρέμβασης για τη βελτίωση αδυναμιών κοινωνικής φύσης. Μέσα από τη χρήση κατάλληλων και στοχευμένων δραστηριοτήτων επιτεύχθηκαν πολλοί από τους στόχους της παρέμβασης και κυρίως ο έλεγχος των συναισθημάτων του μαθητή και η ανάπτυξη φιλικών σχέσεων. |
| ΕΑΕ | «Ομάδα παιχνιδιού στο πλαίσιο παρέμβασης σε αυτισμό υψηλής και μεσαίας λειτουργικότητας». Κατερίνα Καραγιάννη. | Αυτισμός, Ομάδα, Παιχνίδι. | Στην παρούσα παρέμβαση διερευνήθηκε η επίδραση του παιχνιδιού σε 5 παιδιά 7-9 ετών με ΔΑΦ. Στόχος της ήταν η βελτίωση της διαχείρισης των συναισθημάτων που δημιουργούνται όταν παραβιάζονται κάποιο βασικοί κανόνες παιχνιδιού, όπως η εναλλαγή της σειράς, η παραμονή στο έργο, η συγκέντρωση, η διαχείριση της ήττας, η ευελιξία ως προς την επιλογή παιχνιδιών και η ανάληψη πρωτοβουλιών. Μετά την παρέμβαση παρατηρήθηκε βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων, όπως στη συνεργασία και την ανάπτυξη ενσυναίσθησης. |
| ΕΑΕ | Η Υποστηρικτική Καθοδήγηση ως μέθοδος παρέμβασης για τα άτομα με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/ Υπερκινητικότητα. Σοφία – Ευφροσύνη Κάρμα. | Υποστηρικτική Καθοδήγηση - coaching Στρατηγικές Αντιμετώπισης ΔΕΠΥ Ειδικός Καθοδηγητής – Coach. | Στο άρθρο παρουσιάζονται τα οφέλη της χρήσης της μεθόδου υποστηρικτικής καθοδήγησης για τα άτομα με ΔΕΠΥ, αλλά και τα υλικά και οι στρατηγικές με τις οποίες αυτή εφαρμόζεται. Παρουσιάζεται αναλυτικά ο τρόπος παρέμβασης και μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας καταλήγει πως οι δευτερογενείς επιπτώσεις της ΔΕΠΥ στο άτομο περιορίζονται μέσω της υποστηρικτικής καθοδήγησης. |
| ΕΑΕ 3 | «Μαθησιακές Δυσκολίες και Ξένες Γλώσσες: Δυσκολίες Μαθητών και Τεχνικές Παρέμβασης». Δέσποινα –Ειρήνη Κατζόλη, Φωτεινή – Βαλεντίνα Τσούγη, Παναγιώτα Γιαννέλου, Κατερίνα | Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, ξένη γλώσσα, δυσκολίες, παρέμβαση. | Στο άρθρο παρουσιάζονται τα οφέλη που μπορούν να αποκτήσουν οι μαθητές με ΜΔ, μέσα από την εκμάθηση ξένων γλωσσών, αλλά παράλληλα διευκρινίζονται και οι δυσκολίες που πιθανόν θα αντιμετωπίσουν. Περιγράφονται στρατηγικές και μέθοδοι για τη διδασκαλία τους, όπως μνημονικές τεχνικές και δημιουργία νοηματικών χαρτών. |

| | | | |
|------------|--|--|---|
| | Λυκοτραφίτη. | | |
| ΕΑΕ | «Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και ψηφιακό παιχνίδι». Αρτεμης Μαντζανά, Γιάννης Νικολόπουλος. | Μαθησιακές δυσκολίες, Μαθηματικά, Δυσαριθμησία, καλές πρακτικές, Ψηφιακές Τεχνολογίες, Στρατηγικές Παρέμβασης, Ψηφιακό παιχνίδι. | Στο άρθρο παρουσιάζεται μία ενδεικτική ψηφιακή εφαρμογή, με σκοπό τη βελτίωση των μαθηματικών δεξιοτήτων παιδιών με ΜΔ. Αναλύονται τεχνικές και μέθοδοι που μπορούν να διευκολύνουν την κατανόηση παιδιών με δυσαριθμησία και τέλος, παραθέτονται κάποιες πηγές με εκπαιδευτικό υλικό και λογισμικό. |
| ΕΑΕ | «Πρόγραμμα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης με εργαλείο τη μουσική και το τραγούδι για μαθητές/τριες με εγκεφαλική παράλυση». Αναστασία Μαυρίδου, Αικατερίνη Γεροφώτη. | Κοινωνική – συναισθηματική μάθηση μουσική τραγούδι εγκεφαλική παράλυση. | Η εισήγηση αφορά στην εφαρμογή ενός προγράμματος παρέμβασης, με εργαλείο τη μουσική και το τραγούδι. Σκοπός της παρέμβασης ήταν η ανάπτυξη της θετικής προσέγγισης του εαυτού και των άλλων και οι στόχοι αφορούσαν στην ανάπτυξη κοινωνικών, συναισθηματικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων διαπιστώθηκαν θετικές αλλαγές σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο. |
| ΕΑΕ | «Παιδιά με διάγνωση διάσπασης προσοχής και υπερκινητικότητας στο σχολικό περιβάλλον. Μελέτες περίπτωσης». Μαρία Μπιμπούδη. | Διάσπαση προσοχής, υπερκινητικότητα, ειδικό σχολείο, αξιολόγηση θεραπευτική παρέμβαση. | Στην εργασία παρουσιάζονται τρόποι εκπαιδευτικής παρέμβασης βάσει εξατομικευμένου προγράμματος, προκειμένου να αντιμετωπιστεί κατά το δυνατόν καλύτερα σε κοινωνικο-συναισθηματικό και εκπαιδευτικό επίπεδο η υπερκινητικότητα και να αυξηθεί η συγκέντρωση. |
| ΕΑΕ | «Παρεμβάσεις στη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας στο σχολικό πλαίσιο». Ιωάννα Νικολακάκη, Μοίρα Σπυριδούλα. | ΔΕΠ-Υ, κλινική εικόνα, παρέμβαση, συνεργασία. | Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να παρουσιάσει τη βασική κλινική εικόνα της ΔΕΠ-Υ και να προτείνει αποτελεσματικούς μαθησιακούς τρόπους παρέμβασης στο πλαίσιο του σχολείου. |
| ΕΑΕ | «Η χρήση των Νέων Τεχνολογιών στη γενική και ειδική εκπαίδευση». Κωνσταντίνα | Νέες Τεχνολογίες εκπαίδευση οφέλη εποικοδομισμός φύλλα εργασίας. | Το άρθρο αρχικά παρουσιάζει κάποια σημαντικά και σύγχρονα ψηφιακά μέσα, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν στα πλαίσια της ειδικής, αλλά και γενικής τάξης, μέσω των οποίων διευκολύνεται η |

| | | | |
|------------|--|--|--|
| | Παπαγεωργίου. | | εκπαιδευτική διαδικασία. Στη συνέχεια αναλύονται δύο ειδικά σχεδιασμένα εκπαιδευτικά σενάρια στα Μαθηματικά και τη Φυσική Στ' δημοτικού, με σκοπό τη βελτίωση της παρεχόμενης διδασκαλίας. |
| ΕΑΕ | «Δυσαριθμησία στην Α/βάθμια, Μελέτη Περίπτωσης». Στέλλα Πλεμμένου, Ιωάννης Νικολόπουλος. | | Στόχος της εργασίας αποτελεί η παρουσίαση παρέμβασης σε μαθητή της Γ' δημοτικού με δυσαριθμησία. Περιγράφεται αναλυτικά το ατομικό και κοινωνικό προφίλ του μαθητή και στη συνέχεια καταρτίζεται πρόγραμμα με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες του. Η παρέμβαση αφορά στη διευκόλυνση της κατανόησης απλών μαθηματικών προβλημάτων και την επεξήγηση των συμβόλων των αριθμητικών πράξεων. |
| ΕΑΕ | «Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα: Πρόγραμμα παρέμβασης στη συμπεριφορά σε μαθητή με ΔΕΠ-Υ». Ελευθερία Σάλμοντ, Σοφιάννα Πουλίδα. | ΔΕΠ-Υ, μελέτη περίπτωσης έλεγχος συμπεριφοράς εκπαιδευτική παρέμβαση σχολική τάξη. | Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση ενός συμπεριφορικού προγράμματος παρέμβασης για την άμβλυνση προβλημάτων που δημιουργούνται από ΔΕΠΥ. Αποτελεί μελέτη περίπτωσης μαθητή Γ' τάξης. Η παρέμβαση αφορούσε στη διαχείριση των συναισθημάτων του μέσα από κατάλληλες τεχνικές, όπως η ανάγνωση κατάλληλων ιστοριών. Από την τελική αξιολόγηση προέκυψε μείωση της διασπαστικής συμπεριφοράς, της κινητικότητας, καθώς και σημαντική βελτίωση των κοινωνικών του δεξιοτήτων. |
| ΕΑΕ | «Προγράμματα παρέμβασης για την ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού των μαθητών με νοητική αναπηρία». Ευστράτιος Σαρρής. | Νοητική αναπηρία αυτοπροσδιορισμός προγράμματα παρέμβασης. | Σκοπός της εργασίας είναι η παρουσίαση προγραμμάτων παρέμβασης για την ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού σε μαθητές με νοητική αναπηρία. Εξετάζεται η σχέση του αυτοπροσδιορισμού και των ατόμων με νοητική αναπηρία, καθώς και ο ρόλος, οι απόψεις και οι αντιλήψεις του εκπαιδευτικού για τον αυτοπροσδιορισμό. |
| ΕΑΕ | «Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία παιδιών με Αυτισμό». Αλεξάνδρα Στελλάτου, Χρήστος Μαλλόπουλος. | Αυτισμός Εφαρμοσμένη Ανάλυση της Συμπεριφοράς Προτροπές Διαφορική Ενίσχυση Διακριτή Δοκιμαστική Διδασκαλία | Στην παρούσα εργασία εξετάζονται οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις σε παγκόσμιο επίπεδο, σύμφωνα με τις σύγχρονες εξελίξεις και επιχειρείται μια κριτική αξιολόγηση αυτών στα πλαίσια της ελληνικής πραγματικότητας και εκπαίδευσης. |

| | | | |
|------------|--|---|---|
| | | | |
| ΕΑΕ | «Εκπαιδευτικά λογισμικά και εργαλεία Νέων Τεχνολογιών στην υποστήριξη διδασκαλίας μαθητών με ΔΕΠΥ». Αικατερίνη Τρανού. | Εκπαιδευτικά λογισμικά Νέες Τεχνολογίες ΔΕΠΥ. | Στην εργασία παρατίθεται μια σειρά από εκπαιδευτικά λογισμικά και εργαλεία Νέων Τεχνολογιών που χρησιμοποιήθηκαν στην εκπαιδευτική διαδικασία μαθητών με ΔΕΠΥ σε δομές γενικής εκπαίδευσης αλλά και ειδικής αγωγής. Διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές συμμετείχαν στο μάθημα με μεγαλύτερο ενδιαφέρον, ενώ ενισχύθηκε η αυτοπεποίθηση, η δημιουργικότητα, η επικοινωνία και η συνεργασία με τους συμμαθητές τους. |

Πίνακας 4: Δεδομένα από 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για ΤΠΕ.

| | | | |
|---|---|---|---|
| <p>«5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με τίτλο: Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία» Έτος: 2017. Πόλη: Αθήνα. Ηλεκτρονική έκδοση: http://etpe2017.aspete.gr/images/etpe2017_praktika_Final.pdf. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις: 31/08/2022.</p> | | | |
| | Τίτλος δημοσίευσης Εκπαιδευτικού Προγράμματος. | Λέξεις-Κλειδιά. | Σύντομη περίληψη. |
| ΕΑΕ | «Αξιοποίηση της Επαυξημένης Πραγματικότητας στο Σχολικό Βιβλίο για Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες». | Επαυξημένη πραγματικότητα, σχολικό βιβλίο, κινητή συσκευή, μαθησιακές δυσκολίες, προέφηβοι μαθητές. | Μέσα από μια ποιοτική ερευνητική μελέτη περίπτωσης διερευνάται η χρήση του βιβλίου ΕΠ «Ένα παιδί μετράει τ' άστρα» στο ΤΕ ενός δημοτικού σχολείου σε 3 μαθητές Ε' και Στ' τάξης. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από την παρατήρηση των μαθητών και από ημιδομημένες συνεντεύξεις και καταλήγουν σε θετικά αποτελέσματα ως προς τους στόχους που είχαν τεθεί. |
| ΕΑΕ | «Διδασκαλία Μαθηματικών σε Παιδιά με Αυτισμό μέσω εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων σε φορητές συσκευές». Παπάζογλου Θεοδώρα | Αυτισμός, Μαθηματικά, Φορητές Συσκευές. | Το άρθρο μελετά την αποτελεσματικότητα μιας σειράς δραστηριοτήτων σε τάμπλετ για παιδιά με αυτισμό για την επίτευξη βασικών στόχων και δεξιοτήτων Μαθηματικών. Η έρευνα αξιοποίησε εργαλεία όπως η παρατήρηση και οι |

| | | | |
|-------------|--|---|---|
| | , Καραγιαννίδης Χαράλαμπος, Μαυροπούλου Σοφία. | | συνεντεύξεις και μέσα από την ανάλυση των δεδομένων κατέληξε στο ότι υπήρξε θετική επίδραση. |
| I.Π. | «Ο Κινηματογράφος ως Παράγοντας Διαμόρφωσης Ιστορικής Σκέψης σε Παιδιά 6ης Δημοτικού». Κωνσταντινίδης Παύλος. | Ιστορική σκέψη, κινηματογράφος και εκπαίδευση, ΤΠΕ. | Στόχοι είναι η διαμόρφωση αξιών, στάσεων και υπεύθυνης συμπεριφοράς, αλλά και η κατανόηση ιστορικών γεγονότων. Τα ερευνητικά δεδομένα συλλέχθηκαν με τη χρήση ερωτηματολογίου και συνέντευξης. Τα αποτελέσματα κρίνονται πολύ ικανοποιητικά με την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης να έχει αναπτυχθεί σε ποσοστό κατά μέσο όρο 86% και στα δύο σχολεία. |
| I.Π. | «Τέχνη στα αρχαϊκά χρόνια μέσα από τις Νέες Τεχνολογίες». Κοκκινάκη Αριάδνη, Κοκκινάκη Δήμητρα. | Αρχαϊκή τέχνη, αρχιτεκτονικοί ρυθμοί, αγγεία, κούροι, διαδίκτυο, ψηφιακά λογισμικά. | Η εργασία παρουσιάζει μια εναλλακτική διδακτική προσέγγιση της διδασκαλίας ενός μαθήματος Ιστορίας στη Δ' Δημοτικού και Α' Γυμνασίου μέσα από τη χρήση των νέων τεχνολογιών για την τέχνη στα αρχαϊκά χρόνια. |

Πίνακας 5: Δεδομένα από 11^ο Πανελλήνιο και Διεθνές Συνέδριο για ΤΠΕ

| | | | |
|---|--|---|---|
| <p>«11ο Πανελλήνιο και Διεθνές Συνέδριο με τίτλο: Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση». Έτος: 2018. Πόλη: Θεσσαλονίκη. Ηλεκτρονική έκδοση: https://drive.google.com/file/d/1bOIZIEI9rWBcTwCE6Qjx5V1Z91Kw-VqZ/view Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις: 31/08/2022.</p> | | | |
| | Τίτλος δημοσίευσης Εκπαιδευτικού Προγράμματος. | Λέξεις-Κλειδιά. | Σύντομη περίληψη. |
| EAE | «Rocket-Ιστορίες: φορητές εκπαιδευτικές εφαρμογές για τη βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας μαθητών με δυσλεξία». Αγγελική Καραματσούκη, Αγγελος Σανδραβέλης, Σουζάνα Παντελιάδου, Σοφία | Μάθηση, φορητές συσκευές, δυσλεξία, αναγνωστική ευχέρεια. | Η εργασία παρουσιάζει εκπαιδευτικές εφαρμογές για φορητές συσκευές, που δημιουργήθηκαν με σκοπό τη βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας με δυσλεξία. Τα πρώτα αποτελέσματα της προκαταρκτικής αξιολόγησης της εφαρμογής είναι πολύ ενθαρρυντικά. |

| | | | |
|----------------------|---|--|--|
| | Γιαζιτζίδου. | | |
| I.Π. | «Σχεδιασμός και αξιολόγηση χωροευαίσθητου σοβαρού παιχνιδιού επαυξημένης πραγματικότητας για την οδό Ιπποτών στη Ρόδο». Φεσάκης Γεώργιος, Κοζάς Κωνσταντίνος, Erik Bruns, Στέλλα Λαμπριανού Χριστόδουλος, Μαλλιαράκης. | Επαυξημένη πραγματικότητα, Σοβαρά παιχνίδια, m-learning, άτυπη μάθηση. | Στην εργασία παρουσιάζεται η περίπτωση του σχεδιασμού του σοβαρού παιχνιδιού «Ρόδος, 1521». Το παιχνίδι στοχεύει στην άτυπη μάθηση σχετικά με την εποχή των Ιπποτών στη Ρόδο και απευθύνεται σε παιδιά και ενήλικες. Η αξιολόγηση του παιχνιδιού έδειξε θετική υποδοχή, εντόπισε στατιστικά σημαντικές διαφορές, στην εκτίμηση της ευκολίας χειρισμού της εφαρμογής, ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες των παικτών και έδωσε προτάσεις για μελλοντικές βελτιώσεις. |
| ΕΑΕ | «“Salamis”»: Ένα παιχνίδι επαυξημένης πραγματικότητας τοποθεσίας για την τοπική Ιστορία». Κουτρομάνος Γεώργιος, Λαμπρόπουλος Γεώργιος. | Επαυξημένη πραγματικότητα, Ψηφιακό παιχνίδι, Αξιολόγηση, Τοπική ιστορία. | Σκοπός της εργασίας είναι η παρουσίαση του σχεδιασμού, της ανάπτυξης και της αξιολόγησης ενός παιχνιδιού επαυξημένης πραγματικότητας για την τοπική ιστορία. Ο σχεδιασμός του σεναρίου του στηρίχθηκε σε εκπαιδευτικούς και μαθητές Δ', Ε' και ΣΤ' τάξης δημοτικού σχολείου. Στη διαμορφωτική του αξιολόγηση συμμετείχαν εκπαιδευτικοί/ειδικοί στην εκπαιδευτική τεχνολογία καθώς και χρήστες ψηφιακών παιχνιδιών. Το παιχνίδι θεωρήθηκε εύχρηστο. |
| I.Π.& ΕΑΕ | «Εκπαιδευτική Ρομποτική και Σύνδρομο Down: Αξιοποίηση για τη Διδασκαλία της Οδύσσειας». Καλλιόπη Ασλάνογλου, Θεοδώρα Παπάζογλου, Χαράλαμπος Καραγιαννίδης. | Σύνδρομο Down, Εκπαιδευτική ρομποτική, Οδύσσεια, Εκπαιδευτική παρέμβαση. | Στο άρθρο περιγράφεται μία πειραματική μελέτη με στόχο τη διερεύνηση της αξιοποίησης της Εκπαιδευτικής Ρομποτικής (ΕΡ) για τη διδασκαλία της Οδύσσειας σε παιδιά με Σύνδρομο Down μέσα από τον σχεδιασμό, την κατασκευή και τον προγραμματισμό ενός ρομπότ. Σχεδιάζεται παρέμβαση και από τα αποτελέσματά της προκύπτουν ενθαρρυντικά στοιχεία. |

Πίνακας 6: Δεδομένα για 5ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο για ΤΠΕ

| |
|--|
| <p>«5ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Κεντρικής Μακεδονίας με τίτλο: Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη Διδακτική Πράξη».</p> |
|--|

| <p>Ειδική θεματική ενότητα: «Τεχνολογίες, Τέχνες & Πολιτισμός στην Εκπαίδευση».</p> <p>Έτος: 2018 Πόλη: Θεσσαλονίκη. Ηλεκτρονική διεύθυνση: https://5syn-thess2018.ekped.gr/praktika/. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις: 31/08/2022.</p> | | | |
|--|--|---|--|
| | Τίτλος δημοσίευσης Εκπαιδευτικού Προγράμματος. | Λέξεις-Κλειδιά. | Σύντομη περίληψη. |
| I.Π. | «ΔιαβάΖΟΥΜΕ την πόλη της Θεσσαλονίκης». Ανδρώνη Ευφροσύνη. | Τοπική ιστορία, διαδρομές, βιωματικές προσεγγίσεις, Θεσσαλονίκη. | Η παρούσα εργασία προτείνει 4 εκπαιδευτικές-ερμηνευτικές διαδρομές σε ιστορικά τοπία της Θεσσαλονίκης εμπλουτισμένες με δραστηριότητες και δράσεις παίρνοντας αφορμή από συγκεκριμένα μαθήματα της Ιστορίας, των Θρησκευτικών και της Γλώσσας της τετάρτης, πέμπτης και έκτης δημοτικού. |
| I.Π. | «Από το Αρχαίο στο Σύγχρονο Θέατρο. Μια διαθεματική προσέγγιση στο μάθημα της Ιστορίας». Γεωργίου Γ., Παυλοπούλου Ι., Οικονόμου Β. | Διαθεματική προσέγγιση της μάθησης, Ιστορία, Μαθητικός Υπολογιστής, Διαδραστικό λογισμικό, Ικανότητες 21ου αιώνα. | Η εργασία αποτελεί μια διαθεματική εκπαιδευτική παρέμβαση. Ο συνδυασμός της μάθησης μέσω σχεδίων εργασίας, της παρατήρησης στον χάρτη, της καλλιτεχνικής έκφρασης, της παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου, του συνδυασμού πηγών, επέτρεψαν την εμβάθυνση στην Ελληνική Γλώσσα και την Ιστορία, με αφετηρία το αρχαίο θέατρο στην κλασική εποχή του 5ου π.Χ. αιώνα, πλαισιωμένο από ιστορικά-πολιτισμικά και γεωγραφικά στοιχεία. |
| I.Π. | «Η ένταξη της πολυπρισματικότητας στη διδασκαλία της Ιστορίας με την υποστήριξη των ΤΠΕ. Δεδομένα και προοπτικές». Μακαρατζής Γ. | Διδασκαλία, Ιστορία, πολιτειότητα, πολυπρισματικότητα, ΤΠΕ. | Σκοπός της έρευνας είναι να αναδείξει την αναγκαιότητα της ένταξης της πολυπρισματικότητας στη διδασκαλία της Ιστορίας και τη θεωρητική σχέση της με τις ΤΠΕ. Παρουσιάζονται τα ερευνητικά δεδομένα μιας έρευνας δράσης αναφορικά με τη σχέση της ένταξης της πολυπρισματικότητας και της χρήσης του ηλεκτρονικού περιβάλλοντος από μαθητές και μαθήτριες μιας ΣΤ΄ Τάξης δημοτικού. |
| I.Π. | «Διδακτικές προσεγγίσεις της έννοιας του | ΤΠΕ & διδακτική της ιστορίας, Φωτόδεντρο, ιστορικός χρόνος. | Η εισήγηση επικεντρώνεται στο παιδαγωγικό και διδακτικό πλαίσιο διαμόρφωσης |

| | | | |
|-------------|--|---|--|
| | ιστορικού χρόνου με την αξιοποίηση ψηφιακών πόρων του Φωτόδεντρου Μαθησιακών Αντικειμένων». Τσιβάς Α. | | Μαθησιακών Αντικειμένων, τα οποία αξιοποιούν πρωτογενές ιστορικό υλικό στην προοπτική υποβοήθησης της διαδικασίας κατανόησης του ιστορικού χρόνου με την αξιοποίηση ιστοριογραμμών και χρονογραμμών και τη συνύφανση παραμέτρων του ευρύτερου γεωγραφικού χώρου εκδήλωσης σημαντικών ιστορικών φαινομένων και γεγονότων. |
| I.Π. | «Κάνοντας Ιστορία με ψηφιακά μέσα. Το παράδειγμα των Μαθησιακών Αντικειμένων του Φωτόδεντρου». Κασκαμανίδης Ι. | Ιστορία, Φωτόδεντρο, Μαθησιακά Αντικείμενα, Jigsaw, διερεύνηση. | Στην εργαστηριακή αυτή συνεδρία αναδεικνύονται ζητήματα που αφορούν στην αξιοποίηση ψηφιακών εκπαιδευτικών πόρων στο μάθημα της Ιστορίας. Στόχος αποτελεί η γνωριμία με ένα νέο εκπαιδευτικό μέσο, τα Μαθησιακά Αντικείμενα του Φωτόδεντρου και τη διερευνητική μαθησιακή διαδικασία που υλοποιείται μέσω της ομαδικής δουλειάς και πραγματοποιείται τη συνάντησή τους στο πεδίο της Ιστορίας. |

Πίνακας 7: Δεδομένα για 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο.

| | | | |
|--|---|---|--|
| <p>«6ο Πανελλήνιο Συνέδριο με τίτλο: Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία». Έτος: 2019. Πόλη: Αθήνα. Ηλεκτρονική διεύθυνση: https://www.etpe.gr/conferences/6o-panellinio-synedrio-entaxi-kai-chrisi-ton-tpe-stin-ekpaideftiki-diadikasia/. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις: 31/08/2022.</p> | | | |
| | Τίτλος δημοσίευσης Εκπαιδευτικού Προγράμματος. | Λέξεις-Κλειδιά. | Σύντομη περίληψη. |
| EAE | «Διαφοροποιημένη διδασκαλία στο δημοτικό με χρήση του Edmodo». Πιπερίδου Ειρήνη, Φιλιππάκης Μιχαήλ. | Διαφοροποιημένη διδασκαλία, Μαθηματικά, Αξιολόγηση, Μικτή μάθηση, Edmodo. | Στην εργασία αναπτύσσεται ο τρόπος σχεδιασμού, οργάνωσης και εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στα μαθηματικά και συγκεκριμένα στην ενότητα των δεκαδικών αριθμών της Δ' τάξης δημοτικού αξιοποιώντας τις δυνατότητες του ψηφιακού περιβάλλοντος του Edmodo (Web 2.0) μέσω της μεθόδου της Μικτής |

| | | | |
|------------|--|---|---|
| | | | Μάθησης. |
| ΕΑΕ | «Εφαρμογές Επαυξημένης Πραγματικότητας και Συμβολικό Παιχνίδι σε Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας με Αυτισμό». Κελλίδου Παυλίνα Μαρία, Βούλγαρη Ηρώ, Κοτζαγεωργίου Μαρία, Ντεροπούλου Ντέρο Ευδοξία. | Επαυξημένη πραγματικότητα, Συμβολικό παιχνίδι, Αυτισμός, Μάθηση με φορητές συσκευές, Προσχολική αγωγή. | Σκοπός της έρευνας είναι να εξετάσει αν εφαρμογές ΕΠ μπορούν να υποστηρίξουν το συμβολικό παιχνίδι παιδιών προσχολικής ηλικίας με αυτισμό. Περιγράφεται ο σχεδιασμός δύο δραστηριοτήτων συμβολικού παιχνιδιού με βάση τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων. Συμμετείχαν 3 παιδιά ηλικίας 6 ετών από το ΤΕ. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι οι δραστηριότητες ΕΠ υποστήριξαν το συμβολικό παιχνίδι αλλά και την εμπλοκή των παιδιών με τις δραστηριότητες. |
| ΕΑΕ | «Η Εκπαιδευτική Ρομποτική ως μέσο πρόωθησης γνωστικών στόχων, κινητοποίησης και συμπερίληψης στην εκπαίδευση παιδιών με αυτισμό». Παπάζογλου Θεοδώρα, Καραγιαννίδης Χαράλαμπος. | Εκπαιδευτική ρομποτική, Αυτισμός, ΤΠΕ. | Η μελέτη αποσκοπεί στο σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών σεναρίων ΕΡ. Σκοπός αποτελεί η διερεύνηση της επίδρασης των εργαλείων ΕΡ στην εκπαίδευση των παιδιών και στην εμπλοκή τους. Το δείγμα περιλαμβάνει τέσσερεις γενικές τάξεις Δημοτικών σχολείων, όπου φοιτούν μαθητές με αυτισμό. Τα ερευνητικά εργαλεία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων είναι ποιοτικά και ποσοτικά. Η ανάλυση καταλήγει σε θετικά συμπεράσματα. |
| ΕΑΕ | «Κοινωνικές Ιστορίες για Μαθητές με ΔΑΦ μέσα από Βιβλία Επαυξημένης Πραγματικότητας». Δαμιανάκη Κωνσταντίνα, Στυλιανή, Καραγιαννίδης Χαράλαμπος, Χρυσικού Βασιλική. | Βιβλία Επαυξημένης Πραγματικότητας, Κοινωνικές Ιστορίες, Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος, Κινητή Μάθηση και Εμπλοκή. | Η συγκεκριμένη έρευνα μελετά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή δύο βιβλίων ΕΠ στο πλαίσιο εξατομικευμένης διδασκαλίας δύο μαθητών με ΔΑΦ. Κάθε βιβλίο ΕΠ αποτελείται από μία Κοινωνική Ιστορία, προσαρμοσμένη στις ανάγκες των δύο μαθητών. Τα αποτελέσματα της έρευνας, που συλλέχθηκαν, κατέδειξαν τη θετική επίδραση των βιβλίων ΕΠ στην ανάπτυξη κοινωνικών, συναισθηματικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης των μαθητών με ΔΑΦ. |

| | | | |
|------|---|--|--|
| I.Π. | «Ο Οδυσσέας στην παλιά πόλη του Ρεθύμνου: Ένα χωρο-ευαίσθητο παιχνίδι επαυξημένης πραγματικότητας». Αναστασιάδης Παναγιώτης, Βαρθαλίτης Λάκης, Κοτρώνης Δημήτρης. | Συνεργατική δημιουργικότητα, Επαυξημένη πραγματικότητα, Συνεργατική μάθηση με κινητές συσκευές, Έρευνα δράσης. | Σκοπός της εργασίας είναι η παρουσίαση του πιλοτικού σταδίου της εκπαιδευτικής δράσης «Ο Οδυσσέας στην παλιά πόλη του Ρεθύμνου». Οι μαθητές με κινητές συσκευές κλήθηκαν να διερευνήσουν συνεργατικά το πολιτισμικό/ιστορικό πλαίσιο της παλιάς πόλης του Ρεθύμνου και να οικοδομήσουν τις γνώσεις σε σχέση με αυτό. |
|------|---|--|--|

Πίνακας 8: Δεδομένα για 7ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης.

«7ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης με τίτλο: Εκπαίδευση χαρισματικών ατόμων στην Ελλάδα». Έτος: 2019 Αθήνα. Ηλεκτρονική διεύθυνση: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/issue/view/83>. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις: 31/08/2022.

| | Τίτλος δημοσίευσης Εκπαιδευτικού Προγράμματος. | Λέξεις-Κλειδιά | Σύντομη περίληψη |
|----------|--|---|---|
| EAE | «Η τεχνική της αυτονομίας και η αρχή της εμπάθυνας στην εκπαίδευση χαρισματικών μαθητών μέσα από ένα μάθημα με θέμα το νερό». Κατερίνα Κατωπόδη, Αλέξανδρος Παπανδρέου, Κέλλυ Λαγού. | Αυτονομία, εμπάθυνα και εμπλουτισμός, ενεργητική μάθηση, εκπαίδευση χαρισματικών μαθητών. | Παρουσιάστηκε ο σχεδιασμός και η υλοποίηση ενός μαθήματος με θέμα τον κύκλο του νερού. Στο επίκεντρο βρέθηκε η ανάπτυξη δεξιοτήτων (αναλυτική και δημιουργική σκέψη, επικοινωνία και συνεργασία, γραμματισμός της πληροφορίας), μέσω προσωπικού σχεδίου εργασίας. Ομαδική εργασία πραγματοποιήθηκε μέσω παιχνιδιού (gamification) και εμπάθυνας στο περιεχόμενο ανακαλύπτοντας τις σχέσεις ανάμεσα στις ιδιότητες του νερού, τον κύκλο του και τη βιολογία. |
| I.Π.&EAE | «Πρόταση εκπαιδευτικού προγράμματος χαρισματικών μαθητών στην Ιστορία». Ειρήνη-Ζωή | Χαρισματικοί μαθητές, εκπαιδευτικά προγράμματα, εμπλουτισμένο πρόγραμμα, κριτική σκέψη, επίλυση | Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται προγράμματα που απευθύνονται σε χαρισματικούς μαθητές και έχουν εφαρμοστεί σε πολλά διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα. Σκοπός της είναι να |

| | | | |
|------------|--|--|--|
| | Κοντοσταύλου, Ιωάννα Διαμαντούλη, Ελένη Χαντζούλη. | προβλήματος. | γίνει μια πρόταση προγράμματος με κύριο άξονα την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, βασισμένο στο Μοντέλο του Λογικού επιχειρήματος. Το πρόγραμμα απευθύνεται σε μαθητές 11-12 ετών που έχουν αξιολογηθεί ως χαρισματικοί και αποτελεί εμπλουτισμένο πρόγραμμα στο μάθημα της Ιστορίας. Στοχεύει στην επίλυση προβλήματος και το περιεχόμενό του αφορά στην ιστορική περίοδο της Τουρκοκρατίας στον ελλαδικό χώρο. |
| EAE | «Πρόταση Προγράμματος Εκπαίδευσης Χαρισματικών Μαθητών στη Φυσική στην Ελλάδα». Παρασκευή Κουβαρά, Γεωργία Τζιώτη, Ελένη Χαντζούλη. | Χαρισματικά παιδιά, προγράμματα εξωτερικού, επιτάχυνση/εμπλουτισμός, Φυσική Επιστήμη, δεξιότητες ζωής, πρόταση για Ελλάδα. | Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται προγράμματα που έχουν εφαρμοστεί στην Ευρώπη και στην Αμερική στον τομέα των Φυσικών επιστημών. Κατατίθεται μια πρόταση εμπλουτιστικού προγράμματος που απευθύνεται σε χαρισματικούς μαθητές στην Ελλάδα. Απευθύνεται σε μαθητές που βρίσκονται γνωστικά στο τέλος της Έ δημοτικού ανεξαρτήτως ηλικίας. |
| EAE | «Από την Ένταξη στην Συνεκπαίδευση. Πρόγραμμα υλοποίησης Συνεκπαίδευσης Ειδικού με Τυπικό Σχολείο». Εμμανουήλ Κουμπιάς, Αναστασία Κατσούγκρη. | Συνεκπαίδευση τυπικό σχολείο εφαρμογή προγράμματος συνεκπαίδευσης Ειδικού με Τυπικού σχολείου. | Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται η περίπτωση εφαρμογής ενός προγράμματος ένταξης και συνεκπαίδευσης που υλοποιήθηκε με εξαιρετική επιτυχία σε Δημοτικό Σχολείο της Ανατολικής Αττικής κατά το σχολικό έτος 2016-2017. |
| EAE | «Αναγνώριση και διαχείριση στοιχείων συναισθηματικής ανάπτυξης χαρισματικών παιδιών στο δημοτικό σχολείο. Μελέτη περίπτωσης». Μαρία Μπιμπούδη. | Χαρισματικότητα, συναισθηματική ανάπτυξη, σχολείο. | Σκοπός της εργασίας είναι να παρουσιαστούν, μετά από παρατήρηση στη σχολική τάξη από τον εκπαιδευτικό, στοιχεία συναισθηματικής ανάπτυξης σε χαρισματικό μαθητή και τρόποι διαχείρισης των στοιχείων αυτών επηρεάζοντας θετικά την συναισθηματική και κοινωνική του ανάπτυξη. Πρόκειται για μελέτη περίπτωσης μαθητή Ε΄ τάξη σε γενική τάξη με ιδιαίτερα γνωρίσματα χαρισματικού |

| | | | |
|------------|--|---|---|
| | | | παιδιού. |
| ΕΑΕ | «Παρουσίαση του δομημένου εκπαιδευτικού προγράμματος TEACCH στη Μονάδα Αυτιστικού Ατόμου “Ελπίδα”: Ένα επιτυχημένο πείραμα». Ευάγγελος Πιαστόπουλος, Ευάγγελος Κατικαρίδης, Σταύρος Ρίζος. | Δομημένο πρόγραμμα Εξατομίκευση Αυτιστικό φάσμα πρόγραμμα TEACCH. | Στην εργασία παρουσιάζεται το εξειδικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα TEACCH. Το πρόγραμμα συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας ζωής του αυτιστικού ατόμου, αναπτύσσοντας την αυτονομία του, την αυτοεξυπηρέτηση, την κοινωνικοποίηση, αλλά και τη βελτίωση του, τόσο στο γνωστικό τομέα, όσο και στον τομέα της συμπεριφοράς. |

Πίνακας 9: Δεδομένα από 10^ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση.

| | | | |
|--|--|---|--|
| <p align="center">«10ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με τίτλο: Διαμορφώνοντας από κοινού το μέλλον της εκπαίδευσης». Έτος: 2020. Αθήνα.</p> <p align="center">Ηλεκτρονική διεύθυνση: https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/issue/archive. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις: 31/08/2022.</p> | | | |
| | Τίτλος δημοσίευσης Εκπαιδευτικού Προγράμματος. | Λέξεις-Κλειδιά. | Σύντομη περίληψη. |
| Ι.Π. | «Σχεδιασμός και εφαρμογή εκπαιδευτικού λογισμικού για την καλλιέργεια της κριτικής ιστορικής σκέψης». Ιωάννα Νικολάου Σκαράκη. | Κριτική σκέψη, κοινότητες διερεύνησης, ιστορική μέθοδος, εκπαιδευτικό λογισμικό. | Το άρθρο πραγματεύεται τη διδασκαλία της κριτικής σκέψης. Προτείνει την εισαγωγή των μαθητών/τριών στην ιστορική μέθοδο και τη διερεύνηση των πηγών και κάνει χρήση των ΤΠΕ για την κινητοποίηση τους και την επίτευξη καλύτερης κατανόησης του ιστορικού πλαισίου. Σχεδιάστηκε και αναπτύχθηκε το εκπαιδευτικό λογισμικό «Η Ελλάδα στον 20ό αι», εφαρμόστηκε σε τμήμα της Στ τάξης και αξιολογήθηκε από τους/τις μαθητές/τριες και τους/τις εκπαιδευτικούς. |

| | | | |
|------------|--|--|--|
| | | | Διαπιστώθηκε καλύτερη κατανόηση της ιστορίας και ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης μετά την εφαρμογή του. |
| ΕΑΕ | «ΤΠΕ και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: Μια πρόταση για τη χρήση του λογισμικού Rewordify στην εκμάθηση ξένης γλώσσας από μαθητές με δυσκολίες αναγνωστικής κατανόησης». Γεωργία Ανδρέου, Παναγιώτα Αθανασιάδου, Ελένη Γκανά. | ΤΠΕ, Rewordify, ανάγνωση,δυσκολίες, ξένη γλώσσα. | Στόχο της εργασίας αποτέλεσε η αξιοποίηση εκπαιδευτικού λογισμικού στην τάξη για την παροχή προσαρμογών στην αναγνωστική κατανόηση στην αγγλική γλώσσα ως ξένη γλώσσα για μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον, συζητήθηκαν και οι πιθανοί περιορισμοί. |

Πίνακας 10: Δεδομένα από 8ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης.

| | | | |
|--|---|--|---|
| <p>«8ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης με τίτλο: Εκπαίδευση χαρισματικών ατόμων στην Ελλάδα. Ιδεολογικές - Πολιτικές – Ψυχολογικές. Παιδαγωγικές Προϋποθέσεις Εκπαίδευσης Χαρισματικών Ατόμων». Έτος: 2020. Πόλη: Αθήνα. Ηλεκτρονική έκδοση: https://bit.ly/3L2omFi. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις: 31/08/2022.</p> | | | |
| | Τίτλος δημοσίευσης Εκπαιδευτικού Προγράμματος. | Λέξεις-Κλειδιά. | Σύντομη περίληψη. |
| ΕΑΕ | «Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση της Ειδικής Αγωγής». Μαρία Βαθρακογιάννη, Παναγιώτα Πιτσαδιώτη, Βασιλεία Χαλιώτη. | ΤΠΕ, Εποικοδομισμός Συμπεριφορισμός, Εκπαιδευτικά Λογισμικά, Ειδική Αγωγή. | Η εργασία διαπραγματεύεται το θέμα των ΤΠΕ στην ειδική αγωγή. Αναφέρονται τα πλεονεκτήματα που έχει η εισαγωγή των ΤΠΕ στη διαδικασία και παρουσιάζονται δύο εκπαιδευτικά λογισμικά που απευθύνονται σε παιδιά με ειδικές ανάγκες. Τα εκπαιδευτικά λογισμικά που εξετάζονται αναλυτικά είναι το Μαθαίνω να Κυκλοφορώ με Ασφάλεια και Στρογγυλά με αξία. |
| ΕΑΕ | «Η αγωγή των παιδιών με νοητική καθυστέρηση». Μαρία Γέρουλα. | Νοητική καθυστέρηση, μεθόδευση διδασκαλίας, αναλυτικά προγράμματα, | Η εργασία αναφέρεται στα εκπαιδευτικά προγράμματα και στη μεθόδευση διδασκαλίας των παιδιών με ελαφριά και μέτρια νοητική καθυστέρηση. Αναδεικνύει τις τροποποιήσεις που πρέπει να |

| | | | |
|------------|---|--|---|
| | | διδασκτικές αρχές. | γίνονται στα αναλυτικά προγράμματα, αλλά και νέες προσεγγίσεις στις διδασκτικές μεθόδους. |
| ΕΑΕ | «Διαφοροποιημένη διδασκαλία σε τάξη με χαρισματικούς μαθητές: Μια διδασκτική πρόταση για το μάθημα της Γλώσσας της Δ' Δημοτικού». Βασιλική Κεφάλια, Αθηνά Τσιώρη. | Σχέδιο εργασίας διαφοροποιημένη διδασκαλία χαρισματικοί μαθητές. | Στην εργασία παρουσιάζεται ένα Σχέδιο Εργασίας με θέμα «Μαθαίνω τον ευθύ και τον πλάγιο λόγο». Απευθύνεται σε τάξη που αποτελείται από μαθητές με διαφορετικές ικανότητες μάθησης. Στόχοι του Σχεδίου Εργασίας είναι οι μαθητές να είναι ικανοί να εντοπίζουν τον ευθύ και τον πλάγιο λόγο, να αναγνωρίζουν τα χαρακτηριστικά του κάθε είδους, να μετατρέπουν τον ευθύ λόγο σε πλάγιο και το αντίστροφο και να κατανοούν σε ποιες περιστάσεις της καθημερινής ζωής και της τέχνης χρησιμοποιείται το κάθε είδος λόγου. Επίσης, αναμένεται οι μαθητές να εκφραστούν μέσα από την τέχνη (δραματοποίηση, ζωγραφική, παραγωγή γραπτού λόγου-συγγραφή κόμικ) και να ασκηθούν στον ομαδικό τρόπο εργασίας μέσα στην τάξη. |
| ΕΑΕ | «Παρέμβαση κοινωνικοποίησης ενός παιδιού με αυτισμό στο γενικό σχολείο». Χριστίνα Κουτουβέλη, Αικατερίνη- Σοφία Παρούση, Αλέξανδρος -Σταμάτιος Αντωνίου. | Αυτισμός Θεωρία του Νου Κοινωνικές συναλλαγές Φιλία Κοινωνιόγραμμα Κοινωνική Ιστορία | Η παρούσα μελέτη περίπτωσης αποσκοπεί στην βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων ενός μαθητή με αυτισμό, της Β' τάξης. Η μέθοδος που πραγματοποιήθηκε είναι παρέμβαση με χρήση κοινωνικών ιστοριών. Η χορήγηση της κοινωνικής ιστορίας και οι κλειδές παρατήρησης, που συμπληρώθηκαν κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, κατέστησαν σαφές ότι υπήρξε βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων του μαθητή. Συνιστάται εκ νέου έκθεση του στην κοινωνική ιστορία, έως το τέλος της σχολικής χρονιάς, για να διαπιστωθεί εάν τα αποτελέσματα της παρέμβασης έχουν διάρκεια. |
| ΕΑΕ | «Ενδεικτικές δραστηριότητες αξιολόγησης και παρέμβασης σε μαθητή/τές με Μαθησιακές Δυσκολίες». Καλλιόπη | Μαθησιακές δυσκολίες, Αξιολόγηση, διδασκτικές παρεμβάσεις, Ανάγνωση ,παραγωγή γραπτού λόγου. | Η παρούσα εργασία αφορά στην αξιολόγηση και στο σχεδιασμό διδασκτικών παρεμβάσεων, σε μαθητή/ές με ΜΔ. σε Τ.Ε. Η ατομική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε μαθητή Β' Δημοτικού με δυσκολίες στην αναγνωστική δεξιότητα, ενώ η |

| | | | |
|--|-------------------------------------|--|--|
| | Παπουτσάκη, Ιωάννα Παπαθανασίου. | | ομαδική σε μαθητές διαφορετικών ηλικιών, οι οποίοι παρουσίαζαν δυσκολίες σε επίπεδο λεξιλογίου και παραγωγής γραπτού λόγου. Χρησιμοποιήθηκαν συνδυαστικές μέθοδοι και τεχνικές, καθώς και πολυαισθητηριακό υλικό με αποτέλεσμα η τελική αξιολόγηση να καταδείξει την βελτίωση των δεξιοτήτων-στόχων. |
|--|-------------------------------------|--|--|

Πίνακας 11: Δεδομένα από 9ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης.

| | | | |
|--|--|--|---|
| <p>«9ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης με τίτλο: Η Εκπαίδευση Δασκάλων και Καθηγητών Χαρισματικών Μαθητών Στην Ελλάδα». Έτος: 2020 Πόλη: Αθήνα. Τόμος 9. Ηλεκτρονική έκδοση: https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/issue/view/129. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις: 31/08/2022.</p> | | | |
| | Τίτλος δημοσίευσης Εκπαιδευτικού Προγράμματος. | Λέξεις-Κλειδιά. | Σύντομη περίληψη. |
| ΕΑΕ | «Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος- Μια μελέτη περίπτωσης». Ειρήνη Τσομπόλη. | Διαταραχή αυτιστικού φάσματος εφαρμοσμένη ανάλυση συμπεριφοράς. | Σκοπός αυτής της εργασίας είναι να αναδειχθούν οι μέθοδοι παρέμβασης, προβάλλοντας ταυτόχρονα τα υπέρ και τα κατά και εν τέλει να καθοδηγήσουν κάθε εμπλεκόμενο και ενδιαφερόμενο σε νέους δρόμους με θετικά αποτελέσματα. Στη συγκεκριμένη περίπτωση μαθητή το πρόγραμμα που χρησιμοποιήθηκε ήταν αυτό της Εφαρμοσμένης Ανάλυσης Συμπεριφοράς (Applied Behavioral Analysis-A.B.A) που στοχεύει στην εξάλειψη των ανεπιθύμητων συμπεριφορών και στην ενίσχυση των επιθυμητών. |

Πίνακας 12: Δεδομένα από 10ο Πανελλήνιο Συνέδριο των εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ.

| |
|--|
| <p>«10ο Πανελλήνιο Συνέδριο των εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ με τίτλο: Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας στη διδακτική πράξη». Έτος: 2020. Πόλη: Σύρος. Ηλεκτρονική έκδοση: https://e-diktyo.eu/. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις: 31/08/2022.</p> |
|--|

| | Τίτλος δημοσίευσης Εκπαιδευτικού Προγράμματος. | Λέξεις-Κλειδιά. | Σύντομη περίληψη. |
|--------------------------|---|--|--|
| I.Π. | «Στο ολοκαύτωμα των Καλαβρύτων», Μια βιοματική, διαθεματική προσέγγιση της εθνικής επετείου της 28ης Οκτωβρίου μέσα από το μάθημα της Φυσικής Αγωγής στην Ε' Δημοτικού». Ζύμαρη Αθηνά, Παπαθανασίου Αικατερίνη, Τσοπελάκου Μαργαρίτα, Ουκονόμου Βασίλης. | Διαθεματικότητα κίνηση βιοματική απόδοση ιστορικών γεγονότων project based learning μαθηματικός υπολογιστής. | Σκοπός της εργασίας ήταν η γνώση και η εμπέδωση των ιστορικών γεγονότων του ολοκαυτώματος με τη χρήση των ΤΠΕ. Οι στόχοι που τέθηκαν ήταν η σύνδεση του μαθήματος της φυσικής αγωγής με τη θεατρική παιδεία τη λαογραφία την παράδοση και τους παραδοσιακούς χορούς καθώς και η ανάπτυξη του αυτοσχεδιασμού και της έκφρασης ατομικά ή και μέσω ομάδας. Με την υλοποίηση των παραπάνω στόχων, βελτιώθηκαν οι δεξιότητες και οι στάσεις πάνω στην πολιτιστική κληρονομιά έξω από τα γεωγραφικά πλαίσια της σχολικής αίθουσας. |
| I.Π.&E ΑΕ | «Σχεδιάζοντας υλικό με βάση τις αρχές της Καθολικής Σχεδίασης Μάθησης: ένα παράδειγμα για το μάθημα της Ιστορίας». Αντωνά Παρασκευή, Σιάγκα Αγορίτσα. | Καθολικός σχεδιασμός, Ιστορία, πολυαισθητηριακή προσέγγιση, πολλαπλά μέσα αναπαράστασης. | Στην εργασία παρουσιάζεται εκπαιδευτικό υλικό που βασίζεται στις αρχές του καθολικού σχεδιασμού για τη μάθηση και ακολουθήθηκε πολυαισθητηριακή προσέγγιση για την ανάπτυξή του. Στόχος είναι να εξασφαλιστεί η πρόσβαση στη γνώση σε όσο γίνεται περισσότερους μαθητές χωρίς να υπάρξουν ιδιαίτερες προσαρμογές του αναλυτικού προγράμματος και εκ των προτέρων τροποποιήσεις. Το υλικό αφορά σε όλους τους μαθητές της Γ τάξης Δημοτικού είτε αυτοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες είτε όχι. |

Πίνακας 13: Δεδομένα από 11ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως.

| | | | |
|---|--|-----------------|-------------------|
| <p>«11ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως ICODL. Εμπειρίες. Προκλήσεις. Προοπτικές». Έτος: 2021. Ηλεκτρονική διεύθυνση: https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/issue/archive. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις: 31/08/2022.</p> | | | |
| | Τίτλος δημοσίευσης Εκπαιδευτικού Προγράμματος. | Λέξεις-Κλειδιά. | Σύντομη περίληψη. |

| | | | |
|------|--|--|--|
| I.Π. | <p>«Επανασχεδιάζοντας το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Το Όραμα του Μουράτ Β' για τη Θεσσαλονίκη» στο νέο εκπαιδευτικό πλαίσιο διδασκαλίας της Ιστορίας στις συνθήκες της πανδημίας COVID-19».</p> <p>Μαρία Γκιρτζή, Αθανασία Μπουντίδου, Νένα Παπαδοπούλου.</p> | <p>Διδακτική ιστορίας εκπαιδευτικό πρόγραμμα ψηφιακό παιχνίδι ρόλων.</p> | <p>Στην εισήγηση παρουσιάζεται εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την προσέγγιση της ιστορίας και των μνημείων της Θεσσαλονίκης στα χρόνια της Τουρκοκρατίας. Απευθύνεται σε μαθητές της Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης και ο σχεδιασμός του στηρίχθηκε σε δραματοποίηση ιστορικού σεναρίου-παιχνίδι ρόλων μέσω τηλεδιάσκεψης, υποστηριζόμενου από πολυμεσικές εφαρμογές.</p> |
|------|--|--|--|

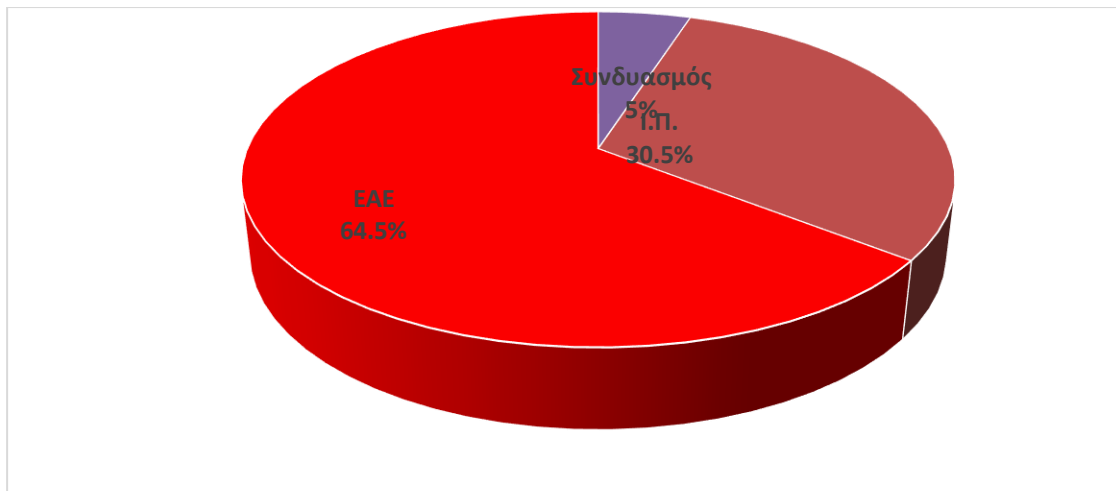
Πίνακας 14: Δεδομένα από 12ο Πανελλήνιο και Διεθνές Συνέδριο.

| | | | |
|---|--|---|---|
| <p>«12ο Πανελλήνιο και Διεθνές Συνέδριο με τίτλο: Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση». Πόλη: Φλώρινα. Έτος: 2021. Ηλεκτρονική διεύθυνση: https://www.etpe.gr/conferences/12o-panellinio-kai-diethnes-synedrio-oi-tpe-stin-ekpaidefsi/ Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις: 31/08/2022.</p> | | | |
| | <p>Τίτλος δημοσίευσης Εκπαιδευτικού Προγράμματος.</p> | <p>Λέξεις-Κλειδιά</p> | <p>Σύντομη περίληψη</p> |
| EAE | <p>«Design and development of a digital educational environment for teaching/learning Greek as a second language to students with Learning Difficulties: a small-scale implementation». Rakopoulou Vasiliki.</p> | <p>Refugees, Migrants, Teaching/Learning Greek, Second / Foreign Language, Learning Difficulties, Web 2.0 Tools, Digital Educational Environment.</p> | <p>The aims of the present study are the design and development of an open digital educational environment called "It's all Greek to me" as well as its implementation by ten students who learn Greek as a second/foreign language. The qualitative research method has been used and the data were collected through teacher's diary, observation, teachers' and students' interviews, students' evaluation forms and data which have been obtained from the platform of the digital educational environment.</p> |
| EAE | <p>«Εφαρμογή των ΤΠΕ, δυσλεξία, ειδική αγωγή, εκπαίδευση ατόμων με ειδικές</p> | <p>Εκπαιδευτική Ρομποτική, αρχικές αντιλήψεις, αυτισμός.</p> | <p>Σκοπό του άρθρου αποτελεί η παρουσίαση των αρχικών αντιλήψεων (πριν την εκπαιδευτική παρέμβαση) σχετικά</p> |

| | | | |
|-------------|---|---|---|
| | ανάγκες». Παπάζογλου Θεοδώρα, Καραγιαννίδης Χαράλαμπος. | | με έννοιες της ΕΡ και Προγραμματισμού, 14 μαθητών με αυτισμό που φοιτούσαν από την Β έως τη Στ τάξη του Δημοτικού Σχολείου. |
| Ι.Π. | «Ένα ψηφιακό παιχνίδι τύπου visual novel για την Οδύσσεια». Μικρόπουλος Αναστάσιος, Καμίτσιος Νικόλαος. | Διδασκαλία Οδύσσειας, εκπαιδευτικά ψηφιακά παιχνίδια, visual novel. | Σκοπός της έρευνας είναι να ελέγξει την επίδοση 430 μαθητών ΣΤ δημοτικού, για τη διδασκαλία της ραψωδίας «Κυκλώπεια» της Οδύσσειας, μέσω ενός ψηφιακού παιχνιδιού τύπου visual novel. |

3.1 Ανάλυση δεδομένων

Μέσα από τη συστηματική ανασκόπηση του ερευνητικού πεδίου των Πρακτικών των Συνεδρίων με χρονικό εύρος από το 2017 έως και το 2021 και των αποθετηρίων διδακτικών σεναρίων, εντοπίστηκαν συνολικά 61 εκπαιδευτικά προγράμματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) και ιστορικού προσανατολισμού (Ι.Π.) στο πρωτοβάθμιο σχολείο. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειονότητα των αναφερόμενων εκπαιδευτικών προγραμμάτων απευθύνονται στην ΕΑΕ 42 (64.5%), ενώ μόλις τα 16 (30.5%) αποτελούν παρεμβάσεις με ιστορικό προσανατολισμό. Από τα 42 προγράμματα της ΕΑΕ, τα 16 αφορούσαν σε παρεμβάσεις σε μαθητές με ΜΔ. Από τα εκπαιδευτικά προγράμματα του ερευνητικού πεδίου, μόνο 3 προγράμματα (5%) αφορούσαν στη διδασκαλία της ιστορίας σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και μόνο το ένα από αυτά αφορούσε στη σχεδίαση υλικού με βάση τις αρχές του Καθολικού σχεδιασμού για το μάθημα της Ιστορίας, το οποίο απευθύνεται σε όλους τους μαθητές, αλλά διευκολύνει κυρίως αυτούς με ΜΔ.



Πίνακας 15. Ποσοστά εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Το πρώτο πρόγραμμα με τίτλο: «*Εκπαιδευτική Ρομποτική και Σύνδρομο Down: Αξιοποίηση για τη Διδασκαλία της Οδύσσειας*», πρόκειται για μία πειραματική μελέτη, η οποία στόχευε στη διερεύνηση της αξιοποίησης της Εκπαιδευτικής Ρομποτικής στη διδασκαλία της Οδύσσειας σε ένα παιδί με σύνδρομο Down μέσω του σχεδιασμού, της κατασκευής και του προγραμματισμού ενός ρομπότ, το οποίο παρίστανε το καράβι του Οδυσσέα. Η συμμετοχή της μαθήτριας ελέγχθηκε μέσα από την εφαρμογή εκπαιδευτικού προγράμματος και εφαρμόστηκε αξιολόγηση τόσο πριν όσο και μετά την παρέμβαση. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε βελτίωση ως προς τα μαθησιακά αποτελέσματα και τη συμμετοχή του παιδιού.

Το δεύτερο πρόγραμμα με τίτλο: «*Πρόταση εκπαιδευτικού προγράμματος χαρισματικών μαθητών στην Ιστορία*» αναφερόταν στην εκπαίδευση χαρισματικών μαθητών μέσα από την παρουσίαση μιας πρότασης προγράμματος με κύριο άξονα την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, με βάση το μοντέλο Λογικών Επιχειρημάτων σε μαθητές 11-12 ετών που είχαν αξιολογηθεί ως χαρισματικοί. Το πρόγραμμα στόχευε στην επίλυση προβλήματος και το περιεχόμενό του αφορούσε στην ιστορική περίοδο της Τουρκοκρατίας στον ελλαδικό χώρο.

Στο τρίτο πρόγραμμα με τίτλο: «*Σχεδιάζοντας υλικό με βάση τις αρχές της Καθολικής Σχεδίασης Μάθησης: ένα παράδειγμα για το μάθημα της Ιστορίας*» παρουσιάστηκε εκπαιδευτικό υλικό βασισμένο στις αρχές του καθολικού σχεδιασμού για μάθηση, προκειμένου να διασφαλιστεί η πρόσβαση για όλους στη γνώση. Οι αρχές του Καθολικού σχεδιασμού απευθύνονται σε όλους τους μαθητές και κυρίως σε αυτούς με ΜΔ.

Πίνακες 2017

Για το έτος 2017 καταρτίστηκαν 4 πίνακες. Στον 1^ο πίνακα παρουσιάστηκαν τα εκπαιδευτικά προγράμματα του 9ου Πανελληνίου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ με τίτλο «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη», το οποίο διοργανώθηκε το 2017 στη Σύρο. Σε αυτό δημοσιεύτηκαν συνολικά 109 άρθρα από τα οποία μόνο 2 αποτελούσαν διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της Ιστορίας και μόλις 3 παρεμβάσεις για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρωτοβάθμιας εκπαίδευση. Οι παρεμβάσεις αφορούσαν σε Σύνδρομο Asperger, Μαθητές με Αναπηρίες και Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ).

Στον 2^ο πίνακα παρουσιάστηκαν τα προγράμματα του 9ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, με τίτλο «Ο Σχεδιασμός της Μάθησης», το οποίο πραγματοποιήθηκε το 2017 και τα πρακτικά του οποίου δημοσιεύτηκαν σε 6 τόμους, που χωρίζονται στο Α και Β Μέρος. Εντοπίστηκαν μόνο 3 εκπαιδευτικά προγράμματα με ιστορικό προσανατολισμό για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και ένα για τη δευτεροβάθμια με τίτλο: «Ένα πρότυπο εκπαιδευτικό σενάριο για την ηλεκτρονική εκπαιδευτική πλατφόρμα e-lios: Το Ολοκαύτωμα στην πλατφόρμα e-lios». Έχει δημοσιευτεί επίσης η μελέτη με τίτλο: «Ανάπτυξη και διερεύνηση ενός πλαισίου σύγκλισης μεταξύ των ιστορικών πολιτιστικών πόρων και του φυσικού κόσμου στο «Μινωικό Μονοπάτι» μέσω της Εκπαίδευσης για τη Βιώσιμη/Αειφόρο Ανάπτυξη». Εντύπωση προκαλεί η ύπαρξη μόνο ενός άρθρου αφιερωμένο στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τίτλο: «Αξιοποίηση του ψηφιακού εργαλείου Unity 3d σε συνδυασμό με flippedclassroom στον προσανατολισμό μαθητών με ειδικές ανάγκες», το οποίο δεν εντάχθηκε στους πίνακες γιατί το δείγμα αποτελούσαν 20 μαθητές ηλικίας 18-25 ετών.

Στον 3^ο πίνακα παρουσιάζονται τα εκπαιδευτικά προγράμματα του 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Αγωγής, το οποίο διεξήχθη το 2017. Τα Πρακτικά του συνεδρίου αναπτύχθηκαν σε ένα τόμο, ο οποίος είναι χωρισμένος σε δύο μέρη. Εξαιρετική εντύπωση προκαλεί το πλήθος των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και παρεμβάσεων που έχουν δημοσιευτεί για την Ειδική Αγωγή, γεγονός το οποίο έρχεται σε αντιδιαστολή με την έλλειψη προγραμμάτων με ιστορικό προσανατολισμό. Συγκεκριμένα, εντοπίστηκαν 16 εκπαιδευτικά προγράμματα για τη διευκόλυνση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, από τα οποία 10 απευθύνονταν σε μαθητές με ΜΔ. Ο μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών προγραμμάτων

συμπληρώνεται από έρευνες και μελέτες που καταγράφηκαν για τους συνεδριακούς σκοπούς, οι οποίες καταγράφονται παρακάτω: «Διερεύνηση των ψυχικών παραμέτρων και των κοινωνικών δεξιοτήτων στην προσαρμογή των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στην Α/θμια εκπαίδευση», «Χαρισματικοί μαθητές και εκπαίδευση», «Φωνολογική επίγνωση, βραχύχρονη μνήμη και ανάγνωση σε μαθητές σχολικής ηλικίας», «Δυσαριθμησία και τρόποι αντιμετώπισης κατά τη διδακτική πρακτική», «Φωνολογική επίγνωση και δυσλεξία: ορισμοί, συσχέτιση, παρέμβαση».

Στον 4^ο πίνακα παρουσιάστηκαν τα εκπαιδευτικά προγράμματα του 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου, με τίτλο «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία», το οποίο διεξήχθη το 2017 και καλύπτει 14 θεματικές περιοχές μία εκ των οποίων έχει τίτλο: «Αξιοποίηση ΤΠΕ στην Ειδική Αγωγή». Είναι το μοναδικό συνέδριο του ερευνητικού πεδίου, στο οποίο υπήρχε ξεχωριστό κεφάλαιο αφιερωμένο στην Ειδική Αγωγή. Ωστόσο, μόλις 5 προτάσεις κατατέθηκαν από τις οποίες οι 2 μόνο αποτελούσαν εκπαιδευτικά προγράμματα, ενώ οι υπόλοιπες αφορούσαν είτε σε έρευνες ή προτάσεις υποστηρικτικής τεχνολογίας. Εντύπωση προξενεί η έλλειψη προγραμμάτων με ιστορικό προσανατολισμό (μόλις 2), σε σύγκριση πάντα με το συνολικό αριθμό των προτάσεων ερευνητικών εργασιών και εκπαιδευτικών παρεμβάσεων (140). Αποδεκτές έγιναν 75 ως πλήρεις εργασίες (ερευνητικές εργασίες και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις) και 21 αναρτήθηκαν ως αφίσες καλύπτοντας ένα μεγάλο εύρος θεματικών περιοχών από το χώρο των ΤΠΕ στην εκπαίδευση.

Πίνακες 2018

Για το 2018 καταρτίστηκαν 2 πίνακες. Στον 5^ο πίνακα παρουσιάστηκαν τα εκπαιδευτικά προγράμματα του 11ου Πανελληνίου και Διεθνούς Συνεδρίου, με τίτλο «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση» και έτος διεξαγωγής το 2018. Στο συνέδριο αυτό υποβλήθηκαν συνολικά 155 άρθρα από τα οποία 80 έγιναν δεκτά ως πλήρη (ποσοστό αποδοχής 52%), 19 έγιναν δεκτά ως σύντομα και 8 ως άρθρα αφίσας. Εντοπίστηκαν μόλις 2 προγράμματα Ειδικής Αγωγής εκ των οποίων το πρώτο αφορούσε στη βελτίωση των αναγνωστικών δεξιοτήτων μαθητών με ΜΔ χωρίς ωστόσο ιστορικό προσανατολισμό και το δεύτερο στη διδασκαλία της ιστορίας και συγκεκριμένα της Οδύσσειας σε μαθήτρια με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και συγκεκριμένα Σύνδρομο Down. Μόλις 2 ήταν και τα προγράμματα που αφορούσαν στη διδασκαλία της ιστορίας.

Στον 6^ο πίνακα παρουσιάστηκαν τα εκπαιδευτικά προγράμματα που εντοπίστηκαν στα Πρακτικά του 5ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Κεντρικής Μακεδονίας με τίτλο «Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη Διδακτική Πράξη». Ειδική θεματική ενότητα: «Τεχνολογίες, Τέχνες & Πολιτισμός στην Εκπαίδευση», το οποίο διεξήχθη το 2018. Τα Πρακτικά του Συνεδρίου χωρίστηκαν σε 4 τόμους και εντοπίστηκαν συνολικά 5 εκπαιδευτικά προγράμματα με ιστορικό προσανατολισμό και κανένα για την Ειδική Αγωγή. Ωστόσο, υπήρχαν δύο έρευνες, οι οποίες εξέταζαν εφαρμογές και υποστηρικτικές τεχνολογίες για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. «Η Φυσική προσβάσιμη σε μαθητές με προβλήματα όρασης – εφαρμογές Android και μέτρηση του χρόνου» και «Special Speech: Μία εφαρμογή επικοινωνίας για φορητές συσκευές για άτομα με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».

Πίνακες 2019

Στον 7^ο πίνακα παρουσιάστηκαν τα εκπαιδευτικά προγράμματα του 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου, με τίτλο «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία», το οποίο διεξήχθη το 2019. Σε αυτό δημοσιεύτηκαν 86 άρθρα από τα οποία 4 αποτελούσαν εκπαιδευτικά σενάρια Ειδικής Αγωγής, ενώ μόνο ένα είχε ιστορικό προσανατολισμό. Επιπρόσθετα εντοπίστηκαν και δύο βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις με τίτλο: «Η συμβολή της ψηφιακής τεχνολογίας στην εκπαίδευση μαθητών με αναπηρίες στις Φυσικές Επιστήμες: μια βιβλιογραφική ανασκόπηση» και «Κοινωνική ρομποτική και παιδιά στο φάσμα του αυτισμού: μια βιβλιογραφική ανασκόπηση». Τέλος, εντοπίστηκε και η παρουσίαση εφαρμογής για τη διευκόλυνση της επικοινωνίας παιδιών με αυτισμό με τίτλο: «Το ρομπότ Daisy στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με διαταραχές φάσματος αυτισμού».

Στον 8^ο πίνακα παρουσιάστηκαν τα εκπαιδευτικά σενάρια του 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης, με τίτλο: «Εκπαίδευση χαρισματικών ατόμων στην Ελλάδα», το οποίο διεξήχθη το 2019. Εντοπίστηκαν 5 προγράμματα Ειδικής Αγωγής, εκ των οποίων ένα με ιστορικό προσανατολισμό και τίτλο: «Πρόταση εκπαιδευτικού προγράμματος χαρισματικών μαθητών στην Ιστορία», το οποίο και αποτέλεσε και ένα από τα 3 συνολικά προγράμματα ΕΑΕ με ιστορικό προσανατολισμό που εντοπίστηκαν μετά την επισκόπηση του ερευνητικού πεδίου.

Πίνακες 2020

Για το 2020 καταρτίστηκαν 4 πίνακες. Στον 9^ο πίνακα παρουσιάστηκαν τα εκπαιδευτικά προγράμματα του 10ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, με τίτλο: «Διαμορφώνοντας από κοινού το μέλλον της εκπαίδευσης» και έτος διεξαγωγής το 2020. Εντοπίστηκε 1 εκπαιδευτικό πρόγραμμα με ιστορικό προσανατολισμό και 1 Ειδικής Αγωγής, το οποίο αποτελούσε και πρόταση εφαρμογής εκπαιδευτικού λογισμικού, κατάλληλο για μαθητές με ΜΔ.

Στον 10^ο πίνακα παρουσιάστηκαν τα εκπαιδευτικά προγράμματα του 8ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης, με τίτλο «Εκπαίδευση χαρισματικών ατόμων στην Ελλάδα. Ιδεολογικές - Πολιτικές – Ψυχολογικές. Παιδαγωγικές Προϋποθέσεις Εκπαίδευσης Χαρισματικών Ατόμων», το οποίο διεξήχθη το 2020. Εντοπίστηκαν 5 προγράμματα Ειδικής Αγωγής, από τα οποία το ένα αφορούσε σε παρέμβαση για τη βελτίωση τεχνικών και μεθόδων για μαθητές με ΜΔ. Επιπλέον εντοπίστηκαν και άλλες μελέτες και άρθρα Ειδικής Αγωγής, όπως τα παρακάτω: «Διπλά Ιδιαίτεροι Μαθητές –Χαρισματικοί Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες», «Διερεύνηση μαθηματικών δεξιοτήτων που απαιτούνται για τη διαχείριση κλασματικών αριθμών μαθητών/τριών Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού με δυσκολίες στα μαθηματικά και την ανάγνωση», «Η πλατφόρμα Meli (Μέλι): Σχεδίαση και υλοποίηση εκπαιδευτικού λογισμικού με τη μορφή ψηφιακής πλατφόρμας για παιδιά με διαταραχές αυτιστικού φάσματος και τους γονείς τους με χρήση στοιχείων μουσικοθεραπείας», «Συμπεριλαμβάνοντας» το δυσλεξικό παιδί στο σχολείο: Εναρμονίζοντας τις σύγχρονες συμπεριληπτικές κατευθύνσεις στην εκπαιδευτική πρακτική». Δεν εντοπίστηκε κανένα πρόγραμμα με ιστορικό προσανατολισμό.

Στον 11ο πίνακα παρουσιάστηκαν τα εκπαιδευτικά προγράμματα του 9ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης, με τίτλο: «Η Εκπαίδευση Δασκάλων και Καθηγητών Χαρισματικών Μαθητών Στην Ελλάδα», με έτος διεξαγωγής το 2020. Σε αυτό εντοπίστηκε μόνο ένα πρόγραμμα παρέμβασης Ειδικής Αγωγής και κανένα με ιστορικό προσανατολισμό. Άλλες έρευνες που εντοπίστηκαν, αλλά δεν αποτελούσαν προγράμματα παρέμβασης ήταν οι παρακάτω: «The Effectiveness of Social Stories on children with Autism Spectrum Disorders», «Η εκπαίδευση χαρισματικών μαθητών μέσω STEAM στα εκπαιδευτικά προγράμματα της ελληνικής MENSA», «Διερεύνηση της επίδοσης στα κλάσματα μαθητών Ε΄ & Στ΄ δημοτικού με δυσκολίες στα μαθηματικά ή/και στην ανάγνωση».

Πίνακες 2021

Για το 2021 καταρτίστηκαν 3 πίνακες. Στον 12^ο πίνακα παρουσιάστηκαν τα προγράμματα του 10^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου των εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ με τίτλο «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας στη διδακτική πράξη» και έτος διεξαγωγής το 2020. Εντοπίστηκαν μόλις 2 προγράμματα με ιστορικό προσανατολισμό και κανένα Ειδικής Αγωγής. Το ένα από τα δύο προγράμματα ιστορικού προσανατολισμού αφορούσε στη διδασκαλία της ιστορίας σε μαθητές με ΜΔ και είχε τίτλο: «Σχεδιάζοντας υλικό με βάση τις αρχές της Καθολικής Σχεδίασης Μάθησης: ένα παράδειγμα για το μάθημα της Ιστορίας». Ακόμη εντοπίστηκαν οι παρακάτω έρευνες για τη διδασκαλία της ιστορίας με τίτλο «Υλοποίηση και αξιολόγηση εκπαιδευτικού παιχνιδιού για τη διδασκαλία της τοπικής Ιστορίας σε μαθητές του δημοτικού» και «Η χρήση των εργαλείων εννοιολογικής χαρτογράφησης στο μάθημα της Ιστορίας. Μελέτη περίπτωσης στην Ε δημοτικού. Ερευνητική προσέγγιση».

Στον 13ο πίνακα παρουσιάστηκε ένα μόνο πρόγραμμα με ιστορικό προσανατολισμό και κανένα Ειδικής Αγωγής. Επίσης, εντοπίστηκε έρευνα για τις ΜΔ με τίτλο: «Μαθησιακές δυσκολίες και Εξ αποστάσως εκπαίδευση: πλεονεκτήματα, μειονεκτήματα και χρήση νέων τεχνολογιών».

Στον 14ο πίνακα παρουσιάστηκαν τα εκπαιδευτικά προγράμματα του 12ου Πανελληνίου και Διεθνούς Συνεδρίου, με τίτλο «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση» και έτος διεξαγωγής το 2021. Σε αυτό εντοπίστηκαν συνολικά 3 προγράμματα, από τα οποία το ένα είχε ιστορικό προσανατολισμό και τα άλλα 2 ήταν αφιερωμένα στην ΕΑΕ και συγκεκριμένα στις ΜΔ. Εντοπίστηκαν επίσης 2 βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις για την ΕΑΕ, με τίτλο «Η εφαρμογή των ΤΠΕ στην υποστήριξη των μαθητών/τριών με δυσλεξία» και «Η επίδραση της ψηφιακής τεχνολογίας στη διδασκαλία περιεχομένου Φυσικών Επιστημών για μαθητές με νοητική αναπηρία».

Εντύπωση προκαλεί η παντελής έλλειψη εκπαιδευτικών προγραμμάτων ΕΑΕ ή ιστορικής εκπαίδευσης στο 10ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης με τίτλο «Πρότυπα σχολεία: Ιστορία, παρόν και μέλλον στον 21ο αιώνα», το οποίο διεξήχθη το 2021. Στις 16-18 Σεπτεμβρίου 2022 πραγματοποιήθηκε στην Πάτρα το 7ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο με τίτλο «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία», του οποίου τα Πρακτικά βρίσκονται υπό έκδοση. Στο συνέδριο αυτό υπάρχει Θεματική περιοχή με τίτλο: «Αξιοποίηση ΤΠΕ στην Ειδική

Αγωγή», οπότε και αναμένουμε να υπάρχει κάποιο νέο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία της ιστορίας σε μαθητές με ΜΔ.

Επιπρόσθετα, θεωρείται χρήσιμο να αναφερθεί ότι διενεργήθηκε αναζήτηση δημοσιεύσεων εργασιών και στα συνέδρια Ειδικής Αγωγής και Ιστορίας, στα οποία διερευνήθηκαν εκπαιδευτικά προγράμματα για τη διδασκαλία της Ιστορίας σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και συγκεκριμένα ΜΔ.

Συνέδρια σχετικά με την ΕΑΕ:

- Το «9ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο Ειδικής Αγωγής» του Πανελληνίου Επιστημονικού Συλλόγου Ειδικής Αγωγής (Π.Ε.Σ.Ε.Α.), 2019.
- Το 34ο Διεθνές Συνέδριο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών με τίτλο: «Αγωγή Υγείας, Ειδική Αγωγή, Συμβουλευτική, Παιδαγωγική Θεραπεία, Κοινωνική Παιδαγωγική, Σεξουαλική Αγωγή», 2021.

Σε κανένα από τα δύο δεν εντοπίστηκε πρόγραμμα σχετικό με τον επιζητούμενο στόχο της εργασίας.

Συνέδρια σχετικά με την Ιστορία:

- Το «1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Τοπικής Ιστορίας και Εκπαίδευσης», 2019, στο οποίο επίσης δεν εντοπίστηκε κάποιο πρόγραμμα ειδικά διαμορφωμένο για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και συγκεκριμένα ΜΔ. Το γεγονός αυτό αμβλύνει περισσότερο το κενό που εντοπίστηκε.

Το σχέδιο διδασκαλίας, θα μπορούσε να λειτουργήσει ως μία πρόταση για την κάλυψη του κενού, σχετικά με την έλλειψη εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τη διδασκαλία της Ιστορίας σε παιδιά με ΜΔ, αλλά και ως μελέτη περίπτωσης για μελλοντικούς σχεδιασμούς. Στο σχέδιο αυτό γίνεται προσπάθεια συνάντησης των στόχων της ιστορικής εκπαίδευσης με τις μοναδικές ανάγκες και ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών με ΜΔ, στο πλαίσιο μιας συμπεριληπτικής τάξης δημοτικού σχολείου, με απώτερο σκοπό την ενίσχυση των κινήτρων συμμετοχής τους και τη βελτίωση της κατανόησής τους.

4. Δημιουργία σχεδίου διδασκαλίας.

Πριν τη δημιουργία του σχεδίου διδασκαλίας, θα πρέπει να έχει προηγηθεί λεπτομερής αξιολόγηση των μαθητών/τριών, ώστε να εντοπιστούν πλήρως οι τομείς στους οποίους παρατηρούνται δυσκολίες, αλλά και να συλλεχθούν πληροφορίες για τις δεξιότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών. Η διαδικασία αυτή είναι εξαιρετικής σημασίας για τη λήψη κατάλληλων διδακτικών αποφάσεων, οι οποίες θα είναι προσαρμοσμένες στις ανάγκες των μαθητών/τριών. Για παράδειγμα, αν κάποιος μαθητής παρουσιάζει ελλείμματα στη φωνολογική επίγνωση θα πρέπει να ενισχύεται παράλληλα αυτή η δεξιότητα, μέσα από ένα οργανωμένο πρόγραμμα παρέμβασης, ώστε να βελτιωθεί η αναγνωστική αποκωδικοποίηση και ευχέρεια και στη συνέχεια η αναγνωστική κατανόηση, η οποία και θεωρείται κεντρική δεξιότητα στη διδασκαλία της ιστορίας, αλλά και κάθε διδακτικού αντικειμένου. Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, η βελτίωση της φωνολογικής επίγνωσης έχει συνδεθεί πολλές φορές με τη βελτίωση της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης και σε δεύτερο βαθμό της αναγνωστικής κατανόησης (Pae, Sevcik & Morris, 2010; Turner & Greaney, 2008).

Οι μέθοδοι και οι πρακτικές που επιλέχθηκαν για τη διάρθρωση του προτεινόμενου σχεδίου διδασκαλίας προέκυψαν ύστερα από συστηματική έρευνα στη διεθνή βιβλιογραφία. Τα άρθρα στα οποία βασίστηκε η διάρθρωση του σχεδίου, προέκυψαν μέσα από επιστημονικές μηχανές αναζήτησης (Google scholar, Research Gate, Academia) και ήταν δημοσιευμένα σε έγκριτα περιοδικά. Κριτήριο επιλογής τους αποτέλεσε η αναφορά τους από πολλούς ερευνητές ως κατάλληλες για τη διδασκαλία μαθητών με ΜΔ ή η διερεύνηση της αποτελεσματικότητάς τους στη διδασκαλία της Ιστορίας σε μαθητές με ΜΔ μέσα από πολυετείς έρευνες. Με αυτό τον τρόπο ενισχύεται η αξιοπιστία των επιλεγμένων μεθόδων.

Συγκεκριμένα, στην πρώτη φάση του προτεινόμενου σχεδίου διδασκαλίας επιλέχθηκε η εφαρμογή των στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης, καθώς μαθητές με ΜΔ παρουσιάζουν ελλείψεις σε στρατηγικές κατανόησης κειμένου και δυσκολία στην παρακολούθησή του (Μουτσινά, Ντζιαβίδα & Μαχιά 2019, Ξάνθη, 2011; Παντελιάδου, 2011; Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Αυτός είναι ένας βασικός λόγος για τον οποίο κρίνεται αναγκαία η χρήση τους στη διδασκαλία των μαθητών αυτών. Οι στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης έχει αποδειχθεί ότι θα πρέπει να αποτελούν συστατικό κομμάτι κάθε διδασκαλίας κάθε γνωστικού αντικειμένου,

καθώς συμβάλλουν στην ενίσχυση της κατανόησης των μαθητών και κυρίως αυτών με ΜΔ (Pereira & Nicolaas, 2019).

Για τη δεύτερη φάση του προτεινόμενου σχεδίου διδασκαλίας επιλέχθηκε η δημιουργία οπτικού οργανωτή. Η επιλογή αυτή στηρίχθηκε κυρίως στα ερευνητικά αποτελέσματα των Bulgren, et. al. (2007), οι οποίοι αναδεικνύουν την αποτελεσματικότητα της χρήσης των οπτικών οργανωτών στη διδασκαλία των μαθητών με ΜΔ. Οι ρουτίνες βελτίωσης περιεχομένου (στις οποίες ανήκουν οι οπτικοί οργανωτές) ελέγχθηκαν για περισσότερο από 20 χρόνια, στο ερευνητικό κέντρο για τη μάθηση του Πανεπιστημίου του Κάνσας, με ιδιαίτερα ενθαρρυντικά αποτελέσματα. Ωστόσο, δεν είναι μόνο οι Bulgren et al. (2007), που στηρίζουν τη χρήση των οπτικών οργανωτών στη διδασκαλία των μαθητών με ΜΔ. Οι οπτικοί οργανωτές θεωρούνται ένα σημαντικό εργαλείο για την επεξήγηση μίας ορισμένης διαδικασίας, την ορθότερη κατανόηση, την αποδοτικότερη αποκωδικοποίηση και την απομνημόνευση των δεδομένων από τα άτομα με δυσλεξία (Aziz, Husni, & Jamaludin, 2013; De Santana, de Oliveira, Almeida & Baranauskas, 2012). Είναι εύκολοι στη χρήση τους από τους/τις εκπαιδευτικούς, αφορούν το σύνολο των μαθητών της τάξης και βοηθούν στην αναγνώριση αιτιατών σχέσεων και την εξαγωγή συμπερασμάτων (Πόρποδας, 2002). Ταυτόχρονα, μέσω της χρήσης των οπτικών οργανωτών, οι μαθητές εξοικειώνονται με νέα εργαλεία, με τα οποία κωδικοποιείται το διδακτικό υλικό και ενισχύεται η ανακωδικοποίηση, η τροποποίηση και η επεξεργασία των πληροφοριών (Μπότσας, 2008). Τα οπτικά βοηθήματα μπορούν να βοηθήσουν στην παροχή πολλαπλών τρόπων μάθησης και κατανόησης των ιστορικών γεγονότων και των εννοιών, αλλά και να κάνουν το υλικό πιο ελκυστικό και προσίτο (Presgraves, 2020). Ο οπτικός οργανωτής δομήθηκε, ακολουθώντας τα βήματα του εργαλείου «SMARTER planning steps», το οποίο θεωρείται κατάλληλο για τη διδασκαλία των μαθητών/τριών με ΜΔ στα πλαίσια μιας συμπεριληπτικής τάξης (Lenz, Bulgren, Kissam, & Taymans, 2004). Επιπρόσθετα, η δόμηση του οπτικού οργανωτή βασίστηκε στις σχεδιαστικές προδιαγραφές που έχουν οριστεί στον οδηγό της Βρετανικής Ένωσης για τη Δυσλεξία (2018) για την παρουσίαση υλικού σε άτομα με ΜΔ, αλλά και σε κάποιες από τις Αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού, του οποίου η θετική επίδραση στην εκπαίδευση όλων των μαθητών και ιδιαίτερα αυτών με ΜΔ, αναδεικνύεται από εμπειρικές μελέτες (Αραπατζή, 2009; Dalton, et al., 2002).

Για την τελευταία φάση του προτεινόμενου σεναρίου, ως μορφή αξιολόγησης-αποτίμησης γνώσης επιλέχθηκε η επεξεργασία οπτικής πηγής, μέσα από διαδικτυακό

βίντεο. Τα εκπαιδευτικά βίντεο διευκολύνουν την εμπλοκή των μαθητών/τριών με ΜΔ στη μαθησιακή διαδικασία και τους παρέχουν αποτελεσματική και βελτιωμένη πρόσβαση στις πληροφορίες (Ghorbani, Ocampo, Ross & Drake, 2019; Lynch, Pitsch, Vandercook & Park, 2017). Οι ΤΠΕ μπορούν να παρέχουν πρόσβαση σε πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές και να καλλιεργήσουν ένα είδος βιώματος στους μαθητές. ευνοούν τη δημιουργία ενός διερευνητικού και συνεργατικού περιβάλλοντος και προσφέρουν πλούσιο εποπτικό υλικό στον εκπαιδευτικό, το οποίο συμπληρώνει το υλικό των σχολικών εγχειριδίων (Βακαλούδη & Δαγδιλέλης, 2014). Επιπλέον, τα διαδικτυακά περιβάλλοντα εικονικής μάθησης, οι εικονικές επισκέψεις σε μουσεία, η χρήση πολυμέσων, διαδραστικού υλικού, παρέχουν ευκαιρίες στους μαθητές να εμπλακούν στην ιστορική έρευνα (De La Paz, 2013; Καλογήρου & Σμυρναίου, 2012). Μέσα από την επεξεργασία ιστορικών πηγών-μαρτυριών διευκολύνεται η ανάπτυξη ιστορικής σκέψης, καθώς ενισχύονται οι δεξιότητες τεκμηρίωσης και ιστορικής αναφοράς, η διερεύνηση και επεξεργασία ιστορικών ερωτημάτων, η αξιολόγηση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των ιστορικών μαρτυριών, καθώς και ο προσδιορισμός της οπτικής που κάθε φορά εκφράζει η ιστορική πηγή-μαρτυρία (Seixas, 2017). Παράλληλα, μέσα από την επεξεργασία των εικόνων, καλλιεργείται η οπτική παρατήρηση (Kress & Van Leeuwen, 2020). Οι εικόνες προσφέρονται περισσότερο από κάθε άλλο μέσο για την άμεση επικοινωνία του θητή θεατή με το θέμα της και τον προτρέπει να κάνει κριτική προσέγγιση της πραγματικότητας που αυτή απεικονίζει (Γλεντής και συν., 2006).

Η πρόταση της εικονικής περιήγησης ως συμπληρωματικής δραστηριότητας του σχεδίου διδασκαλίας που δημιουργήθηκε ενισχύει το ενδιαφέρον των μαθητών με ΜΔ για το γνωστικό αντικείμενο (Okolo & Englert, 2001; Okolo, Englert, Bouck, & Heutsche, 2007). Τέλος, η επιλογή της συμπληρωματικής δραστηριότητας «debate», στηρίχθηκε στα ερευνητικά αποτελέσματα των (Dull, & Garderen, 2005) και (MacArthur, Ferretti και Okolo, 2002). Οι ερευνητές χρησιμοποίησαν αυτή τη μορφή διάλογου, τις συζητήσεις για αμφιλεγόμενα θέματα (debate), με σκοπό να βελτιώσουν την ιστορική σκέψη των μαθητών με ΜΔ και την κατανόηση περιεχομένου, με εξαιρετικά αποτελέσματα.

Για την υλοποίηση του σχεδίου διδασκαλίας επιλέχθηκε το απόσπασμα του σχολικού βιβλίου Ιστορίας Έ' δημοτικού με τίτλο: «Η κρίση της οικονομίας διχάζει τους Βυζαντινούς». Το συγκεκριμένο κεφάλαιο ανήκει στην πέμπτη ενότητα με τίτλο: «Η μεγάλη ακμή του Βυζαντινού Κράτους» του σχολικού βιβλίου. Ο

σχεδιασμός και η υλοποίηση του διδακτικού σεναρίου κινείται στο πλαίσιο του νέου Προγράμματος Σπουδών, όπως δημοσιεύτηκε στο ΦΕΚ Β 1367–23.03.2022. Το κεφάλαιο επιλέχθηκε εξαιτίας των ευκαιριών που δίνει στους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν την πολυπρισματικότητα, την ιστορική, κριτική σκέψη και συνείδηση. Πρόκειται για ένα συγκρουσιακό θέμα, μέσα από το οποίο μπορούν να εκμαιευτούν οι αντιλήψεις και οι ιδέες των μαθητών/τριών, γεγονός που μπορεί να φέρει ως αποτέλεσμα τη σύναψη ουσιαστικότερων σχέσεων μεταξύ των μαθητών/τριών και τη βελτίωση του εκφραστικού τους θάρρους. Παράλληλα, οι μαθητές/τριες διδάσκονται να αναπτύσσουν επιχειρηματολογία για τη στήριξη μίας θέσης και να διαχειρίζονται τη διαφορετική άποψη (μέσα από τη συμπληρωματική δραστηριότητα που προτείνεται «χρήση debate»). Μαθαίνουν επίσης, να επεξεργάζονται τα ιστορικά κείμενα και να τα αναλύουν. Με αυτό τον τρόπο οικειοποιούνται οι διερευνητικές μέθοδοι των ιστορικών και συμμετέχουν ενεργά στους προβληματισμούς τους. Το σχέδιο διδασκαλίας προτείνεται να εφαρμοστεί σε μία συμπεριληπτική τάξη ενός δημοτικού σχολείου, στην οποία φοιτούν μαθητές με ΜΔ, με στόχο να αυξηθεί η εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και η κατανόησή τους. Μέσω των δραστηριοτήτων, των τεχνικών και των στρατηγικών που επιλέγονται, επιδιώκεται να ξεπεραστούν προβλήματα ανάγνωσης, γνωστικής επεξεργασίας, κατανόησης περιεχομένου, απομνημόνευσης σημαντικών πληροφοριών, εκφραστικού θάρρους και κατά συνέπεια προβλήματα έλλειψης αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης.

Ως γενικός σκοπός του σεναρίου ορίζεται η ανάπτυξη ιστορικής σκέψης και ιστορικής συνείδησης κυρίως των μαθητών με ΜΔ και η παράλληλη ενίσχυση της εμπλοκής και κατανόησής τους. Ως γνωστικοί στόχοι ορίζονται η κατανόηση των αιτίων και των αποτελεσμάτων της εικονομαχίας. Ως ιστορικοί στόχοι, η άσκηση σε ποικίλους τρόπους έκθεσης και κριτικής διερεύνησης της ιστορικής γνώσης και η ανάπτυξη κριτικής σκέψης μέσα από συσχετισμούς, αξιολογήσεις, ανάλυση αιτίων. Ως διδακτικοί/παιδαγωγικοί στόχοι ορίζονται η ανάπτυξη στρατηγικών κατανόησης.

Στην πρώτη φάση του σεναρίου εφαρμόζονται οι στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης. Πριν την ανάγνωση λοιπόν, γίνεται η προκαταρκτική επισκόπηση, η πρόβλεψη, η επισκόπηση λεξιλογίου κι η ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης. Αρχικά, ζητείται από τους μαθητές να αξιολογήσουν τις βασικές πληροφορίες του κειμένου, διαβάζοντας επικεφαλίδες, τίτλους, τις λεζάντες των εικόνων, τα γράμματα έντονης γραφής, ώστε να διαμορφώσουν κάποιες προσδοκίες για το περιεχόμενο του κειμένου. Στη συνέχεια, οι μαθητές/τριες καλούνται να αναστοχαστούν σχετικά με το

σκοπό της ανάγνωσης που θα ακολουθήσει και να κάνουν προβλέψεις για το είδος των πληροφοριών που θα συναντήσουν, μέσω ερωτήσεων, όπως «Τι περιμένω να μάθω από αυτό το κείμενο;», «Τι πιθανά ν' ανακαλύψω μέσα από αυτό;». Ακολουθεί η δημιουργία λίστας λέξεων ή φράσεων που αναμένεται να συναντηθούν στο κείμενο και τέλος, γίνεται η ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης, κατά την οποία οι μαθητές/τριες καταγράφουν οποιεσδήποτε ιδέες και έννοιες θεωρούν ότι συνδέονται με το περιεχόμενο του κειμένου, μέσω της μεθόδου του καταιγισμού ιδεών (brainstorming) και τις κατηγοριοποιούν σε νοηματικό χάρτη. Ο χάρτης αυτός μπορεί να δημιουργηθεί και μέσω ψηφιακών εργαλείων από τους ίδιους τους μαθητές ή σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό, καθώς η εμπλοκή των μαθητών/τριών στην πληροφορία και στη γνώση που τους παρέχεται, θα κάνει πιο αποδοτική την κατανόηση και την αντίληψή τους για αυτήν, αλλά και διευκολύνει την απομνημόνευση της πληροφορίας (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου, & Μπότσα 2004; Rizwan & Rajput, 2014). Η βασική ιδέα τοποθετείται στο κέντρο και ομαδοποιούνται οι πληροφορίες που ταιριάζουν. Ο χάρτης εμπλουτίζεται όσο προστίθενται νέα στοιχεία και η διαδικασία ολοκληρώνεται όταν συγκεντρωθούν όλα τα στοιχεία και οι υπάρχουσες εννοιολογικές σχέσεις (Τσομπανίδης, 2004).

Στη δεύτερη φάση του σεναρίου, ακολουθεί η παρουσίαση του μαθήματος, μέσω οπτικού οργανωτή, στον οποίο παρουσιάζονται βασικές πληροφορίες, όπως τα πρόσωπα, το χρονικό πλαίσιο, οι αιτίες και τα αποτελέσματα της θρησκευτικής διαμάχης. Για τη δημιουργία του τηρήθηκαν οι σχεδιαστικές προδιαγραφές για την παρουσίαση του υλικού σε μαθητές με ΜΔ, σύμφωνα με τον οδηγό για τη δυσλεξία. Ως γραμματοσειρά επιλέχθηκε η Verdana και το μέγεθος γραμματοσειράς καθορίστηκε στις 14 στιγμές. Χρησιμοποιήθηκαν απαλοί χρωματισμοί φόντου με μαύρο κείμενο (Rello et al, 2012). Έμφαση δόθηκε με τη χρήση έντονων γραμμάτων και αποφεύχθηκε τελείως η υπογράμμιση και τα πλάγια γράμματα. Τέλος, τα σημαντικά σημεία, οι λέξεις-κλειδιά και οι λέξεις που πιθανόν θα προκαλούσαν δυσκολίες στους μαθητές, επισημάνθηκαν μέσω χρωμάτων, ορίων και πλαισίων (British Dyslexia Association, 2013).

Ο οπτικός οργανωτής δομήθηκε, ακολουθώντας τα βήματα του εργαλείου «SMARTER planning steps», το οποίο αναπτύχθηκε για τη διευκόλυνση των εκπαιδευτικών κατά το σχεδιασμό (Bulgren, Deshler & Lenz, 2007). Αποτελεί ένα ακρωνύμιο, δηλαδή κάθε γράμμα αντιστοιχεί σε μία διδακτική διαδικασία, για την καλύτερη

απομνημόνευση των βημάτων και μέσω του εργαλείου, η διδασκαλία αναλύεται σε στάδια, γεγονός που βοηθάει τους μαθητές με ΜΔ.

Στο πρώτο βήμα για τη δημιουργία ενός σχεδίου διδασκαλίας σύμφωνα με το εργαλείο, βρίσκεται η διατύπωση κρίσιμων ερωτημάτων σχετικά με το τι θεωρείται σημαντικό να διδαχθεί. Ο/Η εκπαιδευτικός καλείται να αναστοχαστεί σχετικά με το τι θα πρέπει όλοι οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν και σχετικά με το βασικό ιστορικό περιεχόμενο του κειμένου που θα τους χρειαστεί μακροπρόθεσμα, ώστε να μπορούν να συνάψουν συζητήσεις. Επιπλέον, αναστοχάζονται σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο θα καταφέρουν οι μαθητές/τριες να μετατρέψουν τις βασικές αυτές πληροφορίες σε κριτικές ερωτήσεις που αποτυπώνουν την ουσία της μάθησης.

Στο δεύτερο βήμα ακολουθεί η χαρτογράφηση των βασικών πληροφοριών, οι οποίες παρουσιάζονται μέσω του οπτικού οργανωτή. Ο/η εκπαιδευτικός σκέφτεται το πώς θα μπορούσε να σχεδιαστεί ο οργανωτής για την καλύτερη περιγραφή, παρουσίαση και ταξινόμηση του περιεχομένου, ώστε για να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν τις πληροφορίες και να απαντήσουν σε κρίσιμες ερωτήσεις.

Στο τρίτο βήμα αναλύονται οι δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίσουν οι μαθητές/τριες, με βάση τις γνώσεις του εκπαιδευτικού σχετικά με (α) την πολυπλοκότητα του μαθήματος (β) τις προηγούμενες εμπειρίες κατά τη διδασκαλία (γ) τα χαρακτηριστικά των μαθητών της τάξης. Οι πιθανές δυσκολίες που θα δημιουργηθούν μπορεί να προκληθούν εξαιτίας του αφηρημένου λεξιλογίου, την οργάνωση, τη συνάφεια, τις προηγούμενες γνώσεις, την πολυπλοκότητα, την πυκνότητα, την ποσότητα των πληροφοριών ή της σχέσης τους με άλλες πληροφορίες.

Στο τέταρτο βήμα ο/η εκπαιδευτικός μετακινείται από τη σκέψη για το περιεχόμενο στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο θα οργανωθεί η παρουσίαση της νέας διδακτικής ενότητας (οργάνωση υλικών και δραστηριοτήτων). Αποφάσεις λαμβάνονται σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο οι δυσκολίες που σχετίζονται με την κατάκτηση του κρίσιμου περιεχομένου θα πρέπει να αντιμετωπιστούν (επιλογή των υποστηρικτικών μέσων, διερεύνηση σε βάθος ενός κρίσιμου ερωτήματος, επίλυση ενός προβλήματος, κατανόηση μιας και μόνο σημαντικής έννοιας, σύγκριση και αντιπαραβολή καταστάσεων και γεγονότων, καθορισμός αιτιών και αποτελεσμάτων). Για την κάθε περίπτωση μπορούν να δημιουργηθούν νέοι οπτικοί οργανωτές. Το συγκεκριμένο σχέδιο διδασκαλίας

δομήθηκε μέσω του καθορισμού των αιτιών και των αποτελεσμάτων της θρησκευτικής διαμάχης.

Στο πέμπτο βήμα ακολουθεί η διδασκαλία στρατηγικών. Σε αυτό το βήμα περιλαμβάνονται εξηγήσεις, επίδειξη, μοντελοποίηση της διδασκαλίας του περιεχομένου και επεξήγηση στους μαθητές της σημασίας που κατέχει η κατανόηση του τρόπου μάθησης, αλλά και η συνεργασία μεταξύ τους. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της παροχής οδηγιών στους μαθητές από τους/τις εκπαιδευτικούς σχετικά με τις στρατηγικές και τη σημασία τους, την κατασκευή από κοινού των οπτικών οργανωτών με καθοδήγηση, επανεξέταση του περιεχομένου και της διαδικασίας μάθησης.

Το επόμενο βήμα είναι ένα βήμα αναστοχασμού των εκπαιδευτικών σχετικά με τα μέσα και τις μεθόδους που χρησιμοποίησαν για να σχεδιάσουν και να διδάξουν το κρίσιμο περιεχόμενο. Στόχος είναι η αυτό-αξιολόγηση του/της εκπαιδευτικού και όχι ο μαθητής. Η αξιολόγηση θα πρέπει να επικεντρώνεται στην ανασκόπηση των αποτελεσμάτων του σχεδιασμού, της διδασκαλίας και της αξιολόγησης ως ανατροφοδότηση για τον εκπαιδευτικό για μελλοντικούς σχεδιασμούς. Το τελικό βήμα του εργαλείου είναι η επανεξέταση των αποτελεσμάτων. Αν ο/η εκπαιδευτικός αντιληφθεί ότι οι μαθητές/τριες δεν έχουν κατανοήσει τις βασικές πληροφορίες, θα πρέπει να παρέχει πρόσθετες διδασκαλίες (Bulgren, Deshler & Lenz, 2007).

Επιπρόσθετα, στον οπτικό οργανωτή επιχειρήθηκε η ανάπτυξη τριών από τις έννοιες δεύτερης τάξης της ιστορικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με το μοντέλο «The Big Six» των Seixas και Morton (2012), οι οποίες αποτελούν δομικά συστατικά της ιστορικής σκέψης και συνείδησης, για την επίτευξη του βασικού σκοπού του σχεδίου διδασκαλίας. Οι έννοιες αυτές είναι η σημαντικότητα, ο ιστορικός χρόνος και η αιτιότητα. Αυτές οι έννοιες δομούν τον ιστορικό λόγο και με αυτόν τον τρόπο καλλιεργείται η ιστορική σκέψη.

Σημαντικότητα: Στο πρώτο βήμα του Smarter planning steps, με βάση το οποίο δομήθηκε ο οπτικός οργανωτής, ο/η εκπαιδευτικός, καλείται να αναστοχαστεί σχετικά με το τι είναι σημαντικό να διδαχθούν οι μαθητές. Η διερεύνηση της σημαντικότητας ενός ιστορικού γεγονότος, δηλαδή η διασαφήνιση των κριτηρίων με βάση τα οποία κάτι θεωρείται σήμερα σημαντικό ή θεωρούνταν κάποτε και για το λόγο αυτό, επιλέγεται να διδαχθεί, συμβάλλει στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης (Seixas, 2017). Οι μαθητές παρατηρούν ποιες πληροφορίες επιλέγονται να

τοποθετηθούν στο κέντρο και να παρουσιαστούν και καλούνται να αναστοχαστούν σχετικά με το λόγο επιλογής τους.

Ιστορικός χρόνος: Μέσω της παρουσίασης της ιστορικής ακολουθίας στον οπτικό οργανωτή, επιδιώκεται η ανάπτυξη ιστορικής συνείδησης για τον ιστορικό χρόνο, ο οποίος συνδέεται τόσο με τον ημερολογιακό χρόνο και την περιοδολόγηση, όσο και με τον τρόπο προσέγγισης και διδασκαλίας του. Αυτή είναι η διάκριση του ιστορικού χρόνου από το φυσικό που περιγράφεται από τους φυσικούς νόμους (Wilschut, 2019). Σύμφωνα με τον Thorton (1990), ο τρόπος προσέγγισης και διδακτικής αξιοποίησης της έννοιας του ιστορικού χρόνου σχετίζεται με τις ικανότητες και δεξιότητες των παιδιών. Η ιστορική συνείδηση για τον ιστορικό χρόνο οδηγεί στη γενετική ιστορική συνείδηση, σύμφωνα με την οποία το μάθημα της ιστορίας μπορεί να διεξαχθεί σύμφωνα με τις βασικές αρχές και τα μεθοδολογικά εργαλεία της επιστήμης της Ιστορίας (Rüsen, 2012). Οπτικοποιώντας τον ιστορικό χρόνο στον οπτικό οργανωτή καλλιεργείται παράλληλα ο οπτικός γραμματισμός (Φαρδή & Προκοπίου, 2017; Φαρδή & Χριστινίδης, 2018).

Αιτιότητα: Η διερεύνηση της ιστορικής αιτιότητας, δηλαδή των αιτιών και των αποτελεσμάτων τους, αποτελεί μία μέθοδο ανάπτυξης της ιστορικής σκέψης. Μέσα από την παρουσίαση τους, διευκολύνεται η κατανόηση, η ερμηνεία, η επιχειρηματολογία για τα ιστορικά ζητήματα και η κατανόηση των κινήτρων (Seixas & Morton, 2012).

Τέλος, μέσω της αξιοποίησης της οπτικής πηγής στην τελευταία φάση του σεναρίου, επιδιώκεται η ανάπτυξη ακόμη μίας δευτερογενούς έννοιας σύμφωνα με το μοντέλο του Seixas, η μαρτυρία, αλλά και ο έλεγχος της κατανόησης των μαθητών και η αποτίμηση της γνώσης. Στην εικόνα της σελ. 73 (οπτική πηγή) του σχολικού βιβλίου, αναπαρίσταται η αναστήλωση των εικόνων και φυλάσσεται στο Μουσείο Μπενάκη. Η επεξεργασία της γίνεται ακολουθώντας τα βήματα της «διδακτικής προσέγγισης των εικόνων» του εγχειριδίου για τον εκπαιδευτικό. Αρχικά, οι μαθητές/τριες αφού επεξεργαστούν την εικόνα με σιωπηρή «ανάγνωση», παρακολουθούν σύντομο video (shorturl.at/nqrZ3), στο οποίο προβάλλονται λεπτομέρειες της εικόνας και δίνονται περαιτέρω πληροφορίες για τον καλλιτέχνη και το χρόνο δημιουργίας της. Στο συγκεκριμένο video εκτός από τη διευκόλυνση που παρέχεται στους μαθητές μέσω της μεγέθυνσης και ανάλυσης της εικόνας, φωτίζονται και απομονώνονται στοιχεία του πίνακα, με σκοπό οι μαθητές/τριες να παρατηρήσουν τα πρόσωπα που απεικονίζονται και να κάνουν τις απαραίτητες

συνδέσεις με το περιεχόμενο του μαθήματος. Ακολουθούν κατάλληλες ερωτήσεις από τον/την εκπαιδευτικό όπως «ποια πρόσωπα απεικονίζονται;», «ποια μπορείτε να αναγνωρίσετε;» με σκοπό την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και τον έλεγχο της κατανόησης του περιεχομένου του μαθήματος. Οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται να παρατηρήσουν δομικά στοιχεία της εικόνας, όπως τα χρώματα, τα πρόσωπα, τα αντικείμενα, τη θέση τους στο χώρο, το φως με τις πηγές και τις αποχρώσεις του. Επιπλέον, ενθαρρύνονται να παρατηρήσουν χαρακτηριστικά σχετικά με την ενδυμασία και την κοινωνική θέση των εικονιζόμενων προσώπων, μέσα από τα οποία μπορούν να αντλήσουν πολιτισμικές πληροφορίες, αλλά και αντιληφθούν τις σχέσεις μεταξύ των προσώπων. Παράλληλα, ενθαρρύνονται να επισημαίνουν και να υποθέτουν τις ενέργειες, τα συναισθήματα ή τις σκέψεις των προσώπων. Η άσκησή τους σε μια τέτοια προσέγγιση γίνεται γέφυρα αισθητικής και συναισθηματικής σύνδεσής τους με το έργο, τους διευκολύνει να υποθέσουν τις προθέσεις του δημιουργού και να ανιχνεύσουν το μήνυμα που αυτός στέλνει μέσα απ' αυτό (Γλεντής και συν., 2006). Παράλληλα, στο video προβάλλονται και άλλοι πίνακες της ίδιας περιόδου και οι μαθητές/τριες αντλούν πληροφορίες για την τοποθεσία δημιουργίας της εικόνας και για την περίφημη Κρητική Σχολή, στην οποία αυτή ανήκει. Ευκαιρία δίνεται για επέκταση και περαιτέρω διαθεματική ανάπτυξη του θέματος σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό των Καλλιτεχνικών μέσω παρατήρησης των χαρακτηριστικών του πίνακα και προσπάθεια δημιουργίας κάποιου έργου τέχνης, που θα ακολουθεί τα χαρακτηριστικά της Κρητικής Σχολής.

Τη διδασκαλία του σεναρίου μπορεί να συμπληρώσει ψηφιακή περιήγηση στο μουσείο Μπενάκη με σκοπό την αναζήτηση του πίνακα. Μέσω του συνδέσμου shorturl.at/bhPWZ, οι μαθητές/τριες θα μπορούν να περιηγηθούν ψηφιακά στην αίθουσα στην οποία φυλάσσονται οι πίνακες της Κρητικής Σχολής του 15^{ου}-16^{ου} αιώνα. Μετά την περιήγηση, μπορεί να ακολουθήσει συζήτηση για την εξαιρετική σημασία των εικόνων και των έργων τέχνης ως φορείς πληροφορίας για το παρελθόν. Σε αυτό το σημείο μπορεί να γίνει και σύνδεση με την άσκηση 3 της σελ. 33 του Τετραδίου Εργασιών, όπου παρατίθεται πηγή, μέσω της οποίας αναδεικνύεται η σπουδαιότητα των εικόνων.

Μία ακόμη δραστηριότητα η οποία θα μπορούσε να συμπληρώσει τη διδασκαλία είναι η χρήση της μεθόδου «debade». Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε «εικονομάχους» και «εικονολάτρες» και καλούνται να υπερασπιστούν τις θέσεις τους μέσα από ένα «debade». Κάθε μαθητής υποδύεται το ρόλο του και παρουσιάζουν ένα

διάλογο που θα μπορούσε να είχε λάβει χώρα σε ένα σημείο συνάντησης της εποχής. Μέσα από τη δραματοποίηση οι μαθητές/τριες καταλαβαίνουν καλύτερα τα συναισθήματα, τα κίνητρα και τις αποφάσεις των προσώπων. Με αυτόν τον τρόπο αναλύεται με μεγαλύτερη ευκρίνεια η ψυχοσύνθεση των προσώπων και καλούνται οι μαθητές/τριες να σκεφτούν κριτικά και ουσιαστικά για την ποιότητα των αποφάσεων που είχαν λάβει, να βάλουν τους εαυτούς τους στη θέση των προσώπων αυτών και να αναρωτηθούν για το τι θα έκαναν οι ίδιοι σε ανάλογη περίπτωση. Η όλη διαδικασία συμβάλλει στη δημιουργία στάσεων και αξιών που οδηγούν στην εκδήλωση υπεύθυνης συμπεριφοράς στο παρόν και το μέλλον, αλλά και στη διαμόρφωση δεξιοτήτων ερμηνείας των αιτιών και των αποτελεσμάτων τους.

Για τη διευκόλυνση των μαθητών/τριών με ΜΔ κατά την ανάγνωση του μαθήματος στο σπίτι, τους παροτρύνουμε να διαβάσουν το απόσπασμα από το διαμορφωμένο κείμενο για αμβλύωπες του Υπουργείου Παιδείας, στο οποίο το μέγεθος της γραμματοσειράς είναι εμφανώς μεγαλύτερο. Επίσης, θα μπορούσαμε να φέρουμε τους μαθητές σε επαφή με ψηφιακά εργαλεία τα οποία δίνουν δυνατότητα ακουστικής προσπέλασης του κειμένου. Τέλος, τους ενθαρρύνουμε να χρησιμοποιούν τις στρατηγικές κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, τα οφέλη των οποίων αναλύθηκαν στο θεωρητικό μέρος της εργασίας.

ΣΧΕΔΙΟ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Γνωστικό αντικείμενο: Ιστορία

Τάξη: Έ δημοτικού

Ενότητα: 5^η «Η μεγάλη ακμή του Βυζαντινού Κράτους».

Τίτλος μαθήματος: «Η κρίση της οικονομίας διχάζει τους Βυζαντινούς».

ΓΕΝΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ

Γνωστικοί στόχοι:

Να κατανοήσουν οι μαθητές τις αιτίες και να αξιολογήσουν τα αποτελέσματα της οικονομικής κρίσης.

Ιστορικοί στόχοι:

Να ασκηθούν σε ποικίλους τρόπους έκθεσης και κριτικής διερεύνησης της ιστορικής γνώσης.

Να αναπτύξουν κριτική σκέψη προβαίνοντας σε συσχετισμούς, αξιολογήσεις, ανάλυση αιτιών και γενικεύσεις, με την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού.

Διδακτικοί/Παιδαγωγικοί στόχοι:

Να αναπτύξουν στρατηγικές κατανόησης.

Αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα:

Να γνωρίζουν τις βασικές θέσεις των δύο αντιμαχόμενων παρατάξεων.

Να γνωρίζουν και να αξιολογούν τα αποτελέσματα της εικονομαχικής έριδας

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΣΤΟΧΩΝ

Μέθοδοι: Διαφοροποιημένη, Διερευνητική, Ανακαλυπτική διδασκαλία.

Διδακτικές Στρατηγικές: Στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης, Smarter planning steps.

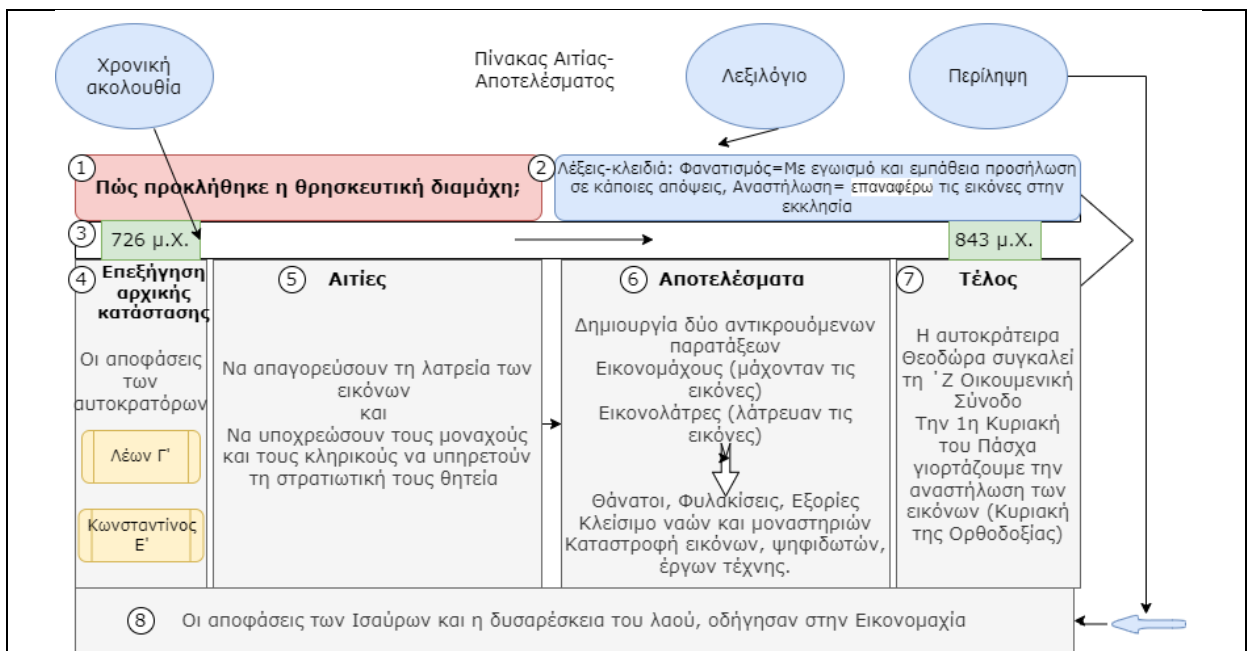
Τεχνικές: Επίδειξη, πολυαισθητηριακές δραστηριότητες, επεξεργασία πηγών, οπτικός οργανωτής.

Μέσα-Υλικά: Υπολογιστής, βιντεοπροβολέας.

Εκτιμώμενος χρόνος διάρκειας διδασκαλίας: 45΄

1. Εισαγωγική δραστηριότητα (10΄-15΄): Εφαρμόζονται οι στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης (διαβάζονται επικεφαλίδες, τίτλοι, λεζάντες των εικόνων, γράμματα έντονης γραφής). Γίνονται οι προβλέψεις των μαθητών/τριών μέσω ερωτήσεων και ακολουθεί η ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης. Οι απαντήσεις των μαθητών/τριών μπορούν καταγραφούν σε οπτικό οργανωτή, ο οποίος μπορεί να δημιουργηθεί μέσω της ιστοσελίδας: <https://www.diagrams.net/>.

2. Παρουσίαση μαθήματος (10΄-15΄): Δημιουργείται οπτικός οργανωτής με σκοπό τη συμπύκνωση του περιεχομένου, ώστε να είναι πιο εύκολα προσβάσιμο στους μαθητές με ΜΔ και να ενισχυθεί η κατανόηση και η συμμετοχή τους. Για τη δημιουργία του εφαρμόζονται οι σχεδιαστικές προδιαγραφές που είναι κατάλληλες για μαθητές με ΜΔ (κατάλληλη γραμματοσειρά, μέγεθος, επιλογή χρωμάτων φόντου). Ο οργανωτής δομείται με βάση το εργαλείο Smarter planning steps και παρουσιάζονται τρεις από τις δευτερογενείς έννοιες του μοντέλου του Seixas “The Big Six”, η σημαντικότητα, ο ιστορικός χρόνος και η αιτιότητα.



Οπτικός οργανωτής Αιτίας-Αποτελέσματος

3. Αποτίμηση γνώσης: Οι μαθητές/τριες αφού επεξεργαστούν την εικόνα της σελ. 73 (οπτική πηγή) του σχολικού βιβλίου στην οποία αναπαρίσταται η αναστήλωση των εικόνων και φυλάσσεται στο Μουσείο Μπενάκη, παρακολουθούν σύντομο video (shorturl.at/nqrZ3), στο οποίο προβάλλονται λεπτομέρειες της εικόνας. Στο συγκεκριμένο video εκτός από τη διευκόλυνση που παρέχεται στους μαθητές μέσω της μεγέθυνσης και ανάλυσης της εικόνας, φωτίζονται και απομονώνονται στοιχεία του πίνακα, με σκοπό οι μαθητές/τριες να παρατηρήσουν τα πρόσωπα που απεικονίζονται και να κάνουν τις κατάλληλες συνδέσεις. Ακολουθούν κατάλληλες ερωτήσεις από τον/την εκπαιδευτικό όπως «ποια πρόσωπα απεικονίζονται;» και «ποια μπορούν να αναγνωρίσουν;», με σκοπό τη δημιουργία συνδέσεων με το κείμενο και τις υπόλοιπες διαθέσιμες πηγές. Οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται να παρατηρήσουν χαρακτηριστικά σχετικά με την ενδυμασία και την κοινωνική θέση των εικονιζόμενων προσώπων, μέσα από τα οποία μπορούν να αντλήσουν πολιτισμικές πληροφορίες, αλλά και πληροφορίες για τις σχέσεις μεταξύ των προσώπων. Παράλληλα, στο video προβάλλονται και άλλοι πίνακες της ίδιας περιόδου και οι μαθητές/τριες μαθαίνουν για την τοποθεσία στην οποία δημιουργήθηκε ο πίνακας, αλλά και για την περίφημη Κρητική Σχολή. Ευκαιρία δίνεται για επέκταση και περαιτέρω διαθεματική ανάπτυξη του θέματος σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό των Καλλιτεχνικών για παρατήρηση των χαρακτηριστικών του πίνακα και προσπάθεια δημιουργίας κάποιου έργου τέχνης, που θα ακολουθεί τα χαρακτηριστικά της Κρητικής Σχολής.



2. Η Αναστήλωση των εικόνων
Φορητή εικόνα 16ου αι.,
Μουσείο Μπενάκη

Ο διχασμός αυτός κράτησε έναν περίπου αιώνα και είχε δυσάρεστες συνέπειες για όλους. Στη διάρκεια του πολλοί άνθρωποι έχασαν τη ζωή τους και άλλοι φυλακίστηκαν ή εξορίστηκαν. Ναοί και μοναστήρια έκλεισαν και πολλές εικόνες, ψηφιδωτά και έργα τέχνης καταστράφηκαν. Διαταράχθηκαν ακόμη οι σχέσεις ανάμεσα στο Βυζάντιο και τη Δυτική εκκλησία, η οποία τάχθηκε με το μέρος των εικονολατρών.

Ο αυτοκράτορας Λέων Γ', που αντιμετώπισε με επιτυχία τους Άραβες κι έσωσε την Πόλη και την αυτοκρατορία, έχασε μεγάλο μέρος της δόξας του και χρεώθηκε αυτή την αναταραχή, που έβλαψε πολύ το βυζαντινό κράτος.

Την εσωτερική αυτή διαμάχη, που έμεινε γνωστή ως **εικονομαχία**, σταμάτησε η Ζ' οικουμενική σύνοδος, την οποία συγκάλεσε η αυτοκράτειρα **Θεοδώρα** (843). Εκεί αποφασίστηκε και έγινε δεκτό από όλους ότι: «κατά την προσκύνηση των εικόνων η λατρεία των πιστών απευθύνεται προς τα εικονιζόμενα ιερά



Εικόνα βιβλίου και εικόνα μουσείου

Διευκόλυνση ως προς την ανάγνωση

Προτείνεται η ανάγνωση του αποσπάσματος από το διαμορφωμένο κείμενο για αμβλύωπες του Υπουργείου Παιδείας, στο οποίο το μέγεθος της γραμματοσειράς είναι εμφανώς μεγαλύτερο, εφόσον δεν έχει δημιουργηθεί ακόμα κείμενο που να ακολουθεί τις προδιαγραφές για τους μαθητές με ΜΔ. Επίσης, θα μπορούσαμε να φέρουμε τους μαθητές σε επαφή με ψηφιακά εργαλεία τα οποία δίνουν δυνατότητα ακουστικής προσπέλασης του κειμένου.

Στη διάρκεια του 8ου αιώνα η αυτοκρατορία συγκλονίστηκε από σοβαρές ταραχές, οι οποίες δίχασαν τους βυζαντινούς και έφεραν σε δύσκολη θέση το κράτος. Αιτία τους ήταν οι αποφάσεις των Ισαύρων αυτοκρατόρων Λέοντα Γ' και Κωνσταντίνου Ε':

- Να απαγορεύσουν την προσκύνηση και τη λατρεία των εικόνων.
- Να υποχρεώσουν τους μοναχούς και τους κληρικούς να υπηρετούν τη στρατιωτική θητεία τους, πριν δεχτούν το ιερατικό τους αξίωμα.

Οι αποφάσεις αυτές, καθώς και τα διοικητικά μέτρα για την εκκλησία, πάρθηκαν χωρίς προηγούμενη ενημέρωση και διαφώτιση του πληθυσμού. Γι' αυτό δημιούργησαν ανα-



Διευκόλυνση μέσω μεγέθυνσης γραμματοσειράς

5. Συμπεράσματα

Στην παρούσα ενότητα της εργασίας, επιχειρείται να δοθεί απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν εξ αρχής για τη διεξαγωγή της έρευνας. Συγκεκριμένα, ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα: «*Ποια είναι η υφιστάμενη κατάσταση σχετικά με τη διδασκαλία της Ιστορίας σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σημερινό, ελληνικό, πρωτοβάθμιο εκπαιδευτικό σύστημα;*», διαπιστώθηκε μεγάλη έλλειψη εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τη διδασκαλία της Ιστορίας σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και συγκεκριμένα ΜΔ στο ελληνικό, πρωτοβάθμιο, εκπαιδευτικό σύστημα. Μόνο τρία άρθρα εντοπίστηκαν σε ένα γενικό σύνολο 61 εκπαιδευτικών προγραμμάτων, για τη διδασκαλία της Ιστορίας σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι στο ερευνητικό πεδίο εντάχθηκαν και συνέδρια ΕΑΕ και Ιστορίας, αλλά ούτε σε αυτά υπήρξε κάποια σχετική δημοσίευση για τη διδασκαλία της Ιστορίας σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ωστόσο, μέσα από τη συστηματική ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας εντοπίστηκαν στρατηγικές, εργαλεία και μέθοδοι κατάλληλες για τη διδασκαλία της Ιστορίας στους μαθητές με ΜΔ, οι οποίες και χρησιμοποιήθηκαν για τη δημιουργία του σχεδίου διδασκαλίας της παρούσας εργασίας. Επομένως, συμπεραίνουμε πως υπάρχουν κάποιοι διαθέσιμοι τρόποι και μέθοδοι διαφοροποίησης, ώστε να διαρθρωθεί μία κατάλληλη για μαθητές με ΜΔ διδασκαλία στο μάθημα της ιστορίας στο πλαίσιο μιας συμπεριληπτικής τάξης. Φυσικά, σκοπός της παρούσας έρευνας δεν είναι να υποτιμήσει τις προηγούμενες προσπάθειες, καθώς πολλές από αυτές αποτελούν εξαιρετικά παραδείγματα για τη διδασκαλία της Ιστορίας σε μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Σκοπός είναι να αναδειχθεί η ανάγκη για πρόβλεψη και προσαρμογή των μεθόδων και των πρακτικών στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών με ΜΔ. Μέσα από τη χρήση εργαλείων όπως το Smarter planning steps (το οποίο χρησιμοποιήθηκε στη δημιουργία του σχεδίου διδασκαλίας) ή κάποιου οπτικού οργανωτή, μπορούν να ωφεληθούν τόσο οι μαθητές με ΜΔ, αλλά και οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης, καθώς με τη χρήση τους ξεφεύγουμε από μία τυπική διδασκαλία και οι πληροφορίες εκλαμβάνονται πιο εύκολα από τους μαθητές. Με τον τρόπο αυτό, η διδασκαλία αναλύεται σε στάδια και η γνώση δομείται εξελικτικά, ενώ παράλληλα μπορεί να εφαρμοστεί διαμορφωτική αξιολόγηση, αφού οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παρακολουθούν σταδιακά την εξέλιξη των μαθητών.

Μέσω του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος που τέθηκε επιχειρήθηκε να διερευνηθεί αν: *«Υπάρχει πρόβλεψη για τους μαθητές με ΜΔ που φοιτούν σε συμπεριληπτικές τάξεις των γενικών δημοτικών σχολείων;»*. Το γεγονός ότι από τα 42 εκπαιδευτικά προγράμματα ΕΑΕ που συνολικά εντοπίστηκαν, τα 16 περιλάμβαναν παρεμβάσεις για μαθητές/τριες με ΜΔ, οδηγεί στο συμπέρασμα πως υπάρχει πρόβλεψη για τη διδασκαλία σε μαθητές με ΜΔ. Ωστόσο, η πλειοψηφία των παρεμβάσεων αυτών αναφέρεται στη βελτίωση της φωνολογικής επίγνωσης ή των ικανοτήτων υπολογισμού για μαθητές με δυσαριθμησία. Από τα προγράμματα αυτά, κανένα δεν αναφέρεται στη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης, που αποτελεί σημαντική δεξιότητα στη διδασκαλία της Ιστορίας, αλλά και κάθε διδακτικού αντικείμενου και μόνο ένα εξ αυτών αφορούσε στη διδασκαλία της Ιστορίας σε μαθητές με ΜΔ. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει την αρχική υπόθεση της έρευνας σχετικά με την απουσία εκπαιδευτικών προτάσεων για τη διδασκαλία της Ιστορίας σε μαθητές με ΜΔ. Επιπλέον, το κενό αυτό που εντοπίστηκε αμβλύνεται και από την απουσία οδηγού, ο οποίος να περιγράφει τις προσαρμογές των Αναλυτικών Προγραμμάτων για τη διδασκαλία της Ιστορίας. Στα Αναλυτικά Προγράμματα ΕΑΕ, δεν υπάρχει πρόβλεψη για τη διαφοροποίηση του μαθήματος της Ιστορίας για τους μαθητές με ΜΔ σε καμία από τις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης, όπως αντίστοιχα υπάρχει για τα διδακτικά αντικείμενα της Γλώσσας, των Μαθηματικών ή των Φυσικών Επιστημών. Το εύρημα αυτό θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικό, αφού ο/η εκπαιδευτικός της τάξης δε διαθέτει έναν οδηγό στον οποίο να μπορεί να ανατρέξει, ώστε να προσαρμόσει τη διδασκαλία του στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών με ΜΔ.

Το γεγονός αυτό μας βοηθάει εν μέρει να απαντήσουμε στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα της έρευνας: *«Ποιες είναι οι ανάγκες των εκπαιδευτικών για αρτιότερη υποστήριξη στη διδασκαλία της Ιστορίας σε μαθητές με ΜΔ;»*. Από την απουσία του οδηγού ως προς την προσαρμογή της διδασκαλίας της Ιστορίας σε μαθητές με ΜΔ, αντιλαμβανόμαστε ότι κρίνεται απαραίτητη η αρτιότερη υποστήριξη των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία αυτού του εξειδικευμένου διδακτικού αντικείμενου σε μαθητές με ΜΔ. Ωστόσο, το ερώτημα αυτό θα μπορούσε να διερευνηθεί περαιτέρω στο μέλλον, αφού δεν εντοπίστηκαν άρθρα στο πεδίο διερεύνησης της παρούσας έρευνας, που να αναλύουν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο θέμα διερεύνησης.

Τέλος, για να απαντηθεί το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα: *«Πώς μπορεί να σχεδιαστεί μία εφικτή, εκπαιδευτική πρόταση, η οποία να ανταποκρίνεται στις*

ιδιαιτερες ανάγκες των μαθητών/τριών με ΜΔ;», προηγήθηκε συστηματική ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας, ώστε να εντοπιστούν εκπαιδευτικά προγράμματα ή καλές πρακτικές κατάλληλες για τη διδασκαλία της Ιστορίας σε μαθητές με ΜΔ. Μέσα από ενδελεχή έρευνα σε επιστημονικές μηχανές αναζήτησης (Google scholar, Research Gate, Academia), εντοπίστηκαν δημοσιευμένα άρθρα σε περιοδικά, στα οποία περιγράφονταν μέθοδοι, στρατηγικές και εργαλεία για τη διδασκαλία της Ιστορίας σε μαθητές με ΜΔ. Η αποτελεσματικότητά τους είχε δοκιμαστεί μέσα από πολυετείς έρευνες. Σε αυτές τις μεθόδους και με αυτά τα εργαλεία διαρθρώθηκε το προτεινόμενο σχέδιο διδασκαλίας της παρούσας εργασίας. Επομένως, με αυτό τον τρόπο ενισχύεται η αξιοπιστία των επιλεγμένων μεθόδων και εργαλείων.

6. Συζήτηση

Από την παρούσα εργασία αντιλαμβανόμαστε την αναγκαιότητα για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος και για προσπάθεια κάλυψης του κενού που εντοπίστηκε. Τα οφέλη μίας διδασκαλίας για το μάθημα της Ιστορίας, προσαρμοσμένης στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών με ΜΔ είναι πολλαπλά, τόσο για τους ίδιους τους μαθητές, όσο και για μία συμπεριληπτική κοινωνία. Η ανάγκη για στροφή σε πιο συμπεριληπτικό τρόπο σκέψης και δράσης στα σχολεία, με σκοπό να απολαμβάνουν οι πολίτες του αύριο δίκαιες ευκαιρίες στο κοινωνικό και επαγγελματικό συγκείμενο, υπερτονίζεται από ευρήματα ερευνών που εξισώνουν την κουλτούρα του σχολείου με την κουλτούρα της κοινωνίας (Garcia, Huidobro & Corvalan, 2009). Το σχολείο θα πρέπει να γίνει πιο συμπεριληπτικό και να παρέχονται δίκαιες ευκαιρίες μάθησης, εφόσον οι επιπτώσεις της ακαδημαϊκής αποτυχίας γίνονται φανερές τόσο στη σχολική όσο και στη μετέπειτα κοινωνική και επαγγελματική πορεία των ατόμων (Acedo, 2008). Επομένως, ο εκδημοκρατισμός του σχολείου, μπορεί να εξισωθεί με τον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας (Heissenbuttel, 2014). Για τους λόγους αυτούς κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να λαμβάνουν το ίδιο επίπεδο εκπαίδευσης με τους τυπικούς συνομηλίκους τους. Είναι αναγκαίο να αναγνωριστούν οι μοναδικές ανάγκες τους και οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν και να λαμβάνονται υπόψη κατά τον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών

προγραμμάτων, τα οποία θα πρέπει να είναι προσιτά σε όλους τους μαθητές και τις οικογένειές τους.

Το σχέδιο διδασκαλίας που δημιουργήθηκε, θα μπορούσε να αποτελέσει μία πρόταση για μελλοντικούς σχεδιασμούς εκπαιδευτικών σεναρίων για τη διδασκαλία της Ιστορίας σε μαθητές με ΜΔ. Από την παρουσίασή του, επιδιώκεται να αναδειχθούν κάποια από τα βασικά χαρακτηριστικά που θα πρέπει να διαθέτουν οι διδασκαλίες που απευθύνονται και σε μαθητές/τριες με ΜΔ και επιπλέον να δώσει έναυσμα σε νέους εκπαιδευτικούς να εντάξουν στη διδασκαλία τους παρόμοιες προσεγγίσεις. Επιπρόσθετα, θα μπορούσε να αποτελέσει μία πρόταση προς την κεντρική διοίκηση για την ανάπτυξη μιας ολοκληρωμένης και ενιαίας δημόσιας πολιτικής για την ένταξη προγραμμάτων κατάλληλων για τη διδασκαλία της Ιστορίας σε μαθητές/τριες με ΜΔ. Αναμένεται να συμβάλλει στην ενίσχυση της επιστημονικής γνώσης στο πεδίο, αλλά και στον εκσυγχρονισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ώστε να αναθεωρηθούν οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας, με σκοπό τη διαμόρφωση νέων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων. Θα μπορούσε να αποτελέσει κίνητρο για τη χάραξη νέας εκπαιδευτικής πολιτικής, ώστε να προκύψουν curriculum για τη διδασκαλία της Ιστορίας σε παιδιά με ΜΔ. Άλλωστε, οι ιθύνοντες του εκάστοτε κράτους έχουν τη δυνατότητα δημιουργίας εκπαιδευτικών συστημάτων κατάλληλων να παρέχουν δίκαιες ευκαιρίες μάθησης, εφόσον αξιοποιηθούν κριτικά τα αποτελέσματα ερευνών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, προσαρμοσμένα φυσικά κατάλληλα στο τοπικό συγκείμενο (Rose, 2010; Nind, 2014). Οι μικρές αλλαγές στις εκπαιδευτικές πρακτικές μπορούν να συμβάλλουν ουσιαστικά στη μετατροπή των σχολείων σε πιο συμπεριληπτικά (Schwab & Hessels, 2015). Βέβαια, θα πρέπει και η εκπαιδευτική πολιτική των κρατών να διαπνέεται από συμπεριληπτικές ιδέες, ώστε να δοθεί ο χώρος για την ανάπτυξη πιο συμπεριληπτικών πρακτικών (Αγγελίδης, 2011).

Ωστόσο, παρά την ύπαρξη κάποιων κατάλληλων πρακτικών και μεθόδων για τη διδασκαλία των μαθητών με ΜΔ στο μάθημα της Ιστορίας στη διεθνή βιβλιογραφία και παρά τα οφέλη που μπορούν να προκύψουν από την εφαρμογή προγραμμάτων προσαρμοσμένων στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών αυτών, οι καλές πρακτικές εξακολουθούν να μην εφαρμόζονται στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Κάποιες ερμηνείες των αιτιών για τις οποίες δεν έχουν γίνει ουσιαστικές προσπάθειες εφαρμογής τους μέχρι σήμερα, μπορεί να είναι η προσκόλληση στον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, ο οποίος είναι

γνωσιοκεντρικός. Επίσης, ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τη συμπερίληψη στην καθημερινή τους πρακτική, μπορεί να καθορίσει την παιδαγωγική τους προσέγγιση (Florian & Black, Hawkins, 2011). Μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας της Παντελιάδου (2011) επισημαίνεται η ανυπαρξία προσαρμογών στη διδασκαλία και η έλλειψη γνώσης και εξειδίκευσης από τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης να παρέχουν εξειδικευμένη υποστήριξη σε παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Η Κανέλλη (2019), διερεύνησε τις απόψεις των δασκάλων πρωτοβάθμιου σχολείου σχετικά με τις εκπαιδευτικές πρακτικές που ευνοούν τη συμπερίληψη μαθητών στη γενική τάξη. Από τα αποτελέσματα φάνηκε η ουδετερότητα των εκπαιδευτικών ως προς τη χρήση γραφικών οργανωτών (χάρτες ιστορίας, οπτικούς οργανωτές κα.), αλλά συμφώνησαν περισσότερο με τη χρήση μνημονικών βοηθημάτων (ρίμες, λέξεις-κλειδιά) ή σχεδιαγραμμάτων.

Μέσα από τη δημιουργία του σχεδίου διδασκαλίας, επιδιώκεται η ενημέρωση και η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με μεθόδους, στρατηγικές, μέσα και σχεδιαστικές προδιαγραφές που θεωρούνται κατάλληλες για τη διδασκαλία της Ιστορίας σε μαθητές με ΜΔ. Για παράδειγμα, η χρήση ενός οπτικού οργανωτή δε θα μπορεί να έχει το ίδιο αποτέλεσμα ως προς την ενίσχυση της κατανόησης των μαθητών με ΜΔ, αν δεν ακολουθεί κάποιες βασικές σχεδιαστικές προδιαγραφές που έχουν οριστεί στους οδηγούς για τη δυσλεξία. Οργανωτές με πολλές πληροφορίες, πολύ μικρή γραμματοσειρά ή έντονους χρωματισμούς μπορεί τελικά να αποσπάσουν την προσοχή των μαθητών. Επιπλέον, η δόμηση τους θα πρέπει να επιδιώκει με συγκεκριμένους τρόπους την ανάπτυξη ιστορικής σκέψης και συνείδησης, οι οποίες αποτελούν βασικούς στόχους της ιστορικής εκπαίδευσης. Οι προδιαγραφές αυτές θα πρέπει να εντάσσονται συστηματικά στη διδασκαλία της Ιστορίας και να μην είναι αποτέλεσμα τυχαίου σχεδιασμού, για να επιφέρουν αποτελέσματα. Ιδιαίτερα χρήσιμα θεωρούνται και τα εκπαιδευτικά εργαλεία με βάση τα οποία μπορεί να δομηθεί ένας οπτικός οργανωτής (εργαλεία όπως το Smarter planning steps), αλλά και η επίγνωση σχετικά με τις διάφορες μορφές που μπορεί αυτός να λάβει (παρουσίαση ιεραρχικών σχέσεων, αιτίας/αποτελέσματος, σύγκρισης/αντίθεσης, κυκλικών ή γραμμικών ακολουθιών, διερεύνησης κρίσιμων ερωτημάτων).

Φυσικά, θα πρέπει να επισημανθούν και οι σημαντικές δυσκολίες και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην εφαρμογή κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας, καθώς πολύ συχνά δεν υπάρχει ο απαραίτητος χρόνος, εξοπλισμός και εξειδίκευση για τη διδασκαλία της Ιστορίας σε συμπεριληπτικές τάξεις. Οι δυσκολίες

αυτές μεγεθύνονται και από την απουσία οδηγού, ο οποίος θα περιγράφει τις προσαρμογές των Αναλυτικών Προγραμμάτων για την Ιστορία, όπως αντίστοιχα υπάρχει για τα άλλα διδακτικά αντικείμενα. Ο σχεδιασμός μιας διδασκαλίας προσαρμοσμένης στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, θεωρείται μία χρονοβόρα και απαιτητική διαδικασία, αφού χρειάζεται ένα πλήθος γνώσεων για να είναι αποτελεσματική. Χρειάζεται να έχουν τεθεί εξ αρχής συγκεκριμένοι σκοποί και στόχοι και να βρεθούν τα κατάλληλα μέσα και εργαλεία, για την ουσιαστική επίτευξή τους. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν πολλά μέσα, εργαλεία, μεθόδους και στρατηγικές στην εκπαιδευτική τους φαρέτρα, για να μπορούν να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Για το λόγο αυτό, θα πρέπει να δοθούν κίνητρα στους εκπαιδευτικούς για επιμόρφωση. Επομένως, θεωρείται αναγκαία η επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, αλλά και η δυναμική τους παρουσία στο σχεδιασμό και την εφαρμογή της διδασκαλίας της Ιστορίας. Αναμένεται μελλοντικά να δίνεται περισσότερο η δυνατότητα στους/στις εκπαιδευτικούς να σχεδιάζουν, να εφαρμόζουν και να δημοσιεύουν εκπαιδευτικά προγράμματα για τη διδασκαλία της Ιστορίας σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και συγκεκριμένα ΜΔ, ώστε να μπορέσει να διανοιχθεί εμπράκτως ο δρόμος της πλήρους ένταξης των παιδιών αυτών στη μαθησιακή διαδικασία και όχι απλά σε θεωρητική βάση.

Αν θέλουμε να εφαρμοστεί η πολιτική ένταξης και να διασφαλιστούν δίκαιες ευκαιρίες για όλους, θα πρέπει να γίνουν ακόμη πιο συντονισμένες ενέργειες από την Πολιτεία και τους αρμόδιους φορείς, ενώ απαιτούνται ριζικές αλλαγές στη νομοθεσία, τη χρηματοδότηση και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Απαιτείται συλλογική προσπάθεια για την εκπλήρωση του αιτήματος που διατυπώνει η ειδική παιδαγωγική για ένα σχολείο που θα εντάσσει και δε θα διαχωρίζει, στο οποίο θα μαθαίνουμε να ζούμε μαζί χωρίς στερεότυπα και προκαταλήψεις κατά του διαφορετικού «Άλλου», ένα «Σχολείο για Όλους» (Νικολάου, 2011).

6.1. Προεκτάσεις και περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα εργασία, φιλοδοξεί να παρέμβει και να προτείνει λύσεις για την κάλυψη του κενού που εντοπίστηκε μέσα από τη συστηματική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, σχετικά με τη διδασκαλία της Ιστορίας σε μαθητές με ΜΔ. Σε μία

προσπάθεια κάλυψης του κενού αυτού, δημιουργήθηκε σχέδιο διδασκαλίας, το οποίο βασίστηκε σε πρακτικές που θεωρούνται κατάλληλες για τη διδασκαλία της Ιστορίας σε μαθητές με ΜΔ. Η αποτελεσματικότητά τους περιγράφονταν σε άρθρα της διεθνούς βιβλιογραφίας, τα οποία εντοπίστηκαν μέσα από επιστημονικές μηχανές αναζήτησης. Ωστόσο, δε μελετήθηκαν εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών, με σκοπό να αναζητηθούν κατάλληλες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της Ιστορίας σε μαθητές με ΜΔ. Η διερεύνηση αυτή θα μπορούσε να αποτελέσει μία πρόταση για περαιτέρω μελλοντική έρευνα, ώστε να αντληθούν πληροφορίες για τους τρόπους με τους οποίους διδάσκεται η Ιστορία σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και συγκεκριμένα ΜΔ, σε άλλες χώρες και μετέπειτα να δοκιμαστεί αν αυτές οι πρακτικές μπορούν να προσαρμοστούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Το σχέδιο διδασκαλίας ιστορικού προσανατολισμού που δημιουργήθηκε, θα μπορούσε να αποτελέσει μία πρόταση σχετικά με τη διδασκαλία της Ιστορίας σε συμπεριληπτικές τάξεις στις οποίες φοιτούν παιδιά με ΜΔ. Επίσης, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως πρόταση για τη δημιουργία οδηγού για τις προσαρμογές των Αναλυτικών Προγραμμάτων στο μάθημα της Ιστορίας, με σκοπό την παροχή κατευθύνσεων στους εκπαιδευτικούς για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας της Ιστορίας. Σε κάποια μελλοντική έρευνα θα μπορούσαν να αναζητηθούν εκτενέστερα οι αντιλήψεις και οι ανάγκες των εκπαιδευτικών για αρτιότερη υποστήριξη στην ανάπτυξη των στόχων της ιστορικής εκπαίδευσης σε μία συμπεριληπτική τάξη.

Μία ακόμη πρόταση για μελλοντική διερεύνηση θα μπορούσε να αποτελεί η αναζήτηση περισσότερων τρόπων, μεθόδων, στρατηγικών και εργαλείων για τη δημιουργία προτεινόμενων εκπαιδευτικών σεναρίων σε όλα τα κεφάλαια και ενότητες του συγκεκριμένου διδακτικού αντικείμενου, τόσο στην πρωτοβάθμια, όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς ο οδηγός για τις προσαρμογές των Αναλυτικών Προγραμμάτων για το μάθημα της Ιστορίας απουσιάζει και από τις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης.

Επιπρόσθετα, θα μπορούσαν να διερευνηθούν μελλοντικά κατάλληλοι τρόποι για τη διδασκαλία της Ιστορίας σε όλο το φάσμα των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Το σενάριο της παρούσας εργασίας εστίασε στις μοναδικές ανάγκες των μαθητών/τριών με ΜΔ. Ωστόσο το πεδίο της ΕΑΕ είναι ευρύ και για το λόγο αυτό κρίνεται αναγκαία η μελέτη και δημιουργία νέων σχεδίων διδασκαλίας, τα οποία να προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες ανάγκες όλων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη διδασκαλία της Ιστορίας.

Τέτοιες παρεμβάσεις θα μπορούσαν να επιχειρήσουν να ανακαλύψουν κατάλληλους τρόπους διδασκαλίας και να προσεγγίσουν τις μαθησιακές ανάγκες και παιδιών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού ή μαθητών/τριών με σύνδρομο Down, των οποίων οι ανάγκες είναι διαφορετικές από εκείνες των παιδιών με ΜΔ.

Ένας βασικός περιορισμός προέρχεται από τη θεωρητική φύση του σχεδίου διδασκαλίας. Το γεγονός ότι δεν έχει ακόμη πρακτική εφαρμογή, μπορεί να επιφέρει κάποιες επιφυλάξεις ως προς την αποτελεσματικότητά του. Ωστόσο, μπορεί να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία των επιλεγμένων μεθόδων, στρατηγικών και εργαλείων, που χρησιμοποιήθηκαν για την ανάπτυξη του σχεδίου, καθώς η αποτελεσματικότητά τους ως προς τη διδασκαλία των μαθητών με ΜΔ, έχει ελεγχθεί από τους συγγραφείς των άρθρων μέσα από πολυετείς έρευνες. Επιπλέον, τα άρθρα στα οποία βασίστηκε η δημιουργία του σχεδίου, εντοπίστηκαν μέσα από επιστημονικές μηχανές αναζήτησης (Google scholar, Research Gate, Academia). Δεν παύει όμως, να θεωρείται αναγκαία η μελλοντική εφαρμογή του σε κάποια συμπεριληπτική τάξη ή και περισσότερες, ώστε να εκτιμηθεί αν μπορεί να αναπαράγει παρόμοια αποτελέσματα με αυτά των προηγούμενων ερευνών. Σε μία μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να διερευνηθεί μέσω συνεντεύξεων στους μαθητές το αν και με ποιο τρόπο συνέβαλε η εφαρμογή του σχεδίου στην ενίσχυση της κατανόησης της συμμετοχής των μαθητών με ΜΔ. Επίσης, θα μπορούσε να αξιολογηθεί η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και συνείδησης που αποτέλεσε το βασικό σκοπό του σχεδίου. Τέλος, θα μπορούσε να διερευνηθεί μελλοντικά αν το προτεινόμενο σχέδιο διδασκαλίας μπορεί να είναι κατάλληλο και για τη διδασκαλία της Ιστορίας σε μικρότερους ή μεγαλύτερους μαθητές με ΜΔ.

Η διαδικασία συγγραφής της διπλωματικής μου με ενδυνάμωσε ως επαγγελματία κυρίως για τη λήψη αποφάσεων στη βάση ενδείξεων, με σκοπό την προσέγγιση και ανάδειξη της πολυπλοκότητας και της μοναδικότητας του κάθε μαθητή με μακροπρόθεσμο όραμα τη βελτίωση της ποιότητας ζωής του. Η υλοποίηση της μου έδωσε την ευκαιρία να έρθω σε επαφή με νέα ψηφιακά εργαλεία και ιστοσελίδες, καθώς και να σχεδιάζω νέες δραστηριότητες, προσαρμοσμένες στις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών με ΜΔ, ικανότητες που είναι απαραίτητες για την επιβίωση στο πεδίο της πράξης.

7. Βιβλιογραφικές Αναφορές

7.1. Ξενόγλωσση

- Acedo, C. (2008). Inclusive education: pushing the boundaries. *Prospects* (38), 5-13.
- Alloway, T. P., Tewolde, F., Skipper, D., & Hajar, D. (2017). Can you spell dyslexia without SLI? Comparing the cognitive profiles of dyslexia and specific language impairment and their roles in learning. *Research in developmental disabilities*, 65, 97-102.
- Aluya, A. (2007). Multi-Sensory Teaching Strategies for Learners with Special Needs. *Research in Education*, 98, 331-344.
- Anastasiou, D. (2005). Thoughts on the history of the field of Learning Disabilities. *Contemporary Education. Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 140, 155-172.
- Applebee, A. N., Langer, J. A., Nystrand, M., & Gamoran, A. (2003). Discussionbased approaches to developing understanding: Classroom instruction and student performance in middle and high school English. *American Educational Research Journal*, 40, 685-730.
- Archer, A.L., Gleason, M.M. & Vachon, V.L. (2003). Decoding and fluency: foundation skills for struggling older readers. *Learning disability quarterly*, 26, 89-101.
- Armstrong, F. (2016). *Inclusive education: The key role of Teaching Assistants*. London: Routledge.
- Arrasmith, D. (2003). *Definition of explicit instruction and systemic curriculum*. <http://www.studydog.com/SDsystematic.asp> (Προσπελάστηκε στις 12/09/2022).
- Aziz, F. A., Husni, H., & Jamaludin, Z. (2013). Translating interaction design guidelines for dyslexic children's reading application. Proceedings of the *World Congress on Engineering 2013*, London, U.K.
- Berkeley, S., & Larsen, A. (2018). Fostering self-regulation of students with learning disabilities: Insights from 30 years of reading comprehension intervention research. *Learning Disabilities Research & Practice*, 33, 75-86.
- Bouchard, G. (2005). *Generative models in supervised statistical learning with applications to digital image categorization and structural reliability*. Doctoral dissertation, Thèse de doctorat, Université Joseph Fourier-Grenoble 1.
- Bouck, E. C., Okolo, C. M., Englert, C. S., & Heutsche, A. (2008). Cognitive apprenticeship into the discipline: Helping students with disabilities think and act like historians. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 6(2), 21-40.
- Boyle, J. R. (2001). Enhancing the notetaking skills of students with mild disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 36, 221-224.

- Brandenburg, J., Kleszczewski, J., Fischbach, A., Schuchardt, K., Büttner, G., & Hasselhorn, M. (2015). Working memory in children with learning disabilities in reading versus spelling: Searching for overlapping and specific cognitive factors. *Journal of learning disabilities*, 48(6), 622-634.
- Bradham, K. (2018). Online Research: In Quest Of Bias. *International Journal Of Educational Technology In Higher Education*, 15(1).
- Brasell, D., & Rasinski, T. (2008). *Comprehension that works: Taking students beyond ordinary understanding to deep comprehension*. Huntington Beach, CA: Shell.
- Britt, M. E., Rouet, J. F., Georgi, M. C., & Perfetti, C. A. (2012). Learning from history texts: From causal analysis to argument models. In *Teaching and learning in history* 47-84. Routledge.
- Brigham, R. & Brigham, M. (2001). Current practice alerts: Mnemonic instruction. Reston, VA: *Division for Learning Disabilities and Division for Research of the Council for Exceptional Children*.
- British Dyslexia Association, (2014). *Dyslexia Style Guide*. http://www.bdadyslexia.org.uk/common/ckeditor/filemanager/userfiles/About_Us/policies/Dyslexia_Style_Guide.pdf (Προσπελάστηκε 29/09/2022).
- Bulgren, J., Deshler, D. D., & Lenz, B. K. (2007). Engaging adolescents with LD in higher order thinking about history concepts using integrated content enhancement routines. *Journal of Learning Disabilities*, 40(2), 121-133.
- Burns, G.L., Boe, B., Walsh, J.A., Sommers-Flanagan, R., & Teegarden, L.A (2001). A confirmatory factor analysis on the DSM-IV ADHD and ODD symptoms: What is the best model for the organization of these symptoms? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29, 339-349.
- Bushra, A., Mahmood, O., & Yousef, A. (2021). *The learning disabled students and incorporating the virtual museum: Analysis study*.
- Caron, E. (2005). What leads to the fall of a great empire? Using central questions to design issues-based history units. *The Social Studies*, 96(2), 51–60.
- Choo, E., & Tambyah, S. (2019). Taking Stock Of The Digital Divide: Investigating The Role Of Social Capital In Accessing Online Resources For Scholarly Research. *International Journal Of Education & The Arts*, 20(20).
- Chang, A., & Millett, S. (2013). Improving reading rates and comprehension through timed repeated reading. *Reading in a Foreign Language* 25(2), 126-148 <https://core.ac.uk/reader/323110060> (προσπελάστηκε στις 10/02/2023).
- Chung, P. J., Patel, D. R., & Nizami, I. (2020). Disorder of written expression and dysgraphia: definition, diagnosis, and management. *Translational Pediatrics*, 9 (1), S46–S54.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London and New York: Routledge.
- Cook, B. G., Tankersley, M., & Landrum, T. J. (2009). Determining evidence-based practices in special education. *Exceptional Children*, 75(3), 365-383.
- Cunnah, W. (2000). History teaching, literacy and special educational needs. *Issues in history teaching*, 113-124.

- Cunningham, P. M., & Allington, R. L. (1999). *Classrooms that work: They can all read and write*. Addison Wesley Longman, Inc., One Jacob Way, Reading, MA 01867.
- Dalton, B., Pisha, B., Eagleton, M. B., Coyne, P. & Deysler, S. (2002). *Engaging the text: Reciprocal teaching and questioning strategies in a scaffolded learning environment*. Peabody, MA: Center for Applied Special Technology.
- De Jager, B., Reezigt, G. J., & Creemers, B. P. M. (2002). The effects of teacher training on new instructional behaviour in reading comprehension. *Teaching and Teacher Education, 18*(7), 831–842.
- De La Paz, S. (2013). Teaching and Learning in History: Effective and Reform-Based Practices for Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 11*(1), 89-105.
- De Santana, V. F., de Oliveira, R., Almeida, L. D. A., & Baranauskas, M. C. C. (2012). Web accessibility and people with dyslexia: a survey on techniques and guidelines. In *Proceedings of the international cross-disciplinary conference on web accessibility* (1-9).
- Dermitzaki, I., Andreou, G., & Paraskeva, V. (2008). High and Low Reading Comprehension Achievers' Strategic Behavior and Its Relation to Performance in Reading Comprehension. *Reading Psychology, 29*, 471-492.
- Deshler, D. D., Schumaker, J. B., Lenz, B. K., Bulgren, J. A., Hock, M. F., Knight, J., et al. (2001). Ensuring content-area learning by secondary students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 16*, 96-108.
- Detheridge, T. (1996). Informatie Technologie. In B. Timmerman, R. Ashdow. en K. Bovair, (eds.) *Toegang mogelijk maken: effectief onderwijzen en leren voor leerlingen met leerproblemen* London: David Fulton. http://nestor.teipel.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/13734/SEYP_LOGO_00024_Medium.pdf?sequence=1 (Προσπελάστηκε στις 15/09/2022).
- Dickinson, R. (2010). Teaching history through empathy. *Teaching History, 145*(1), 12-16.
- Dohla, D. & Heim, S. (2015). Developmental Dyslexia and Dysgraphia: What can We Learn from the One About the Other? *Front Psychol, 6*, 2045-50.
- Dull, L. J., & GARDEREN, D. V. (2005). Bringing the story back into history: Teaching social studies to children with learning disabilities. Preventing School Failure: *Alternative Education for Children and Youth, 49*(3), 27-31. <https://www.academia.edu/62353337> (Προσπελάστηκε στις 10/09/2022).
- Ellis, E. (2004). Q&A: *What's the big deal with graphic organizers?*, 251, 961-2407. www.GraphicOrganizers.com (Προσπελάστηκε στις 15/10/2022).
- Ellis, E. S., & Howard, P. W. (2007). Graphic organizers: Power tools for teaching students with learning disabilities. *Current Practice Alerts, 13*. <http://www.teachingld.org/pdf/alert13.pdf> (Προσπελάστηκε 11/09/2022).
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education, (2018). Raising the Achievement of All Learners in Inclusive Education: Lessons from European Policy and Practice. In V.J. Donnelly, A. Kefallinou (Ed.). Odense, Denmark.

- <https://www.european-agency.org/resources/publications/raising-achievement-all-learners-project-overview> (Προσπελάστηκε 27/09/2022).
- Farnham-Diggory, S. (1992). *The Learning - Disabled Child*. London: Harvard University Press.
- Ferster, B., Hammond, T., & Bull, G. (2006). Primary access: Creating digital documentaries in the social studies classroom. *Social Education*, 70(5), 147–150.
- Florian, L. & Black-Hawkins K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37 (5), 813-828. http://eleanorhick.co.uk/images/MorningTraining/AMSpring2018/Exploring_Inclusive_Pedagogy.pdf (Προσπελάστηκε 13/10/2022).
- Fleischer, H. (2008). *Οι πόλεμοι της μνήμης. Ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος στη Δημόσια Ιστορία*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Frith, U. (1999). Paradoxes in the definition of dyslexia. *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice*, 5, 192-214.
- Fuchs, L. S. & Fuchs, D. (2001). Principles for the prevention and intervention of mathematics difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(2), 85–95.
- Gajria, M., Jitendra, S., Sood, S., & Sacks, G. (2007). Improving comprehension of expository text in students with LD: A research synthesis. *Journal of Learning Disabilities*, 40, 210–225.
- Garcia-Huidobro, J., & Corvalan, J. (2009). Barriers that prevent the achievement of inclusive democratic education. *Prospects* (39), 239-250.
- Gathercole, S., Packiam, Alloway, T. (2007). *Κατανοώντας την εργαζόμενη μνήμη Ένας Οδηγός για τη Σχολική Τάξη*. (μτφ. Ε. Μασούρα). Μοτίβο Εκδοτική Α.Ε.
- Gersten, R., Baker, S. K., Smith-Johnson, J., Dimino, J., & Peterson, A. (2006). Eyes on the prize: Teaching complex historical content to middle school students with learning disabilities. *Exceptional children*, 72(3), 264-280.
- Ghorbani, M., Ocampo, G., Ross, C., & Drake, J. (2019). Innovative Strategies for Teaching History to Students With Learning Disabilities. *Journal of Education and Learning*, 8(2), 79-90.
- Griffin, D. N., & Edwards, L. (2019). Exploring online educational technologies for history: A case study in interactive learning. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1–19. doi: 10.1186/s41239-018-0117-z.
- Gupta, S., & Rous, B. (2016). Understanding Change an Implementation, How Leaders Can Support Inclusion. *Young Children*. 71(2), 82-91.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & Klauda, S. L. (2012). *Adolescents' engagement in academic literacy*. http://www.corilearning.com/researchpublications/2012_adolescents_engagement_ebook.pdf (Προσπελάστηκε 23/09/2022).
- Hahn L. A., Rose J. (2020). Working Memory as an Indicator for Comparative Cognition – Detecting Qualitative and Quantitative Differences. *Frontiers in Psychology*, 11.

- Hallahan, D. P., Pullen, P. C., Kauffman, J. M., & Badar, J. (2020). Exceptional learners. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*.
- Hallahan, D.P., Kauffman, J.M., & Pullen, P.C. (2022). Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες: Εισαγωγή στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Σ. Γκιαούρη, Α. Κλήμης, Τ. Μαυροπαλιάς, Α. Τσιμπιδάκη, & Ε. Τραγουλιά (Επιμ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Hammill, D. D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 120–124.
- Hammond, J., & Hercules, F. (2000). Understanding Dyslexia. *An Introduction for*.
- Harrison, N. (2013). Using the interactive whiteboard to scaffold a metalanguage. Teaching higher order thinking in preservice teacher education. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29 (1) 54-65.
- Hartley, S., Gerhardt-Powals, J., Jones, D., Mc-Cormack, C., Medley, D., Price, B., Reek, M. and Summers, M. (1997). *Evaluating Educational Materials on the Web*. University of Washington. <http://staff.washington.edu/rells/pod97/evaluate.htm> (Προσπελάστηκε 15/09/2022).
- Heacox, Diane. (2018). Discussion: Engaging All Learners. *ASCD Express* 13 (17) 1-3.
- Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y., & Burke, S. (2016). A Summary of the Evidence on Inclusive Education. *Abt Associates*.
- Heissenbuttel, H. (2014). Inclusive Culture in schools transforms communities. YouTube: https://youtu.be/_gsbNR2plts (Προσπελάστηκε 10/09/2022).
- Heward, W. L. (2011). *Παιδιά με Ειδικές Ανάγκες: Μία Εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τόπος.
- Hogan, M. R. (2014). *Differentiated instruction in a standards-based middle school science classroom*. Walden University.
- Horton, S. V., Lovitt, I. C., & Bergerud, D. (1990). The effectiveness of graphic organizers for three classifications of secondary students in content area classes. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 12-22.
- Ives, B. (2007). Graphic organizers applied to secondary algebra instruction for students with learning disorders. *Learning Disabilities Research & Practice*, 22, 110- 118.
- Jiang, Y.V., Palm, B.E., DeBolt, M.C. & Goh, Y.S. (2015). High precision visual long-term memory in children with high-functioning autism. *Journal of Abnormal Psychology*. 124 (2), 447.
- Kamarainen, A. M., Metcalf, S., Grotzer, T., Browne, A., Mazzuca, D., Tutwiler, M. S. & Dede, C. (2013). Eco-MOBILE: Integrating augmented reality and probeware with environmental education field trips. *Computers & Education*, 68, 545- 556.
- Kamil, M. L., Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Moje, E. B. (2011). Reading research in a changing era: An introduction to the handbook of reading research. In M.

- L. Kamil, P. Afflerbach, P. D. Pearson, & E. B. Moje (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. IV, pp. xiii–xxvi). New York, NY: Routledge.
- Kaufmann, L., Mazzocco, M. M., Dowker, A., von Aster, M., Göbel, S. M., Grabner, R. H., ... & Nuerk, H. C. (2013). Dyscalculia from a developmental and differential perspective. *Frontiers in psychology*, 4, 516-520.
- Keller, T., & Tergan, S. O. (2005). Visualizing knowledge and information: An introduction. *Knowledge and information visualization: Searching for synergies*, 1-23.
- Kirk, S. A. (1962). *Educating exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin.
- Kline, J. (2015). Teaching history to individuals with learning disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 47(5), 22-28.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2020). *Reading images: The grammar of visual design*. London & New York: Routledge.
- Lamy, M., Farrugia-Pons, S., & Gallagher, M. (2017). Teaching history to students with learning disabilities: Insights from a successful Digital History course. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(1), 15.
- Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P. C., Ioannidis, J. P., ... & Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: explanation and elaboration. *Annals of internal medicine*, 151(4), W-65.
- Loewen, J. W. (1995). *Lies my teacher told me: Everything your American history textbook got wrong*. New York: The New Press.
- Lynch, J., Pitsch, E., Vandercook, T., & Park, H. (2017). Exploring Students' Engagement in Technology-Enhanced Historical Thinking. *Journal of Learning Sciences*, 26(1), 120-147.
- MacArthur, C. A., Ferretti, R. P., & Okolo, C. M. (2002). On defending controversial viewpoints: Debates of sixth-graders about the desirability of early 20th century American immigration. *Learning Disabilities Research and Practice*, 17,160-172.
- Marcy (2014). Building an E-Book Library: Resources for Finding the Best Apps. *The Reading Teacher*, 67(5), 375–383.
- Mason, L. H. (2013). Teaching students who struggle with learning to think before, while, and after reading: Effects of Self-Regulated Strategy Development Instruction. *Reading & Writing Quarterly*, 29, 124–144.
- Meyer, A. & Rose, D. H. (2005). The future is in the margins: The role of technology and disability in educational reform. In D. H. Rose, A. Meyer & C. Hitchcock (Eds.), *The universally designed classroom: Accessible curriculum and digital technologies* (pp. 13–35). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & PRISMA Group*, T. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *Annals of internal medicine*, 151(4), 264-269.
- National Center for Learning Disabilities. (2005). No Child Left Behind: Determining Appropriate Assessment Accommodations for Students with

- Disabilities.<http://www.nclld.org/learning-disability-resources/ebooks-guides-toolkits/determining-appropriate-assessmentaccommodations-for-students-with-disabilities> (Προσπελάστηκε 05/09/2022).
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- Nind, M. (2014). Inclusive research and inclusive education: why connecting them making sense for teachers' and learners' democratic development of education. *Cambridge Journal of Education*, 44 (4), 525-540.
- Nomura, M., Nielsen, G.S., Tronbacke, B. (2010). Guidelines for easy-to-read materials. *IFLA Professional Reports*, No. 120. International Federation of Library Association and Institutions.
- O'Keefe, S. (2012). *Examining practice for educating culturally and linguistic diverse exceptional populations in middle school inclusive setting*. <http://libproxy.nau.edu/docview/1282359727?accountid=12706> (Προσπελάστηκε 02/09/2022).
- Okkinga, M., van Steensel, R., van Gelderen, A. J. S., & Slegers, P. J. C. (2018). Effects of reciprocal teaching on reading comprehension of low-achieving adolescents. The importance of specific teacher skills. *Journal of Research in Reading*, 41(1), 20–41.
- Okolo, C. M., & Englert, C. S. (2001). *The virtual history museum: Technology tools and environments to support the historical understanding of students with disabilities*. Unpublished grant application to the U.S. Department of Education, Michigan State University.
- Okolo, C. M., Englert, C. S., Bouck, E. C., & Heutsche, A. M. (2007). Web-based history learning environments: Helping all students learn and like history. *Intervention in School and Clinic*, 43(1), 3-11.
- Oulman, Yaacov (2019). *11 Innovative Strategies for Teaching History to Students with Learning Disabilities*. *Special Education Degree Center*. specialeducationdegreecenter.com/history-teaching-strategies-students-learning-disabilities/ (Προσπελάστηκε 18/09/2022).
- Pae, H.K., Sevcik, R.A., Morris, R.D. (2010). Cross-language correlates in phonological awareness and naming speed: Evidence from deep and shallow orthographies. *Journal of Research in Reading*, 33, 374-391.
- Papagiannakis, H., Antona, M., Ntoa, S. & Stephanidis, C. (2013). A Multimodal Ambient Intelligence Environment for Playful Learning. *Journal of Universal Computer Science*, 19 (17), 2617-2636.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Aki, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S.,...Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *PLOS Medicine*, 18(3), e1003583.

- Peck, C., & Seixas, P. (2008). Benchmarks of historical thinking: First steps. *Canadian Journal of Education*, 31(4), 1015-1038.
- Patricia A. Alexander & The Disciplined Reading and Learning Research Laboratory. (2012). Reading into the future: Competence for the 21st century. *Educational Psychologist*, 47 (4), 259–280.
- Pereira, C., & Nicolaas, M. (2019). *Effectief onderwijs in begrijpend lezen. Acties voor beter leesbegrip en meer leesmotivatie*. Effective reading comprehension education. Actions for better reading comprehension and more reading motivation. Den Haag, the Netherlands: Taalunie. http://taalunieversum.org/sites/tuv/files/downloads/Actieplan_Effectief%20onderwijs%20in%20begrijpend%20lezen.pdf (Προσπελάστηκε 30/08/2022).
- Poston, R. S., & Speier, C. (2005). Effective use of knowledge management systems: A process model of content ratings and credibility indicators. *MIS quarterly*, 221-244.
- Preacher, K. J., Rucker, D. D., & Hayes, A. F. (2007). Addressing moderated mediation hypotheses: Theory, methods, and prescriptions. *Multivariate behavioral research*, 42(1), 185-227.
- Prensky, M. (2002). The Motivation of Gameplay or, the REAL 21st century learning revolution. *On The Horizon*, 10 (1).
- Presgraves, C. (2020). 8 Ways to Support Students with Learning Disabilities in Your Classroom. <https://www.teachthought.com/pedagogy/8-ways-support-students-learning-disabilities-classroom/> (Προσπελάστηκε 08/10/2022).
- Presser, A.L., Vahey, P., & Zanchi, C. (2013). Designing early childhood math games: a research-driven approach. In Proceedings of the 12th International Conference on Interaction Design and Children (IDC '13) (pp.376-379). New York: ACM.
- Pressley, M., Wood, E., Woloshyn, V. E., Martin, V., King, A., & Menke, D. (1992). Encouraging mindful use of prior knowledge: Attempting to construct explanatory answers facilitates learning. *Educational Psychologist*, 27, 91-109.
- Raad voor Cultuur, & Onderwijsraad. (2019). *Lees! Een oproep tot een leesoffensief*. Den Haag, the Netherlands: Onderwijsraad. www.onderwijsraad.nl/upload/documents/publicaties/volledig/ONLINE-Lees-Een-oproep-tot-een-leesoffensief.pdf (Προσπελάστηκε 05/10/2022).
- Rello L. & Baeza-Yates R. (2013). Good fonts for dyslexia. ASSETS'13 *Proceedings of the 15th International ACM SIGACCESS Conference on Computers and Accessibility*, Article No. 14.
- Riconcente, M. (2013). Results from a controlled study of the iPad fractions game motion math. *Games and Culture*, 8 (4), 186-214.
- Rodrigues, D. & Rodrigues, R. (2000). *The Research Paper and the World Wide Web*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Rose, R. (2010). *Confronting obstacles to inclusion: international responses to developing inclusive education*. London, New York: Routledge.

- Rüsen, J. (2012). Forming historical consciousness—Towards a humanistic history didactics. *Antíteses*, 5, 10, 519-536.
- Sandberg, J., Maris, M. & Hoogendoorn, P. (2014). The added value of a gaming context and intelligent adaptation for a mobile learning application for vocabulary learning. *Computers & Education*, 76, 119-130
- Sanger, C. S. (2020). *Diversity, Inclusion and Context in Asian Higher Education*. In *Diversity and Inclusion in Global Higher Education (1-28)*. Palgrave Macmillan, Singapore.
- Seixas, P. (2017). A model of historical thinking. *Educational philosophy and theory*, 49 (6), 593-605.
- Seixas, P., & Morton, T. (2012). *The big six historical thinking concepts*. Nelson Canada, Toronto.
- Singleton, S. M., & Filce, H. G. (2015). Graphic organizers for secondary students with learning disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 4. (2), 110-117.
- Skidmore, D. (2004). *Inclusion: The Dynamic Of School Development: The Dynamic of School Development*. McGraw-Hill Education (UK).
- Smith, C. R. (2004). *Learning disabilities. The interaction of students and their environments*. Boston, MA: Allyn and Bacon – Pearson.
- Speece, D. L., & Ritchey, K. D. (2005). A longitudinal study of the development of oral reading fluency in young children at risk for reading failure. *Journal of learning disabilities*, 38(5), 387-399.
- Spencer, J. (2020). The Development of Working Memory. *Current Direction in Psychological Science*, 29, 6, 531-630.
- Spooner, F., Baker, J. N., Harris, A. A., Ahlgrim – Delzell L., Browder, D. M. (2007). Effects of Training in Universal Design for Learning on Lesson Plan Development. *Remedial and Special Education*, 28(2), 108-116.
- Stahl, S.A.& Heubach, K. M. (2005). Fluency Oriented Reading Instruction. *Journal of Literacy Research* 37(1), 25-60.
https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1207/s15548430jlr3701_2
 (προσπελάστηκε στις 10/02/2023).
- Sterne, J. A., Egger, M., & Smith, G. D. (2001). Investigating and dealing with publication and other biases in meta-analysis. *Bmj*, 323(7304), 101-105.
- Stearns, P. N., Seixas, P., & Wineburg, S. (2000). *Knowing teaching & learning history. National and international perspectives*. New York: New York University Press.
- Swanson, L. H., & Jerman, O. (2006). Math Disabilities: A Selective Meta-Analysis of the Literature. *Review of Educational Research*, 76(2), 249–274.
- Swanson, H. L., Xinhua Zheng, & Jerman, O. (2009). Working Memory, Short-Term Memory, and Reading Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 42(3), 260–287.
- Sweller, J., & Chandler, P. (1994). Why some material is difficult to learn. *Cognition and instruction*, 12(3), 185-233.

- Szucs D., Devine, A., Soltesz, F., Nobes, A. & Gabriel, F. (2013). Developmental dyscalculia is related to visuo-spatial memory and inhibition impairment. *Cortex*, 49(10), 2674–268.
- Ter Beek, M. (2020). Supporting reading comprehension in history education: the use and usefulness of a digital learning environment.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tunmer, E. W. & Hoover, A. W. (1992). Cognitive and linguistic factors in learning to read. In P. Gough, L. Ehri, & R. Treiman, (Eds.), *Reading Acquisition*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Tweddle, S., Avis, P., Wright, J. & Waller, T. (1998). Towards evaluating web sites. *British Journal of Educational Technology*, 29 (3), 267–70.
- UNESCO (1994). The Salamanca Statement and Framework For Action, Paris: UNESCO. <http://www.unesco.org/education/pdf/> (Προσπελάστηκε 17/09/2022).
- Vaughn, S., Schumm, J. S., & Bos, C. (2000). *Teaching exceptional, diverse, and at-risk students in the general education classroom*. Boston: Allyn & Bacon.
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J. & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned the past four decades. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 2 – 40.
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of child psychology and psychiatry*, 45(1), 2-40.
- Verhoeven L. & Keuning, J. (2017). The nature of developmental dyslexia in a transparent orthography. *Scientific Studies of Reading*, 22 (1), 7-23.
- Vukelich, R., & Thornton, S. J. (1990). Children's understanding of historical time: implications for instruction. *Childhood Education*, 67, 1, 22-25.
- Walker, P. (2016). *Inclusive education: a way to think differently about difference*.
- Warnock, M. (1979). Children with special needs: the Warnock Report. *British Medical Journal*, 1(6164), 667.
- Willis, J. (2008). *Teaching the brain to read: Strategies for improving fluency, vocabulary, comprehension*. USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Wilschut A. (2019). Historical consciousness of time and its societal uses, *Journal of Curriculum Studies*, 51, 6, 831-849.
- Wolock, E., Ann Orr, E.D., & Buckleitner, W. (2006). *Child development 101 for the developers of interactive media*. Active Learning Associates, Inc.
- Wong, B. Y. L., Harris, K. R., Graham, S., & Butler, D. L. (2003). Cognitive strategies instruction research in learning disabilities. In H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Eds.). *Handbook of learning disabilities* (pp. 383-402). New York: Guilford Press.
- Yell, M. L., Shriener, J. G., & Katsiyannis, A. (2006). Individuals with disabilities education improvement act of 2004 and IDEA regulations of 2006:

Implications for educators, administrators, and teacher trainers. *Focus on exceptional children*, 39(1), 1-24.

Yoliando, F. T. (2020). A comparative study of dyslexia style guides in improving readability for people with dyslexia. *In International Conference of Innovation in Media and Visual Design (IMDES 2020)* (pp. 32-37). Atlantis Press.

Zigmond, N., Wolery, R., Meng, Y., Flumer, D., & Bean, R. (1994). *Students with learning disabilities in elementary-level mainstream history classes: What gets taught? What gets learned?* American Educational Research Association, New Orleans, LA. Zipke,

Zorzi, M., Barbiero, C., Facoetti, A., Lonciari, I., Carrozzi, M., Montico, M., & Ziegler, J. C. (2012). Extra-large letter spacing improves reading in dyslexia. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 109 (28), 11455-11459.

7.2. Ελληνόγλωσση

Αγαλιώτης, Ι. (2011). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση μαθητών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής: Το Αξιολογικό Σύστημα Μαθησιακών Αναγκών*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Αγγελίδης, Π. (2019). *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης (αναθεωρημένη έκδοση)*. Αθήνα: Εκδόσεις: Διάδραση.

Αντωνίου, Φ. (2008α). Ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης. Στο Σ. Παντελιάδου & Φ. Αντωνίου (Επιμ.), *Διδακτικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές για Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες* (σσ. 41-48). Θεσ/νίκη: Γράφημα.

Αποστολίδου, Ε. (2016). Η ιστορία στην εκπαίδευση: Μερικές σκέψεις. *Χρόνος*, 33 <http://chronomag.eu/index.php/psle-s-s-pes-sps.html> (Προσπελάστηκε 08/10/2022).

Αποστολόπουλος, Ν. (2021). *Μηχανισμοί διαμόρφωσης της ιστορικής κουλτούρας και συνείδησης των φοιτητών και φοιτητριών των Παιδαγωγικών Τμημάτων*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Αραμπατζή, Κ. (2009). *Εισαγωγή στη μέθοδο «Κείμενο για Όλους»*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-Τμήμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ (Προσπελάστηκε 16/08/2022).

Βακαλούδη, Α. Δ., & Δαγδiléλης, Β. (2014). Η διαφοροποίηση στη διδασκαλία της Ιστορίας με την αξιοποίηση διαδραστικών εκπαιδευτικών λογισμικών. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 7(1-2), 59-75.

Βασαρμίδου Δ. & Σπαντιδάκης Γ. (2015) *Διδασκαλία και μάθηση του γραπτού λόγου*. Αθήνα, Εκδόσεις – Βιβλιοπωλείο.

Βέικου, Χ., Βαρέση, Ε. & Πατούνα, Α. (2008). Παιδαγωγικό Πλαίσιο: Περιεχόμενο σπουδών και διδακτική πράξη. Σε Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και

- Θρησκευμάτων, Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αθήνα: *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*, 89-196.
- Βλάχου, Π. & Πατσιούδη, Α. (2015). Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΕΠ) για την προαγωγή του παραγόμενου γραπτού λόγου μαθήτριας Α΄ Γυμνασίου με ΕΜΔ (Μελέτη Περίπτωσης). *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(1), 288-301.
- Βόγλης, Π., Κασβίκης Κ., Κόκκινος Γ., Κουλουρή Χρ., Παληκίδης Α. & Τσάφος Β. (2018). Προγράμματα Σπουδών για το μάθημα της Ιστορίας (Γ΄ Δημοτικού – Α΄ Λυκείου). Αθήνα. <http://iep.edu.gr/el/social-sciences-yliko/programmata-spoudon-gia-to-mathima-tisistorias-stin-yproxreotiki-ekpraidefsi-kai-stin-a-lykeiou> (Προσπελάστηκε 09/08/2022).
- Γατσωτής, Π. (2005). Νέες επιστημολογικές και ιστοριογραφικές θεωρήσεις στο χώρο της Ιστορίας και η εφαρμογή τους στη διδακτική πράξη στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ιστορία των ιστορικών και σχολική Ιστορία: μία προσπάθεια σύγκλισης. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 1(1), 86-89.
- Γλεντής Σ., Μαραγκουδάκης Ε., Νικολόπουλος Ν., & Νικολοπούλου Μ. (2006). *Στα Βυζαντινά χρόνια. Ιστορία Ε΄ Δημοτικού. Βιβλίο μαθητή*. ΟΕΔΒ: Αθήνα.
- Δάρρα, Μ., & Κανελλοπούλου, Ε.Μ. (2019). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση: ανασκόπηση ερευνών. *Εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 7, (3), 192-213
- ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (2003) *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών και αναλυτικά προγράμματα σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘΠ, ΦΕΚ 304Β/13-03- 2003. <http://www.pischools.gr/programs/depps> (Προσπελάστηκε 09/08/2022).
- Ζάνη, Φ. & Παπουτσάκη, Κ. (2012). Μελέτη περίπτωσης: Αξιολόγηση και κατάρτιση προγράμματος παρέμβασης σε μαθήτρια με μαθησιακές δυσκολίες. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις* (Τόμος Α΄). Αθήνα: Πεδίο.
- Ηνωμένα Έθνη (2006). Σύμβαση για τα δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (ΑμεΑ). www.un.org/disabilities/documents/convention/crpd_greek.doc (Προσπελάστηκε 27/09/2022).
- Ιατράκη, Γ., & Μικρόπουλος, Α. (2019). Η συμβολή της ψηφιακής τεχνολογίας στην εκπαίδευση μαθητών με αναπηρίες στις Φυσικές Επιστήμες: μια βιβλιογραφική ανασκόπηση. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 689-696
- Ιμβριώτη, Ρ. (1937). Ειδικά σχολεία για ανώμαλα και καθυστερημένα παιδιά. *Παιδαγωγική*, 13, 180-183.
- Κάκουρος, Ε. (2001). *Το Υπερκινητικό Παιδί. Οι δυσκολίες του στη μάθηση και στη συμπεριφορά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Καλαντζή-Αζίζι, Α. & Ζαφειροπούλου, Μ. (2004). *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: ΕλληνικάΓράμματα.
- Καλόγηρος, Β., & Σμυρναίος, Α. (2012). Το μάθημα της Ιστορίας και οι μαθητές. Στάσεις και προβλήματα, *Τα Εκπαιδευτικά*, 103-104, σ. 71-88.
- Κανέλλη, Μ. (2019). *Απόψεις δασκάλων πρωτοβάθμιου σχολείου για εκπαιδευτικές πρακτικές που ευνοούν τη συμπερίληψη μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη*.
- Καραπέτσας, Α. Β., & Χατζηευφραιμίδου, Δ. Α. (2009). Το σύνδρομο των μη γλωσσικών μαθησιακών δυσκολιών. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 14(54).
- Κοκκινάκη Α. (2016). Διαγνωστική αξιολόγηση μαθησιακών δυσκολιών στην ανάγνωση. Στο *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2014(2), 366–375.
- Κόκκινος, Γ. (1998). *Από την Ιστορία στις Ιστορίες*, Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Κόκκινος, Γ., Αθανασιάδης, Η., Βούρη, Σ., Γατσωτής, Π., Τραντάς, Π., & Στέφος, Ε. (2005). *Ιστορική κουλτούρα & συνείδηση. Απόψεις και στάσεις μαθητών και εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Ιστορία*. Αθήνα: Νοόγραμμα.
- Κουμπιάς, Λ., & Γιαβρίμης, Π., (2001). Ψυχολογική αξιολόγηση αναγνωστικής ικανότητας, μαθησιακών δυσκολιών, προβλημάτων συμπεριφοράς και νοητικής ικανότητας πέντε παιδιών με διαταραχή ανάγνωσης. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*. 13 Αθήνα: Π.Ε.Σ.Ε.Α.
- Κωνσταντίνου, Μ., & Κοσμίδου, Μ. (2011). *Νευροψυχολογία των μαθησιακών διαταραχών*. Παρισιανού Α.Ε.
- Κωτούλας, Β., Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας Γ. (2004). Προβλήματα στη Σχολική Μάθηση. Στο Σ. Παντελιάδου, Α. Πατσιοδήμου & Γ. Μπότσας (επιμ.) *Οι μαθησιακές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Βόλος.
- Μαξούρης, Δ. (2008). Η μετατόπιση της ελληνικής σχολικής ιστοριογραφίας από τη συμβατική στη Νέα Ιστορία: Η περίπτωση του αποσυρθέντος σχολικού εγχειριδίου της ΣΤ' Δημοτικού. Στο Α. Π. Ανδρέου (επιμ.), *Η διδακτική της ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ματσαγγούρας, Ηλίας Γ. (2003). Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 19-36.
- Μαυροπαλιάς, Τ. (2013). *Αξιολόγηση του προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης*. Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Σχολή Παιδαγωγική Φλώρινας. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης. <http://hdl.handle.net/10442/hedi/30262> (Προσπελάστηκε 10/09/2022).
- Μαυροσκούφης, Δ. Κ. (1999). Η εικονογράφηση της Ιστορίας και η διακόσμηση των σχολείων: θεωρητικά προβλήματα και πρακτικά ατοπήματα, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 105, 50-57.
- Μαυροσκούφης, Δ. Κ. (2005). *Αναζητώντας τα ίχνη της ιστορίας: ιστοριογραφία, διδακτική μεθοδολογία και ιστορικές πηγές*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

- Μουζάκη, Α., Ράλλη, Α.Μ. Αντωνίου, Φ., Διαμαντή, Β., & Παπαϊωάννου, Σ. (2017). *Λογόμετρο. Οδηγός εγκατάστασης και χρήσης ψηφιακών εφαρμογών, εκπαίδευσης και βαθμολόγησης δοκιμασιών*. Αθήνα: intelearn.
- Μουλά, Ε. (2014) Τα ηλεκτρονικά παιχνίδια ως τεχνολογίες της ιστορικής μνήμης και η αναγκαιότητα κριτικής, εκπαιδευτικής αναπλαισίωσής τους. Στο *Πρακτικά του Συνεδρίου: "Η εκπαίδευση στην εποχή των Τ.Π.Ε."* Αθήνα.
- Μπεζεβέγκης, Η., Οικονόμου, Α., Μυλωνάς, Κ. (2007). *Εργαλείο Ανίχνευσης Διαταραχών Μνήμης στο Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό*. ΥΠΕΠΘ- ΕΠΕΑΕΚ (4).
- Μπότσας, Γ. (2008). Ενίσχυση των γνωστικών και συναισθηματικών χαρακτηριστικών των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Στο Σ. Παντελιάδου & Φ. Αντωνίου (Επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες* (18-31). Βόλος. http://www.edc.uoc.gr/~ptde/ptde/anounc/b_tomeas/diat/LD_Panteliadou_C.pdf (Προσπελάστηκε 03/09/2022).
- Μπότσας, Γ., & Παντελιάδου, Σ. (2007). Ορισμός και περιεχόμενο των Μαθησιακών Δυσκολιών. Στο: Σ. Παντελιάδου, Γ. Μπότσας, (Επιμ.), *Μαθησιακές δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Θεσσαλονίκη: Γούναρη. http://www.prosvasimo.iep.edu.gr/docs/pdf/LD_Panteliadou_A.pdf (Προσπελάστηκε 04/09/2022).
- Μπούντα Ε. (2006). *Η Ιστορία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Αναλυτικά Προγράμματα και Ιστορική Σκέψη των μαθητών*. Διδακτορική διατριβή, Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο, τμήμα Κοινωνιολογίας. <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/49646/18554.pdf?sequence=1> (Προσπελάστηκε 01/09/2022).
- Νάκου, Ε. (2006). Διδακτική της ιστορίας, υλικός πολιτισμός και μουσεια. Στο: Γ. Κόκκινος, Ε. Νάκου, (Επιμ.). *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον- Βασικές αρχές. Σειρά: Σχολείο - Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: πεδίο.
- N.2817/2000 (ΦΕΚ Α' 78/14.3.2000). Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις. http://www.pischools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Nomoi-EA/N.%202817%20-%202000%20-%20FEK.%2078%20-A-%2014-3-2000.pdf (Προσπελάστηκε 30/08/2022).
- N.3699/2008 (ΦΕΚ 199/Α'2-10-2008). Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας http://www.pischools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/NomoiEA/N.%203699%20-%202008%20-%20FEK.%20199%20-A-%2010-2008.pdf (Προσπελάστηκε 20/09/2022).
- N.4115/2013 (ΦΕΚ Α' 24/30.1.2013). Άρθρο 39 που αφορά θέματα ειδικής αγωγής. <https://nomoi.info/%CE%A6%CE%95%CE%9A-%CE%91-24-2013-%CF%83%CE%B5%CE%BB-1.htm> (Προσπελάστηκε 21/09/2022).

- N.2217/2014 (ΦΕΚ Β' 2217/13.08.2014). Ρύθμιση θεμάτων πρόσληψης αναπληρωτών και ωρομίσθιων εκπαιδευτικών στις δομές της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης http://dipe-a-athin.att.sch.gr/2008_ADA.pdf (Προσπελάστηκε 20/09/2022).
- N.4823/2021 (ΦΕΚ Α 136 - 03.08.2021). Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις. <https://www.especial.gr/wp-content/uploads/2021/08/nomos-4823-2021-a3iologisi-epiloges-stelexwn.pdf> (Προσπελάστηκε 20/09/2022).
- Ξάνθη, Σ. (2011). *Σχεδίαση, υλοποίηση και αξιολόγηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με εκπαιδευτικό λογισμικό στη διδασκαλία της γλώσσας σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*. Doctoral dissertation, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Τμήμα Μεθοδολογίας, Ιστορίας και Θεωρίας της Επιστήμης.
- Ξωχέλλης, Π. (1987). *Η διδασκαλία της Ιστορίας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο: Ερευνητική συμβολή στη Διδακτική της Ιστορίας*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Οικονόμου, Α., Μπεζεβέγκης, Η., Μυλωνάς, Κ. & Βαρλόκωστα, Σ. (2007α). *Εργαλείο Ανίχνευσης Διαταραχών Λόγου και Ομιλίας σε παιδιά Προσχολικής Ηλικίας*. ΥΠΕΠΘ- ΕΠΕΑΕΚ (3).
- Οικονόμου, Α., Μπεζεβέγκης, Η., Μυλωνάς, Κ. & Πολυχρόνη, Φ. (2007β). *Εργαλείο Ανίχνευσης της διερεύνησης διαταραχών της διαδικασίας της μάθησης και της κατηγοριοποίησης στο νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό*. Ηλικίες 9-12 έτη. ΥΠΕΠΘ- ΕΠΕΑΕΚ (5).
- Ουζούνη, Χ., & Νακάκης, Κ. (2011). Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των εργαλείων μέτρησης σε ποσοτικές μελέτες. *Νοσηλευτική*, 50(2), 231-239.
- Παληκίδης Α. (2020). Η Τοπική Ιστορία στο νέο ΠΣ Ιστορίας. Εφαρμόζοντας στην τάξη τον θεματικό φάκελο ΠΡΟΣΚΛΗΣΗ ΣΕ ΒΥΖΑΝΤΙΝΟ ΓΕΥΜΑ. *Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου "Τοπική Ιστορία Και Εκπαίδευση"*, Λαμία 2019.
- Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων (2017). *Παρατηρήσεις επί του σχεδίου του ΙΕΠ για το μάθημα της Ιστορίας*. <http://www.p-e-f.gr/docs/734.pdf> (Προσπελάστηκε 10/09/2022).
- Παντελιάδου Σ., (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη : τι και γιατί*: Αθήνα: Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα.
- Παντελιάδου, Σ. (2011). Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και αποτελεσματική διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου & Β. Αργυρόπουλος (Επιμ.), *Ειδική Αγωγή: Από την έρευνα στη διδακτική πράξη* (185-252). Αθήνα: Πεδίο.
- Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (2007α). *Εργαλείο Ανίχνευσης Διαταραχών Λόγου και Ομιλίας σε παιδιά Προσχολικής Ηλικίας*. ΥΠΕΠΘ- ΕΠΕΑΕΚ (3).
- Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (2007β). *Τεστ Ανάγνωσης, Τεστ- Α*. ΥΠΕΠΘ- ΕΠΕΑΕΚ (8).
- Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (2004). Χαρακτηριστικά των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Στο Σ. Παντελιάδου, Α. Πατσιοδήμου & Γ. Μπότσας (επιμ.) *Οι μαθησιακές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Βόλος.

- Παντελιάδου, Σ & Μπότσας, Γ. (2007). Μαθησιακές Δυσκολίες – Βασικές Έννοιες και Χαρακτηριστικά. www.specialeducation.gr (Προσπελάστηκε 13/09/2022).
- Παντελιάδου, Σ. & Σιδερίδης, Γ. (2007). *Ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών από εκπαιδευτικούς*. ΥΠΕΠΘ- ΕΠΕΑΕΚ (7).
- Παπαδομαρκάκης, Γ., Γκονέλα, Ε. & Παπαδοπούλου, Β. (2011). *Οδηγός ανίχνευσης, διάγνωσης και αντιμετώπισης μαθησιακών δυσκολιών για τη Β/βάθμια εκπαίδευση*. http://users.sch.gr/adamantiaf/Post/anixnefsi_mathisiakon_diskoli_on.pdf (Προσπελάστηκε 14/09/2022).
- Παπαδοπούλου, Μ. Θ. (2014). Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Προγράμματα Σπουδών. Μια πρόταση αποτελεσματικής συνεκπαίδευσης. *ηλεκτρονικό περιοδικό*, 30.
- Πατελάρου, Ε., & Μπροκαλάκη, Η. (2010). Μεθοδολογία της συστηματικής ανασκόπησης και μετα-ανάλυσης. *Νοσηλευτική*, 49(2), 122-130.
- Πόρποδας, Κ. (2007). *Εργαλείο ανίχνευσης και διερεύνησης των αναγνωστικών δυσκολιών στο Νηπιαγωγείο και Α'-Β' Δημοτικού*. ΥΠΕΠΘ- ΕΠΕΑΕΚ (1).
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης* (Τόμος Α'). Αθήνα: Ατραπός.
- Ρεπούση, Μ. (2000). Διδακτική της ιστορίας. Στοχασμοί, διεργασίες, και ζητούμενα. Η ιστορική γνώση ως ιστορική σκέψη. 1880- 1980. *Τα ιστορικά* (33), 319-378.. <http://goo.gl/L4MNko> (Προσπελάστηκε 27/08/2022).
- Ρεπούση, Μ. (2007). Ιστορικός εγγραμματισμός και σχολικά εγχειρίδια ιστορίας. Στο Η. Ματσαγγούρας (επιμ.). *Σχολικός εγγραμματισμός. Λειτουργικός, κριτικός, επιστημονικός*. Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρης.
- Ρεπούση, Μ., & Τσιβάς, Α. (1999). Το μάθημα της ιστορίας στο περιβάλλον του υπολογιστή. Η διαχείριση μιας Βάσης Δεδομένων. Στο: Α., Τζιμογιάννης (επιμ.). *Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Πληροφορική και Εκπαίδευση»*, Ιωάννινα, Μάιος, 311-322.
- Σίμος, Π., Μουζάκης, Α. & Σιδερίδης, Γ. (2007α). *Αξιολόγηση Επιτελικών Λειτουργιών στο Δημοτικό Σχολείο*. ΥΠΕΠΘ- ΕΠΕΑΕΚ (9).
- Σίμος, Π., Μουζάκης, Α. & Σιδερίδης, Γ. (2007β). *Αξιολόγηση Συγκέντρωσης και Προσοχής στο Δημοτικό Σχολείο*. ΥΠΕΠΘ- ΕΠΕΑΕΚ (10).
- Σκαλούμπακας, Χ. & Πρωτόπαπας, Α. (2007α). *Λογισμικό Ανίχνευσης Μαθησιακών Δεξιοτήτων και αδυναμιών*. ΛΑΜΔΑ Τάξεις Β'-Δ' Δημοτικού. ΥΠΕΠΘ- ΕΠΕΑΕΚ (11).
- Σκαλούμπακας, Χ. & Πρωτόπαπας, Α. (2007β). *Λογισμικό Ανίχνευσης Μαθησιακών Δεξιοτήτων και αδυναμιών*. ΛΑΜΔΑ Τάξεις Ε' Δημοτικού – Β' Γυμνασίου. ΥΠΕΠΘ- ΕΠΕΑΕΚ (12).
- Σκούρος, Τ. (1998-1999). Η κατάκτηση των αφηγηματικών ιστορικών εννοιών από τους Ελληνοκύπριους μαθητές της έκτης δημοτικού (11-12), *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 28-29, 147-167.

- Σπαντιδάκης, Ι. (2005). Προβλήματα Γραπτού Λόγου. Εισήγηση στο πλαίσιο του προγράμματος: Επιμόρφωση και εξειδίκευση εκπαιδευτικών και στελεχών της γενικής εκπαίδευσης, (με έμφαση στους εκπαιδευτικούς προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης), για μαθητές με προβλήματα λόγου και ομιλίας.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2008). *Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας*. (6η έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Στασινός, Δ. (2020). *Η Ειδική Συμπεριληπτική Εκπαίδευση 2027. Η Ελκυστική εκδίπλωσή της στο Νέο Ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Τουλιάτος, Σ. (2006). Η διδασκαλία της Ιστορίας και τα νέα βιβλία της Α' και Β' Γυμνασίου, *Φιλολογική*, 96, 72-75.
- Τζιβνίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές Δυσκολίες-Διδακτικές Παρεμβάσεις*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. <http://hdl.handle.net/11419/5332> (Προσπελάστηκε 25/09/2022).
- Τζουριάδου Μ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες – θέματα ερμηνείας και αντιμετώπισης*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Τζουριάδου, Μ. (2008). *Προσαρμογές Αναλυτικών Προγραμμάτων για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*. Θεωρητικό πλαίσιο. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Τρίγκα - Μέρτικα Ε. Δ., (2010). *Μαθησιακές Δυσκολίες Γενικές και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες-Δυσλεξία*. Εκδόσεις: Γρηγόρη.
- Τσιβάς, Α. (2009). *Διδακτική της ιστορίας: Η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των παιδιών σε συμβατικό και ηλεκτρονικό περιβάλλον*. Διδακτορική Διατριβή. ΠΤΔΕ – ΑΠΘ.
- Τσομπανίδης, Γ.Ν. (2004). *Στρατηγικές Μελέτης: Βοηθώντας τους Μαθητές με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες να Μελετούν Αποδοτικά*. Αθήνα: Ατραπός.
- Φαρδή Κ. & Προκοπίου Κ. (2017). Οπτικοποιώντας τον Ιστορικό Χρόνο: Χρονική Γραμμή-Animation της Αρχαϊκής Εποχής για το μάθημα της Ιστορίας της Α' Γυμνασίου. *Οπτικοακουστικός Γραμματισμός στην Εκπαίδευση*, 2, 327-340.
- Φαρδή Κ. & Χριστινίδης Γ. (2018). Φωτογραφία: Μια τέχνη που μας ενώνει. *Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στη Διδακτική Πράξη. Τεχνολογίες, Τέχνες και Πολιτισμός*, 1, 214, 226.
- Χατζησωτηρίου, Χ. (2013). Αποσαφηνίζοντας την έννοια της διαπολιτισμικότητας: Από την αφομοιωτική κρατική πολιτική στο συμπεριληπτικό σχολείο. Στο *Συλλογικό, Διαπολιτισμικός Διάλογος στην Εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές* (σσ. 25-62). Ζεφύρι: Διάδραση.
- Χατζηχρήστου, Χ, Πολυχρόνη, Φ, Μπεξεβέγκης, Η. & Μυλωνάς, Κ. (2007). *Εργαλείο Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής παιδιών Προσχολικής και Σχολικής Ηλικίας. Κλίμακα εκπαιδευτικού για παιδιά Σχολικής Ηλικίας (7-12 έτη)*. ΥΠΕΠΘ- ΕΠΕΑΕΚ (6).

Χαρούπιας, Α. (2003). *Η ισότιμη συνεκπαίδευση (inclusion)*.
[http://imm.demokritos.gr/ερεαek/library_attach/20041261621220.CharoupiasP
art1.pdf](http://imm.demokritos.gr/ερεαek/library_attach/20041261621220.CharoupiasPart1.pdf). (Προσπελάστηκε 26/09/2022).