



**Πράξη:** «Πρόγραμμα μέτρων εξατομικευμένης υποστήριξης μαθητών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για τη μεγιστοποίηση της ακαδημαϊκής και κοινωνικής τους ανάπτυξης με τη χρήση Νέων Τεχνολογιών και Ψηφιακού Εκπαιδευτικού Υλικού»,

**Άξονες Προτεραιότητας:** 1, 2 και 3

**Υπόεργο 2:** «Επιμόρφωση πολλαπλασιαστών (σύμβουλοι ειδικής και γενικής αγωγής διαφόρων ειδικοτήτων) και εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, ανάπτυξη Οδηγού Διαφοροποίησης Προγραμμάτων Σπουδών και ψηφιοποίηση εργαλείων»

**Υπεύθυνος Υπόεργου:** Β.Κουρμπέτης

### Παραδοτέο III:

«Τελικό κείμενο, εκσφαλματωμένο, υπό τις οδηγίες της ομάδας Συντονισμού, για το γενικό Θεωρητικό Πλαίσιο για τη Διαφοροποίηση και για τη Διαφοροποίηση υπό το πρίσμα της αναπηρίας της τύφλωσης»

Αθηνά-Άννα Χριστοπούλου

Αθήνα

Αύγουστος 2014

## Περιεχόμενα

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο: ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1. Εισαγωγή.....	1
2. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις & θεωρητικές αρχές.....	3
3. Διαφοροποιημένη διδασκαλία: ζητήματα σχεδιασμού.....	6

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο: ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΥΠΟ ΤΟ ΠΡΙΣΜΑ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ ΤΗΣ ΤΥΦΛΩΣΗΣ

1. Εισαγωγή.....	12
2. Διαφοροποίηση του περιεχομένου της μάθησης.....	14
2.1 Σχεδιασμός δραστηριοτήτων με εμπλουτισμένο περιεχόμενο.....	14
2.2 Διαφοροποίηση περιεχομένου με βάση τα ενδιαφέροντα, τις προτιμήσεις και τα βιώματα των μαθητών.....	34
3. Διαφοροποίηση της διαδικασίας, των μέσων και των υλικών.....	36
Βιβλιογραφία.....	36

## ΓΕΝΙΚΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΥΠΟ ΤΟ ΠΡΙΣΜΑ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ ΤΗΣ ΤΥΦΛΩΣΗΣ

### 2. Διαφοροποιημένη παιδαγωγική: θεωρητικό πλαίσιο

#### 2.1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια η έννοια της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, ως μίας σύγχρονης προσέγγισης στην εκπαιδευτική πράξη που επιχειρεί να υποστηρίξει το όραμα μιας πολυδιάστατης ανταπόκρισης στις απαιτήσεις της ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού, απαντάται συστηματικά στη διεθνή παιδαγωγική βιβλιογραφία (Σφυρόερα, 2004). Παράλληλα η συστηματική αξιοποίηση της εν λόγω προσέγγισης στο πλαίσιο των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων προβάλλεται από μία σειρά διεθνών οργανισμών και φορέων ως ένα εκ των κεντρικών ζητούμενων σε επίπεδο εκπαιδευτικού σχεδιασμού (UNESCO, 2004). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο δεν προκαλεί εντύπωση το γεγονός ότι στις μέρες μας έντονο ενδιαφέρον παρατηρείται σε θεωρητικούς και ερευνητές του χώρου της εκπαίδευσης για τη διερεύνηση ζητημάτων που άπτονται του εννοιολογικού προσδιορισμού, των προϋποθέσεων ευόδωσης αλλά και του τρόπου εφαρμογής του σκεπτικού της διαφοροποίησης στην εκπαιδευτική πραγματικότητα (Tomlinson, 2010).

Το ενδιαφέρον αυτό, έχει πολλά, συχνά διαφορετικά, ιδεολογικά και κοινωνικοπολιτικά εφελκέρητα και ερείσματα. Πρωτίστως, όμως, είναι συνυφασμένο με το αίτημα που προβάλλεται επιτακτικά τις τελευταίες δεκαετίες σε διεθνές επίπεδο, αφενός, για την προώθηση ενός ενταξιακού προσανατολισμού και, αφετέρου, για την άρση συνθηκών και φαινομένων αποκλεισμού στα ανά τον κόσμο εκπαιδευτικά συστήματα (Armstrong, 2004). Πράγματι, το τελευταίο αυτό αίτημα, το αίτημα δηλαδή της θεμελίωσης ενός «Σχολείου για Όλους», ενός σχολείου ικανού να προωθήσει εμπράκτως τις αξίες της δημοκρατίας και της δικαιοσύνης, προωθήθηκε συστηματικά στο πλαίσιο μιας εκτεταμένης σειράς διακηρύξεων διεθνών οργανισμών αλλά και ευρύτερων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και καθιερώθηκε ως επίσημη πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Barton, L. & Armstrong, F., 2007). Αποτέλεσε επίσης, με τη σειρά του, τη βάση εκκίνησης ενός ευρύτερου διαλόγου σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε: α) να αποτραπεί η υιοθέτηση μιας σειράς εν γένει διαχωριστικών πρακτικών στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, β) να προωθηθεί η κοινή μάθηση και το δικαίωμα ισότιμης πρόσβασης στη γνώση και, κατ' επέκταση, γ) να τεθούν οι βάσεις για τη δημιουργία μίας κοινωνίας αλληλεγγύης που δομεί τον κοινό πολιτισμό (Barton, 2003).

Σε θεωρητικό επίπεδο, ο εν λόγω διάλογος συχνά επικεντρώθηκε με τρόπο άμεσο ή έμμεσο γύρω από τη διαπραγμάτευση εννοιών όπως αυτές της διαφοράς και της ταυτότητας (Armstrong, 2004). Σε επίπεδο εκπαιδευτικού σχεδιασμού και πολιτικής, από την άλλη, ο διάλογος εστιάστηκε στους τρόπους εξασφάλισης εκείνων των πολυεπίπεδων συνθηκών και προϋποθέσεων που θα επιτρέψουν τη μετακίνηση προς περισσότερο συμπεριληπτικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004 α).

Σε σχέση με το πρώτο εκ των ανωτέρω επιπέδων, το επίπεδο δηλαδή της θεωρητικής πρόσληψης της διαφορετικότητας, ο εν λόγω διάλογος μοιάζει τα τελευταία χρόνια να αποδίδει σημαντικούς καρπούς. Συγκεκριμένα, αντλώντας τα θεωρητικά του ερείσματα από γνώσεις που έχουν αποκομισθεί από επιμέρους επιστημονικούς κλάδους όπως αυτούς της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, των σπουδών στην αναπηρία, της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της ψυχολογίας, ρίχνει διαρκώς φως σε μία σειρά βαθιά εμπεδωμένων, διαχωριστικών αντιλήψεων και πρακτικών που τείνουν να κατηγοριοποιούν ρητά (ή άρρητα) μια σημαντική μερίδα του μαθητικού πληθυσμού στη βάση κριτηρίων κανονικότητας, αναπαράγοντας κατ' επέκταση μία σειρά συχνά έξωθεν επιβεβλημένων και συν τω χρόνω παγιωμένων ταυτοτήτων ( Ασκούνη, 2003). Αναδεικνύει, επίσης, το γεγονός ότι η αποβολή της λογικής τέτοιου είδους στρεβλώσεων και η απαγκίστρωση από τον κυρίαρχο λόγο περί ατομικών διαφορών που προσδιορίζεται αποκλειστικά στη βάση ενός οριζόμενου ελλείμματος αποτελεί αναγκαστικό εφελτήριο για την υιοθέτηση μίας ενταξιακής προσέγγισης στην εκπαίδευση (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004α). Ως αναγκαστικό εφελτήριο προς την ίδια κατεύθυνση αναδεικνύεται τέλος, στα ίδια συμφραζόμενα, η αντιμετώπιση της διαφορετικότητας και της ετερογένειας όχι ως ενός διακριτού ζητήματος του εκπαιδευτικού συστήματος που αφορά αποκλειστικά συγκεκριμένες, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, «μειονοτικές» ομάδες, αλλά ως ενός συνολικού και εν δυνάμει εμπλουτιστικού στοιχείου της εκπαιδευτικής διαδικασίας που σχετίζεται με όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές, τις ανάγκες & τις ιδιαιτερότητές τους καθώς και με την προάσπιση μίας σειράς θεμελιωδών ανθρωπίνων δικαιωμάτων και εκπαιδευτικών αξιών (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004α).

Σε επίπεδο εκπαιδευτικού σχεδιασμού και πολιτικής, οι παραπάνω θεωρητικές ζυμώσεις έχουν, βεβαίως, εν μέρει τις επιπτώσεις τους. Παρά, δηλαδή, την εύλογη πολλαπλότητα των οπτικών που προκύπτουν όταν αντίστοιχα ζητήματα τίθενται υπό εξέταση, τα τελευταία χρόνια ανάλογοι προβληματισμοί έχουν οδηγήσει σταδιακά σε μία αυξανόμενη

συνειδητοποίηση αφενός της έντονα κοινωνικοπολιτικής διάστασης που ενέχει το αίτημα για τη δημιουργία μίας περισσότερο ενταξιακής εκπαίδευσης και αφετέρου του γεγονότος ότι η επιδίωξη δημιουργίας ενός σχολείου για όλους δεν μπορεί να επιτευχθεί με την υιοθέτηση σε επίπεδο εκπαιδευτικού σχεδιασμού αποσπασματικών μέτρων και πρακτικών (Barton & Armstrong, 2007). Αντ' αυτού, αποτελεί ένα εξαιρετικά σύνθετο διακύβευμα το οποίο καθιστά αναγκαία τα κάτωθι: α) τη διενέργεια μεταρρυθμίσεων οι οποίες θα αφορούν σε όλες τις όψεις της εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004α), β) την αναδιάρθρωση του κυρίαρχου παιδαγωγικού λόγου και την άρση παρωχημένων αντιλήψεων περί μαθητικής ομοιογένειας (Σφυρόερα, 2004) και γ) την τοποθέτηση του ίδιου του μαθητή στο επίκεντρο των όποιων εκπαιδευτικών επιλογών και δράσεων: την αναγνώριση, δηλαδή, με άλλα λόγια, της διαφορετικότητας και των αναγκών του καθενός από τα μέλη της μαθητικής κοινότητας και την αξιοποίησή τους προς όφελος της μαθησιακής εμπειρίας του συνόλου των μελών της μαθησιακής ομάδας (Σφυρόερα, 2004). Στην κατεύθυνση την επίτευξης του τελευταίου εκ των ανωτέρω στόχων εστιάζεται τα τελευταία χρόνια η προσπάθεια αξιοποίησης στην εκπαιδευτική πράξη των αρχών της «διαφοροποιημένης παιδαγωγικής», της παιδαγωγικής δηλαδή εκείνης λογικής που στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης υποστηρίζεται ότι έχει τη δυνατότητα να προάγει στο σχολικό πλαίσιο μια σειρά πρακτικών και μίας κουλτούρας ικανής να αναγνωρίσει και να αξιοποιήσει τη μαθητική ετερογένεια σε όλα τα επίπεδα της σχολικής πραγματικότητας και σε σχέση με όλους τους εμπλεκόμενους στη σχολική διαδικασία (Σφυρόερα, 2004). Το ακριβές περιεχόμενο του εν λόγω όρου καθώς και ο τρόπος με τον οποίο η εν λόγω προσέγγιση υποστηρίζεται ότι μπορεί να επιτύχει τους ανωτέρω στόχους περιγράφονται κάτωθι.

## **2.2 Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις, & βασικές αρχές**

Στη διεθνή βιβλιογραφία, κατά τρόπο ενδιαφέροντα δεν εμφανίζεται να υπάρχει ένας κοινός ορισμός της έννοιας της «διαφοροποίησης» ή μια κοινή εννοιολογική απόδοση των επιμέρους συνιστωσών της. Μια σειρά όρων όπως «διαφοροποιημένη παιδαγωγική», «διαφοροποιημένη διδασκαλία», «διαφοροποιημένη αίθουσα διδασκαλίας» χρησιμοποιούνται συχνά αλληλεπικαλυπτόμενα για να αποδώσουν επιμέρους πτυχές της εν λόγω προσέγγισης, ενώ αντίστοιχα πολλές είναι και οι νοηματοδοτήσεις που προτείνονται για τους εν λόγω όρους. Παρά τις διαφαινόμενες διαφοροποιήσεις, βέβαια, οι περισσότερες εννοιολογήσεις, συγκλίνουν στην ύπαρξη, στο πλαίσιο της διαφοροποίησης, ενός κοινού επιδιωκόμενου στόχου: του στόχου της ανταπόκρισης στις διαφορετικές

ανάγκες κάθε μαθητή, με έναν παιδαγωγικό τρόπο ικανό να εμπλουτίσει συνολικά τη μαθησιακή διαδικασία (Βαλιαντή -Κουτσελίνη, 2008; UNESCO, 2004).

Ο διαφαινόμενος αυτός πλουραλισμός αποδόσεων του εν λόγω όρου δεν θα πρέπει σε θεωρητικό επίπεδο να προξενεί εντύπωση. Το μεγάλο εύρος των πεδίων και των επιμέρους παιδαγωγικών κλάδων που εμπλέκονται με άμεσο ή έμμεσο τρόπο στην εξέλιξη και διαμόρφωση της έννοιας της «διαφοροποίησης», οι πολλαπλές θεωρίες σχετικά με τη μάθηση που έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί και ενημερώνουν διαφορετικά κάθε φορά τον παιδαγωγικό λόγο καθώς και οι εκλεκτικές συγγένειες που παρατηρούνται μεταξύ της διαφοροποίησης και άλλων παιδαγωγικών προσεγγίσεων, όπως για παράδειγμα των πολιτισμικά ευαίσθητων παιδαγωγικών (Valiande, Kyriacides & Koutselini, 2011), δημιουργούν αναπόφευκτα μία πληθώρα συναφών αναφορών και επιρροών.

Σε κάθε περίπτωση, πάντως, το συμπέρασμα που κάποιος μπορεί να συνάγει στο πλαίσιο αυτού του εν πολλοίς σύνθετου πεδίου είναι ότι η διαφοροποίηση δεν αφορά σε κάποια παγιωμένη και μονοδιάστατη παιδαγωγική θεώρηση, ούτε υπόκειται σε κάποια λογική εργαλειοποίησης της εκπαίδευσης (Bartholome, 2010). Αντιθέτως, ως προσέγγιση είναι πολυσύνθετη και πολύσημη και προωθεί ένα ευέλικτο παιδαγωγικό σκεπτικό. Υπό αυτό το πρίσμα, συχνά προτείνεται ότι είναι προτιμότερο η διαφοροποίηση να εκλαμβάνεται ως μία διαρκής εκπαιδευτική αναζήτηση η οποία αποσκοπεί στη δημιουργία εκπαιδευτικών πλαισίων ικανών: α) να λαμβάνουν υπόψη κατά τη μαθησιακή διαδικασία το μεγάλο εύρος των διαφορών του μαθητικού πληθυσμού και β) να αναδεικνύουν την πάσης φύσεως διαφορετικότητα ως αρχή εμπλουτισμού και διερεύνησης της διδακτικής πράξης. (Σφυρόερα, 2004., σελ 23-24). Είναι, επίσης, μία προσέγγιση που αποποιούμενη πρότερες πεποιθήσεις περί ύπαρξης ενός ομοιογενούς μαθητικού πληθυσμού, παρακινεί προς την κατεύθυνση της διενέργειας διαρκών και ευέλικτων προσαρμογών στην εκπαιδευτική πράξη τόσο σε επίπεδο θεματολογίας και διαδικασιών όσο και σε επίπεδο οργάνωσης της διδασκαλίας και αξιοποίησης των εποπτικών μέσων και διδακτικών υλικών (Tomlinson, 2003; 2010). Προσαρμογών που θα έχουν ως στόχο τη δημιουργία εκπαιδευτικών περιβαλλόντων τα οποία να επιτρέπουν στον κάθε μαθητή «να χρησιμοποιεί τις δικές του μαθησιακές διαδρομές, τους δικούς του τρόπους και στρατηγικές κατάκτησης γνώσεων και απόκτησης δεξιοτήτων, τη δική του ιδιαίτερη «νοημοσύνη»» (Σφυρόερα, 2004).

Η απόπειρα, βέβαια, δόμησης ανάλογων εκπαιδευτικών περιβαλλόντων, στο πλαίσιο μιας διαφοροποιημένης λογικής αποτελεί αναμφιβόλως μία σύνθετη διαδικασία. Προϋποθέτει, καταρχάς, από πλευράς του εκπαιδευτικού τη δυνατότητα συνεκτίμησης και δυναμικής αξιοποίησης, σε επίπεδο σχεδιασμού και οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασίας, τόσο του ατομικού όσο και του συνολικού δυναμικού των μαθητών της κάθε τάξης. Προϋποθέτει δηλαδή, τη συνεκτίμηση και αξιοποίηση: α) των πολλαπλών τρόπων με τους οποίους οι μαθητές εμπλέκονται στις διαδικασίες της μάθησης, των γνωστικών τους, δηλαδή, κατά περίπτωση δομών, των τρόπων με τους οποίους ο κάθε μαθητής ξεχωριστά προσλαμβάνει και επεξεργάζεται τις πληροφορίες, των προσωπικών ενδιαφερόντων των μαθητών, των διαφορετικών μαθησιακών τους κινήτρων, της ομιλούμενης από τους ίδιους γλώσσας καθώς και των ευρύτερων κοινωνικοοικονομικών τους συνθηκών (Σφυρόερα, 2004) και β) των πλούσιων και σύνθετων δυναμικών που αναπόδραστα αναπτύσσονται στο πλαίσιο της σχολικής ομάδας. Άλλωστε, όπως έχει κατ' επανάληψη υπογραμμισθεί στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, η ενθάρρυνση των μαθητών να ακολουθήσουν την προσωπική τους πορεία μάθησης δεν μπορεί να λάβει χώρα παρά μόνο εντός του πλαισίου της συμμετοχής τους στη συλλογική μαθησιακή εμπειρία και, κυρίως, μέσω της υποστήριξης που οι ίδιοι θα λάβουν μέσα από την αλληλεπίδραση στην ομάδα και στη συνολική οργάνωση της διδασκαλίας.

Πράγματι, στην τελευταία αυτή διαπίστωση, μπορεί να διακρίνει κανείς και τη σύνδεση, σε ιδεολογικό επίπεδο, μεταξύ της λογικής της διαφοροποίησης και των εποικοδομητικών θεωριών της μάθησης (Vygotsky, 1978; Δαφέρμος, 2002)· μια σύνδεση που έχει κατ' επανάληψη επισημανθεί ως κεντρική για το προς διαπραγμάτευση ζήτημα από θεωρητικούς στη σχετική βιβλιογραφία. Πράγματι, ο προσδιορισμός της μάθησης ως κοινωνικής σχέσης, στο πλαίσιο της οποίας οι υποκειμενικές εμπειρίες αναδύονται και αλληλεπιδρούν προκειμένου να διαμορφώσουν τελικά τη συλλογική μαθησιακή εμπειρία, αποτελεί ένα υπόβαθρο πάνω στο οποίο η διαφοροποιημένη παιδαγωγική στηρίζεται και το οποίο φέρει σαφείς επιρροές από την ιστορική-πολιτισμική θεωρία του Vygotsky (1978). Ο εν λόγω στοχαστής, για παράδειγμα, είχε αναδείξει ήδη από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, στο πλαίσιο της θεωρίας του για τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης, τη σπουδαιότητα του υποστηρικτικού πλαισίου μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η μάθηση, του γεγονότος δηλαδή ότι η γνωστική ανάπτυξη των παιδιών λαμβάνει χώρα μέσα από την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και μαθητών. Είχε επίσης δώσει, συνάμα με σειρά άλλων θεωρητικών, μεγάλη βαρύτητα συνολικά στο έργο του (Vygotsky, 1978; Δαφέρμος, 2002): α) στην

αξιοποίηση των πρότερων γνώσεων, των εμπειριών και των ενδιαφερόντων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία με στόχο τη νοηματοδότηση της μαθησιακής εμπειρίας τους, β) στην αντιμετώπιση του μαθητή ως ενεργού διαμεσολαβητή στην οικοδόμηση της γνώσης και γ) στην αξιοποίηση κατά την οργάνωση της διδασκαλίας μεθόδων που λειτουργούν ενισχυτικά στο κοινωνικό πλαίσιο της μάθησης όπως η ανακαλυπτική μάθηση, ο διάλογος και το παιχνίδι. Όλες αυτές οι θεωρητικές αρχές θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι σε μεγάλο βαθμό ενημερώνουν τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική σε επίπεδο προσέγγισης.

Οι ίδιες παιδαγωγικές αρχές υπαγορεύουν, όμως ταυτόχρονα, και στον εκπαιδευτικό στο πλαίσιο της διαφοροποίησης την υιοθέτηση ενός διαφορετικού ρόλου κατά τη διδακτική πράξη: του ρόλου του διαμεσολαβητή ανάμεσα στη γνώση και τον μαθητή, του ρόλου του συντονιστή της μαθησιακής διαδικασίας. Πράγματι, όπως το θέτει η Σφυρόερα (2004), στο πλαίσιο μίας διαφοροποιημένης διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός: «δεν διδάσκει μία ύλη με τρόπο παραδοσιακό, τον ίδιο για όλους τους μαθητές, αλλά δημιουργεί τις συνθήκες που θα επιτρέψουν στα παιδιά να δουλέψουν στην τάξη και στον ίδιο να συντονίζει ομάδες μαθητών ή μαθητές που εργάζονται με τους δικούς τους ατομικούς ρυθμούς. Αυτό σημαίνει ταυτόχρονα ευέλικτη διαχείριση του χρόνου αλλά και (...) αυτονομία και πρωτοβουλία στον τρόπο με τον οποίο σχεδιάζει και οργανώνει αυτά που θα κάνει στην τάξη» (σελ. 31).

Σημαίνει, τέλος, την υιοθέτηση κατά το στάδιο του σχεδιασμού της κάθε διαφοροποιημένης παιδαγωγικής παρέμβασης, μίας στάσης κριτικής και διερευνητικής που θα λαμβάνει υπόψη την πληθώρα μεταβλητών όπως οι επιταγές του επίσημου Προγράμματος Σπουδών, οι διαφορετικές αντιλήψεις περί διδασκαλίας και μάθησης, και οι ιδιαιτερότητες της εκάστοτε μαθησιακής συνθήκης. Στο εν λόγω ζήτημα στρεφόμαστε κάτωθι.

### **2.3 Διαφοροποιημένη διδασκαλία: ζητήματα σχεδιασμού.**

Λαμβάνοντας την πολυπλοκότητα του ανωτέρω πλαισίου υπόψη, θα πρέπει να επισημανθεί στο σημείο αυτό ότι η έννοια της «διαφοροποίησης» και κατ' επέκταση της προσπάθειας δημιουργίας εκπαιδευτικών περιβαλλόντων ευέλικτων και ικανών να ανταποκριθούν στην ετερογένεια των μαθητικών αναγκών, σε καμία περίπτωση δεν θα πρέπει να συγχέεται με διαδικασίες υπεραπλούστευσης ή τροποποίησης των διδακτικών στόχων ή των αξιοποιούμενων εκπαιδευτικών μέσων και υλικών, κατά τη μαθησιακή



διαδικασία (Καραγιάννη, 2004). Παρά το γεγονός ότι μια σειρά μελετητών υποδεικνύουν ότι τόσο σε επίπεδο θεωρητικής πρόσληψης όσο και σε επίπεδο πρακτικής, οι εκπαιδευτικοί συχνά ταυτίζουν τους δύο όρους, τους όρους δηλαδή της διαφοροποίησης και της τροποποίησης, οι ίδιοι επισημαίνουν τους πολλαπλούς κινδύνους που μία τέτοια ταύτιση μπορεί να ενέχει. Σχολιάζοντας το σχετικό σημείο, για παράδειγμα, στο Διαφοροποιημένο ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ για τυφλούς μαθητές χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι: «Οι δύο όροι αν και χρησιμοποιούνται ως συνώνυμοι, έχουν ποιοτική διαφορά...Η τροποποίηση ως προσέγγιση ακολουθεί την πρακτική της εξατομίκευσης και αξιοποιήθηκε στα προηγούμενα χρόνια από τους εκπαιδευτικούς στις ειδικές τάξεις. Η Hart (1992), όμως, εξέφρασε σχετικά νωρίς τις ανησυχίες της ότι η διαφοροποίηση μέσα από τη στενή της έννοια, ως τροποποίηση δηλαδή, θα αποτελέσει τη νομιμοποίηση για το συνεχή αποκλεισμό των μαθητών από την εκπαιδευτική διαδικασία» (σελ. 14).

Πράγματι, πρακτικές όπως: α) η παροχή σε κάποιους από τους μαθητές (ή και στο σύνολό τους, σε κάποιες περιπτώσεις) ενός «curriculum διαίτης», β) η αντικατάσταση των εργασιών με άλλες χαμηλότερου βαθμού δυσκολίας, γ) η διενέργεια επαναλήψεων προηγούμενων ενοτήτων με απλουστευμένο έντυπο υλικό καθώς και δ) η επίδειξη χαμηλών προσδοκιών από πλευράς των εκπαιδευτικών για τους μαθητές τους, έχει αποδειχθεί ότι λειτουργούν εν δυνάμει «αναπηροποιητικά» για τους εν λόγω μαθητές και, επιπλέον, ότι αποκλείουν την πρόσβασή τους σε ένα ενιαίο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (Καραγιάννη, 2004). Αντίκεινται, δηλαδή, εκ των πραγμάτων στους στόχους μιας διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης.

Αντί, λοιπόν, για την αποσπασματική υιοθέτηση κάποιων αναποτελεσματικών και υπεραπλουστευμένων μεθοδολογικών προσεγγίσεων, προτείνεται ότι στο πλαίσιο της διαφοροποίησης θα πρέπει να εφαρμόζεται μία περισσότερο ευέλικτη και πλουραλιστική διδακτική λογική. Μια διδακτική λογική που να στοχεύει, όπως το θέτει η Σφυρόερα (2004) «στην αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας και να αντιτίθεται στο μύθο της ομοιογένειας και στην άποψη ότι όλοι μπορούν να μάθουν τα ίδια πράγματα με τον ίδιο τρόπο και, επομένως, ότι μία κοινή για όλους παιδαγωγική προσέγγιση διασφαλίζει την ισότητα». Μιας διδακτικής λογικής, τέλος που να δύναται να υποστηρίξει την πεποίθηση ότι η ισότητα των ευκαιριών μπορεί να γίνει πραγματικότητα μόνο αν στο πλαίσιο της εκάστοτε διδασκαλίας: α) ληφθούν υπόψη οι αρχικές ικανότητες, οι δεξιότητες, οι γνώσεις του παιδιού, β) αξιοποιηθούν τα βιώματα, τα ενδιαφέροντα, τα κίνητρά του, και γ) οδηγηθεί το

παιδί συνειδητά να οικοδομήσει τη δική του πορεία προς την μάθηση, εργαζόμενο στο πλαίσιο των προβλεπόμενων αλληλεπιδράσεων (Σφυρόερα, 2004; Tomlinson, 2010; Κουτσελίνη, 2006<sup>α</sup>).

Βασική προϋπόθεση για κάτι τέτοιο είναι, βέβαια, η ύπαρξη ενός διαφοροποιημένου αναλυτικού προγράμματος, ενός προγράμματος δηλαδή το οποίο να «λαμβάνει υπόψη του την ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού συνυπολογίζοντας θετικά και δημιουργικά την ιδιαιτερότητα των παιδιών που συνιστά τη διαφορετικότητά τους χωρίς όμως να υποτιμά τη διαδικασία της συνεργατικής μάθησης» (Διαφοροποιημένο ΔΕΠΠΣ & ΑΠΣ, 2004). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η βασική μορφή που αποκτά η διαφοροποίηση μέσα στην τάξη, όπως επεξηγεί η Καραγιάννη(2004), έχει ως εξής: «Όλα τα παιδιά δουλεύουν προς ένα κοινό στόχο-επιδίωξη, κατά μήκος του αναλυτικού προγράμματος, παρόλο που τα αντικείμενα των εργασιών μπορεί να διαφέρουν» (σελ. 239). Ο κοινός στόχος μάθησης μπορεί να καλύπτει συγχρόνως μια συγκεκριμένη δραστηριότητα, μία ή περισσότερες θεματικές έννοιες και, επίσης, τις ιδιαίτερες ανάγκες όλων των μαθητών της τάξης, συμπεριλαμβανομένων των αναγκών των μαθητών με αναπηρίες. Απαραίτητο στοιχείο της στοχοθέτησης είναι η προσφερόμενη μαθησιακή εμπειρία να έχει νόημα για όλους τους μαθητές.

Προσβλέποντας στην επίτευξη, κάθε φορά, του κοινού και με νόημα για όλους μαθησιακού στόχου, υπάρχουν συγκεκριμένοι, εν συνεχεία, τομείς, οι οποίοι μπορούν εν δυνάμει και, κατά περίπτωση, κάθε φορά να διαφοροποιηθούν από τον εκπαιδευτικό, σε επίπεδο σχεδιασμού, με στόχο την ανταπόκριση στη μαθητική ετερογένεια. Ενδεικτικοί τέτοιοι τομείς είναι οι εξής (Tomlinson, 2004; Σφυρόερα, 2004):

1. **το περιεχόμενο της διδασκαλίας**, το τι ακριβώς, δηλαδή, χρειάζεται να μάθει ο κάθε μαθητής και πώς θα έχει τη μέγιστη δυνατή πρόσβαση στις εκάστοτε έννοιες και πληροφορίες. Στόχος της διαφοροποίησης του περιεχομένου της διδασκαλίας είναι ακριβώς η διεύρυνση των τρόπων με τους οποίους ο κάθε μαθητής μπορεί να κατανοήσει και να αποκτήσει πρόσβαση στη γνώση. Υπό αυτό το πρίσμα, συχνά αναφέρεται ότι σημαντικά στοιχεία για τη διαφοροποίηση σε αυτό το επίπεδο είναι μεταξύ άλλων η αμφισβήτηση των κυρίαρχων μονοτροπικών μορφών διδασκαλίας και η αξιοποίηση: α) των αρχών μιας σειράς σύνθετων και ευέλικτων προσεγγίσεων στη μάθηση όπως της πολυτροπικότητας και της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών, β) των πολλαπλών μορφών και δυνατοτήτων πληροφόρησης και αναπαράστασης των

γνώσεων και δ) των πολλαπλών δυνατοτήτων που διαθέτει ο εκπαιδευτικός για τη δημιουργία γεφυρών σύνδεσης μεταξύ, αφενός, της παρεχόμενης γνώσης και, αφετέρου, των διαφορετικών ενδιαφερόντων, των προηγούμενων γνώσεων και των εμπειριών που έχουν οι ίδιοι οι μαθητές.

2. **οι διαδικασίες της μάθησης**, ο τρόπος δηλαδή οργάνωσης και εργασίας των μαθητών στις προβλεπόμενες ή ανακύπτουσες δραστηριότητες και η υποστήριξη που θα προσφέρει ο εκπαιδευτικός σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο. Βασικός στόχος της διαφοροποίησης των διαδικασιών της μάθησης είναι η δημιουργία ενός ασφαλούς τόσο σε υλικοτεχνικό όσο και σε κοινωνικοσυναισθηματικό επίπεδο μαθησιακού περιβάλλοντος που να επιτρέπει την ανάπτυξη τόσο της ατομικής όσο και της συλλογικής μαθησιακής εμπειρίας. Υπό αυτό το πρίσμα, καίρια κρίνεται η οργάνωση της διδακτικής πράξης στη βάση της υιοθέτησης πρακτικών ικανών: α) να αναδεικνύουν τη «φωνή» όλων των μαθητών και να ενισχύουν τον διαλογικό χαρακτήρα της διδασκαλίας, β) να παράσχουν γνωστική υποστήριξη στους μαθητές και γ) να αξιοποιούν τις συλλογικές δυναμικές της τάξης. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η υιοθέτηση, κατά περίπτωση, μιας σειράς μεθόδων συμβατών με τη διαφοροποίηση όπως η ευέλικτη ομαδοποίηση, τα σχέδια εργασίας (project), οι μελέτες περίπτωσης, οι προσομοιώσεις, το παίξιμο ρόλων κρίνονται εξαιρετικά σημαντικές.
3. **τα αξιοποιούμενα μέσα και υλικά**, οι υλικοί και ανθρωπίνοι πόροι που μπορούν να υποστηρίξουν τη μαθησιακή διαδικασία. Στόχος σε αυτό το επίπεδο είναι η αύξηση των πιθανών τρόπων πρόσβασης των μαθητών στη γνώση. Για να επιτευχθεί αυτό συχνά αναφέρεται ως σημαντική η αξιοποίηση από πλευράς του εκπαιδευτικού: α) ποικίλων εποπτικών μέσων που διευκολύνουν την πρόσβαση στο μαθησιακό ζητούμενο κατά τη διδασκαλία (π.χ. εννοιολογικών και νοητικών χαρτών, σχεδιαγραμμάτων, χρονοδιαγραμμάτων, διαγραμμάτων ροής, εικόνων, φωτογραφιών, λοιπών οπτικοακουστικών μέσων). Μέσων, δηλαδή, τα οποία είναι ικανά να ενισχύουν διαφορετικές μαθησιακές και γνωστικές στρατηγικές των μαθητών, αλλά και γ) συνεργασιών με εκπαιδευτικούς και επιστήμονες συναφών ειδικοτήτων για τον εμπλουτισμό του προς διαπραγμάτευση θέματος.

Τα παραπάνω εν δυνάμει διαφοροποιήσιμα πεδία ενδείκνυται να λαμβάνονται υπόψη από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό κατά την προσπάθειά του να σχεδιάσει συγκεκριμένες δραστηριότητες ή προς διδασκαλία θεματικές ενότητες. Η διαφοροποίησή τους, βεβαίως, δεν διενεργείται αυθαίρετα. Συντελείται ως αποτέλεσμα της σχολαστικής κάθε φορά

αξιολόγησης και συνεκτίμησης από πλευράς του εκπαιδευτικού μίας σειράς μεταβλητών που σχετίζονται με την εκπαιδευτική πράξη συνολικά και οι οποίες άπτονται:

α) των απαιτήσεων και των συνθηκών διενέργειας της ίδιας της μαθησιακής διαδικασίας, Σε αυτό το επίπεδο, ο εκπαιδευτικός καλείται να λάβει υπόψη του κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας μεταξύ άλλων: τη στοχοθεσία του επίσημου Προγράμματος Σπουδών, τις κατευθύνσεις που υπαγορεύει ο εκάστοτε Οδηγός Εκπαιδευτικών, την ύλη των διδακτικών εγχειριδίων καθώς και το άμεσα διαθέσιμο και προσβάσιμο εκπαιδευτικό υλικό

β) των διαφορετικών και πολλαπλά καθοριζόμενων τρόπων με τους οποίους οι μαθητές της εκάστοτε τάξης μπορούν εν δυνάμει να εμπλακούν, σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, σε μία νέα μαθησιακή εμπειρία και

γ) των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών καθώς και των κινήτρων μάθησης και των πρότερων εμπειριών όλων των μαθητών της τάξης, συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών με αναπηρίες. Ειδικά όσον αφορά το τελευταίο αυτό σημείο επισημαίνεται ότι οι δεξιότητες, τα ειδικά ενδιαφέροντα, οι κλίσεις αλλά ακόμα και οι θεωρούμενες ως «ειδικές» δραστηριότητες, οι δραστηριότητες δηλαδή που εντάσσονται στο διευρυμένο αναλυτικό πρόγραμμα για τον τυφλό μαθητή (π.χ. ζητήματα κινητικότητας και προσανατολισμού, ή/και πολυαισθητηριακής μάθησης), στο πλαίσιο της διαφοροποίησης, δεν αντιμετωπίζονται μεμονωμένα και αποσπασματικά, αλλά σε κάθε περίπτωση γίνεται απόπειρα να ενταχθούν με τρόπο εμπλουτιστικό στη μαθησιακή διαδικασία της εκάστοτε τάξης ως ένα σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων εν δυνάμει, σε έναν βαθμό, αξιοποιήσιμων από όλους τους μαθητές (Διαφοροποιημένο ΔΕΠΠΣ & ΑΠΣ, 2004).

Σε ρεαλιστική βάση, το ζητούμενο μιας τέτοιας προσέγγισης στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό δεν είναι, βεβαίως, να γίνει απόπειρα διαφοροποίησης από τον εκπαιδευτικό όλων των επιμέρους στοιχείων της διδασκαλίας με όλους τους πιθανούς εναλλακτικούς τρόπους, σε κάθε δεδομένη περίπτωση διδασκαλίας. Η αντιστοίχιση ενός ή και περισσότερων στοιχείων της εκάστοτε διδασκαλίας (περιεχόμενου, διαδικασίας, μέσων) με ένα ή περισσότερα χαρακτηριστικά των μαθητών (ετοιμότητα, ενδιαφέρον μαθησιακό προφίλ) μπορεί να αποβεί εξίσου αποτελεσματική.

Αποτελεσματική επίσης μπορεί να αποβεί από πλευράς του εκπαιδευτικού η γνώση και εφαρμογή, κατά τον προγραμματισμό της διδασκαλίας, των αρχών και των κατευθυντήριων

γραμμών του «Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση» (Universal Design for Learning)<sup>1</sup> (Hall et al., 2010). Της συμβατής, δηλαδή, με τη διαφοροποίηση θεωρητικής εκείνης προσέγγισης που δίνει έμφαση στον επανασχεδιασμό εκφάνσεων του προγράμματος σπουδών και της εκπαίδευσης γενικότερα με στόχο τη διασφάλιση της πρόσβασης και της συμμετοχής όλων στη μαθησιακή διαδικασία. Ειδικότερα, αναγνωρίζοντας ότι ο τρόπος που τα άτομα μαθαίνουν είναι μοναδικός, το θεωρητικό πλαίσιο της εν λόγω προσέγγισης ορίζει ότι υπάρχουν:

- πολλαπλοί τρόποι αναπαράστασης της γνώσης, που με τη σειρά τους επιτρέπουν στους μαθητές την απόκτηση πρόσβασης στην πληροφορία με διαφορετικούς τρόπους
- πολλαπλοί τρόποι έκφρασης, που καθιστούν εφικτό να αναδεικνύουν οι διδασκόμενοι τον βαθμό κατάκτησης των μαθησιακών στόχων με πολλούς εναλλακτικούς τρόπους
- πολλαπλά μέσα εμπλοκής στη μαθησιακή εμπειρία, διαφορετικοί τρόποι, δηλαδή, ενθάρρυνσης και κινητοποίησης των μαθητών για συμμετοχή σε διαφορετικές εκφάνσεις της μαθησιακής συνθήκης

(Hall et al., 2010).

Σε αυτό το πλαίσιο, η εν λόγω προσέγγιση υποδεικνύει συγκεκριμένες στρατηγικές και μεθόδους, συμπεριλαμβανομένων των δυνατοτήτων που παρέχει η σύγχρονη τεχνολογία, με τις οποίους μπορεί να προσαρμοσθούν με ευελιξία τα εκάστοτε προγράμματα σπουδών στις ανάγκες των μαθητών και να προσεγγισθεί η εκάστοτε μαθησιακή συνθήκη πολυπρισματικά. Οι προτεινόμενοι τρόποι υποστηρίζεται ότι μπορούν να εφαρμοστούν τόσο στο πλαίσιο της διαφοροποίησης του περιεχομένου της μάθησης όσο και στο πλαίσιο της διαφοροποίησης της διαδικασίας αλλά και των εκπαιδευτικών μέσων και υλικών.

Πέραν βεβαίως των συγκεκριμένων μεθόδων και πρακτικών, σε κάθε περίπτωση, επιτακτικό ζητούμενο του όποιου σχεδιασμού και υλοποίησης μίας διαφοροποιημένης προσέγγισης είναι το να ανταποκρίνεται ο εκπαιδευτικός με ευελιξία στις ανάγκες της ετερογένειας. Επιτακτικό, τέλος, ζητούμενο είναι να δρα ο ίδιος ο εκπαιδευτικός επί του έργου του διαρκώς αναστοχαστικά (Ανδρούσου κ.α. 2001). Να είναι σε θέση, δηλαδή, να λειτουργεί ανά πάσα στιγμή κριτικά επί των όποιων επιλογών και αποφάσεών του, να

---

<sup>1</sup> Σημειώνεται ότι η έννοια του «Καθολικού Σχεδιασμού στη Μάθηση» εμπνεύστηκε από το αντίστοιχο κίνημα του «Καθολικού Σχεδιασμού» στην αρχιτεκτονική. Το εν λόγω κίνημα προέβαλε της αναγκαιότητα σχεδιασμού δομών που να λαμβάνουν εξ αρχής υπόψη και να ανταπεξέρχονται στις ανάγκες προσβασιμότητας σε δημόσιους και ιδιωτικούς χώρους και πλαίσια ατόμων με αναπηρίες. Η λογική του κινήματος ήταν ότι με αυτόν τον τρόπο δεν θα χρειαζόταν να γίνουν συμπληρωματικές τροποποιήσεις στις δομές αλλά εκ προοιμίου θα ανταποκρίνονταν στις ανάγκες των εν λόγω ατόμων. Παράλληλα όμως με την υιοθέτηση ενός τέτοιου σχεδιασμού θα προσέφεραν απρόβλεπτα οφέλη για όλους τους χρήστες των εν λόγω δομών (Hall et al., 2010).

επεξεργάζεται τις όποιες ενδείξεις ή ακόμα και τις ανατροπές που στην πορεία ενδέχεται μέσα στη διδακτική πράξη να βιώσει και να είναι σε θέση να επανατοποθετείται σε σχέση με τα όποια πιθανά ανακύπτοντα νέα δεδομένα. Όπως το θέτει η Ανδρούσου (2005), μόνο ως «ερευνητής του ίδιου του έργου» ο εκπαιδευτικός θα επιτυγχάνει να αναπροσαρμόζει τους στόχους, τη μεθοδολογία, να κατανοεί το πολλαπλώς εξελισσόμενο πλαίσιο και να δρα έτσι ώστε να είναι αποτελεσματικός, άρα περισσότερο ικανοποιημένος από την παρέμβασή του.

Κρατώντας τις παραπάνω προτροπές κατά νου, προχωρούμε τώρα στην εξέταση μίας σειράς ενδεικτικών ενεργειών και δραστηριοτήτων που αφορούν στους παραπάνω τομείς. Ο σχολιασμός μας, βέβαια, στην προκειμένη περίπτωση έχει ένα ειδικό σημείο εστιασμού: Δεν αναφέρεται γενικά στη διαχείριση της μαθητικής ετερότητας στη βάση των πολλαπλών δυνατοτήτων και αναγκών που μπορούν να προκύψουν στην εκάστοτε τάξη, αλλά εστιάζει σε μία σειρά προκλήσεων που εγείρει για τον εκπαιδευτικό η παρουσία ενός ή περισσότερων μαθητών με προβλήματα τύφλωσης στην τάξη. Με εφελτήριο τις εν λόγω προκλήσεις θα διερευνηθούν ζητήματα που άπτονται του εμπλουτισμού της σχολικής πράξης σε επίπεδο θεματολογίας, τρόπων οργάνωσης και αξιοποιούμενων μέσων και υλικών.

### **3. ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΥΠΟ ΤΟ ΠΡΙΣΜΑ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ ΤΗΣ ΤΥΦΛΩΣΗΣ**

#### **3.1 Εισαγωγή**

Είναι σαφές από την παραπάνω ανάλυση ότι κατά το στάδιο του σχεδιασμού μίας διαφοροποιημένης διδασκαλίας ο εκάστοτε εκπαιδευτικός καλείται να προβεί σε μία σειρά επιλογών αναφορικά με τη διδακτική του μεθοδολογία οι οποίες, αφενός, θα του διασφαλίσουν την όσο το δυνατόν πιο επιτυχή προσέγγιση των διατυπωμένων στο αντίστοιχο Πρόγραμμα Σπουδών στόχων και, αφετέρου, θα του δώσουν τη δυνατότητα να διαμορφώσει ένα μαθησιακό πλαίσιο ικανό να προτρέψει κάθε μαθητή να χρησιμοποιεί τις δικές του μαθησιακές διαδρομές και τους δικούς του τρόπους και στρατηγικές κατάκτησης γνώσεων και απόκτησης δεξιοτήτων (Σφυρόερα, 2004). Πώς, λοιπόν, επηρεάζει τον σχεδιασμό και, κατ' επέκταση, την υλοποίηση μίας διαφοροποιημένης διδασκαλίας η παρουσία σε μία τάξη μαθητών με τύφλωση; Ποιες είναι κάποιες από τις πιθανές προσαρμογές που θα πρέπει να γίνουν για να αρθούν οι όποιοι πιθανοί μαθησιακοί φραγμοί για τα συγκεκριμένα παιδιά και, παράλληλα, για να εξυπηρετηθούν οι κοινοί

μαθησιακοί στόχοι που τίθενται, στο πλαίσιο μίας διαφοροποιημένης προσέγγισης, για όλους τους μαθητές μίας τάξης;

Για να απαντηθούν τα ανωτέρω ερωτήματα η συγκεκριμένη ενότητα έχει χωρισθεί σε δύο μέρη. Στο πρώτο εξ αυτών παρουσιάζονται πιθανοί τρόποι διαφοροποίησης του περιεχομένου της μάθησης και στο δεύτερο γίνεται μνεία σε ζητήματα που άπτονται της διαφοροποίησης της μαθησιακής διαδικασίας καθώς και των μέσων και των υλικών διδασκαλίας. Σε κάθε περίπτωση, εκ προοιμίου αναφέρεται ότι η εν λόγω ανάλυση λαμβάνει ως εφελκτήριο διαπραγμάτευσης:

α) το ισχύον Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών που καταρτίστηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για την υποχρεωτική εκπαίδευση και τους αντίστοιχους Οδηγούς των Εκπαιδευτικών καθώς και

β) το Διαφοροποιημένο ΔΕΠΠΣ & ΑΠΣ για τους τυφλούς μαθητές, που συντάχθηκε στο πλαίσιο της χαρτογράφησης των αναλυτικών προγραμμάτων ειδικής αγωγής (ΠΙ-ΥΠΕΠΘ, 2004).

Στη βάση, λοιπόν, των κατευθύνσεων που υποδεικνύονται από τα εν λόγω Προγράμματα Σπουδών καθώς και της κοινής στοχοθεσίας που προτείνεται για όλους τους μαθητές στους επιμέρους τους άξονες, γίνεται κάτωθι μία απόπειρα να παρουσιαστούν ενδεχόμενα πεδία και τρόποι σχεδιασμού διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων, ως προς το περιεχόμενο και τη διαδικασία της μάθησης, σε ενταξιακές τάξεις που στο δυναμικό τους συμπεριλαμβάνονται μαθητές με τύφλωση. Σε αυτό το πλαίσιο, επισημαίνεται ότι για την εν λόγω παρουσίαση συνεκτιμώνται οι εν δυνάμει ανάγκες και χαρακτηριστικά της μάθησης όλων των μαθητών της εκάστοτε τάξης υποχρεωτικής εκπαίδευσης, αλλά έμφαση δίνεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της μάθησης των παιδιών με τύφλωση καθώς και στις προσαρμογές που απαιτούνται να γίνουν σε όλα τα επίπεδα, για να επιτευχθεί ο στόχος της ισότιμης πρόσβασης των εν λόγω μαθητών στη γνώση.

Προτείνονται, δηλαδή, δραστηριότητες και τρόποι διαφοροποίησης της διδασκαλίας που σαφώς αποσκοπούν στην τήρηση μίας κοινής στοχοθεσίας στους άξονες των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων για όλους τους μαθητές, αναδεικνύουν όμως κυρίως τις ανάγκες κατάκτησης συγκεκριμένων δεξιοτήτων από τους τυφλούς μαθητές όπως είναι η εκμάθηση της γραφής Braille, η κινητικότητα και ο προσανατολισμός (Διαφοροποιημένο ΔΕΠΠΣ & ΑΠΣ, 2004). Οι τελευταίες αυτές ειδικού τύπου δραστηριότητες, με άλλα λόγια, προτείνεται ότι μπορούν να συνυπολογισθούν και να αξιοποιηθούν δημιουργικά στο πλαίσιο της

μαθησιακής διαδικασίας της εκάστοτε τάξης προς όφελος της συλλογικής μαθησιακής εμπειρίας. Μία τέτοια κατεύθυνση άλλωστε ρητώς ορίζεται ως δέουσα και στο διαφοροποιημένο ΔΕΠΠΣ & ΑΠΣ για τυφλούς μαθητές (ΠΙ-ΥΠΕΠΘ, 2004).

### **3.2 Διαφοροποίηση του περιεχομένου της μάθησης**

#### **3.2.1 Σχεδιασμός δραστηριοτήτων με εμπλουτισμένο περιεχόμενο**

Στη σχετική βιβλιογραφία κατ' επανάληψη αναφέρεται ότι η διαφοροποίηση του περιεχομένου της διδασκαλίας είναι μία σύνθετη ενέργεια η οποία απαιτεί διαρκή αναστοχασμό και λήψη αποφάσεων σε σχέση με μία σειρά ζητημάτων που άπτονται: α) του τρόπου ανταπόκρισης στις ιδιαίτερες ανάγκες, ενδιαφέροντα και βιώματα και ενδυνάμωσης των ταυτοτήτων του συνόλου των μαθητών και β) ανάπτυξης στο πλαίσιο της διδακτικής πρακτικής εργασιών και δραστηριοτήτων που ενεργοποιούν διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης των βασικών στόχων του κάθε διδακτικού αντικειμένου, καθώς και των βασικών προς διδασκαλία εννοιών, γνώσεων και δεξιοτήτων (Koutselini, 2008; Fox & Hoffman, 2011). Η αναγκαιότητα ενός τέτοιου σχεδιασμού είναι σχεδόν αυταπόδεικτη. Αποτελεί πλέον, με άλλα λόγια, κοινή διαπίστωση στην παιδαγωγική βιβλιογραφία ότι ο κάθε μαθητής έχει έναν ιδιαίτερο τρόπο προσέγγισης της γνώσης (Fox&Hoffman, 2011).

Η τελευταία αυτή διαπίστωση γίνεται ιδιαίτερα σαφής όταν ανάμεσα στα μέλη της εκάστοτε μαθητικής ομάδας υπάρχουν μαθητές με τύφλωση, μαθητές δηλαδή που σε κάθε προσπάθεια ένταξής τους στο σχολικό πλαίσιο θέτουν στον εκπαιδευτικό συγκεκριμένες προκλήσεις. Οι προκλήσεις αυτές αφορούν διάφορους τομείς της εκπαιδευτικής πράξης και περιλαμβάνουν, μεταξύ πολλών άλλων, και την αναγκαιότητα:

- α) αξιοποίησης εναλλακτικών τρόπων πρόσβασης στην γραφή και στην ανάγνωση (π.χ. χρήση συστήματος Braille) και καλλιέργειας διαφορετικών αντίστοιχων δεξιοτήτων,
- β) διαφοροποίησης και απτικοποίησης του εκπαιδευτικού υλικού,
- γ) εκμάθησης μεθόδων προσανατολισμού στο χώρο, καθώς και δεξιοτήτων αυτόνομης διαβίωσης
- δ) παραστατικότητας κατά τη διδασκαλία των μαθημάτων, με συνεχή επανάληψη των αντιστοιχιών ανάμεσα σε έννοιες και αντικείμενα, καθώς και
- ε) δημιουργικής αξιοποίησης διαφορετικού επικουρικού εξοπλισμού (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2004).

Το εύλογο ερώτημα, λοιπόν που δημιουργείται είναι πώς θα μπορούσε, στο εκάστοτε σχολικό πλαίσιο, να ληφθεί μέριμνα για ζητήματα όπως τα παραπάνω με τρόπο που,



αφενός, να εξασφαλίζεται η ισότιμη πρόσβαση των μαθητών αυτών στη γνώση και, αφετέρου, να λειτουργεί η παρουσία των εν λόγω μαθητών στην τάξη και οι ειδικές προσαρμογές που γίνονται για αυτούς με τρόπο εν δυνάμει εμπλουτιστικό για το σύνολο της μαθησιακής διαδικασίας;

Για να απαντήσουμε, με τρόπο πρακτικό στο εν λόγω ερώτημα θα ήταν χρήσιμο και βοηθητικό να εστιάσουμε αρχικά την προσοχή μας στην πρώτη εκ των προαναφερθεισών προκλήσεων. Στο πεδίο, δηλαδή της καλλιέργειας του εγγραμματος, που αποτελεί και ένα εκ των βασικών ζητούμενων στην εκπαίδευση των τυφλών μαθητών. Σε αυτή την περίπτωση, η ερώτηση που τίθεται μορφοποιείται ως εξής: Πώς, για παράδειγμα, στο πεδίο της καλλιέργειας της εγγραμματοσύνης, θα μπορούσαν να καλλιεργηθούν με τρόπο αποτελεσματικό δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής από κοινού σε μαθητές βλέποντες και μη; Σε μαθητές, δηλαδή, που χρησιμοποιούν έντυπο υλικό και σε μαθητές που εξ ορισμού χρειάζονται εναλλακτικούς τρόπους εκμάθησης των εν λόγω δεξιοτήτων και αξιοποίησης εξειδικευμένου σχετικού εξοπλισμού και υλικού; Επιπλέον, β) πώς θα μπορούσε να αναπτυχθεί ένα ενθαρρυντικό περιβάλλον στην τάξη που να παρέχει σε όλα τα παιδιά την προβλεπόμενη αίσθηση ασφάλειας, τόσο σε επίπεδο υλικοτεχνικό όσο και σε επίπεδο κοινωνικοσυναισθηματικό, και να δίνει, παράλληλα, κίνητρα για ευχάριστη εμπλοκή με δραστηριότητες γραφής και ανάγνωσης;

#### **3.2.1.1. Η καλλιέργεια δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης**

Απαντώντας στα ανωτέρω ερωτήματα, σειρά μελετητών αναφέρουν ότι χρήσιμες ενδείξεις σχετικά με πιθανούς τρόπους σχεδιασμού μίας διαφοροποιημένης διδασκαλίας αυτού του τύπου, στον τομέα της γραφής και της ανάγνωσης, δίνει, μεταξύ άλλων, και η καλή γνώση από πλευράς των εκπαιδευτικών των ομοιοτήτων και των διαφορών που εμφανίζεται να έχουν οι βλέποντες και μη μαθητές ως προς την καλλιέργεια των εν λόγω πεδίων. Μία σύντομη αναφορά στα εν λόγω πεδία κρίνεται σκόπιμη σε αυτό το σημείο, για να υποδειχθεί καλύτερα η σύνδεση της γνώσης αυτής με την εκπαιδευτική πράξη.

Σε αντίθεση με τα βλέποντα παιδιά που μαθαίνουν να διαβάζουν δια της οράσεως, αξιοποιώντας πάσης φύσεως έντυπο υλικό, τα τυφλά παιδιά, λόγω ακριβώς της συγκεκριμένης αισθητηριακής τους απώλειας είναι γνωστό ότι μαθαίνουν ανάγνωση και γραφή δια της αφής, χρησιμοποιώντας το ανάγλυφο σύστημα Braille. Το εν λόγω αλφάβητο, αποτελεί επί της ουσίας μια αντικατάσταση του γραμματικού αλφάβητου με

ανάγλυφες στιγμές, οι οποίες με διάφορους συνδυασμούς αποδίδουν ένα κείμενο (McCall, 2004). Βάσει του εν λόγω συστήματος, το άτομο που παρουσιάζει απώλεια όρασης μπορεί να διαβάσει ψηλαφώντας τις στιγμές με τα δάχτυλο. Πιο συγκεκριμένα, το σύστημα Braille στηρίζεται σε έξι ανάγλυφες κουκκίδες οι οποίες είναι τοποθετημένες ανά τρεις και στη βάση τους μπορούν να γίνουν 63 συνδυασμοί, οι οποίοι με τη σειρά τους αντιστοιχούν στα γράμματα της αλφαβήτου και τους αριθμούς (Κατσούλης & Χαλκιά, 2007). Η γραφή Braille, η οποία βασίζεται στην αλφαβητική αρχή, αναγιγνώσκεται από αριστερά προς τα δεξιά και από πάνω προς τα κάτω, όπως ακριβώς και η γραφή των «βλεπόντων».

Οι διαδικασίες ανάγνωσης της γραφής Braille και της γραφής των βλεπόντων καθώς και οι διαδικασίες καλλιέργειας των ανάλογων απαιτούμενων δεξιοτήτων, όπως μπορεί εύκολα να εικαστεί από τα παραπάνω, παρουσιάζουν αρκετές διαφορές, που σχετίζονται ακριβώς με την ιδιαιτερότητα του εν λόγω κώδικα καθώς και με τη συνθετότητα της φύσης της απτικής αναγνώρισης (Millar, 2004). Κατά τρόπο όμως μη άμεσα εμφανή, ομοιάζουν επίσης σε κάποια επιμέρους πλν βασικά και εν δυνάμει αξιοποιήσιμα κατά τη διδακτική πράξη στοιχεία. Κάποια ενδεικτικά εκ των στοιχείων αυτών είναι και τα κάτωθι (Παπαδόπουλος, 2005; Roe, 2004) :

α) τόσο τα τυφλά παιδιά όσο και τα βλέποντα παιδιά στο πλαίσιο της απόκτησης δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής χρειάζεται, αφενός, να μάθουν τις έννοιες που σε κάθε περίπτωση αντιπροσωπεύουν τα εκάστοτε σύμβολα (τυπωμένοι χαρακτήρες, χαρακτήρες Braille) και, αφετέρου, να μάθουν τον τρόπο με τον οποίο ανά περίπτωση διαμορφώνονται οι λέξεις, οι προτάσεις κ.ο.κ.,

β) τόσο στην περίπτωση των τυφλών όσο και στην περίπτωση των βλεπόντων μαθητών, ο απώτερος στόχος εκμάθησης των βασικών δεξιοτήτων της ανάγνωσης και της γραφής παραμένει κοινός και αφορά την κατάκτηση του νοήματος και την επικοινωνία. Ως εκ τούτου, έχει κατ' επανάληψη υποστηριχθεί ότι τόσο ο προφορικός λόγος όσο και η γραφή και η ανάγνωση είναι διαδικασίες αλληλένδετες και δεν θα πρέπει να διδάσκονται έξω από το πλαίσιο των γλωσσικών και επικοινωνιακών ικανοτήτων των παιδιών του Προγράμματος Σπουδών,

γ) τόσο στα παιδιά με οπτική αναπηρία όσο και στους βλέποντες συμμαθητές τους η διαδικασία γραφής και ανάγνωσης περιλαμβάνει μία «περίληψη της προσωπικής εμπειρίας» (Παπαδόπουλος, 2005, σελ19). Η εμπειρία, δηλαδή με άλλα λόγια αποτελεί τον πυρήνα της ανάγνωσης, αν και στους μαθητές με προβλήματα όρασης είναι σαφώς, κατά περίπτωση, περιορισμένη. Τέλος,

δ) τόσο στην περίπτωση των τυφλών όσο και στην περίπτωση των βλεπόντων συμμαθητών τους κάποιες κοινές μέθοδοι διδασκαλίας έχει παρατηρηθεί, στη βάση ερευνών, ότι μπορούν να χρησιμοποιηθούν, με τις προβλεπόμενες προφανώς ανά περίπτωση προσαρμογές, με στόχο την αποτελεσματική εκμάθηση των εν λόγω δεξιοτήτων (Παπαδόπουλος, 1995).

Υπό το πρίσμα των ανωτέρω διαπιστώσεων, η πρώιμη εκπαίδευση στον αλφαριθμητισμό για τα μικρά παιδιά με οπτική αναπηρία, έχει υποστηριχθεί ότι μοιάζει στις περισσότερες όψεις της με την αντίστοιχη εκπαίδευση των βλεπόντων παιδιών, τόσο ως προς τις δραστηριότητες που προτείνονται να εφαρμόζονται όσο και ως προς τις δεξιότητες που είναι απαραίτητο να αναπτυχθούν (Roe, 2004). Σε σχέση με το τελευταίο αυτό σημείο, για παράδειγμα, έχει αναφερθεί, κατ' επανάληψη, στη σχετική βιβλιογραφία ότι κάποιοι βασικοί τομείς γνώσης η ανάπτυξη των οποίων θεωρείται απαραίτητη για την καλλιέργεια του αλφαριθμητισμού σε βλέποντα παιδιά, θα πρέπει εκ των πραγμάτων να συμπεριληφθούν στην όποια πρώιμη εκπαίδευση και των παιδιών με οπτική αναπηρία. Ενδεικτικοί τέτοιοι τομείς είναι:

- α) η συνειδητοποίηση της γραπτής γλώσσας (ο σκοπός και οι λειτουργίες της γραπτής γλώσσας),
- β) η γνώση της σχέσης μεταξύ της προφορικής και της γραπτής γλώσσας,
- γ) η κατανόηση της δομής των κειμένων,
- δ) η φωνολογική συνειδητοποίηση και
- ε) η γνώση των γραμμάτων (όνομα, μορφή, ήχος), (Παπαδόπουλος, 2005).

Οι παραπάνω ομοιότητες δημιουργούν μία πρώτη εντύπωση πιθανών πεδίων που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ως εφαλτήρια σχεδιασμού διαφοροποιημένων προσεγγίσεων. Προσεγγίσεων δηλαδή που θα διατηρούν κοινούς και με νόημα στόχους τόσο για τους βλέποντες όσο και για τους μη βλέποντες μαθητές στους τομείς της ανάγνωσης και της γραφής στο πλαίσιο μιας ενταξιακής συνθήκης και παράλληλα θα ανταποκρίνονται στις ατομικές ανάγκες και απαιτήσεις τους. Στο πλαίσιο όμως, κάθε ανάλογου σχεδιασμού σκόπιμο θα ήταν να συνεκτιμηθούν και οι σημαντικές διαφορές που παρατηρούνται ως προς την εκμάθηση των δύο κωδίκων και οι οποίες αφορούν μία σειρά από σχετικά πεδία.

Πρώτα απ' όλα, σε αυτό το πλαίσιο επισημαίνεται ότι τα παιδιά που χρησιμοποιούν το σύστημα Braille αντιμετωπίζουν τον γραπτό λόγο εκ των πραγμάτων πολύ πιο αποσπασματικά, ενώ τα παιδιά που χρησιμοποιούν έντυπο υλικό διευκολύνονται κατά πολύ στη διαδικασία της ανάγνωσης και κατανόησης από τα οπτικά συμφραζόμενα, δεδομένου ότι και μία απλή παρατήρηση του κόσμου γύρω τους, τους εξασφαλίζει την πρόσβαση σε πρότυπα ανάγνωσης και γραφής (Roe, 2004). Πράγματι, όπως έχει κατ' επανάληψη επισημανθεί, τα παιδιά με οπτικές αναπηρίες δεν έχουν τις ίδιες ευκαιρίες για τυχαία ανάγνωση και επαφή με τον κώδικα γραπτής επικοινωνίας όπως τα βλέποντα παιδιά που από μικρή ηλικία εκτίθενται σε πολυάριθμες μορφές γραπτών κειμένων, συμπεριλαμβανομένων των βιβλίων, των επιγραφών και των διαφημίσεων (Παπαδόπουλος, 2005). Περιορισμούς επιπλέον τα παιδιά με οπτική αναπηρία συχνά βιώνουν και ως προς πιο συστηματοποιημένες πρώιμες, προσπάθειες να έρθουν σε επαφή με το γραπτό λόγο, δεδομένου: α) ότι τα βιβλία που έχουν μεταγραφεί σε κώδικα Braille στο εμπόριο δεν είναι διαθέσιμα ευρέως και β) ότι έχει παρατηρηθεί ότι πολλοί γονείς αποφεύγουν την ανάγνωση ιστοριών και την παροχή πρώιμων εμπειριών χρήσης του γραπτού λόγου στα παιδιά από φόβο δημιουργίας σε αυτά μίας ενδεχόμενης σύγχυσης σε σχέση με οπτικές έννοιες (Παπαδόπουλος, 2005). Ακόμα, όμως, και σε περιπτώσεις που οι γονείς έχουν φέρει τα παιδιά από νωρίς σε επαφή με ποικίλες εμπειρίες γραμματισμού, συχνά εξακολουθούν να παρατηρούνται κενά στις γνώσεις τους όσον αφορά έννοιες, τα οποία αποδίδονται κυρίως στην αποσπασματική αλληλεπίδραση που τα παιδιά με προβλήματα όρασης έχουν με το ίδιο τους το περιβάλλον (Stone, 2004a).

Πέραν, όμως, των όποιων περιορισμών παρατηρούνται στην έκταση της εμπειρίας των παιδιών με τύφλωση, που διαφοροποιούν τον τρόπο εκμάθησης της ανάγνωσης και της γραφής, θα πρέπει να επισημανθεί ότι σημαντικές διαφορές στην εκμάθηση του συστήματος Braille και στην εκμάθηση τυπωμένων στοιχείων προκύπτουν, όπως προαναφέρθηκε, εξαιτίας της ιδιαιτερότητας του κώδικα Braille και της συνθετότητας της φύσης της απτικής αναγνώρισης (Millar, 2004). Η ιδιαιτερότητα της φύσης του κώδικα Braille συνίσταται στο γεγονός ότι η αναπαράσταση της γλώσσας, όπως αυτή γίνεται στο πλαίσió του, προβάλλει στον αναγνώστη του την απαίτηση συνδυασμού μίας σειράς φωνολογικών και σημασιολογικών δεξιοτήτων με μία σειρά δεξιοτήτων αφής και κίνησης. Η ίδια επιπλέον η απτική αντίληψη στηρίζεται σε μία πολυαισθητηριακού τύπου συλλογή στοιχείων και πληροφόρηση, ενώ παράλληλα προϋποθέτει τη χρήση ενδεικτικών σημείων αναφοράς για την κωδικοποίηση του χώρου (Millar, 2004).

Στην πράξη, μία τέτοια διαπίστωση σημαίνει ότι για να οικοδομηθούν σταδιακά δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης σε ένα τυφλό παιδί θα πρέπει σε ένα πρώιμο στάδιο να καλλιεργηθούν κάποιες επιμέρους δεξιότητες σε κάποιους άλλους τομείς (Παπαδόπουλος, 2005; Κατσούλης & Χαλκιά, 2007). Θα πρέπει, επίσης, να εξασφαλιστούν από πλευράς του οικογενειακού και σχολικού πλαισίου οι συνθήκες εκείνες που θα επιτρέπουν την ελεύθερη καλλιέργεια των εν λόγω δεξιοτήτων. Ειδικότερα, οι τομείς γνώσεων και δεξιοτήτων που κρίνεται σκόπιμο, όπως αναφέρεται στη σχετική βιβλιογραφία να καλλιεργηθούν, στο πλαίσιο της πρώιμης εκπαίδευσης των τυφλών παιδιών με τρόπο περισσότερο συστηματικό είναι (Λιοδάκης, 2000; Παπαδόπουλος, 2005; Κατσούλης & Χαλκιά, 2007):

- α) η συνειδητοποίηση της γραπτής γλώσσας (ο σκοπός και οι λειτουργίες της γραπτής γλώσσας),
- β) οι απτικές τους ικανότητες, και κυρίως η απτική τους διάκριση,
- γ) οι ικανότητές τους για χρήση της ακοής,
- δ) η κατανόηση από πλευράς τους εννοιών,
- ε) η λεπτή τους κινητικότητα,
- στ) η φωνολογική συνειδητοποίηση και
- ζ) η κατανόηση της αξίας χρήσης βιβλίων και άλλων έντυπων μέσων.

Ειδικότερα:

α) όσον αφορά τη συνειδητοποίηση της γραπτής γλώσσας: έχει κατ' επανάληψη υποδειχθεί στη σχετική βιβλιογραφία ότι είναι σημαντικό από μικρή ηλικία τα παιδιά να έχουν πρόσβαση σε ένα περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα γραφής και ανάγνωσης και να μοιράζονται μαζί με αυτούς που τα φροντίζουν την εμπειρία του βιβλίου (Stone, 2004). Σε αυτό το πλαίσιο κρίνεται σκόπιμο, πριν αρχίσει η συστηματική διδασκαλία της Braille, τα παιδιά να ακούν από μεγαλύτερους τους ιστορίες, να τους δίνεται η ευκαιρία να εξερευνούν απλά απτικά βιβλία και βιβλία μετεγγραμμένα σε γραφή Braille που θα τους κάνουν να καταλάβουν ότι το εν λόγω σύστημα είναι ένας κώδικας μετάδοσης μηνυμάτων. Επιπλέον, κρίνεται σκόπιμο να ενθαρρύνονται από πρώιμο στάδιο να πειραματίζονται με γραφομηχανές, να δημιουργούν διάτρητες εικόνες με κουκίδες, να προσποιούνται στο πλαίσιο του παιχνιδιού ότι εμπλέκονται σε δραστηριότητες γραφής και ανάγνωσης και να συνεργάζονται σε συνεργατικές ασκήσεις με συγκεκριμένο συναφή στόχο (Roe, 2004).

β) όσον αφορά την καλλιέργεια των απτικών ικανοτήτων καθώς και των ικανοτήτων λεπτής τους κινητικότητας: σημαντικό κρίνεται, από ένα πρώιμο στάδιο τα παιδιά να ενθαρρύνονται να συνειδητοποιούν μεταξύ άλλων τις υφές, τις θερμοκρασίες και άλλα

χαρακτηριστικά τρισδιάστατων αντικειμένων, να περιεργάζονται τη δομή και το σχήμα τους, να εξοικειώνονται ως προς τις σχέσεις μέρους και συνόλου, να έρχονται όπου υπάρχει δυνατότητα σε επαφή με γραφικές αναπαραστάσεις και σύμβολα μπράιγ. Επιπλέον, οι μαθητές σκόπιμο κρίνεται ότι είναι να ενθαρρύνονται να αποκτήσουν δύναμη και επιδεξιότητα στα χέρια με την άσκηση των δακτύλων τους σε δραστηριότητες όπως για παράδειγμα το πλάσιμο πηλού, το ζύμωμα, και η διενέργεια παιχνιδιού με τα δάκτυλα (Λιοδάκης, 2000, Stone, 2004a).

γ) όσον αφορά την καλλιέργεια της ακοής, οι μαθητές ενδείκνυται να εξασκούνται, από πρώιμο στάδιο, στην ικανότητα παρακολούθησης και ανάκλησης γεγονότων σε ιστορίες, στην ικανότητα να απαντούν σε απλές ερωτήσεις κατανόησης, στην ικανότητά τους για τήρηση αλληλουχιών σε ιστορίες, καθώς και σε δεξιότητες αναγνώρισης, διάκρισης και ταξινόμησης ήχων (Λιοδάκης, 2000; Arter, 2004b).

δ) όσον αφορά τη μορφή και τον τρόπο χειρισμού των βιβλίων: Είναι σημαντικό από πρώιμο στάδιο και πριν ακόμα ξεκινήσει η διδασκαλία της ανάγνωσης οι μαθητές να έχουν έρθει σε επαφή και να έχουν εξοικειωθεί με τον χειρισμό βιβλίων, ιδίως σε ό,τι αφορά: τον εντοπισμό των χωρικών σχέσεων (πάνω-κάτω, αριστερά-δεξιά), την κατεύθυνση της ανάγνωσης ( από αριστερά προς τα δεξιά) και το γύρισμα των σελίδων. Για την απόκτηση της εν λόγω εμπειρίας χρήσιμη είναι η άμεση επαφή των παιδιών με βιβλία διαφορετικών μεγεθών και μορφών. Επίσης, σε πρώιμο στάδιο μπορούν να αξιοποιηθούν κάποιες δραστηριότητες που βελτιώνουν την εμπειρία των παιδιών με τα βιβλία, όπως ο εντοπισμός σχημάτων και υφών στην επιφάνεια μίας σελίδας και η εξερεύνηση βιβλίων στις σελίδες των οποίων υπάρχουν διαφορετικά υλικά (π.χ. χαρτί, χαρτόνι, ύφασμα) (Παπαδόπουλος, 2005).

Αντιστοίχως, στα αρχικά στάδια εκμάθησης της γραφής Braille και στο πλαίσιο της δημιουργίας ενταξιακών περιβαλλόντων, περιβαλλόντων δηλαδή ικανών να περιορίσουν τους φραγμούς στη μάθηση για τους εν λόγω μαθητές και, κατ' επέκταση, για όλους τους μαθητές, μία σειρά περαιτέρω προσαρμογών έχει αποδειχθεί ότι μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά προς αυτή την κατεύθυνση. Ειδικότερα, όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στο διαφοροποιημένο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ & ΑΠΣ για τυφλούς μαθητές, στη βαθμίδα του Νηπιαγωγείου, για την προώθηση της ανάγνωσης και της γραφής των εν λόγω μαθητών και τη διευκόλυνση της εκμάθησης δεξιοτήτων εγγραμματοτισμού στο σχολικό πλαίσιο, κρίνεται σκόπιμη σε κάθε περίπτωση η εξασφάλιση ενός περιβάλλοντος πλούσιου σε εμπειρίες της μεθόδου Braille καθώς και άλλων εναλλακτικών μορφών έντυπου υλικού. Ενός

περιβάλλοντος, δηλαδή, το οποίο, μεταξύ άλλων, θα παρέχει αυξημένες πιθανότητες αυθόρμητης, τυχαίας και πολυτροπικής εκμάθησης του εν λόγω γραπτού κώδικα. Η προώθηση, όμως, της ανάγνωσης και της γραφής στα συγκεκριμένα παιδιά, καθώς αναφέρεται, δεν θα πρέπει να εστιάζεται και να περιορίζεται αποκλειστικά στην εξοικείωση μόνο με τους εν λόγω εναλλακτικούς τρόπους γραφής (Διαφοροποιημένο ΔΕΠΠΣ & ΑΠΣ, 2004). Παρά το γεγονός ότι μία τέτοια εξοικείωση αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την εξασφάλιση των απαιτούμενων συνθηκών επικοινωνίας, η διδασκαλία στο πλαίσιο μίας ενταξιακής τάξης και στη βάση ενός διαφοροποιημένου προγράμματος στην πραγματικότητα όχι μόνο δεν αποκλείει αλλά ενσωματώνει και την αναγκαιότητα εξοικείωσης των εν λόγω μαθητών με τον γραπτό λόγο των βλέπόντων. Υπό το πρίσμα του ανωτέρω σκεπτικού, δεν προκαλεί εντύπωση ότι στο πλαίσιο της δημιουργίας του κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος για την προώθηση του εγγραμματισμού σε μία τάξη στην οποία μεταξύ άλλων φοιτούν μαθητές με οπτικές αναπηρίες προτείνεται από το ίδιο το αναλυτικό πρόγραμμα η υιοθέτηση ενός «διευρυμένου ορισμού της γραπτής επικοινωνίας» (Διαφοροποιημένο ΔΕΠΠΣ & ΑΠΣ, 2004). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η εκάστοτε μαθησιακή συνθήκη, όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται, θα πρέπει να «παρέχει επικοινωνιακές καταστάσεις τόσο για τους βλέποντες, όσο και για τους τυφλούς μαθητές με έμφαση όμως σε αυτές που γίνονται αντιληπτές και από τις δύο ομάδες» (Διαφοροποιημένο ΔΕΠΠΣ & ΑΠΣ, 2004).

Υπό το πρίσμα του ανωτέρω σκεπτικού, όσον αφορά τα πεδία της γραφής και της ανάγνωσης στο Διαφοροποιημένο ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ για τυφλούς μαθητές (2004) τόσο στο επίπεδο του νηπιαγωγείου και του δημοτικού όσο και συνολικά της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, κατ' αντιστοιχία ανά περίπτωση με τους εκάστοτε εξειδικευμένους στόχους, τονίζεται η αναγκαιότητα, αφενός, άρσης των επιμέρους φραγμών που αντιμετωπίζουν οι εν λόγω μαθητές ως προς την πρόσβασή τους στη γνώση και, αφετέρου, εμπλουτισμού συνολικά της μαθησιακής διαδικασίας προς όφελος όλων των μαθητών της τάξης μέσω της αξιοποίησης μίας σειράς μέσων, πρακτικών και μεθόδων όπως οι κάτωθι:

α) μέσω της εξασφάλισης ότι στο πλαίσιο της τάξης θα υπάρχει και θα είναι διαθέσιμη και προσβάσιμη στους μαθητές μία ποικιλία μορφών κειμένου και έντυπου υλικού που εν δυνάμει θα μπορεί, κατά περίπτωση, να χρησιμοποιηθεί σε διαφορετικές δραστηριότητες από όλη τη μαθησιακή ομάδα. Σε αυτό το πλαίσιο τονίζεται, δηλαδή, η αναγκαιότητα ύπαρξης ποικίλων κειμένων και βιβλίων σε συμβατική μορφή καθώς και κειμένων και βιβλίων σε γραφή Braille, ανάγλυφων κειμένων, απτικοποιημένων κειμένων (με ή χωρίς

Braille), ομιλούντων βιβλίων καθώς και cd ήχου. Τονίζεται επίσης, η αναγκαιότητα αξιοποίησης κατά τη διδασκαλία όλων των μαθημάτων ανάγλυφων εικόνων, χαρτών, διαγραμμάτων πραγματικών αντικειμένων ή μινιατούρων, η εξοικείωση με τα οποία στο πλαίσιο της διδασκαλίας κρίνεται σκόπιμο να γίνεται ήδη από ένα πρώιμο στάδιο. Το σύνολο του εν λόγω υλικού ενδείκνυται στο πλαίσιο μιας διαφοροποιημένης παιδαγωγικής λογικής να αξιοποιείται: i) από όλη την ομάδα κατά τη διάρκεια του μαθήματος, με στόχο εμπλουτιστικό, για την άντληση δηλαδή πολλαπλών και συχνά πολυαισθητηριακού τύπου πληροφοριών αναφορικά με το εκάστοτε προς μελέτη θέμα, σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (π.χ. στο πλαίσιο του εμπλουτισμού μίας αφήγησης με ηχητικά ντοκουμέντα, ανάγλυφους χάρτες, πραγματικά, συναφή αντικείμενα) και ii) στο πλαίσιο της συγκρότησης μίας ενιαίας βιβλιοθήκης στη σχολική τάξη που θα αποτελέσει βάση για την προώθηση συνθηκών και πρακτικών φιλιαναγνωσίας μεταξύ όλων των μαθητών.

β) μέσω της διασφάλισης ότι στο πλαίσιο της σχολικής τάξης και του ευρύτερου σχολικού περιβάλλοντος θα αξιοποιηθεί, στο βαθμό του εφικτού, ένας εξειδικευμένος (και μη) εξοπλισμός και κατάλληλα προσαρμοσμένο υλικό, το οποίο θα αυξήσει τις συνθήκες προσβασιμότητας του συνόλου των μαθητών στη γραπτή έκφραση. Ενδεικτικά ως προς τούτο υπογραμμίζεται η αναγκαιότητα αξιοποίησης κατά τη διδασκαλία υπολογιστών και cd players –τόσο για την ακρόαση όσο και για την ηχογράφηση κειμένων. Ειδικά όσον αφορά την ακρόαση μαγνητοφωνημένου υλικού, θα πρέπει να σημειωθεί ότι αυτή αποτελεί ένα αποτελεσματικό εναλλακτικό μέσο σε σχέση με το έντυπο και τη γραφή Braille που έχει αποδειχθεί ότι είναι ικανό να αξιοποιηθεί για τη διευκόλυνση της μελέτης τόσο των βλεπόντων όσο και των τυφλών μαθητών. Ιδιαίτερα στην περίπτωση των τυφλών μαθητών μία τέτοια πρακτική αποκτά ιδιαίτερη αξία αν ληφθεί υπόψη ότι ο μέσος αναγνώστης της γραφής Braille διαβάζει δύο ή τρεις φορές πιο αργά από τον αναγνώστη της συμβατικής γραφής, ενώ συχνά λόγω της προσπάθειας που επικεντρώνεται στην αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου στη γραφή Braille εμφανίζονται δυσκολίες κατανόησης (Παπαδόπουλος, 2005).

Πέραν όμως της αξιοποίησης των ανωτέρω μέσων, στο πλαίσιο επίτευξης του στόχου για αύξηση της προσβασιμότητας στην ανάγνωση και στη γραπτή έκφραση μία σειρά άλλων δυνατοτήτων παρέχονται όπως: η αξιοποίηση κατά τη μαθησιακή διαδικασία αναγνωστών και γραφένων, ηλεκτρικών συσκευών καταγραφής σημειώσεων καθώς και κατάλληλου λογισμικού (π.χ. αναγνώστης οθόνης- screenreader) ή όποιων άλλων τεχνολογιών φωνής κρίνονται στο πλαίσιο του εφικτού και των ιδιαίτερων συνθηκών της εκάστοτε μαθησιακής ομάδας απαραίτητες. Απαραίτητη στο ίδιο πλαίσιο κρίνεται η αξιοποίηση του εν λόγω



εξειδικευμένου υλικού από πλευράς του εκπαιδευτικού με ποικίλους τρόπους ανάλογα με τις ανάγκες της εκάστοτε μαθησιακής συνθήκης, π.χ. με στόχο τη μετατροπή σχολικών βιβλίων σε λογισμικό speech καθώς και με στόχο τη δημιουργία μαγνητοφωνημένων οδηγιών κατά τη διάρκεια σύνθετων δραστηριοτήτων. Απαραίτητη, τέλος, στο ίδιο πλαίσιο κρίνεται και η εξάσκηση των μαθητών με τύφλωση στη χρήση των εν λόγω ειδικών συσκευών καθώς και η εξοικείωση των βλέπόντων συμμαθητών τους με τον αντίστοιχο εξοπλισμό.

γ) μέσω της παροχής συστηματικών συνθηκών επαφής και εξοικείωσης όλων των μαθητών με διάφορα είδη βιβλίων και εντύπων που απευθύνονται τόσο σε βλέποντες όσο και σε τυφλούς μαθητές, όπως εγχειριδίων, περιοδικών, εφημερίδων, λεξικών αφισών, χαρτών κ.ο.κ. αλλά και μέσω της οργάνωσης ποικίλων ομαδικών και λοιπών δραστηριοτήτων στις οποίες θα συμμετέχουν όλοι, αξιοποιώντας ανά περίπτωση, με δημιουργικό τρόπο, πολλαπλά μέσα πρόσβασης στη γνώση αλλά και παρουσίασης από πλευράς των μαθητών των μαθησιακών αποτελεσμάτων (π.χ. μέσω της αξιοποίησης του ήχου, της μουσικής, της κίνησης, του θεάτρου, των comics ή και λοιπών πολυμεσικών εφαρμογών με τη χρήση κατάλληλων λογισμικών).

δ) μέσω της αξιοποίησης στο πλαίσιο της διδακτικής μεθοδολογίας μίας ποικιλίας προσεγγίσεων που θα επιτρέπουν την εξάσκηση των επιμέρους απαραίτητων δεξιοτήτων (π.χ. εκμάθηση γραφής Braille σε τυφλούς μαθητές), όχι όμως αποσπασματικά και αποκομμένα από τη μαθησιακή διαδικασία της τάξης, αλλά στο πλαίσιο δραστηριοτήτων που: i) να έχουν νόημα για όλους τους μαθητές, ii) να σχετίζονται με την εμπειρία και τα ενδιαφέροντά τους και iii) να αξιοποιούν μία πολυτροπική προσέγγιση της γνώσης. Για παράδειγμα, η καλλιέργεια των απαραίτητων δεξιοτήτων φωνολογικής συνειδητοποίησης εμφανίζεται στη σχετική βιβλιογραφία ότι αποτελεί προαπαιτούμενο για την απόκτηση δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης τόσο σε μαθητές με τύφλωση όσο και σε βλέποντες (Παπαδόπουλος, 2005). Η συστηματική, λοιπόν, εξάσκηση στις ανωτέρω δεξιότητες θα μπορούσε να γίνει στο πλαίσιο της κοινής μαθησιακής συνθήκης και μίας δομημένης διδακτικής προσέγγισης που σε κάθε περίπτωση θα υποστηρίζεται από τη χρήση μίας πολλαπλότητας τρόπων και μέσων (π.χ. διενέργεια παιχνιδιών ομοιοκαταληξίας, ασκήσεων τεμαχισμού λέξεων στους ήχους που τις δομούν κ.α.) που θα παρουσιάζονται στα παιδιά, ανά περίπτωση σε έντυπη ή ηλεκτρονική μορφή (Λιοδάκης, 2000). Η εν λόγω συστηματική διδασκαλία, τέλος, πέραν της εστίασης σε ζητήματα εκμάθησης δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης του γραπτού λόγου, θα μπορούσε να αξιοποιήσει πιο «ολικές μεθόδους» διδασκαλίας που θα δίνουν έμφαση στην κατανόηση του νοήματος από όλους

τους μαθητές μίας τάξης, στη βάση των πρότερων εμπειριών, προσλαμβανουσών και ενδιαφερόντων τους και οι οποίες θα ωθούν τους μαθητές στην απόκτηση εμπειριών ανάγνωσης μέσα από αυθεντικά κείμενα (Παπαδόπουλος, 2005).

Πράγματι, η αναγκαιότητα υιοθέτησης πρακτικών όπως οι ανωτέρω που δίνουν, τελικά, τη δυνατότητα αξιοποίησης στο πλαίσιο της εκάστοτε μαθησιακής συνθήκης πολλαπλών κατά περίπτωση, εναλλακτικών τρόπων παρουσίασης ή απόκτησης πρόσβασης στη γνώση έχει κατ' επανάληψη, υποστηριχθεί ως απαραίτητη στο πλαίσιο της διαμόρφωσης ενός ενταξιακού περιβάλλοντος ικανού: α) να περιορίσει κάποιους από τους μαθησιακούς φραγμούς που ενδέχεται να ανακύψουν τόσο στα τυφλά όσο και, κατ' επέκταση, στα βλέποντα παιδιά και β) να λειτουργήσει εμπλουτιστικά στη συνολική μαθησιακή διαδικασία, επιτρέποντας να αναδυθούν και να αξιοποιηθούν πολλαπλοί και διαφορετικοί τρόποι προσέγγισης και οικοδόμησης της γνώσης (Roe, 2004). Συνάδει δε με μία σειρά σχετικά πρόσφατων προσεγγίσεων στο πεδίο του γραμματισμού που αναδεικνύουν τη σημασία της υιοθέτησης της λογικής των πολυγραμματισμών και της πολυτροπικότητας τόσο: α) σε επίπεδο αναπαράστασης των περιεχομένων της μάθησης όσο και β) σε επίπεδο έκφρασης και εμπλοκής των μαθητών στις διαδικασίες της μάθησης (Χατζησαββίδης, 2007; Bayhnam, 2002; Pappas et al, 2006). Συγκεκριμένα, οι εν λόγω προσεγγίσεις με την έμφαση που δίνουν στην αναγκαιότητα καλλιέργειας μιας μεγάλης ποικιλίας αναγνωστικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων και στην αξιοποίηση κατά τη διδασκαλία μίας ευρείας σειράς άλλων σημειωτικών μέσων όπως ο ήχος και η κίνηση, υποστηρίζεται ότι ανοίγουν ένα μεγάλο πεδίο εφαρμογής διαφοροποιημένων πρακτικών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Χοντολίδου, 2000). Υπό αυτό το πρίσμα, μέσω της αξιοποίησης κάθε πιθανής δυνατότητας προσέγγισης ενός γραπτού κειμένου από πολυτροπική σκοπιά υποστηρίζεται ότι πολλαπλασιάζεται η πολυπλοκότητα του τρόπου με τον οποίο μπορεί να παραχθεί νόημα από το σύνολο των μαθητικών υποκειμένων, ενώ παράλληλα διευρύνεται η δυνατότητα ανταπόκρισης του εκπαιδευτικού στις ιδιαίτερες ανάγκες της εκάστοτε μαθησιακής συνθήκης (Χοντολίδου, 2000).

Η σπουδαιότητα αξιοποίησης κατά τη μαθησιακή διαδικασία των δυνατοτήτων που παρέχει μία πολυτροπική προσέγγιση της γνώσης ειδικά στην περίπτωση ενταξιακών πλαισίων που περιλαμβάνουν και τυφλά παιδιά, δεν περιορίζεται βέβαια στα πεδία της γραφής και της ανάγνωσης. Πολύ περισσότερο σχετίζεται με την αναγκαιότητα που προκύπτει στα παιδιά με οπτική αναπηρία για την ενσωμάτωση όλων των αισθητήριων

διαδικασιών με στόχο την ανάπτυξη εννοιών (Παπαδόπουλος, 2005). Πράγματι, στη σχετική βιβλιογραφία έχει κατ' επανάληψη υπογραμμισθεί ότι η ανάπτυξη εννοιών και ιδιαίτερα η ανάπτυξη εννοιών που σχετίζονται με χωρικές σχέσεις αποτελεί για τα τυφλά παιδιά άλλο ένα σημαντικό πεδίο στο οποίο ενδέχεται να συναντήσουν δυσκολίες. Αποτελεί, κατ' επέκταση, ακόμα μία σημαντική πρόκληση που ο εκπαιδευτικός μιας ενταξιακής τάξης καλείται στο πλαίσιο του σχεδιασμού μίας διαφοροποιημένης διδασκαλίας να αντιμετωπίσει.

### **3.2.1.2 Η ανάπτυξη εννοιών και η καλλιέργεια απτικών δεξιοτήτων**

Οι λόγοι για τους οποίους τα παιδιά με οπτικές αναπηρίες συναντούν πρόβλημα στον σχηματισμό εννοιών είναι προφανείς: Σε αντίθεση με τα βλέποντα παιδιά, τα οποία μπορούν να δουν την εικόνα διαφόρων αντικειμένων και κατ' επέκταση, να σχηματίσουν με αμεσότητα τις έννοιες που σχετίζονται με την εμφάνιση και τη χρήση τους, τα παιδιά με τύφλωση έχουν σε αυτό το επίπεδο πιο περιορισμένη έκταση εμπειριών (Παπαδόπουλος, 2005). Ακόμα δε και μέσω περιγραφών ή λεπτομερούς ψηλάφησης έχει αποδειχτεί ότι δεν είναι εύκολο να διακριθούν τα επιμέρους χαρακτηριστικά αντικειμένων. Από αυτή την άποψη και δεδομένου ότι η σύνδεση λέξεων και εννοιών καθώς και η απόκτηση δεξιοτήτων κινητικότητας και προσανατολισμού μπορεί να επηρεαστούν καθοριστικά από τον εν λόγω περιορισμό, αποτελεί προτεραιότητα της όποιας εκπαιδευτικής παρέμβασης να υποστηριχθούν οι τυφλοί μαθητές στο επίπεδο της ανάπτυξης εννοιών καθώς και της περαιτέρω ευαισθητοποίησης των λοιπών αισθήσεών τους (Λιοδάκης, 2000; Roe, 2004). Έχοντας αυτή τη διαπίστωση ως εφελτήριο και με στόχο τον σχεδιασμό παρεμβάσεων που θα λειτουργήσουν προς όφελος όλων των μαθητών της τάξης τόσο στο Διαφοροποιημένο Πρόγραμμα Σπουδών για μαθητές με τύφλωση όσο και στη σχετική στον χώρο βιβλιογραφία, κατ' επανάληψη υπογραμμίζεται η αναγκαιότητα υποστήριξης από πλευράς του εκπαιδευτικού της εκμάθησης εννοιών στους μαθητές μέσω των κάτωθι τρόπων και προσαρμογών (Stone, 2004a, Κουτσελίνη, 2006., Mason & Mc Call, 2004):

α) φέρνοντας τους μαθητές σε επαφή κατά τη διδακτική διαδικασία με ποικίλα αντικείμενα με στόχο την εξερεύνησή τους με τρόπο όσο πιο πολυαισθητηριακό γίνεται. Για παράδειγμα, στο πλαίσιο μίας εποπτικής και βιωματικής διεξαγωγής του μαθήματος της ιστορίας είναι σημαντικό οι μαθητές να χρησιμοποιούν πραγματικά αντικείμενα ή προπλάσματα από αρχαία αγάλματα και κεραμικά σκεύη, αντίγραφα από κοσμήματα και ρούχα, ανάγλυφους ιστορικούς χάρτες και εικόνες, καθώς, επίσης, και να αξιοποιούνται συναφή με το προς διαπραγμάτευση αντικείμενο ηχητικά ντοκουμέντα, τραγούδια,

ιστορικά βιβλία σε γραφή Braille (Λιοδάκης, 2000; Διαφοροποιημένο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, 2004). Παρομοίως, η αξιοποίηση κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Γεωγραφίας ανάγλυφων χαρτών, υδρογείου σφαίρας, αμμοδόχου, ανάγλυφων σκίτσων, καθώς και διαγραμμάτων υποστηρίζεται ότι μπορεί να οδηγήσουν σε μία καλύτερη κατανόηση γεωγραφικών δεδομένων με τρόπο παραστατικό. Το ίδιο συμβαίνει, βεβαίως, και στο πλαίσιο του μαθήματος της Βιολογίας. Σε ενότητες, για παράδειγμα, που πραγματεύονται τη δημιουργία διαφορικής ολικής αντίληψης πάνω σε πολύ μικρούς ή μεγάλους φυτικούς ή ζωικούς οργανισμούς καθώς και στις βιολογικές μεταβολές τους μπορεί να δοθούν τόσο στους τυφλούς μαθητές όσο και στο σύνολο των μαθητών της τάξης τρισδιάστατα προπλάσματα ή ανάγλυφες εικόνες ζώων, φυτών κ.α. ή να χρησιμοποιούνται cd ήχου όπου εγγράφονται και μεταδίδονται ηχητικά ντοκουμέντα όπως, για παράδειγμα, οι παλμοί της καρδιάς ενός ζώου ή σπάνιες φωνές πουλιών (Λιοδάκης, 2000).

β) ενθαρρύνοντας συνθήκες βιωματικής μάθησης. Για παράδειγμα, η επαφή με αντικείμενα συναφή με τις υπό διαπραγμάτευση έννοιες μπορεί να γίνει στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, στο πλαίσιο διαφόρων εκπαιδευτικών επισκέψεων που σχετίζονται με τις επιμέρους διδακτικές ενότητες ή στο πλαίσιο περιηγήσεων στη φύση. Ένα πρόγραμμα διδασκαλίας της ανάγνωσης για παράδειγμα, που φιλοδοξεί να παράσχει ισότιμη πρόσβαση των μαθητών στη γνώση μπορεί μεταξύ άλλων να εμπλουτιστεί με εκπαιδευτικές εκδρομές, επισκέψεις σε μουσειακούς χώρους, δραστηριότητες με φυτά και ζώα, ή και με δημιουργικό παιχνίδι.

γ) αξιοποιώντας κατά τη διδασκαλία διαφορετικά συμβολικά συστήματα, όπως το θέατρο, το χορό, το τραγούδι, τη μουσική, την προφορική αφήγηση, την εικόνα, το σκίτσο, την εικαστική σύνθεση, τη δημιουργία απτικοποιημένων ιστοριών με κείμενο, τη δημιουργία παιχνιδιών με λέξεις, τη σύνθεση εννοιολογικών και νοητικών χαρτών.

δ) εξοικειώνοντας τους μαθητές από μικρή ηλικία στην ερμηνεία απτικών εικόνων, χαρτών και διαγραμμάτων. Οι απτικές εικόνες που συνοδεύουν το κείμενο Braille, έχει κατ' επανάληψη, υπογραμμισθεί ότι δύνανται να προσφέρουν στα τυφλά παιδιά απόλαυση καθώς ενισχύουν την αναγνωστική τους εμπειρία. Μπορούν επίσης να προσφέρουν τόσο στα παιδιά με οπτική αναπηρία όσο και στο σύνολο των μαθητών πρώιμες εμπειρίες για την ανάπτυξη των απτικών δεξιοτήτων. Η αξιοποίηση απτικού υλικού στην τάξη στο πλαίσιο μαθησιακών δραστηριοτήτων υποστηρίζεται ότι αποκτά ολοένα και μεγαλύτερη σημασία, ιδίως για τους τυφλούς μαθητές, καθώς μεγαλώνουν. Για παράδειγμα, όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στη σχετική βιβλιογραφία, μαθήματα όπως τα μαθηματικά και η γεωγραφία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση θέτουν αυξημένες απαιτήσεις ως προς την

ικανότητα του μαθητή να ερμηνεύει μια σειρά απτικών πληροφοριών, όπως γραφήματα, πίνακες και διαγράμματα. Για τον λόγο αυτό, σε κάθε περίπτωση, τα απτικά υλικά υπογραμμίζεται κατ' επανάληψη ότι θα πρέπει να είναι κατάλληλα προσαρμοσμένα και να διασφαλίζεται ότι μέσω αυτών επιτυγχάνεται ο προσδοκώμενος στόχος: η αύξηση, δηλαδή, της κατανόησης από πλευράς των μαθητών. Σε αυτό το πλαίσιο, συχνά γίνεται αναφορά σε συγκεκριμένες προδιαγραφές δημιουργίας τους όπως: η αποφυγή τοποθέτησης σε αυτά μεγάλου όγκου πληροφοριών προς αποφυγή συγχύσεων, η ύπαρξη ενός ανάγλυφου εύκολα διακριτού με την αφή κ.ο.κ. Σε κάθε περίπτωση, για κάθε μάθημα στο σχολείο που υπάρχει ανάγκη αξιοποίησης απτικοποιημένης εικόνας (φωτογραφίας, σκίτσου, σχεδίου) σημαντική κρίνεται: α) η συνεργασία του εκάστοτε εκπαιδευτικού της τάξης με τον εκπαιδευτικό του μαθήματος των Εικαστικών και β) η παροχή σαφών οδηγιών και επεξηγήσεων στους μαθητές ως προς τη χρήση τους.

Επισημαίνεται, για άλλη μία φορά, ότι αρκετές από τις απτικές δεξιότητες στην καλλιέργεια των οποίων δίνεται έμφαση άνωθι, προβλέπεται και έχει αξία να καλλιεργηθούν και για τους βλέποντες μαθητές. Σε κάθε περίπτωση, η παροχή ευκαιριών για την ανάπτυξή τους σχεδιάζεται και γίνεται ανά περίπτωση με τρόπο που: α) να έχουν νόημα για όλους τους μαθητές και β) να λειτουργεί εμπλουτιστικά για τη συνολική μαθησιακή εμπειρία (Κουτσελίνη, 2006, Tomlinson, 2006).

### **3.2.1.3 Η καλλιέργεια του προφορικού λόγου και ο περιορισμός της αποσπασματικής αντίληψης της πραγματικότητας**

Εστιάζοντας ξανά στο παράδειγμα των τυφλών μαθητών το οποίο χρησιμοποιούμε ως εφαλτήριο διαπραγμάτευσης της έννοιας της διαφοροποίησης, θα ήταν παράλειψη αν δεν επισημαίναμε, σε αυτό το σημείο, ότι η αναγκαιότητα καλλιέργειας των απτικών δεξιοτήτων που περιγράφηκαν παραπάνω κρίνεται εξαιρετικά σκόπιμη και για ένα ακόμα πεδίο στο οποίο οι ίδιοι συχνά έχει παρατηρηθεί ότι παρουσιάζουν δυσκολίες: το πεδίο του προφορικού λόγου και δη της διενέργειας περιγραφών. Πράγματι, για λόγους που και σε αυτή την περίπτωση σχετίζονται με το εκ των συνθηκών περιορισμένο εύρος εμπειριών τους, έχει παρατηρηθεί ότι οι μαθητές με τύφλωση εμφανίζουν σημαντικές δυσχέρειες σε σχέση με την περιγραφή αντικειμένων, περιοχών, τόπων αλλά και ανθρώπων (Παπαδόπουλος, 2005). Ο περιορισμός λοιπόν αυτών των δυσχερειών στους τυφλούς μαθητές και η αντίστοιχη ενίσχυση των περιγραφικών δεξιοτήτων στους βλέποντες έχει

διαπιστωθεί ότι καθίστανται εφικτά μέσω: α) της διενέργειας πολυαισθητηριακής παρατήρησης, β) της υιοθέτησης μίας εμπειρικής προσέγγισης στη μάθηση των παιδιών και γ) του εμπλουτισμού των αφηγήσεων με άλλα τεχνικά μέσα (π.χ. ανάγλυφους χάρτες).

Ενισχυτικά ως προς το σύνολο της μαθησιακής διαδικασίας σε ένα ενταξιακό πλαίσιο υποστηρίζεται ότι μπορούν, όμως, να λειτουργήσουν και οι σχετικές υποδείξεις που συχνά δίνονται στη βιβλιογραφία με αφορμή την αποσπασματική αντίληψη της πραγματικότητας που οι τυφλοί μαθητές εμφανίζουν λόγω της απώλειας όρασης. Ειδικότερα, η αποσπασματική αντίληψη της πραγματικότητας σχετίζεται με το γεγονός ότι ο τυφλός μαθητής κατά την ώρα του μαθήματος αλλά και συνολικότερα αντιλαμβάνεται και είναι σε θέση να ερμηνεύσει μόνο όσα γεγονότα γύρω του μπορεί να συλλάβει δια της ακοής. Ανάμεσα όμως στα όσα ακούει και στα όσα συμβαίνουν μεσολαβούν συμβάντα ή και απλές κινήσεις που δεν μπορεί να αντιληφθεί. Αυτό μάλιστα έχει παρατηρηθεί ότι οδηγεί συχνά ιδίως σε πιο μικρές ηλικίες σε σύγχυση και παρανοήσεις (Stone, 2004).

Προς αποφυγή ανάλογων συνθηκών στη σχετική βιβλιογραφία κατ' επανάληψη επισημαίνεται ότι σε μία τάξη που έχει μαθητές με τύφλωση ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι περισσότερο ευαισθητοποιημένος σε ζητήματα που αφορούν τη λεκτική του συμπεριφορά και την στάση του έναντι στη διενέργεια συζητήσεων στην τάξη ή στην παρουσίαση του κάθε μαθήματος. Σε αυτό το πλαίσιο, για παράδειγμα, συχνά υποδεικνύεται η αναγκαιότητα υιοθέτησης ενός λόγου αναλυτικού και περιγραφικού στην καθημερινή διδακτική που να παρέχει στους μαθητές με τύφλωση μία σαφέστερη αντίληψη όσων δεν είναι στους ίδιους άμεσα αντιληπτά δια της ακοής και της αφής (Ντεροπούλου- Ντέρου, 2004) . Ειδικότερα κρίνεται αναγκαίο για τον εκπαιδευτικό μεταξύ άλλων:

- να περιγράφει τα όσα ο ίδιος αναγράφει στον πίνακα ή παρουσιάζει στην τάξη.
- να αναφέρεται σε συμβάντα ή ήχους που διαδραματίζονται στην τάξη και οι οποίοι ενδέχεται να προκαλέσουν στον μαθητή μια αίσθηση ανασφάλειας ή μειωμένης δυνατότητας αντίληψης.
- να δίνει σαφείς οδηγίες εκτέλεσης πράξεων και διαδικασιών, αποφεύγοντας τη χρήση πιο αφαιρετικών λέξεων όπως «εδώ» και «εκεί» και επιλέγοντας την υπόδειξη συγκεκριμένων κατευθύνσεων όπως : «δεξιά» «αριστερά».
- απευθυνόμενος στους μαθητές, να χρησιμοποιεί τα ονόματά τους, ούτως ώστε να είναι σε θέση το τυφλό παιδί να ερμηνεύσει άμεσα την αντίστοιχη συνθήκη.

-να χρησιμοποιεί όσο το δυνατόν πιο αναλυτικό λόγο στις περιγραφές αντικειμένων ή καταστάσεων

-να συνδέει την εκμάθηση νέων αντικειμένων και εννοιών με τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις των μαθητών

- να κάνει ερωτήσεις που στόχο έχουν τη διαρκή ανατροφοδότηση για την πορεία της μάθησης σε όλους τους μαθητές.

Η υιοθέτηση μίας ανάλογης στάσης έναντι των μαθητών υποστηρίζεται ότι μπορεί να λειτουργήσει προς όφελος όλων των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διαδικασία.

#### **3.2.1.4 Εκπαίδευση σε ζητήματα προσανατολισμού και κινητικότητας**

Τέλος, προς όφελος όλων των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διαδικασία στο πλαίσιο μία ενταξιακής τάξης που περιλαμβάνει τυφλούς μαθητές υποστηρίζεται ότι μπορεί να λειτουργήσει και η εκπαίδευση σε ζητήματα προσανατολισμού και κινητικότητας. Σε ζητήματα, δηλαδή, που σχετίζονται άμεσα με την αναπηρία της τύφλωσης.

Πράγματι, στη σχετική βιβλιογραφία έχει κατ' επανάληψη επισημανθεί ότι τα τυφλά παιδιά αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες που αφορούν τον τομέα της κίνησης. Σε αυτό το πλαίσιο οι τυφλοί μαθητές έχει παρατηρηθεί ότι: α) έχουν μεγάλη δυσκολία στη δημιουργία εννοιών σε σχέση με το σώμα τους, β) διαθέτουν πολλές φορές έναν περιορισμένο νοητικό χάρτη για τον κόσμο και τη θέση τους σε αυτόν, γ) θεωρούν εξαιρετικά δυσνόητες έννοιες όπως η απόσταση (Fazzi, 2004; Stone, 2004b). Επιπλέον, τα προβλήματα όρασης συχνά επηρεάζουν τις περισσότερες ή λιγότερες εκλεπτυσμένες κινητικές ικανότητες των εν λόγω μαθητών, την ικανότητα ανάπτυξης κατάλληλης θέσης του σώματος, ισορροπίας και δύναμης. Δοθισών αυτών των δυσκολιών, έχει κατ' επανάληψη αναφερθεί ότι η εκπαίδευση στην κινητικότητα πρέπει να αρχίζει από πολύ νωρίς και να συνεχίζεται καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής ζωής του παιδιού (Fazzi, 2004; Stone, 2004b).

Πράγματι, για την ανάπτυξη δεξιοτήτων κινητικότητας, προσανατολισμού και καθημερινής διαβίωσης στα τυφλά παιδιά έχουν επινοηθεί κατά καιρούς διάφοροι μέθοδοι και τεχνικές, όπως: η ανεξάρτητη κίνηση χωρίς τεχνική βοήθεια, η κίνηση με τη βοήθεια ενός βλέποντος συνοδού ή ειδικά εκπαιδευμένου σκύλου, η κίνηση με τη χρήση του μπαστούνιού ή ηλεκτρονικών συσκευών κ.ο.κ. (Λιοδάκης, 2000).

Πέραν, όμως, των εξειδικευμένων αυτών μεθόδων υπάρχουν και μία σειρά βασικών δεξιοτήτων προσανατολισμού και κινητικότητας που θα χρειαστεί οι εν λόγω μαθητές να κατακτήσουν για να προσανατολιστούν σε διαφορετικούς περιβάλλοντες χώρους και να κινηθούν με ασφάλεια και αποτελεσματικότητα σε αυτούς. Σύμφωνα με το διαφοροποιημένο ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ για τυφλούς μαθητές (2004), οι εν λόγω μαθητές θα πρέπει, μεταξύ άλλων: να καλλιεργήσουν δεξιότητες σωματογνωσίας, να μάθουν να κινούνται ανεξάρτητα από και προς τους χώρους του σχολείου, να μάθουν τεχνικές ιχνηλασίας κ.ο.κ. Δραστηριότητες τέτοιου είδους υποστηρίζεται ότι μπορούν να συνδυαστούν σε ένα πρόγραμμα κινητικότητας και προσανατολισμού και να εφαρμοσθούν σε μία ενταξιακή τάξη κατά μήκος των μαθημάτων του Αναλυτικού Προγράμματος προς όφελος όλων των μαθητών, τόσο τυφλών όσο και βλεπόντων.

Προς όφελος όλων των μαθητών θα μπορούσαν επίσης, υπό το ίδιο πρίσμα, να αξιοποιηθούν μια σειρά απτικών βοηθημάτων που κρίνεται σκόπιμο να χρησιμοποιούνται κατά την εκπαιδευτική πράξη για τη βελτίωση της νοητικής χαρτογράφησης των παιδιών με προβλήματα όρασης και κατ' επέκταση, για τη βελτίωση των δεξιοτήτων κινητικότητας και προσανατολισμού. Τέτοιου είδους βοηθήματα είναι τα εξής (Κουτσοκλένης, 2011):

α. χάρτες αφής. Πρόκειται για χάρτες με υπερυψωμένα γραφικά πρότυπα, τα οποία γίνονται αντιληπτά μέσω αφής και τα οποία παρέχουν στον χρήστη ένα μεγάλο αριθμό χωρικών πληροφοριών, ο οποίος εμπεριέχει τη σχέση μεταξύ των αντικειμένων στο χώρο. Στην περίπτωση των τυφλών μαθητών θεωρούνται ότι αποτελούν τον ιδανικότερο τρόπο εξοικειώσής τους με το άγνωστο περιβάλλον, ιδίως όταν η γνώση που προκύπτει από αυτούς συνδυάζεται με την άμεση αλληλεπίδραση του τυφλού ατόμου με το περιβάλλον αυτό.

β. απτικά μοντέλα. Πρόκειται για τρισδιάστατες αναπαραστάσεις πραγματικών αντικειμένων ή ομάδων αντικειμένων που βρίσκονται στον χώρο που διευκολύνουν την απτική διερεύνηση. Έχει αποδειχθεί ότι βελτιώνουν τη χωρική γνώση των χρηστών τους ιδίως στις περιπτώσεις που η υφή των αντικειμένων και η πυκνότητα των πληροφοριών είναι όσο το δυνατόν πιο κοντά με τις αντίστοιχες του πραγματικού περιβάλλοντος.

γ. εικονικά περιβάλλοντα. Πρόκειται για τρισδιάστατα περιβάλλοντα προσομοίωσης σε υπολογιστή που παρέχουν απτική και ακουστική ανατροφοδότηση σε άτομα με τύφλωση ώστε να διερευνήσουν άγνωστα περιβάλλοντα. Η εξοικείωση με έναν άγνωστο χώρο μέσω της εικονικής πραγματικότητας βοηθά στη βελτίωση των νοητικών χαρτών των τυφλών μαθητών.



Τέλος, πέραν των επιμέρους βοηθημάτων, σε μία ενταξιακή τάξη τέλος, μέριμνα θα πρέπει να ληφθεί για τη διασφάλιση της ελεύθερης κίνησης όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με αναπηρία όρασης, εντός των χώρων της μέσω της διενέργειας κατάλληλων διευθετήσεων. Στις εν λόγω διευθετήσεις, συμπεριλαμβάνονται, για παράδειγμα (Παπασωτηρίου, 2006):

- η εγκατάσταση απτικών και ηχητικών σημάτων στους τοίχους και στο δάπεδο της τάξης,
- η παροχή πολλαπλών δυνατοτήτων εξερεύνησης του περιβάλλοντος σχολείου με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών,
- η τήρηση των επίπλων και των αντικειμένων της εκάστοτε τάξης σταθερών στο χώρο η εκπαίδευση των μαθητών στην αξιοποίηση αναφορικών ενδείξεων (αντικειμένου, σχήματος, σωματοκεντρικών και εξωτερικών)
- η εγκατάσταση στις σκάλες του σχολείου προστατευτικών κάγκελων, τα οποία να είναι επιστρωμένα με ελαστικό, για να αποφεύγεται ο κίνδυνος ολίσθησης των παιδιών.

Είναι εμφανές από την παραπάνω ανάλυση ότι μία ποικιλία προσαρμογών, μεθόδων και δραστηριοτήτων μπορούν να λειτουργήσουν υποστηρικτικά στην προσπάθεια για άρση των φραγμών στη μάθηση για όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με τύφλωση σε ένα ενταξιακό πλαίσιο. Βασικό χαρακτηριστικό των εν λόγω προσεγγίσεων είναι ότι: α) προωθούν μία διευρυμένη έννοια του γραμματισμού, β) στηρίζονται κατά πολύ στη έννοια της πολυτροπικότητας και γ) αξιοποιούν τη δυνατότητα που παρέχουν συγκεκριμένα μέσα, προσεγγίσεις και υλικά ως προς το να θεμελιωθεί η απαραίτητη «σκαλωσιά» για την επικοινωνία της μάθησης (Fox&Hoffman, 2004).

Οι μέθοδοι και οι προσεγγίσεις που παρουσιάστηκαν παραπάνω είναι ενδεικτικές, δεδομένου ότι υπάρχουν απροσμέτρητες δυνατότητες υιοθέτησης δημιουργικών προσαρμογών προς όφελος όλων των μαθητών στην τάξη. Κλείνοντας, όμως, την εν λόγω αναφορά θα ήταν παράλειψη αν δεν κάναμε μία σύντομη μνεία σε δύο προσεγγίσεις που έχει υποστηριχθεί κατ' επανάληψη ότι: α) ενέχουν πολλαπλά οφέλη για τα άτομα με αναπηρίες και επίσης ότι β) κρίνονται ότι συνάδουν απόλυτα με το σκεπτικό της διαφοροποίησης. Οι προσεγγίσεις αυτές αφορούν τη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και επίσης στην αξιοποίηση κάθε έκφρασης της τέχνης ως στοιχείου εμπλουτιστικού κατά τον διδακτικό σχεδιασμό και ικανού να συμβάλει σε μία διαφοροποιημένη προσέγγιση.

### **3.2.1.5 Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία**

Η δυνατότητα αξιοποίησης των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία ως εργαλείων που μπορούν να συμβάλλουν, αφενός, στη διαφοροποίηση των περιεχομένων και των διαδικασιών της μάθησης και, αφετέρου, στη διαμόρφωση ποικίλων περιβαλλόντων μάθησης ικανών να καλύψουν τις ανάγκες όλων των μαθητών και να επιτρέψουν την ισότιμη πρόσβαση τους στην εκπαίδευση έχει κατ' επανάληψη υποδειχθεί στη σχετική βιβλιογραφία. Στην περίπτωση, όμως, των μαθητών με τύφλωση οι Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών ανάγονται σε ένα απολύτως απαραίτητο, με μοναδικά χαρακτηριστικά και δυνατότητες, εργαλείο που δύναται να προωθήσει την ενταξιακή τους εκπαίδευση (Κουρουπέτρογλου, 2004).

Πράγματι, οι δυνατότητες που δίνουν οι ΤΠΕ στους μαθητές με αναπηρία όρασης ως προς την αύξηση της πρόσβασής τους στο εκπαιδευτικό αγαθό είναι πολλές και σύμφωνα με τη διεθνή στο χώρο βιβλιογραφία αφορούν τομείς όπως: «α) η επαύξηση των ικανοτήτων του ατόμου με Προσωπικές Υποστηρικτικές Τεχνολογίες, β) η εγκατάσταση προσαρμογών στο περιβάλλον του σχολείου (Υποστηρικτικές Τεχνολογίες Προσαρμογών) και γ) η αλλαγή του τρόπου σχεδιασμού του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (π.χ., εκπαιδευτικού υλικού, υπολογιστικών συστημάτων) ώστε να είναι προσβάσιμο και από τυφλούς ή με χαμηλή όραση μαθητές (εφαρμογή των αρχών Καθολικής Σχεδίασης ή Σχεδίασης για όλους)» (σελ. 202). Σε αυτό το πλαίσιο, μία σειρά τεχνολογικών λύσεων έχουν κατά καιρούς προταθεί στη σχετική βιβλιογραφία, οι οποίες υποστηρίζεται ότι αν αξιοποιηθούν με τρόπο ευέλικτο και δημιουργικό από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό και μαθητή δύναται να δημιουργήσουν περιβάλλοντα μάθησης ευνοϊκά στην αρχή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τον Κουρουπέτρογλου (2004) κάποιες από τις βασικές τεχνολογικές προτάσεις που ενδείκνυνται για αξιοποίηση εντός του περιβάλλοντος μιας σχολικής τάξης που περιλαμβάνει τυφλούς μαθητές, είτε υποστηρικτικά -ως μεταγνωστικά εργαλεία ενεργητικού αυτοκαθορισμού της πρόσβασης στη γνώση- είτε ενταγμένα στο πλαίσιο διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων είναι και οι εξής:

1. Προσβάσιμος Ατομικός Φορητός Σταθμός Εργασίας. Πρόκειται για ένα ολοκληρωμένο σύστημα Προσωπικών Υποστηρικτικών Τεχνολογιών, το οποίο μπορεί να δέχεται πληροφορίες εισόδου από οποιασδήποτε μορφής κείμενο (έντυπα, ηλεκτρονικά κείμενα,

πλοήγηση στο διαδίκτυο), ενώ η παραγόμενη έξοδος του μπορεί, σε πραγματικό χρόνο, να είναι: i) ακουστική μέσω συνθετικής ομιλίας, ii) δυναμική απτική σε μορφή μπράιγ, είτε μεγεθυμένη. Η εν λόγω σύνθεση μεταξύ άλλων περιλαμβάνει: φορητό υπολογιστή, λογισμικό ανάγνωσης οθόνης, σύστημα μετατροπής κειμένου σε συνθετική ομιλία καθώς και οθόνη μπράιγ.

2. Προσβάσιμο εκπαιδευτικό υλικό. Το Προσβάσιμο Εκπαιδευτικό Υλικό περιλαμβάνει μία σειρά δυνατοτήτων όπως: βιβλία Braille, Ψηφιακά Ακουστικά Βιβλία, ανάγλυφες αναπαραστάσεις και τρισδιάστατες αναπαραστάσεις.

### 3. Προσβάσιμο ηλεκτρονικό εκπαιδευτικό περιεχόμενο.

Πέραν των ανωτέρω, μεμονωμένα, επίσης, εργαλεία μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο πλαίσιο μίας ενταξιακής τάξης τα οποία όπως αναφέρουν οι Κατσούλης & Χαλκιά (2007) είναι τα εξής:

- προγράμματα ανάγνωσης οθόνης, τα οποία έχουν την δυνατότητα ανάγνωσης στον χρήστη του κειμένου και των εικονιδίων των windows
  - οθόνες braille, οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα τον τυφλό χρήστη να διαβάσει στη γραφή braille ότι υπάρχει στην επιφάνεια εργασίας του υπολογιστή
  - εκτυπωτές braille,
  - προγράμματα μεταγραφής στη γραφή braille. Πρόκειται για λογισμικά μετατροπής ηλεκτρονικού κειμένου από κοινή γραφή σε μορφή braille.
- Όλα τα ανωτέρω εργαλεία καθώς και μία σειρά λογισμικών που αφορούν: α) σε περιβάλλοντα έκφρασης και σχεδίασης, β) σε εκπαιδευτικά παιχνίδια, γ) σε εφαρμογές υπερμέσων καθώς δ) και σε εφαρμογές διαδικτύου υποστηρίζεται ότι βρίσκουν εξαιρετικά γόνιμο έδαφος στο πλαίσιο του σχεδιασμού μίας διαφοροποιημένης διδασκαλίας και δύνανται να εμπλουτίσουν την εκπαιδευτική πράξη ποικιλοτρόπως.

#### 3.2.1.6 Η αξιοποίηση των δυνατοτήτων της τέχνης

Ποικιλοτρόπως όμως, τέλος, μπορεί να εμπλουτιστεί η εκάστοτε εκπαιδευτική πράξη μέσω των δυνατοτήτων που παρέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία η τέχνη. Πράγματι, σε πλήρη συμφωνία με τη λογική των πολυγραμματισμών, μελετητές όπως η Χοντολίδου (2000) έχουν υποδείξει την αναγκαιότητα, πέραν της χρήσης της γλώσσας και δη της ανάγνωσης και της γραφής ως μέσων επικοινωνίας, πρόσβασης στη γνώση και εκδήλωσης ανταπόκρισης σε αυτή, να αξιοποιηθούν στην καθημερινή διδασκαλία ενταξιακών τάξεων και άλλες τέχνες όπως το θέατρο, η μουσική, η ζωγραφική. Σκοπός της αξιοποίησης μίας

τόσο ευρείας ποικιλίας μέσων πέραν του γλωσσικού κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση της εκάστοτε διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι να δοθεί η δυνατότητα σε κάθε παιδί, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με αναπηρίες, να προσεγγίσει το εκάστοτε διδακτικό αντικείμενο με τρόπο περισσότερο άμεσο και να του δοθούν οι δυνατότητες να αναδειχθούν οι διαφορετικές του ικανότητες και ανάγκες. Ειδικά για τη διδασκαλία τμημάτων στα οποία ενυπάρχουν μαθητές με προβλήματα όρασης ως ιδιαίτερα σημαντική έχει αναδειχθεί η αξιοποίηση δραματικών μεθόδων και θεατρικών μέσων στη διδακτική πράξη.

### **3.2.2 Διαφοροποίηση του περιεχομένου με βάση τα ενδιαφέροντα, τις προτιμήσεις και τα βιώματα των μαθητών**

Η έως τώρα ανάλυση εστιάστηκε σε δυνατότητες που προκύπτουν για διαφοροποίηση του περιεχομένου της διδασκαλίας στη βάση του σχεδιασμού δραστηριοτήτων με εμπλουτισμένο περιεχόμενο σε ένα ενταξιακό πλαίσιο στο οποίο φοιτούν μεταξύ άλλων μαθητές με τύφλωση. Αφετηρία για τις όποιες προτάσεις έγιναν παραπάνω υπήρξε μία συνεκτίμηση της βασικής στοχοθεσίας του αναλυτικού προγράμματος σπουδών και των ιδιαίτερων αναγκών που προκύπτουν στους εν λόγω μαθητές εξαιτίας της οπτικής τους αναπηρίας. Πέραν όμως των ανωτέρω συνεκτιμώμενων παραμέτρων, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας θα πρέπει να επισημανθεί στο σημείο αυτό, ότι αφορά κάτι περισσότερο: Αφορά, μεταξύ άλλων, και στη λήψη μιας σειράς αποφάσεων σε ζητήματα που άπτονται του τρόπου ανταπόκρισης όχι μόνο στα πιθανά ελλείμματα και δυσκολίες αλλά και στα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, κίνητρα και βιώματα των εν λόγω αλλά και όλων των μαθητών.

Πράγματι, υπό το πρίσμα μίας τέτοιας λογικής και τονίζοντας την αναγκαιότητα αξιοποίησης στο πλαίσιο μιας διαφοροποιημένης προσέγγισης του διαφορετικού βιωματικού κεφαλαίου κάθε μαθητή, μελετητές όπως η Ανδρούσου (2005) και οι Αποστολίδου (2003) υπογραμμίζουν ότι το πρώτο βήμα στην κατεύθυνση της αποδοχής της ετερότητας είναι η ανάγκη οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να σεβαστούν, να αναγνωρίσουν και να προσπαθήσουν να ενδυναμώσουν τη μοναδική και διαφορετική ταυτότητα κάθε μαθητή τους και να χτίσουν μια νοητή γέφυρα με τις εμπειρίες, τις γνώσεις και τα βιώματά του. Παρομοίως, να υιοθετήσουν διδακτικές προτάσεις και μία διδακτική μεθοδολογία η οποία να ενσωματώνει στην πράξη στοιχεία από τις καθημερινές πρακτικές, τις εμπειρίες και την ευρύτερη κουλτούρα των μαθητών και να αντιμετωπίζει με ευαισθησία τα ενδιαφέροντά τους.

Ιδιαίτερα στο πλαίσιο του σχεδιασμού μιας διαφοροποιημένης προσέγγισης σε ένα τμήμα μαθητών με ενταξιακό στόχο, η παραπάνω απαίτηση έχει συγκεκριμένες συνδηλώσεις. Σημαίνει ότι πριν από κάθε όραμα πολυγραμματισμού υπάρχουν πολύτιμες μορφές εγγραμματοσύνης (Πασχαλίδης, 2004). Θα πρέπει να αναγνωρισθεί δηλαδή ότι όλοι οι μαθητές, σε διαφορετικό ενδεχομένως βαθμό, είναι φορείς κάποιων προαναγνωστικών ή αναγνωστικών δεξιοτήτων καθώς και δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου, η αναγνώριση και επιβεβαίωση των οποίων αποτελεί εφελτήριο για την περαιτέρω ανάπτυξη και βελτίωσή τους. Όπως χαρακτηριστικά εξηγεί ο Πασχαλίδης (1999): «πίσω από κάθε αφήγημα ή ιστορία που θα παρουσιάσουμε ή θα ζητήσουμε να διαβασθεί στο πλαίσιο του γλωσσικού ή λογοτεχνικού μαθήματος υπάρχουν από πλευρά των μαθητών πραγματικές ιστορίες που θα επηρεάσουν καθοριστικά τον τρόπο με τον οποίο θα το προσεγγίσουν, θα το προσλάβουν και θα το ερμηνεύσουν». Πέραν λοιπόν, της καλλιέργειας των όποιων προβλεπόμενων γενικών ή «ειδικών» δεξιοτήτων, αυτές οι γνώσεις και οι ιστορίες είναι σημαντικό να αναδυθούν, να εκφραστούν και να αξιοποιηθούν ως μία κεντρική διάσταση της ταυτότητας των μαθητών. Για την ανάδυση αυτών των εμπειριών, ιδίως στο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι μέθοδοι που μπορούν να αξιοποιηθούν από έναν εκπαιδευτικό είναι πολλοί. Ενδεικτικά ως προς τούτο αναφέρεται η αναγκαιότητα πολυτροπικής αποτύπωσης της βιογραφικής πορείας των μαθητών, η κατασκευή του οικογενειακού τους δέντρου, η διενέργεια συνεντεύξεων με βασικά μέλη της οικογένειά τους με άξονα συμβατό με αυτού του μαθήματος, ο εμπλουτισμός των όποιων αφηγήσεων με ιστορικό υλικό αποτελούν χαρακτηριστικά τέτοια παραδείγματα. Παρομοίως, σε επίπεδο ενδιαφερόντων, η αναγνώριση της ενδεχόμενης ιδιαίτερης προτίμησης ενός μαθητή ή μαθήτριας, -συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με αναπηρίες όρασης-, για τη μουσική, την άθληση ή την τέχνη θα μπορούσε ποικιλοτρόπως να ενταχθεί στο περιεχόμενο των επιλεγεισών προς διδασκαλία ενοτήτων όσο και στα περιεχόμενα της εργασίας ή των δραστηριοτήτων που θα μπορούσε σε αυτό το πλαίσιο ένας εκπαιδευτικός να σχεδιάσει. Κάτι τέτοιο θα μπορούσε να γίνει υπό την έννοια μίας από διαφορετικές σκοπιές διαπραγμάτευσης επιμέρους θεματικών ενοτήτων ή σχεδίων εργασίας καθώς και με την επιλογή δραστηριοτήτων-εργασιών ή εντύπων που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο της τάξης με βάση τα ενδιαφέροντα των ίδιων των παιδιών.

Υπό παρόμοιο πρίσμα, στο πλαίσιο της εφαρμογής ενός διαφοροποιημένου σκεπτικού στη διδασκαλία της γλώσσας και της λογοτεχνίας ενδείκνυται να επιλέγεται από τον

εκπαιδευτικό για διδασκαλία των εν λόγω μαθημάτων μία ευρεία ποικιλία κειμένων ως προς το λογοτεχνικό είδος που, αφενός, να επιδέχονται πολυτροπικής ανάλυσης και, αφετέρου, να είναι ικανά να ελκύουν το ενδιαφέρον των παιδιών και να σχετίζονται με τα ερωτήματα που τα ίδια έχουν. Να επιλέγονται, δηλαδή, παράλληλα κείμενα που να σέβονται τις αναγνωστικές εμπειρίες των ίδιων των παιδιών, να αποστιγματίζουν τις αναγνωστικές τους συνήθειες και προτιμήσεις, να συνδυάζουν διαφορετικά σημειωτικά μέσα για την παραγωγή νοήματος (γλωσσικό, οπτικό, ηχητικός) και τέλος να προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά και κοινωνικά συμφραζόμενα (Πασχαλίδης, 2004). Ενδεικτικά ως προς μία τέτοια οπτική οι Χοντολίδου (2004) και Αποστολίδου (2004) παραθέτουν την αναγκαιότητα αξιοποίησης στο πλαίσιο της διδασκαλίας ολόκληρων μυθιστορημάτων, διηγημάτων, νουβελών, βιβλίων γνώσεων, συνθετικών ποιημάτων, βιβλίων μη λογοτεχνικού περιεχομένου, αποκομμάτων περιοδικών και εφημερίδων, κόμικς σε μορφή βιβλίου, στίχων τραγουδιών, θεατρικών κειμένων από την ελληνική και ξένη λογοτεχνική παραγωγή, δημοσιογραφικών κειμένων, διαφημίσεων, φυλλαδίων, χαρτών, graffities.

### **3.3. Διαφοροποίηση της διαδικασίας και των υλικών**

Είναι εμφανές από την παραπάνω ανάλυση ότι ο στόχος της διαμόρφωσης ενός μαθησιακού περιβάλλοντος το οποίο θα επιτρέπει στον κάθε μαθητή να αξιοποιεί τις δικές του μαθησιακές διαδρομές, καθώς και τις δικές του στρατηγικές απόκτησης γνώσης και τα ενδιαφέροντά του, είναι σύνθετος και πολυεπίπεδος. Προς αυτή την κατεύθυνση, παράλληλα με τη διαφοροποίηση του περιεχομένου των εκάστοτε δραστηριοτήτων, εξαιρετικά καίρια κρίνεται και η διαφοροποίηση της διδακτικής διαδικασίας, του τρόπου δηλαδή με τον οποίο κάθε φορά οργανώνεται η διδασκαλία καθώς και των τρόπων εργασίας των μαθητών στις επιμέρους δραστηριότητες. Στόχος μίας τέτοιου τύπου διαφοροποίησης είναι να διασφαλίσουν όλοι οι μαθητές εμπράκτως ισότιμες ευκαιρίες πρόσβασης στη γνώση και παράλληλα να αξιοποιηθεί ο πλούτος που προκύπτει από τη μαθητική ετερογένεια σε κάθε σχολική τάξη.

Η διασφάλιση ισότιμης πρόσβασης στη γνώση σε μια τάξη με ενταξιακό προσανατολισμό, στην οποία φοιτούν μαθητές με διαφορετικές ανάγκες και ενδιαφέροντα, είναι βεβαίως ένα εγχείρημα εξαιρετικά σύνθετο. Ως εκ τούτου και η οργάνωση και η διαχείριση της εργασίας στην τάξη απαιτεί την υιοθέτηση ευέλικτων και δυναμικών μεθοδολογικών στρατηγικών που να διασφαλίζουν την ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών σε

δραστηριότητες που τους κινητοποιούν και έχουν για τους ίδιους νόημα. Στο πλαίσιο αυτό, μία σειρά συναφών εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνικών έχουν προταθεί στη σχετική βιβλιογραφία ως συμβατές με τις αρχές της διαφοροποίησης και άρα, ως ικανές να εξυπηρετήσουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τους στόχους του ενταξιακού αιτήματος. Πρόκειται για μεθόδους όπως η ευέλικτη ομαδοποίηση και τα σχέδια εργασίας (project), οι μελέτες περίπτωσης, οι προσομοιώσεις και το παίξιμο ρόλων καθώς και διαλογικές μορφές προσέγγισης της γνώσης (Tomlinson, 2010). Οι μέθοδοι και οι στρατηγικές αυτές υποστηρίζεται ότι μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εφαλτήριο μετακίνησης από παραδοσιακά μοντέλα διδασκαλίας σε πιο δυναμικές και επίκαιρες πρακτικές, καθώς εντός του πεδίου τους, που είναι ευρύ και περιεκτικό, μπορούν να εναρμονιστούν, με κατάλληλο σχεδιασμό πολλές και διαφορετικές ανάγκες, ενδιαφέροντα και δεξιότητες των μαθητών.

Σε καμία περίπτωση, βεβαίως, δεν υποστηρίζεται ότι από μόνες τους αποτελούν κάποιου είδους πανάκεια ή λύσης. Αντ' αυτού, έχει τονιστεί στη σχετική βιβλιογραφία ότι μπορούν να συμβάλουν στη διενέργεια μίας αποτελεσματικής διαφοροποίησης μόνο στο βαθμό που μπορούν να χρησιμοποιηθούν εναλλακτικά και πολλαπλώς συνδυαστικά, ανταποκρινόμενες, δηλαδή, σε κάθε περίπτωση στις συγκεκριμένες ανάγκες των μαθητών και τις ανάγκες του ευρύτερου πλαισίου της τάξης.

Μέθοδοι και στρατηγικές όπως οι παραπάνω κρίνεται ότι είναι ιδιαίτερα χρήσιμο να αξιοποιούνται στο πλαίσιο της υιοθέτησης μίας διαφοροποιημένης προσέγγισης σε τάξεις με τυφλούς μαθητές για διάφορους λόγους. Πρωτίστως, κρίνεται σκόπιμο να αξιοποιούνται σε ένα τέτοιο πλαίσιο γιατί τα τυφλά παιδιά έχει παρατηρηθεί ότι συχνά απομονώνονται από τα άλλα παιδιά στην τάξη και χρειάζονται ευκαιρίες για να αλληλεπιδράσουν με τους συμμαθητές τους και να αναπτύξουν τις αναγκαίες κοινωνικές δεξιότητες (Παπαδόπουλος, 2005). Η ένταξή τους λοιπόν σε ομάδες εργασίας έχει αποδειχθεί ότι δύναται να ενισχύσει την αλληλεπίδραση και την ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον (Τριλιανός, 2003; Cohen et al, 2004).

Η ένταξη των τυφλών αλλά και όλων των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον, βέβαια, προϋποθέτει και την ύπαρξη μίας ευρύτερης συνεργατικής κουλτούρας στο πλαίσιο του εκάστοτε σχολικού περιβάλλοντος (Corbet, 2001). Μιας κουλτούρας, δηλαδή, που να στηρίζει τις όποιες επιλογές σε επίπεδο διαφοροποίησης και να αποπειράται να περιορίσει τους όποιους φραγμούς στη μάθηση των παιδιών. Υπό ένα τέτοιο πρίσμα, η

διαφοροποίηση στο πλαίσιο μίας ενταξιακής διαδικασίας μπορεί να υποστηριχθεί από τη στενή συνεργασία των εκπαιδευτικών του κάθε τμήματος με τους εκπαιδευτικούς της ένταξης, καθώς και με τους γονείς και τους μαθητές της κάθε τάξης.

Τέλος, παράλληλα με τη συνεργασία των ανωτέρω «σημαντικών άλλων» ως διαμεσολαβητών της μάθησης, για μία διαφοροποιημένη προσέγγιση της μάθησης κρίνεται σκόπιμη η συλλογή και αξιοποίηση από πλευράς του εκάστοτε εκπαιδευτικού μίας μεγάλης ποικιλίας μέσων και υλικών που μπορούν εν δυνάμει να χρησιμοποιηθούν αναλόγως για να υποστηρίξουν προσπάθειες παρουσίασης εννοιών και εμβάθυνσης σε αυτές, καθώς και βιωματικής προσέγγισης της μάθησης. Πράγματι, συχνά υπογραμμίζεται ότι η δυνατότητα προσέγγισης εννοιών με τη χρήση διαφορετικών υλικών υποστηρίζει τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική επειδή οι μαθητές ή οι ομάδες μαθητών έχουν τη δυνατότητα επιλογής του υλικού που ανταποκρίνεται καλύτερα στις εμπειρίες τους, στα ενδιαφέροντά τους, στους διαφορετικούς τρόπους που έχουν αναπτύξει για να προσεγγίσουν ένα αντικείμενο μάθησης. Ενδεικτικά ως αξιοποιήσιμα σε κάθε σχολική τάξη που περιλαμβάνει παιδιά με τύφλωση και έχει στόχο την ένταξη όλων των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία κρίνονται μεταξύ άλλων και τα κάτωθι (Fox & Hoffman, 2011· Tomlinson, 2001· Tomlinson, 2010·):

- **αναγνώσματα και έντυπο υλικό:** σχολικά και λογοτεχνικά βιβλία, βιογραφίες και αυτοβιογραφίες, εγκυκλοπαίδειες και περιοδικά κάθε είδους, φυλλάδια, διαφημιστικά έντυπα, εφημερίδες, κατάλογοι κ.α.
- **εικαστικά υλικά και μέσα:** π.χ. πηλός, κύβοι, χαρτόνια ή άλλα χρησιμοποιούμενα υλικά όπως υφάσματα, κλωστές, κουτιά που έχουν τη δυνατότητα να φέρουν από το σπίτι τους οι μαθητές με στόχο τη δημιουργία αντίστοιχων με την κάθε διδακτική ενότητα κατασκευών. Επίσης, σε αυτή την κατηγορία θα μπορούσε να ενταχθεί η χρήση μουσικών οργάνων, καθώς και υλικών που μπορούν να υποστηρίξουν τη διενέργεια του θεατρικού παιχνιδιού και πάσης μορφής δραματοποίησης.
- **απτικοποιημένο υλικό** με ή χωρίς τη χρήση νέας τεχνολογίας, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την προσέλκυση της προσοχής όλων των μαθητών αλλά και για την ανταπόκριση στις ιδιαίτερες ανάγκες μαθητών με αναπηρίες, όπως στην προκειμένη περίπτωση μαθητών με τύφλωση. Στο πλαίσιο αυτό, μπορεί να γίνει εκμετάλλευση των τεχνολογιών φωνής (αναγνώριση και κατανόηση ομιλίας, συνθετική φωνή για εκφώνηση κειμένου, δυνατότητες μετατροπής οπτικών πληροφοριών σε ακουστικές, χρήση ανάγλυφων απεικονίσεων με ήχο ή και



περισσότερο απλών μέσων όπως η εκτεταμένη χρήση εικόνων, διαγραμμάτων, σημασιολογικών χαρτών και βίντεο).

- **Λοιπά μέσα** στα οποία, όπου χρειάζεται, έχουν γίνει κατάλληλες απτικές ή/και ακουστικές ρυθμίσεις ώστε να είναι προσιτά και στους τυφλούς: ρολόγια, αριθμητήρια, άβακες, όργανα σχεδιασμού, όργανα φυσικής και χημείας, προπλάσματα ανθρώπων, ζώων, αντικειμένων, αντίγραφα έργων τέχνης, μινιατούρες.

Θα πρέπει, βεβαίως, να σημειωθεί ότι η ανωτέρω λίστα είναι απολύτως ενδεικτική, δεδομένου ότι ως μέσο και υλικό διαφοροποίησης θα μπορούσε να νοηθεί το οποιοδήποτε αντικείμενο ή μέσο που επιτρέπει ή διευκολύνει ανά περίπτωση την πρόσβαση στη γνώση. Κλειδί, λοιπόν, στο επίπεδο της διαφοροποίησης των μέσων και των υλικών αποτελεί η ορθή επιλογή των διαμεσολαβητικών αυτών υλικών στη βάση των κριτηρίων που προαναφέρθηκαν, δηλαδή στη βάση των ενδιαφερόντων και των προτιμήσεων των μαθητών, των τρόπων που οι ίδιοι προσεγγίζουν πιο αποτελεσματικά τη μαθησιακή διαδικασία καθώς και των συνολικών διδακτικών στόχων της εκάστοτε ενότητας.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνική

Ανδρούσου (2005) "Πώς σε λένε;" Διεργασίες μιας Επιμορφωτικής Παρέμβασης στη Μειονοτική Εκπαίδευση, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα, 2005.

Αποστολίδου, Β. (2003). Ανάγνωση και ετερότητα. Στο: Ανδρούσου, Α. (2003) (επιμ.) *Κλειδιά και Αντικλείδια*. ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα: Μέτρο 1.1 ΕΠΕΑΕΚ II, Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004.

Ασκούνη, Ν. (2003). *Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο. «Κλειδιά και Αντικλείδια». Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της Εκπαίδευσης*. 21 /34 Μέτρο 1.1. ΕΠΕΑΕΚ II. Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Πανεπιστήμιο Αθηνών

Βαλιαντή, Σ., Κουτσελίνη, Μ. (2008) «Εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας: προϋποθέσεις και θέματα προς συζήτηση», Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. [http://www.pi-schools.gr/programs/sxoltaxi/tomos\\_B.pdf](http://www.pi-schools.gr/programs/sxoltaxi/tomos_B.pdf)

Δαφέρμος, Μ. (2002). *Η πολιτισμική-Ιστορική Θεωρία του Vygotsky. Φιλοσοφικές, ψυχολογικές, Παιδαγωγικές Διαστάσεις*. Αθήνα: Ατραπός

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004α). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις, Α' Θεωρία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004β). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις, Β' Πράξη*. Αθήνα:

### Ελληνικά Γράμματα

Ζώνιου-Σιδέρη, Α, Σπανδάγου, Η. (2004) *Εκπαίδευση και Τύφλωση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κατσούλης, Φ., Χαλκιά, Ι. (2007) *Εισαγωγή στην εκπαίδευση των μαθητών με μερική ή ολική απώλεια όρασης. Διαναπηρικός Οδηγός*. Εισαγωγή στην εκπαίδευση των μαθητών με μερική ή ολική απώλεια όρασης, Διαναπηρικός οδηγός επιμόρφωσης του Σχεδίου Δράσης «Πρόσβαση για Όλους», Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης II (ΕΠΕΑΕΚ II), Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών Τμήμα Ψυχολογίας, Αθήνα. Στο: <http://www.prosvasimo.gr/wp-content/uploads/2013/10/epimorfwtiko-uliko-tuflwsh/Tuflwsh.pdf>

Καραγιάννη, Π. (2004). «Εκπαιδευτικές Πρακτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο». Στο: Α. Ζώνιου-Σιδέρη (επιμ.) *Άτομα με Ειδικές Ανάγκες και η Ένταξή τους*. Αθήνα: Πεδίο

Κουρουπέτρογλου, Γ.Θ. (2004) Οι Τεχνολογίες Πληροφορικής στην Ενταξιακή Εκπαίδευση των Τυφλών Μαθητών, στο: Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Η. Σπανδάγου (επιμ.) *Εκπαίδευση και Τυφλώση-Σύγχρονες Τάσεις και Προοπτικές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κουτσελίνη, Μ.(2006). Στρατηγικές διαφοροποίησης της διδασκαλίας στη σχολική τάξη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 41

Κουτσελίνη, Μ.(2006α). Στρατηγικές διαφοροποίησης της διδασκαλίας στη σχολική τάξη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 41

Κουτσελίνη, Μ. (2006β). Διαφοροποίηση Διδασκαλίας –Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας : Φιλοσοφία και έννοια προσεγγίσεις και εφαρμογές . Τόμος Α΄. Λευκωσία

Κουτσελίνη, Μ. (2008). Listening to students' voices for teaching in mixed ability classrooms: presuppositions and considerations for differentiated instruction. *Learning and teaching*, 1(1), 17-30

Κουτσοκλένης, Α. (2011) Η συμβολή της αφής, της ακοής και της όσφρησης στη διαμόρφωση και ενημέρωση νοητικών χαρτών από άτομα με προβλήματα όρασης, διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/31695#page/1/mode/2up>

Λιοδάκης, Δ. (2000) *Εκπαιδευτικά Προγράμματα για τυφλούς*. Αθήνα: Ατραπός

Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2004) Πρακτική εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης παιδιών με αισθητηριακές διαταραχές (κώφωση-τύφλωση). Στο: Α. Ζώνιου-Σιδέρη (επιμ.) *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπαδόπουλος, Κ. (2005) *Τύφλωση και Ανάγνωση: Διαβάζοντας με την Αφή*. Θεσσαλονίκη: εκδ. ΖΗΤΗ.

Πασχαλίδης, Γ. (1999) «Γενικές αρχές ενός νέου προγράμματος για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας» Στο Β. Αποστολίδου– Ε. Χοντολίδου (επιμ.): *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Αθήνα, Τυπωθήτω.

ΠΙ-ΥΠΕΠΘ (2004) Διαφοροποιημένο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ για τυφλούς μαθητές ([http://www.pi-schools.gr/special\\_education\\_new/index\\_gr.htm](http://www.pi-schools.gr/special_education_new/index_gr.htm))

Σφυρόερα, Μ. (2004). Διδακτική Μεθοδολογία. Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική. Στο Ανδρούσου, Α. (2003) (επιμ.) *Κλειδιά και Αντικλείδια*. ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα: Μέτρο 1.1 ΕΠΕΑΕΚ II, Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004.

Τριλιανός, Α. (2003) Μεθοδολογία της Σύγχρονης διδασκαλίας (β τόμος). Αθήνα

Χατζησαββίδης, Σ. (2007). Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: Θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη *Πρακτικά του Πανελλήνιου Συνεδρίου ΟΜΕΠ*, <http://omep.westnet.gr/praktika.pdf>

Χοντολίδου, Ε. (2004). Διδασκαλία σε ομάδες. Στο Ανδρούσου, Α. (2003) (επιμ.) *Κλειδιά και Αντικλειδιά*. ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα: Μέτρο 1.1 ΕΠΕΑΕΚ II, Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004.

Χοντολίδου, Ε (2000), «Παιδαγωγικές αρχές του προγράμματος», Στο Ομάδα Έρευνας για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας, Επιμ: Αποστολίδου, Β.-Καπλάνη, Β.-Χοντολίδου, Ε.: *Διαβάζοντας Λογοτεχνία στο σχολείο, Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*, Αθήνα, Τυπωθήτω.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002) Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών-Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

### Μεταφρασμένη ξενόγλωσση

Armstrong, D. (2004). Ένταξη, συμμετοχή και δημοκρατία. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Η. Σπανδάγου (Επιμ.). *Εκπαίδευση και Τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 43-51.

Arter, C. (2004b) Δεξιότητες ακρόασης Στο: Η., Mason, S., McCall, (2004) *Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης: η πρόσβαση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Bartolomé, L. (2010). Πέρα από τη φετιχοποίηση των μεθόδων. Προς μια εξανθρωπιστική παιδαγωγική, στο Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (επιμ.) *Κριτική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg-Δάρδανος

Barton, L. & Armstrong F. (2007) *Policy, Experience and Change: Cross-cultural Reflections on Inclusive Education*. London: Dordrecht-Springer Books

Baynham, M. (2002). *Πρακτικές Γραμματισμού*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Fazzi, D.L. (2004) Κινητικότητα και προσανατολισμός: ένα βασικό στοιχείο της ενταξιακής εκπαίδευσης για τυφλούς μαθητές.

Mason, H., McCall, S. (2004) *Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης: η πρόσβαση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Mason, H. & Arter, C. (2004) Η προετοιμασία των ανάγλυφων διαγραμμάτων. Στο: Η., Mason, S., McCall, (2004) *Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης: η πρόσβαση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Millar, S. (2004) Ανάγνωση και χωρική γνώση μέσω της αφής και της κίνησης. Στο: Α. Ζώνιου –Σιδέρη & Η. Σπανδάγου (επιμ.) *Εκπαίδευση και Τύφλωση: Σύγχρονες Τάσεις και Προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Pappas, C., Barro Zecker, L. (2006) *Αναδομώντας τα κειμενικά είδη του σχολικού γραμματισμού*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Roe, J. (2004) *Η διδασκαλία γραφής και ανάγνωσης με τη χρήση της μεθόδου Braille σε ενταξιακά πλαίσια*. Στο: Α. Ζώνιου –Σιδέρη & Η. Σπανδάγου (επιμ.) *Εκπαίδευση και Τύφλωση: Σύγχρονες Τάσεις και Προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Stone, J (2004) *Κινητικότητα και δεξιότητες αυτονομίας*. Στο: H., Mason, S., McCall, (2004) *Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης: η πρόσβαση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Stone, J. (2004a) Το παιδί προσχολικής ηλικίας. Στο: H., Mason, S., McCall, *Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης: η πρόσβαση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Stone, J. (2004b) *Κινητικότητα και δεξιότητες αυτονομίας*. Στο: H., Mason, S., McCall, *Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης: η πρόσβαση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Tomlinson, C. A. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών*. Γρηγόρης: Αθήνα

### **Ξενόγλωσση**

Barton, L. (1997). Inclusive education: romantic, subversive or realistic? *Int. J. Inclusive Education*, 1, 3, 231-242.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2004). *A guide to teaching practice*. London: Routledge Falmer

Cope, B. & Kalantzis, M. (eds). (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. South Yarra, Victoria: Macmillan

Corbet, J. (2001). *Supporting Inclusive Education: A connective pedagogy*. London: Routledge Falmer

Daniels, H. (1996) (ed). *An Introduction to Vygotsky*. Routledge.

Fox, J. & Hoffman, W. (2011). *The Differentiated Instruction, Book of lists*. San Francisco: Jossey-Bass

Hall, T., Strangman, N., Meyer, A. (2010) Differentiated Instruction and Implications for EDL Implementation. Στο: [http://www.cast.org/system/galleries/download/ncac/DI\\_UDL.pdf](http://www.cast.org/system/galleries/download/ncac/DI_UDL.pdf)

Santamaria, L. (2009). Culturally Responsive Differentiated Instruction. Narrowing gaps between best pedagogical practices benefiting all learners. *Teachers College Record*, 111(1), pp. 214-247.

Subban, P. (2006). Differentiated Instruction: A research Basis. *International Education Journal* 7, 7 pp. 953-947.

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris, UNESCO/Ministry of Education, Spain (ED-34/WS/18).

Valiande, S., Kyriakides, L. & Koutselini, M. (2011). Investigating the impact of differentiated instruction in Mixed ability classrooms: it's impact on the quality and equity dimensions of education effectiveness, <http://www.icsei.net/icsei2011/Full%20Papers/0155.pdf>

Vygotsky, L. (1978) "Interaction between Learning and Development" (pp. 79-91). In *Mind in Society*. (Trans. M. Cole). Cambridge, MA: Harvard University.