



Χρήστος Ντόνας, Κώστας Πάλλας, Αγγελική Ταγκάλου

## ΟΔΗΓΟΣ

Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας  
για μαθητές με **Κινητικά Προβλήματα**



ΑΘΗΝΑ 2015

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

**Α΄ ΜΕΡΟΣ:** ΓΕΝΙΚΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΗΡΙΑ – ΚΙΝΗΤΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ: ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΠΛΗΘΥΣΜΟΥ (ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ / ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΚΙΝΗΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ)

Εννοιολογική προσέγγιση της αναπηρίας

Εννοιολογική προσέγγιση της κινητικής αναπηρίας

Κατηγορίες κινητικών διαταραχών

Χαρακτηριστικά ατόμων με κινητική αναπηρία

Η εικόνα του σώματος

Αυτοεκτίμηση και σημείο ελέγχου

Αυτοαντίληψη

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία σε μαθητές με κινητική αναπηρία

Η κινητική αναπηρία στην εκπαιδευτική διαδικασία

**Β΄ ΜΕΡΟΣ:** ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΚΙΝΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΗΡΙΑ

Διαφοροποιημένη διδασκαλία υπό το πρίσμα της αναπηρίας των κινητικών προβλημάτων-Σύνοψη

**Γ΄ ΜΕΡΟΣ:** ΜΕΛΕΤΕΣ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

Μελέτη περίπτωση στο Γενικό Σχολείο

Μελέτη περίπτωση στο Ειδικό Σχολείο

**Δ΄ ΜΕΡΟΣ:** ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ (Ενδεικτική και προτεινόμενη)

**Α΄ ΜΕΡΟΣ:**

**ΓΕΝΙΚΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΗΡΙΑ – ΚΙΝΗΤΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ:  
ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΠΛΗΘΥΣΜΟΥ**

## **Εννοιολογική προσέγγιση της αναπηρίας**

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας ορίζει ως βλάβη την οποιαδήποτε απώλεια ή ανωμαλία στην ψυχολογική, σωματική ή ανατομική δομή ή λειτουργία. Όταν αυτή κάνει κάποιον να αδυνατεί να πραγματοποιήσει μια δραστηριότητα «φυσιολογικά», τότε αυτό αποτελεί πρόβλημα. Η αναπηρία είναι αποτέλεσμα αυτού του προβλήματος όταν το άτομο αδυνατεί να ανταποκριθεί μέσα σε αυτά τα «φυσιολογικά» πλαίσια. Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας η αναπηρία δεν είναι χαρακτηριστικό ενός ατόμου αλλά μια περιγραφή της σχέσης που έχει το άτομο αυτό με το περιβάλλον (W.H.O, 1980)..

**Η ιατρική προσέγγιση:** τοποθετεί το πρόβλημα της αναπηρίας στο ίδιο το άτομο που την έχει. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση *το πρόβλημα είναι η δυσλειτουργία του ατόμου*. Το ιατρικό μοντέλο εξηγεί την αιτία της αναπηρίας με αναφορά στη σωματική, νοητική ή άλλη «απόκλιση» του ατόμου σε σχέση με αυτό που το μοντέλο θεωρεί «φυσιολογικό». Το άτομο θεωρείται ότι έχει αναπηρία γιατί υπάρχει ιατρική γνωμάτευση και η «δυσλειτουργία» του αυτή θεωρείται ότι μπορεί μόνο με ιατρική παρέμβαση να αντιμετωπιστεί ή να αποκατασταθεί. Η αναπηρία είναι μια μορφή ανικανότητας, μια αδυναμία κι αν το άτομο που την έχει δεν καταφέρει να ενσωματωθεί στο κοινωνικό σύνολο τότε έχει διαφορετική αντιμετώπιση με αποτέλεσμα την απομόνωση (Oliver, 1996).

**Η κοινωνική προσέγγιση:** υποστηρίζει ότι *την αναπηρία την προκαλεί το περιβάλλον και οι κοινωνικοί παράγοντες*. Η αναπηρία με άλλα λόγια είναι μια κοινωνική κατασκευή που στηρίζεται σε αρνητικές συμπεριφορές και προκαταλήψεις έχοντας ως πρότυπο το αρτιμελές- φυσιολογικό άτομο. Κάνει λόγο για ικανότητα, προσαρμογή, δικαιώματα και στέρηση αυτών από την κοινωνία και υποστηρίζει ότι η αιτία βρίσκεται στην παράλογη απαίτηση της κοινωνίας όλοι μας να είμαστε «φυσιολογικοί» (Oliver, 1996).

**Η πολυδιάστατη προσέγγιση:** αποτελεί σύνδεση των παραπάνω. *Η αναπηρία είναι ένα πολυδιάστατο φαινόμενο που βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με το χάσμα ανάμεσα στις απαιτήσεις της κοινωνίας και στις ικανότητες του ατόμου, ανάμεσα στη δομή της κοινωνίας και στις ανάγκες της δικής του αναπηρίας*. Αναγνωρίζει ότι η ζωή αυτών των ανθρώπων μπορεί να αλλάξει αν αλλάξει η κουλτούρα της κοινωνίας προς μια κατεύθυνση συμπεριληπτική (Barnes, 2001). Η υγεία του ανθρώπου είναι συνάρτηση βιολογικών, ψυχολογικών και κοινωνικών παραγόντων. Όταν μιλάμε για αναπηρία, εννοούμε μια μορφή

ανισορροπίας που μπορεί να αντιμετωπίζει το άτομο, η οποία είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης ενός συνόλου οργανικών, ψυχοκοινωνικών αλλά και περιβαλλοντικών παραγόντων (Shakespeare & Watson, 2001).

### **Εννοιολογική προσέγγιση της κινητικής αναπηρίας**

Σύμφωνα με την προσέγγιση της υγείας οι Stone & Collea (1996) ορίζουν την κινητική αναπηρία ως *σωματική δυσλειτουργία* που οδηγεί στον περιορισμό των καθημερινών δραστηριοτήτων. Οι Ellsum & Pedersen (2005) αναφέρουν ότι η κινητική αναπηρία *ορίζεται σε σχέση με το άτομο με ολική ή μερική απώλεια των σωματικών του λειτουργιών*.

Οι *κινητικές αναπηρίες* χαρακτηρίζονται από δυσκολίες στην κίνηση με αρνητικές συνέπειες στις καθημερινές δραστηριότητες του ατόμου αλλά και ευρύτερα στη ζωή του. Προέρχονται είτε από γενετικούς παράγοντες, είτε από ατυχήματα, αλλά και από εξελικτικές νευρομυϊκές παθήσεις. Η κίνηση είναι μια λειτουργία η οποία προϋποθέτει τον αρμονικό συντονισμό πολλών συστημάτων του οργανισμού (πχ. νευρικού, μυϊκού, οστικού, προκειμένου το άτομο να εκφράσει την παρουσία του στον κόσμο, χρησιμοποιώντας το σώμα του για να βαδίσει, να μετακινηθεί, να απολαύσει τις χαρές της ζωής και να εκπληρώσει τις υποχρεώσεις του (Σπετσιώτης & Σταθόπουλος, 2003).

Σύμφωνα με τη **βιοκοινωνική προσέγγιση** η αναπηρία αποτελείται από την *σωματική βλάβη* που προκαλεί τον *περιορισμό της σωματικής δραστηριότητας* αλλά και τον περιορισμό στις καθημερινές κοινωνικές δραστηριότητες (Barnes & Mercer, 2004). Η Φελούκα (2008) αναφέρει ότι ο όρος κινητική αναπηρία είναι ευρύς και *περιλαμβάνει μειονεξίες*, που προέρχονται από νευρολογικές δυσλειτουργίες (εγκεφαλική παράλυση, δισχιδής ράχη, επιληψία κ.α.) ή μυοσκελετικά προβλήματα (μυϊκές δυστροφίες, πολιομυελίτιδα κ.α.). Οι παθήσεις που προκαλούν κινητική αναπηρία άλλοτε είναι εμφανείς με την γέννηση και άλλοτε αναπτύσσονται αργότερα, άλλοτε οφείλονται σε βλάβες του κεντρικού νευρικού συστήματος όπως είναι η εγκεφαλική παράλυση, η δισχιδής ράχη, η επιληψία και το σύνδρομο υπερκινητικότητας και διάσπασης προσοχής, ή σε χρόνιες παθήσεις, ή σε βλάβη ορθοπεδικής φύσης (όπως έλλειψη ή ατελής σχηματισμός μελών), ή σε βλάβες που παρουσιάστηκαν κατά τη διάρκεια της ζωής από κάποιο ατύχημα ή από κάποια νόσο. (Σπετσιώτης –Σταθόπουλος, 2003, Πολυχρονοπούλου, 2003).«*Οποιαδήποτε αλλοίωση της κίνησης, είτε λόγω απώλειας είτε λόγω περιορισμού κατόπιν βλάβης, ορίζεται ως «κινητική*

αναπηρία» και μπορεί να έχει συνέπειες στις δραστηριότητες της καθημερινής ζωής του ατόμου, όπως είναι η αυτό-φροντίδα, η μάθηση, η επαγγελματική απασχόληση, ψυχαγωγία, οι κοινωνικές συναναστροφές και η ανεξαρτητοποίηση» (Wilson- Jones, Morgan, Shelton & Thorogood, 2007).

Ανάλογα με την αιτία της κινητικής διαταραχής οι μαθητές με κινητικές αναπηρίες είναι μια ομάδα με πολλές υποομάδες. Η δομή και η ανάπτυξη του μυοσκελετικού συστήματος του ανθρώπου παρουσιάζει μία μοναδικότητα σε όλες τις ηλικίες και πολλές ιδιαιτερότητες στην παιδική ηλικία. Το παιδί δεν είναι μικρός ενήλικας γιατί παρουσιάζει το φαινόμενο της ανάπτυξης-αύξησης και της συνεχούς μεταβολής πολλών παραμέτρων σχετικά με το μυοσκελετικό του σύστημα (Νεστορίδης, 2004).

### **Κατηγορίες κινητικών διαταραχών**

Από ιατρικής πλευράς οι σωματικές διαταραχές ταξινομούνται στις εξής κατηγορίες: • Νευρολογικές διαταραχές, • Μυοσκελετικές διαταραχές, • Εκ γενετής βλάβες, • Βλάβες από ατυχήματα, • Βλάβες από διάφορες ασθένειες.

Οι κυριότερες αιτίες κινητικής αναπηρίας στα παιδιά είναι:

- 1) Συγγενείς παθήσεις
- 2) Κληρονομικές παθήσεις
- 3) Έλλειψη μελών ή τμημάτων αυτών
- 4) Υποπλασίες και ατροφίες μελών
- 5) Ημιμελικές δυσπλασίες
- 6) Νευρομυϊκές παθήσεις
- 7) Μεταβολικά νοσήματα
- 8) Φλεγμονώδη νοσήματα
- 9) Αρθρίτιδες
- 10) Αρθρογρύπωση
- 11) Ατελής οστεογένεση
- 12) Αιμοφιλία

13) Διάφορα σύνδρομα με εκδηλώσεις και από το κινητικό σύστημα

Και κυρίως

14) Εγκεφαλική

15) Κακώσεις – κατάγματα (Νικολάου Ολυμπία, 2011)

Ο όρος **Εγκεφαλική Παράλυση** χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια ομάδα συνδρόμων με κύριο χαρακτηριστικό την κινητική αναπηρία που οφείλεται σε μία μη προϊούσα βλάβη ή διαταραχή στον αναπτυσσόμενο εγκέφαλο. Παρ' όλο που η εγκεφαλική βλάβη είναι στάσιμη, παρατηρείται μεταβαλλόμενη εξέλιξη των κλινικών χαρακτηριστικών. Γενικά, η Εγκεφαλική Παράλυση εκφράζεται σαν διαταραχή της στάσης και της κίνησης με συχνά και ποικίλα συνοδά νευροαναπτυξιακά προβλήματα. Ανάλογα με την τοπογραφική κατανομή της βλάβης της Εγκεφαλική Παράλυση χαρακτηρίζεται ως τετραπληγία, διπληγία, ημιπληγία, τριπληγία και μονοπληγία. Ανάλογα με την διαταραχή του μυϊκού τόνου, η Εγκεφαλική Παράλυση διακρίνεται σε σπαστική, δυσκινητική, αταξική, μικτή και υποτονική μορφή. Η συχνότερη μορφή της Εγκεφαλικής Παράλυσης είναι η σπαστική, που χαρακτηρίζεται από γενικευμένη αύξηση του μυϊκού τόνου (Parkes & McCusker, 2008, Wilson- Jones, Morgan, Shelton & Thorogood, 2007). Είναι απαραίτητο, ειδικά οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με παιδιά που παρουσιάζουν κινητικά προβλήματα, να γνωρίζουν τα σύνοδα προβλήματα της Εγκεφαλικής Παράλυσης που είναι:

- 1)Γαστροοισοφαγική παλινδρόμηση.
- 2)Αισθητηριακές διαταραχές όρασης και ακοής.
- 3)Επιληψία.
- 4)Νοητική υστέρηση.
- 5)Διαταραχές λόγου – ομιλίας.
- 6)Μαθησιακά προβλήματα.
- 7)Ψυχολογικά - Ψυχιατρικά προβλήματα.
- 8)Αισθητικές διαταραχές.

Το παιδί με Εγκεφαλική Παράλυση είναι πιθανό να παρουσιάσει διαταραχές στη μνήμη και την σκέψη, υπερκινητικότητα, επιθετικότητα, διαταραχές στο λόγο και την ομιλία, ειδικές μαθησιακές διαταραχές στην ανάγνωση, την ορθογραφία και την αριθμητική. Είναι

προβλήματα που συχνότατα γίνονται αντιληπτά στην προσχολική ή σχολική ηλικία, με αποτέλεσμα την καθυστερημένη εφαρμογή κατάλληλου προγράμματος περιορισμού των συγκεκριμένων μαθησιακών ελλειμμάτων. Είναι χαρακτηριστική η δυσκολία που παρουσιάζουν τα παιδιά με Εγκεφαλική Παράλυση στην εκμάθηση των μαθηματικών εννοιών, κάτι που καταγράφεται συχνότατα και στην ημιπληγική μορφή της Εγκεφαλικής Παράλυσης (Papavasiliou, 2009, Wilson- Jones et al 2007).

**Η δισχιδής ράχη** είναι μια άλλη νευρολογική διαταραχή. Οφείλεται σε εγγενή ανωμαλία της σπονδυλικής στήλης, η οποία κατά την εμβρυϊκή περίοδο σε κάποιο σημείο της παρουσιάζει ατελή ανάπτυξη αφού οι σπόνδυλοι δεν κλείνουν τελείως, με αποτέλεσμα να προσβάλλεται ο νωτιαίος μυελός και να προκαλούνται διάφορες διαταραχές. Η δισχιδής ράχη διακρίνεται στην τυφλή δισχιδή ράχη, τη μηνιγγοκήλη και τη μυελομηνιγγοκήλη. Χαρακτηριστικά: οστικές παραμορφώσεις, διαταραχές της στάσης του σώματος, μυϊκή αδυναμία, κατακλίσεις, μώλωπες και ψυχολογικά προβλήματα (McMaster MJ, 2006).

### **Πολυομυελίτιδα**

Η νόσος αυτή είναι σπάνια σήμερα. Οφείλεται στον ιό της πολυομυελίτιδας που προσβάλλει τον νευρικό ιστό του Κ.Ν.Σ. (νωτιαίου μυελού ή/και του εγκεφάλου). Οι βλάβες είναι δυνατό να προκληθούν στα κινητικά νεύρα του εγκεφάλου, στα πρόσθια κέρατα του νωτιαίου μυελού κλπ. Το άτομο που θα νοσήσει μπορεί να εμφανίσει από πολύ ήπια συμπτώματα κινητικής διαταραχής μέχρι και πολύ βαριά, όπως είναι η παράλυση. Μπορεί ακόμη να εμφανιστούν συμπτώματα σοβαρής μυϊκής αδυναμίας, σπαστικότητας, παράλυσης ή σκελετικών δυσμορφιών (Horstmann DM, 1963).

### **Μυοπάθειες - Μυϊκή δυστροφία.**

Η μυϊκή δυστροφία είναι η πιο συνηθισμένη μυοπάθεια, και χαρακτηρίζεται από εκφυλισμό των μυϊκών ινών. Οι πιο συνηθισμένοι τύποι είναι η κακοήθης μυϊκή δυστροφία τύπου Duchenne και η μυϊκή δυστροφία τύπου Becker. Η Duchenne παρουσιάζεται μόνο στα αγόρια μεταξύ 2 και 5 ετών ενώ τα πρώτα συμπτώματα είναι αδυναμία στην ανύψωση από κάτω και στο ανέβασμα της σκάλας. Το βάδισμα είναι αδέξιο και συνοδεύεται κι από λόρδωση. Αρχικά προσβάλλει τα κάτω άκρα, αλλά βαθμιαία ανέρχεται προς τα άνω προσβάλλοντας και το υπόλοιπο σώμα. Η μυϊκή δυστροφία τύπου Becker προσβάλλει κι



αυτή τα αγόρια αλλά εκδηλώνεται αργότερα (Bleck, E.E.,1982). Τα παιδιά με μυϊκή δυστροφία αντιμετωπίζουν τεράστιες δυσκολίες σε όλους τους τομείς της ανάπτυξής τους. Η σχολική εργασία απαιτεί μεγάλη προσπάθεια από μέρους τους και, επιπλέον, κουράζονται γρήγορα. Η κινητικότητα είναι από περιορισμένη έως τελείως αδύνατη ενώ για τις καθημερινές λειτουργίες τους έχουν ανάγκη συνεχούς στήριξης και βοήθειας.

### **Μετατραυματικές κακώσεις στα παιδιά**

Οι μετατραυματικές κακώσεις στα παιδιά οφείλονται ως επί το πλείστον σε ατυχήματα. Ανάλογα με το σημείο της βλάβης είναι δυνατό να προκληθεί τετραπληγία ή παραπληγία, ενώ οι επιπλοκές είναι διάφορες. Οι κινητικές διαταραχές μπορεί να είναι σπαστικότητα, αταξία, αγκύλωση αρθρώσεων, παραμορφώσεις κ.ά. Οι νοητικές διαταραχές είναι συνήθως πιο σοβαρές από τις κινητικές.

### **Κρανιοεγκεφαλικές κακώσεις**

Η βαριά κρανιοεγκεφαλική κάκωση είναι συχνή αιτία θανάτου ή αναπηρίας σε παιδιά και ενήλικες. Η πρόγνωση είναι χειρότερη όταν η κάκωση συμβεί σε ηλικία μικρότερη των 7 χρόνων. Πολλές φορές απομένει εκτός της κινητικής αναπηρίας συνδυασμός γνωστικού και συμπεριφοριστικού ελλείμματος που δημιουργεί σημαντικό πρόβλημα στην αποκατάσταση. Τα γνωστικά ελλείμματα που παρατηρούνται είναι οι διαταραχές εγρήγορσης και προσοχής, οι διαταραχές προσανατολισμού, οι συγχυτικές καταστάσεις, η νοητική βραδύτητα, η υπολειπόμενη ακουστική και οπτική μνήμη, η μειωμένη σωματο-αισθητική πρόσληψη, η μειωμένη ικανότητα λεκτικού σχηματισμού και παραγωγής κ.ά. (Marshall L.,2000). Εκτός όμως από τα γνωστικά ελλείμματα, έχουν παρατηρηθεί αλλαγές στην συμπεριφορά και στην προσωπικότητα των παιδιών όπως η απάθεια, η επιθετικότητα, η ευερεθιστικότητα, η κατάθλιψη, οι υπερβολικές συναισθηματικές αντιδράσεις, η αδιαφορία και η παθητικότητα κ.ά.(Herrmann M, Jost S, Kutz S.,2000).

### **Αρθρογρύπωση**

Είναι η συγγενής ινώδης αγκύλωση πολλών αρθρώσεων, Η αιτιολογία είναι άγνωστη αλλά ίσως παίζει ρόλο ο περιορισμός των κινήσεων του εμβρύου εντός της μήτρας. Στην κλασσική αρθρογρύπωση οι αρθρώσεις των μελών είναι άκαμπτες, οι μύες υποπλαστικοί και τα μέλη

μοιάζουν σωληνωτά και χωρίς ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Μια άτυπη μορφή της αρθρογρύπωσης χαρακτηρίζεται από περιορισμένη προσβολή των αρθρώσεων και απουσία απώλειας μυϊκής μάζας (B. Mallikarjunappa, K. M. Shruthi, 2013).

### **Κακώσεις του νωτιαίου μυελού**

Οι συχνότερες αιτίες κακώσεων του νωτιαίου μυελού στα παιδιά είναι τα τροχαία ατυχήματα, οι αθλητικές και ψυχαγωγικές εκδηλώσεις. Ανάλογα του ύψους της προκληθείσης κάκωσης νωτιαίου μυελού μπορεί να προκύψει τετραπληγία ή παραπληγία.

#### **Χαρακτηριστικά ατόμων με κινητική αναπηρία**

- **Σωματικά χαρακτηριστικά:** Αφορούν τη γενική φυσική τους κατάσταση και έχουν διαμορφωθεί από το είδος και τη βαρύτητα της ασθένειας. Συνήθως υπάρχουν δυσκολίες στην κίνηση εξ' αιτίας του φτωχού μυϊκού συντονισμού, της νευρομυϊκής δυσπραγίας (από απλή αδυναμία έως παράλυση) και της απουσίας μελών του σώματος, καθώς και προβλήματα στην αδρή και λεπτή κινητικότητα, με άμεσο αντίκτυπο στη εργασία και επίδοση. Πόνοι στα πόδια, χέρια, σπόνδυλο (αναλόγως που είναι το πρόβλημα). Ανάγκη για φυσιοθεραπείες, ασκήσεις για βοήθεια στους μυς, κόκκαλα. Απαιτείται ειδικός εξοπλισμός (αναπηρικά αμαξίδια κ.ά.) Παραδείγματος χάρη στην εγκεφαλική παράλυση το πρόβλημα που θα εκδηλωθεί μπορεί να είναι σπαστικότητα, αθέτωση, αταξία, ημιπληγία, δυπληγία, τετραπληγία, μονοπληγία, παραπληγία ή τριπληγία και στην κάθε περίπτωση η κινητικότητα του ατόμου είναι διαφορετικού επιπέδου (Σπετσιώτης, Ιωάννης & Σταθόπουλος, Σταύρος (2003) .

- **Κοινωνικά χαρακτηριστικά:** μεγάλη δυσκολία να αποκτήσει πρόσβαση σε δημόσια και ιδιωτικά κτίρια, λόγω των φυσικών εμποδίων όπως είναι τα βήματα, η έλλειψη πάρκινγκ και χωρίς ανελκυστήρες σε υψηλότερα πατώματα. Αντιμετωπίζουν σημαντικές διακρίσεις στην εύρεση εργασίας και την απόκτηση προώθησης των ευκαιριών. Ανάγκη για βοήθεια στη μεταφορά από ένα μέρος σε άλλο (αναπηρικό αμαξίδιο), για βοήθεια στο να χειριστεί κάτι με τα χέρια (αναπηρία στα χέρια), βοήθεια στο να μεταφερθεί γενικά (αναπηρία στο σπόνδυλο π.χ. παραπληγία). Η υπερκατανάλωση ειδικών απόψεων, ειδικών προτάσεων, ειδικών όρων, ειδικών μοντέλων κ.λ.π. προσδίδει στον κόσμο της αναπηρίας μία πρόσθετη μειονεξία, τη δυσκολία προσαρμογής τόσο του αναπήρου στην υφιστάμενη κοινωνία όσο και του γενικού

πληθυσμού στις ειδικές ανάγκες των αναπήρων (Shields, Murdoch, Loy, Dodd & Taylor, 2006). Η λύση στο πρόβλημα της αντιμετώπισης των ειδικών αναγκών των αναπήρων κάθε κατηγορίας δεν βρίσκεται στη δημιουργία μίας ειδικής κοινωνίας για τα Άτομα αυτά, αλλά στη δημιουργία μίας ανοιχτής κοινωνίας, που σέβεται τις ιδιαιτερότητες όλων των πολιτών της.

- **Συναισθηματικά χαρακτηριστικά:** Τα παιδιά που μεγαλώνουν με κινητική αναπηρία βιώνουν εμπειρίες τέτοιες, που επηρεάζουν σημαντικά τόσο τη διάθεσή τους όσο και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους: γίνονται επιθετικά, υπερκινητικά, απαθή, αδιάφορα και στερούνται την αποδοχή από τους συνομηλίκους τους.

- **Πνευματικά χαρακτηριστικά:** Η κινητική αναπηρία από μόνη της δεν συνεπάγεται υποχρεωτικά και πνευματική αναπηρία, καθώς επηρεάζει μόνο την κινητικότητα και το άτομο διαθέτει όλες τις πνευματικές ικανότητες, που διαθέτουν και τα άτομα χωρίς κινητική αναπηρία. Οι περιορισμοί και τα εμπόδια, που προβάλλονται στην απόκτηση και τον έλεγχο των πληροφοριών, οφείλονται στο είδος και το βαθμό των άλλων προβλημάτων, που συνήθως συνοδεύουν την κινητική αναπηρία (Πολυχρονοπούλου, 2003).

- **Μαθησιακά χαρακτηριστικά:** Οι κινητικές αναπηρίες θέτουν περιορισμούς στη μάθηση των παιδιών, οι οποίοι αφορούν την ικανότητα επεξεργασίας των πληροφοριών, εξ' αιτίας μιας γενικής νοητικής καθυστέρησης που παρουσιάζουν, τη δυσκολία να δεχτούν πληροφορίες μέσω των αισθήσεων και το επίπεδο και τη φύση των διαπροσωπικών σχέσεων και των περιβαλλοντικών επιδράσεων.

Αν μάλιστα, η κινητική αναπηρία προέλθει μετά από ατύχημα, τραυματισμό ή ασθένεια, δημιουργείται στο άτομο ένα επιπρόσθετο άγχος, γιατί πρέπει να συμφιλιωθεί με τη νέα πραγματικότητα και να αλλάξει τον τρόπο ζωής του και τους στόχους του. Επίσης οι ιδιαιτερότητες των ατόμων με κ.α. που είναι αντίθετες με τα κοινωνικά πρότυπα για το σωματικά ωραίο, καθώς και ορισμένες ανεπιθύμητες καταστάσεις (π.χ. ακράτεια, σιελόρροια, δυσκολία στην επικοινωνία, μηχανικός εξοπλισμός κ.ά.) εμποδίζουν την ανάπτυξη θετικής εικόνας. Έτσι δυσκολεύονται να εδραιώνουν θετικές σχέσεις και στάσεις και αντιμετωπίζουν την απόρριψη από τους άλλους (Σπετσιώτης, Ιωάννης & Σταθόπουλος, Σταύρος (2003) .

Οι κινητικές αναπηρίες επηρεάζουν την επικοινωνία, το λόγο, δημιουργώντας προβλήματα στις κοινωνικές σχέσεις του ατόμου. Δυσκολίες στις περιοχές και τις λειτουργίες, που είναι υπεύθυνες για την παραγωγή του λόγου, περιορίζουν την ικανότητα του ατόμου να παράγει ή να μιμείται ήχους, με αποτέλεσμα την παραγωγή μη κατανοητού λόγου ή την ολοκληρωτική έλλειψή του.

### **Η εικόνα του σώματος**

Η εικόνα του σώματος περιλαμβάνει ομάδα από αντιληπτικές και γνωστικές έννοιες που αναφέρονται στην αντίληψη του σώματος και στη σχέση του με τον εξωτερικό κόσμο. Ο τρόπος που αντιλαμβάνεται ένας άνθρωπος την εξωτερική του εμφάνιση σχετίζεται με τη γενικότερη εικόνα που έχει για τον εαυτό του και με την αυτοεκτίμησή του. Πολλές φορές οι αυτοαξιολογήσεις σχετίζονται στενότερα με την ελκυστικότητα που θεωρεί το άτομο ότι έχει παρά με την πραγματική, φυσική του ελκυστικότητα. Η εικόνα που διαμορφώνει ένας άνθρωπος για τον εαυτό του, καθορίζει το βαθμό στον οποίο θα αποδειχθεί τις δυνατότητες, τις αδυναμίες του και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του.

Η σωματική διάπλαση, επειδή ακριβώς είναι αυτό που δεν μπορεί κανείς να το αποκρύψει αλλά εκτίθεται διαρκώς στη δημόσια θέα και κριτική, γίνεται συχνά σημείο αναφοράς του ίδιου του ατόμου, που προσπαθεί από τα σχόλια των άλλων να αυτοπροσδιοριστεί.

**Η εικόνα** που διαμορφώνει ένας άνθρωπος **για τον εαυτό του**, καθορίζει το βαθμό στον οποίο θα αποδεχθεί τις δυνατότητες, τις αδυναμίες του και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του. Οι πρώιμες εμπειρίες καθορίζουν αποφασιστικά τον τρόπο που αξιολογεί το άτομο τον εαυτό του στο παρόν και το μέλλον. Γι' αυτό και οι άνθρωποι που έχουν ένα σημαντικό ρόλο στην ανατροφή και εκπαίδευση των παιδιών, θα πρέπει να κατανοήσουν τη σπουδαιότητα του ρόλου τους και να προσπαθήσουν να συμβάλλουν με τον πιο θετικό τρόπο στην ενίσχυση της αυτοεικόνας τους. Επιδίωξή μας στον τομέα αυτό είναι τα παιδιά να κατανοήσουν ότι κανένας δεν είναι τέλειος. Να αγαπήσουν και να αποδεχτούν τον εαυτό τους όπως είναι και αντί να μεμψιμοιρούν για τις αδυναμίες τους να συνειδητοποιήσουν και να αναπτύξουν τις δυνατότητές τους. Στόχος μας είναι τα παιδιά να αναπτύξουν στάσεις και δεξιότητες που θα τα βοηθήσουν να γίνουν συναισθηματικά, κοινωνικά υγιή.

*Η σύγχρονη κοινωνία δίνει ιδιαίτερη έμφαση και βαρύτητα στην εξωτερική εμφάνιση, με αποτέλεσμα αυτή να αποτελεί έναν από τους βασικότερους παράγοντες στη διαμόρφωση της έννοιας του εαυτού. Η αναπηρία είναι ένα φαινόμενο που στιγματίζει. Οι επιπτώσεις του μπορεί να είναι βαθιές όταν συνδυαστούν με την κοινωνική απαξίωση.*

*Η απώλεια της ικανότητας εκτέλεσης των δραστηριοτήτων της καθημερινής ζωής μπορεί να απειλήσει την αίσθηση του εαυτού. Η φυσική δραστηριότητα θεωρείται ως η κύρια πηγή της ανθρώπινης απόδοσης, ενώ κοινά αποδεκτή πλέον είναι η συνεισφορά της άσκησης στην ψυχολογική ανάπτυξη, συντελώντας στη διαμόρφωση μιας πολύπλευρης και αρμονικής προσωπικότητας (Fox, 2000; Whitehead & Corbin, 1997). Ο αθλητισμός για τα άτομα με αναπηρία προσφέρει διάφορα οφέλη μέσω της βελτιωμένης φυσικής ικανότητας, της αυξανόμενης αυτοπεποίθησης, και της συντροφικότητας (Stensman, 1989). Αντιθέτως, η σωματική αδράνεια έχει βρεθεί να είναι ένας σημαντικός συμβάλλοντας παράγοντας στη σωματική υγεία των ατόμων με αναπηρία (Rimmer et al., 1997). Οι Blinde και McClung (1997) βρήκαν ότι η συμμετοχή σε ατομικά αθλήματα ανδρών και γυναικών με κινητικές αναπηρίες είχε αντίκτυπο στο «σωματικό εαυτό τους» με τέσσερις τρόπους: (α) βίωσαν τα σώματα τους με νέους τρόπους β) οι αντιλήψεις για τα σωματικά τους χαρακτηριστικά βελτιώθηκαν, (γ) η συμμετοχή επαναπροσδιόρισε τις σωματικές τους ικανότητες, και (δ) η συμμετοχή αύξησε την αυτοπεποίθηση τους στο να παίρνουν μέρος σε νέες φυσικές δραστηριότητες. Επίσης, ενισχύθηκε το κοινωνικό τους προφίλ λόγω της έκθεσης τους σε διευρυμένες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και της ανάπτυξης κοινωνικών δραστηριοτήτων σε άλλα πλαίσια.*

### **Αυτοεκτίμηση**

Πολύ συχνά ο όρος «αυτοεκτίμηση» χρησιμοποιείται με την έννοια της αυτοαξιολόγησης που κάνει το άτομο για τον εαυτό του. Ο Coopersmith (1967) θεωρεί ότι αυτοεκτίμηση είναι «η αξιολόγηση την οποία κάνει το άτομο σχετικά με τον εαυτό του και την οποία διατηρεί από συνήθεια. Εκφράζει μια στάση επιδοκμασίας ή αποδοκμασίας και δείχνει το βαθμό στον οποίο το άτομο θεωρεί ότι είναι ικανό, σημαντικό, επιτυχημένο και άξιο. Περιληπτικά, η αυτοεκτίμηση είναι μια προσωπική κρίση αξίας η οποία εκφράζεται στις στάσεις του ατόμου». Ο Rosenberg (1965) θεωρεί ότι η αυτό εκτίμηση είναι «μια θετική ή αρνητική στάση προς ένα συγκεκριμένο αντικείμενο, δηλαδή, τον εαυτό». Η αυτοεκτίμηση δείχνει ότι το άτομο αισθάνεται πως αξίζει σαν πρόσωπο, σέβεται τον εαυτό του γι' αυτό που είναι, δεν

τον καταδικάζει για ότι δεν είναι και γενικότερα, σκέφτεται θετικά για τον εαυτό του. Αντίθετα η έλλειψη αυτοεκτίμησης ή η χαμηλή αυτοεκτίμηση, σημαίνει αρνητική αυτοαξιολόγηση και συχνά αυτοαπόρριψη.

Η αυτοεκτίμηση επηρεάζεται από τις προσωπικές φιλοδοξίες και τις υποκειμενικές αξιολογήσεις του ατόμου σχετικά με την επίτευξη ή όχι των επιδιωκόμενων στόχων του. Ο ορισμός αυτός του James (1890/1963, στο Μακρή – Μπότσαρη, Ε. 2001 α) απεικονίζεται με μια μαθηματική σχέση, η οποία ορίζει την αυτοεκτίμηση ως το πηλίκο των επιτυχιών του ατόμου προς τις επιδιώξεις ή φιλοδοξίες του:

Αυτοεκτίμηση = επιτυχίες/επιδιώξεις.

Πολλές φορές οι αυτοαξιολογήσεις συσχετίζονται στενότερα με την ελκυστικότητα που θεωρεί το άτομο ότι έχει παρά με την πραγματική, φυσική του ελκυστικότητα.

Η αξιολογική - συναισθηματική διάσταση (αυτοεκτίμηση - self-esteem) ή σφαιρική αυτοαξία - (global self - worth) (Burns 1982) αφορά στην αυτοεκτίμηση ή συνολική αυτοαξία του ατόμου και σχετίζεται με την αξιολογική κρίση του ατόμου για τον εαυτό του και το βαθμό στον οποίο αποδέχεται αυτές τις αξιολογήσεις ή όχι (Λεονταρή 1996). Ο Festinger (1954) αναφέρει ότι τα περισσότερα πρόσωπα παρακινούνται να αξιολογούν τις απόψεις και τις δυνατότητές τους. Εξαιτίας της έλλειψης των αντικειμενικών κριτηρίων, τα πρόσωπα τείνουν να υιοθετούν υποκειμενικά κριτήρια συγκρίνοντας τον εαυτό τους με τους άλλους (Latane, 1966. Darley & Goethals, 1980).

Η αυτοεκτίμηση εξισώνεται με την αίσθηση αξίας, επάρκειας και αυτοσεβασμού του ατόμου (Marsh et al., 2003). Στο πλαίσιο της αναπηρίας και της χρόνιας ασθένειας, η μειωμένη αυτοεκτίμηση έχει συσχετιστεί με μεγαλύτερους λειτουργικούς περιορισμούς (Taal, Rasker, & Wiegman, 1997).

### **Αυτοαντίληψη**

**Αυτοαντίληψη** είναι ένα είδος αξιολόγησης που κάνει το άτομο για τον εαυτό του. Εκφράζει την άποψη που έχει το ίδιο το άτομο για τον εαυτό του και φανερώνει το βαθμό στον οποίο το άτομο πιστεύει ότι είναι ικανό σε κάποιους τομείς. Πολλές φορές η εικόνα που

έχει κάποιος για τον εαυτό του δεν ανταποκρίνεται για διάφορους λόγους στην πραγματικότητα.

Η αυτοαντίληψη είναι μια έννοια που λαμβάνεται υπόψη σε πολλές εκπαιδευτικές και ψυχολογικές καταστάσεις και συχνά προτείνεται ως διαμεσολαβητική μεταβλητή που διευκολύνει την επίτευξη άλλων επιθυμητών αποτελεσμάτων, όπως είναι η επίδοση και η προσπάθεια στο σχολείο.

Σύμφωνα με τους Purkey (1970) και Schwarzer & Jerusalem (1989) η αυτοαντίληψη αναφέρεται στο συνολικό ποσό των σχετικών με τον εαυτό πληροφοριών που το άτομο επεξεργάζεται, αποθηκεύει, και οργανώνει συστηματικά. Ο James όρισε την αυτοαντίληψη ως το σύνολο των αντιλήψεων που έχει το άτομο για τον εαυτό του και τις ικανότητες του. Η εικόνα του εαυτού καθορίζεται από την εικόνα των άλλων (αντίληψη - αξιολόγηση) για αυτόν (Φλουρής, 1989).

Σύμφωνα με τη θεωρία του Rogers, η αυτοαντίληψη αποτελεί στοιχείο του φαινομενολογικού πεδίου του ατόμου - του συνόλου των αντιλήψεων του για τον κόσμο - που διαμορφώνεται κατά τη συναλλαγή του ατόμου με το περιβάλλον.

Στο σχολικό πλαίσιο η αυτοαντίληψη διαμορφώνεται κατά ένα μεγάλο μέρος από την κοινωνική σύγκριση με τους άλλους μαθητές στην τάξη (Schwarzer & Jerusalem, 1989). Σύμφωνα με τον Markus στη σχολική περίοδο εδραιώνονται οι ισχυρές και σταθερές απόψεις για την αυτοαντίληψη (Schwarzer & Jerusalem, 1989). Οι αντιλήψεις που αναπτύσσουν τα παιδιά για τον εαυτό τους είναι αποτέλεσμα της εσωτερίκευσης των αντιλήψεων και των αξιολογήσεων των άλλων (Cooley, 1902. Mead, 1934). Οι αξιολογήσεις από τους συνομηλίκους, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και άλλα σημαντικά πρόσωπα μεταβιβάζονται στο παιδί και υιοθετούνται πιθανώς από αυτό, διαμορφώνοντας με αυτόν τον τρόπο την αυτοεικόνα του. Η σχολική ηλικία σηματοδοτείται από την αναπτυξιακή κρίση του Εγώ για παραγωγικότητα ή ανεπάρκεια σύμφωνα με τη θεωρία του Erikson (1968) για την ανάπτυξη της προσωπικότητας.

Η σωματική διάπλαση και η εμφάνιση γενικά του ατόμου παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψη, τόσο στα πρώτα χρόνια της ζωής του, όσο και μετέπειτα στα χρόνια της εφηβικής ηλικίας (Φλουρής Γ., 1989).

Η αυτοαντίληψη έχει τρεις όψεις: α) Η προσωπική αυτοαντίληψη, η οποία σχετίζεται με τη γνώμη που έχει το κάθε άτομο για τον εαυτό του. β) Η κοινωνική αυτοαντίληψη, η οποία διαμορφώνεται από την εντύπωση που έχει το άτομο για το πώς το βλέπουν οι άλλοι. γ) Η ιδανική αυτοαντίληψη, η οποία περιλαμβάνει τα χαρακτηριστικά που το άτομο θα ήθελε να έχει ο εαυτός του. Συχνά η εικόνα που έχει για τον εαυτό του κανείς είναι αποτέλεσμα του πώς τον βλέπουν, η του πώς νομίζει πως τον βλέπουν οι άλλοι, όπως π.χ. γονείς, συγγενείς, φίλοι, συνομήλικοι, εκπαιδευτικοί κ.λ.π. στο στενότερο και ευρύτερο περιβάλλον του.

Είναι σημαντικό όμως για το άτομο να προσπαθήσει να «δει» τον εαυτό του σύμφωνα με τη δική του προσωπική αντίληψη γιατί πρόκειται για τη δική του ζωή με τις ιδιαιτερότητές της και βέβαια είναι δική του ευθύνη η μετέπειτα ζωή του με τις ικανοποιήσεις ή τυχόν απογοητεύσεις της.

**Συμπερασματικά** το τι εικόνα έχουμε για τον εαυτό μας, πόσο καλά τον γνωρίζουμε και κατά συνέπεια σε τι βαθμό χρησιμοποιούμε το ανθρώπινο δυναμικό μας, επηρεάζει την εκλογή τρόπων συμπεριφοράς μας καθώς και το είδος των προσδοκιών που είναι δυνατόν να έχουμε από τη ζωή. *Ιδιαίτερα για τους ανάπηρους μαθητές, φαίνεται ότι η αρνητική αυτοαντίληψή τους και η αδυναμία προβολής μιας θετικής εικόνας του εαυτού, λειτουργούν ακυρωτικά ως προς την αυτοεκτίμησή τους.* Σύμφωνα όμως με την Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας, η αναπηρία «προκύπτει» σαν ένα αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του ανθρώπου και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του με το περιβάλλον στο οποίο ζει. Γίνεται έτσι κατανοητό ότι αν το περιβάλλον βελτιωθεί, τότε το φαινόμενο της αναπηρίας και οι ειδικές ανάγκες που προκύπτουν από αυτή, μπορούν να μειωθούν αισθητά ή και να εκλείψουν. Την ανάγκη ανάπτυξης της αυτοεκτίμησης, την έχουν όλοι οι μαθητές, περισσότερο όμως εκείνοι που παρουσιάζουν αδυναμίες που συνδέονται με προσωπικά χαρακτηριστικά και καταστάσεις (αναπηρίες κλπ), ή με το οικογενειακό τους περιβάλλον (απώλεια κλπ). Το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε αυτό, πρέπει να συζητήσουν τη συμβολή τους στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών. *Να διδάξουν στους μαθητές τις έννοιες της αυτοαξιολόγησης και αυτεπίγνωσης για να αναγνωρίζουν τα ισχυρά και τα αδύνατα σημεία τους και για να βλέπουν τον εαυτό τους μέσα από ένα θετικό και ρεαλιστικό πρίσμα, αποφεύγοντας έτσι τη συνηθισμένη παγίδα της υπεροψίας από τη μια και την ταπεινωτική κατάσταση της αυτολύπησης από την άλλη.*



## **Η διαφοροποιημένη διδασκαλία σε μαθητές με κινητική αναπηρία**

**Η διαφοροποιημένη διδασκαλία** είναι ουσιαστικά μια *νέα και ιδιαίτερα επίκαιρη πρόταση αλλαγής της διδασκαλίας, στο πλαίσιο της τυπικής τάξης, η οποία μπορεί να βελτιώσει τη μάθηση όλων των μαθητών, αξιοποιώντας -και όχι εξοβελίζοντας- τη διαφορετικότητά τους.* Η βασική προσέγγιση είναι ότι οι μαθητές στους οποίους διδάσκουμε, μας καθορίζουν το πώς θα διδάξουμε, διότι οι ίδιοι οι μαθητές καθορίζουν το πώς μαθαίνουν. *Κάθε μαθητής έχει το δικαίωμα να διδάσκεται με τρόπο ειδικά προσαρμοσμένο στις ατομικές του ανάγκες μάθησης.* Επειδή οι μαθητές έρχονται στο σχολείο με ένα διαφορετικό σύνολο μαθησιακών αναγκών ο καθένας, ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει μια ποικιλία μεθόδων διδασκαλίας και διαφοροποιημένων υποστηρικτών, που να είναι κατάλληλες για τις διάφορες ανάγκες μάθησης των μαθητών της τάξης, έτσι ώστε να διευκολυνθεί ο κάθε μαθητής.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία, είναι μια ολοκληρωμένη προσέγγιση της διδασκαλίας, που επιτρέπει την επιτυχή ένταξη όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων των ατόμων με ειδικές ανάγκες, στις σχολικές αίθουσες της γενικής εκπαίδευσης. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία (Tomlinson, 1999, 2001 Tomlinson et al, 2002) είναι απαραίτητη για την παροχή πραγματικών ευκαιριών για μάθηση σε ετερογενείς ομάδες μαθητών που βρίσκονται σε τάξεις συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στις οποίες προφανώς, οι μαθητές με αναπηρία αποτελούν μία μόνο πτυχή της ετερογένειας.

Σύμφωνα με τον Simon (1985) η διαφοροποίηση προϋποθέτει την εφαρμογή διαφορετικών προγραμμάτων σε διαφορετικές ομάδες ή άτομα. Πρόκειται για μια *ευέλικτη προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας* που μπορεί να προσφέρει προκλήσεις και ενδιαφέρον σε μια ομάδα ανθρώπων στην οποία μπορεί να διαπιστώσει κανείς ένα ευρύ φάσμα ικανοτήτων και εμπειριών (NCC, 1989). Η διαφοροποίηση δεν εφαρμόζεται μόνο ανά μαθητή, αλλά και σε ομάδες μαθητών με παρόμοια ενδιαφέροντα ή ανάγκες. Σύμφωνα με τον Weston (1992) η διαφοροποίηση είναι μια διαδικασία αναγνώρισης των πιο κατάλληλων στρατηγικών για την επίτευξη συμφωνημένων στόχων. Αποτελεί μια σύνθεση αυτού που ο εκπαιδευτικός ζητάει από τους μαθητές να μάθουν, ενώ περιλαμβάνει τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος παράλληλα με τις εμπειρίες, τη γνώση, την κατανόηση, τις

στάσεις και τις δεξιότητες που οι μαθητές διαθέτουν κατά τη διαδικασία της μάθησης (Hall 1992).

Ο «Σχεδιασμός Μάθησης για Όλους», όπως και η διαφοροποίηση, αποτελεί μια προσέγγιση στο σχεδιασμό της διδακτέας ύλης, του υλικού και του περιεχομένου κατά τέτοιο τρόπο ώστε να επωφελούνται μαθητές με διαφορετικά μαθησιακά στυλ, χωρίς προσαρμογή και εκ των υστέρων τροποποιήσεις (Burgstahler, 2009). Όπως αναφέρει ο Cast (2011), οι τροποποιήσεις θα ενσωματώνονται στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και δεν θα προστίθενται αργότερα. Ακολουθεί τη λογική, «το προλαμβάνει κάλλιον του θεραπεύει» και αποσκοπεί να δημιουργήσει περιβάλλον και εργαλεία που θα επιτρέπουν σε όλους τους μαθητές να πετύχουν στο σχολείο, ανεξαρτήτως από τις διαφορές τους (π.χ προβλήματα όρασης, μαθησιακές δυσκολίες, κινητικά προβλήματα, ακόμα και προικισμένους μαθητές). Σύμφωνα με τους Hitchcock και Stahl (2003), το πρόγραμμα παρέχει ευελιξία (π.χ. στους τρόπους παρουσίασης των πληροφοριών), στην παροχή κατάλληλης στήριξης των μαθητών οι οποίοι έχουν διαφορετικούς τρόπους αντίληψης και διαφορετικούς τρόπους μάθησης.

Το κέντρο σχεδιασμού μάθησης για όλους (National Centre on University Design for Learning) (Cast, 2012α), έχει καθορίσει ένα σύνολο αρχών για την ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών, δίνοντας σε όλα τα άτομα ίσες ευκαιρίες για μάθηση παρέχοντας ένα προσχέδιο για τη δημιουργία εκπαιδευτικών στόχων, μεθόδων, προσεγγίσεων, υλικών, καθώς και ευέλικτων αξιολογήσεων, που μπορούν να προσαρμόζονται σε διαφορετικές ατομικές ανάγκες.

Οι κύριες αρχές που διέπουν το παραπάνω πρόγραμμα είναι τρεις και αφορούν στο γεγονός ότι για τον κάθε μαθητή πρέπει να υπάρχουν: **(α)** Πολλαπλοί τρόποι παρουσίασης και αναπαράστασης, που αναφέρονται στους διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης του περιεχομένου, για μαθητές που διαφέρουν ως προς την κατανόηση πληροφοριών., **(β)** Πολλαπλοί τρόποι έκφρασης και δράσης, που αφορά τους διαφορετικούς τρόπους διερεύνησης και έκφρασης ενός μαθησιακού περιβάλλοντος, παρέχοντας πολλαπλές επιλογές, για φυσική δράση, εκφραστικές δεξιότητες και εκτελεστικές λειτουργίες, λαμβάνοντας υπόψη τον διαφορετικό ρυθμό του κάθε μαθητή και **(γ)** Διαφορετικά κίνητρα και προώθηση στην εμπλοκή, που έχει να κάνει με το γεγονός ότι ο καθένας έχει διαφορετικά ενδιαφέροντα και κίνητρα για ενεργεί συμμετοχή. Έτσι είναι σημαντικό να

παρέχονται πολλαπλές επιλογές και εναλλακτικοί τρόποι για πρόσληψη της γνώσης, δίνοντας ευκαιρίες για αυτό-ρύθμιση εσωτερικών κινήτρων (Cast, 2012).

Επίσης σύμφωνα με την Tomlinson (2000) η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία αποτελεί υπερκείμενη ιδέα της διδακτικής πράξης. Σκοπός της αποτελεί η μεγιστοποίηση της ψυχοσυναισθηματικής και γνωστικής ανάπτυξης των μαθητών μέσα από ένα σύνολο διδακτικών στρατηγικών, οι οποίες διασφαλίζουν κατάλληλες ευκαιρίες μάθησης για τον κάθε έναν ξεχωριστά. Εφόσον δε, τα ανωτέρω θεωρούνται λειτουργικά για μαθητές της τυπικής ανάπτυξης, θα πρέπει ίσως να είναι πολύ περισσότερο λειτουργικά για μαθητές με κινητικές αναπηρίες και εσα οι οποίοι, a priori διακρίνονται από το υψηλό εύρος διαφοροποιήσεων (Miller, 2005). Κάθε μαθητής με κινητικές αναπηρίες και με εσα είναι πολύ διαφορετικός από έναν άλλον και ως συνεπαγωγή, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, απαιτεί μάλλον διαφορετική προσέγγιση σε πολλαπλά επίπεδα (Bos & Vaughn, 2002).

Η διαφοροποίηση, όπως ορίστηκε παραπάνω, *προϋποθέτει την αποδοχή των ιδιομορφιών, των ενδιαφερόντων και γενικότερα των ατομικών διαφορών των μαθητών και συνδέεται στενά με την αξιολόγηση*. Ο όρος αξιολόγηση αναφέρεται στους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί, και άλλες ειδικότητες που εμπλέκονται στην εκπαίδευση του μαθητή, συγκεντρώνουν συστηματικά και έπειτα χρησιμοποιούν πληροφορίες για το επίπεδο των ικανοτήτων ή /και της ανάπτυξης του μαθητή από διαφορετικές περιοχές της εκπαιδευτικής τους εμπειρίας (επίδοση, συμπεριφορά, κοινωνικότητα) (Watkins 2007).

Οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία αναμένουν από τους μαθητές να αποκτήσουν ποικιλία από εμπειρίες, ικανότητες, ενδιαφέροντα. Αναγνωρίζουν ότι αυτό επηρεάζει τις επιδόσεις των μαθητών στην τάξη και λαμβάνουν υπόψη αυτή τη φυσική ποικιλότητα κατά το σχεδιασμό και την παροχή αυτής της ευέλικτης και προσαρμόσιμης διδασκαλίας (Tomlinson et al., 1997).

Οι τρεις βασικές συνιστώσες της είναι:

(α) η ετοιμότητα του μαθητή για μάθηση, (β) το ενδιαφέρον του μαθητή για μάθηση, και (γ) το μαθησιακό προφίλ του μαθητή (Allan & Tomlinson, 2000). Τα άτομα μαθαίνουν καλύτερα, όταν είναι έτοιμα να δεχθούν τη νέα γνώση και επομένως όταν διδάσκονται ανάλογα με την ετοιμότητά τους. (Allan & Tomlinson, 2000).

Ο εκπαιδευτικός που θέλει να αυξήσει τις πιθανότητες ενεργητικής συμμετοχής και μάθησης των μαθητών του θα πρέπει όχι μόνον να σέβεται και να αξιοποιεί τα ενδιαφέροντά τους, αλλά και να δημιουργεί νέα ενδιαφέροντα σε αυτούς. (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008). Σύμφωνα με τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Howard Gardner οι άνθρωποι έχουν διαφορετική νοημοσύνη και μαθαίνουν με πολλούς διαφορετικούς τρόπους. Η θεωρία Gardner αφήνει να εννοηθεί ότι τα σχολεία πρέπει να προσφέρουν την εκπαίδευση, έχοντας προγράμματα σπουδών προσαρμοσμένα στο είδος νοημοσύνης των παιδιών (Allan & Tomlinson, 2000). Εμπεριέχει ποικίλες στρατηγικές και τεχνικές που ταιριάζουν καλύτερα στους μαθητές μιας τάξης. Είναι ευέλικτη και αλλάζει συνεχώς για να καλύπτει τις υπάρχουσες ανάγκες ανά πάσα στιγμή. Αναφέρεται σε μια συστηματική προσέγγιση στο σχεδιασμό του συνόλου της διδασκαλίας για μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες. Για τον κατάλληλο σχεδιασμό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, δίνεται έμφαση σε δύο βασικούς άξονες: στο μαθητή και στο αναλυτικό πρόγραμμα. (μοντέλο διαφοροποίησης της Tomlinson (1999)).

Αρχή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι η ευέλικτη ομαδοποίηση, που αλλάζει και αξιοποιεί διαφορετικά κριτήρια και όχι μόνον το κριτήριο της επίδοσης των μαθητών.

Στο μοντέλο των McNamara and Moreton (1997), η διαφοροποίηση σχεδιάζεται ως προς το αποτέλεσμα, την εργασία ανά δύο και την οργάνωση της εργασίας σε ομάδες. Μόνο με τη διαφοροποίηση στη διδασκαλία μπορούν να παρέχονται ίσες ευκαιρίες μάθησης, που είναι ανθρώπινο δικαίωμα όλων των παιδιών.

Επεκτείνοντας τις παραπάνω σκέψεις σε πρακτικό επίπεδο, για να αποδοθούν κατάλληλες ευκαιρίες για μάθηση, ο εκπαιδευτικός είναι ίσως ανάγκη να αξιολογήσει προκαταβολικά τις δυνατότητες κάθε μαθητή, να σχεδιάσει ποικίλες προσεγγίσεις στο διδακτικό αντικείμενο και να ενεργήσει με σκοπό να αυξηθεί η πιθανότητα, κάθε ένας να μάθει όσα περισσότερα μπορεί, όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά (Tomlinson 2003).

Η αξιολόγηση θα δώσει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αναγνωρίσει τη μαθησιακή ετοιμότητα, ώστε να ξεκινήσει την παρέμβασή του από το επίπεδο του μαθητή, αποφεύγοντας έτσι λανθασμένες προσδοκίες και τη ματαίωση του τελευταίου από μία τυχόν αποτυχία. Επίσης, η αξιολόγηση θα εμφανίσει τα *ενδιαφέροντα* του μαθητή ώστε η εκπαιδευτική διαδικασία να στηριχτεί σε αυτήν δημιουργώντας “παιδαγωγική συμμαχία” με

το μαθητή. Τέλος, θα αναγνωριστεί το *μαθησιακό προφίλ*, ο τρόπος δηλαδή που αυτός μαθαίνει ευκολότερα και αποτελεσματικότερα. Έτσι, ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας στηριζόμενος στα ανωτέρω, θα μπορέσει να λειτουργήσει διαμορφωτικά πάνω στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του κάθε μαθητή με κινητικές αναπηρίες και εσα ξεχωριστά, στα επίπεδα του *περιεχομένου, της διαδικασίας, του μαθησιακού περιβάλλοντος καθώς και του προϊόντος της μάθησης*.

Η αξιολόγηση τόσο στην τυπική εκπαίδευση (Nelson, 2001, Moon, 2005) όσο και στην ειδική αγωγή (Overton, 1996) αποτελεί οργανικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, την διατρέχει το σύνολο της και επιτρέπει στον εκπαιδευτικό την εποπτεία, την άμεση αναπροσαρμογή και τον εμπλουτισμό των στόχων καθώς και των στρατηγικών που χρησιμοποιεί (Bos & Vaughn, 2002).

Ως αποτέλεσμα των ανωτέρω, η χρήση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας μπορεί να αναγνωριστεί μέσα από μια ποικιλία χαρακτηριστικών στην τάξη (Tomlinson, 1999).

Σε αυτή την τάξη, ο εκπαιδευτικός ξεκινά από το σημείο που βρίσκονται οι μαθητές του σχεδιάζοντας τη βέλτιστη διδασκαλία για κάθε μαθητή ξεχωριστά.

Χρησιμοποιεί το διδακτικό χρόνο ευέλικτα, και εμπλέκει τους μαθητές τους στη διδασκαλία μέσα από διαφορετικούς τρόπους εκπαίδευσης. Επίσης, μέσα από ευέλικτη ομαδοποίηση, κάθε μαθητής ανταγωνίζεται περισσότερο με τον εαυτό του παρά με τους άλλους.

Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία μοιάζει να αποτελεί την εκπαιδευτική διαδικασία που μπορεί να στηρίξει τη διδασκαλία των μαθητών με κινητικές αναπηρίες, αρκεί να προηγηθεί ο καλός σχεδιασμός και να ακολουθηθεί ευελιξία στην εφαρμογή του.

### **Η κινητική αναπηρία στην εκπαιδευτική διαδικασία**

Οι πρώτοι κοινωνιολόγοι που διερεύνησαν την επίδραση των εκπαιδευτικών συστημάτων στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης του ατόμου, ο Durkheim και ο Weber υποστήριξαν ότι οι άτυποι φορείς κοινωνικοποίησης αδυνατούν πλέον να επιτελέσουν το ρόλο τους, σε αυτό το πλαίσιο ο θεσμός της εκπαίδευσης, διασφαλίζει την κοινωνική ισορροπία. *Πρέπει σ' αυτό το σημείο να τονίσουμε ότι η εκπαίδευση και η αποκατάσταση των ατόμων με ειδικές ανάγκες γενικότερα, μπορεί να αποτελέσει το αποφασιστικό βήμα, όχι μόνο για κοινωνική ένταξη, αλλά και για ανατροπή μερικών αρνητικών στερεοτύπων, δημιουργώντας μια θετική στάση της κοινωνίας απέναντι στα άτομα αυτά βοηθώντας τα να*

αναπτύξουν ομαλότερα την προσωπικότητά τους. Είναι ευρέως αποδεκτό ότι ο τρόπος που το άτομο βλέπει και αξιολογεί τον εαυτό του καθώς και η ικανότητά του να λαμβάνει καθοριστικές για τη ζωή του αποφάσεις και να κάνει επιλογές είναι μεγίστης σημασίας και επηρεάζει πολύ τη σκέψη τα συναισθήματά του και τον τρόπο συμπεριφοράς του (Harter, 1999).

*Η φοίτηση στο γενικό σχολείο φαίνεται να αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την ανάπτυξη του τρόπου και του βαθμού που μπορεί το κάθε άτομο να προσδιορίσει τον εαυτό του.*

*Η σύγχρονη τάση της Παιδαγωγικής στηρίζεται πλέον στις αρχές της ένταξης και της συνεκπαίδευσης των παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες, καθώς και στη δημιουργία ενός «σχολείου για όλους», όπου θα εκπαιδεύονται όλα τα παιδιά και δεν θα διακρίνονται μεταξύ τους εξαιτίας της νοητικής, γλωσσικής, σωματικής ή συναισθηματικής τους ιδιαιτερότητας.*

**Η παιδαγωγική της ένταξης** επιδιώκει ένα σχολείο ανοιχτό, δημοκρατικό, που δεν κατηγοριοποιεί, δεν διαχωρίζει τον μαθητικό πληθυσμό με βάση ψυχιατρικά ή ακαδημαϊκά κριτήρια (επιδόσεων) και του προάγει ένα νέο σύνολο αξιών και τρόπων λειτουργίας, βασισμένων, κυρίως, στην ανθρωπιστική παιδαγωγική παράδοση (Κουρκούτας, 2010).

Οι βασικές αρχές διέπουν τη φιλοσοφία της ένταξης και τη δημιουργία ενός διαφορετικού σχολικού συστήματος και κατά συνέπεια ενός σχολείου που προάγει την ισότιμη εκπαίδευση, ανεξάρτητα από τις εγγενείς δυσλειτουργίες/ δυσκολίες και τις αιτίες αυτών των δυσκολιών που αντιμετωπίζει το κάθε παιδί. Καταργείται η διαχωριστική εκπαίδευση, η φιλοσοφία του αποκλεισμού με στόχο την «καλύτερη» διαπαιδαγώγηση των παιδιών με «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Προάγεται η συνύπαρξη και το μοντέλου αλληλεγγυής – συνεργασίας, ως μια από τις κύριες «ηθικές» αρχές που πρέπει να διέπουν τη σχολική πραγματικότητα. Εκπαίδευση όλων των παιδιών με ή χωρίς ιδιαιτερότητες στο φυσικό κοινωνικό τους περιβάλλον. Υποστηρίζεται η προσαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος που θα ανταποκρίνεται στις ιδιαιτερότητες όλων των παιδιών (με δυσκολίες ή όχι), ευέλικτο και πλούσιο σε κοινωνικές δραστηριότητες προγράμματα.

Στις μέρες μας κυριαρχεί η αντίληψη της ενσωμάτωσης, της προσπάθειας δηλαδή «τα προβλήματα των παιδιών με μικρές ή μεγάλες δυσκολίες σε επίπεδο μάθησης και

συμπεριφοράς να αντιμετωπίζονται μέσα στο κανονικό σχολείο και μάλιστα μέσα στην κοινή τάξη, μαζί με τ' άλλα παιδιά τους άλλους μαθητές, σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης». (Τζουριάδου & Μπιτζαράκης, 1990). Άλλωστε, «η ενσωμάτωση στο χώρο του συνηθισμένου σχολείου αποτελεί το πρώτο στάδιο για την πρόσβαση και την ισότιμη συμμετοχή σε όλες τις δραστηριότητες της κοινωνικής ζωής». (Πολυχρονοπούλου, 1999).

Σύμφωνα με τους J. Sebba και M. Ainscow (1996), ο όρος **inclusion** «... περιγράφει τη διαδικασία κατά την οποία το σχολείο επιχειρεί ν' ανταποκριθεί σε όλους τους μαθητές ξεχωριστά με το ν' αναθεωρεί την οργάνωση και παροχή του αναλυτικού προγράμματος. Μέσω αυτής της διαδικασίας το σχολείο αυξάνει τη χωρητικότητά του, ώστε να δεχτεί όλους τους μαθητές από την τοπική κοινωνία οι οποίοι επιθυμούν να φοιτήσουν, και παράλληλα μειώνει την ανάγκη να αποβάλλει». Βέβαια η εφαρμογή μιας τέτοιας προσέγγισης και πρακτικής, προϋποθέτει τον περιορισμό των εμποδίων και του αποκλεισμού που η «αναπηρία» συνεπάγεται στην άρση των προκαταλήψεων, στην αύξηση της συμμετοχής των μαθητών στην πολιτιστική ζωή, στα αναλυτικά προγράμματα, καθώς και την ευρύτερη κοινοτική δραστηριότητα του σχολείου. (Booth et al, 2000).

Η Ζώνιου-Σιδέρη (1996), υποστηρίζει ότι ο όρος «ένταξη» «δηλώνει τη συστηματική τοποθέτηση τινός μέσα σε κάτι άλλο και την ολοκλήρωση του υποκείμενου ως αυτοτελούς, ακέραιου μέρους ενός ευρύτερου συνόλου». Αντίθετα, όπως η ίδια, υποστηρίζει στην «ενσωμάτωση» τα χαρακτηριστικά του ατόμου εξαφανίζονται, έχοντας αφομοιωθεί πλήρως από τα χαρακτηριστικά του ευρύτερου συνόλου στο οποίο εντάσσεται το άτομο.

Υπάρχει η πεποίθηση ότι η πρακτική της σχολικής ενσωμάτωσης μεγιστοποιεί τις προοπτικές των παιδιών με κινητικές αναπηρίες για ανάπτυξη των ικανοτήτων σε κοινωνικό και γλωσσικό επίπεδο. Επίσης αυξάνει τις ευκαιρίες για αλληλεπίδραση με τα παιδιά που δεν αντιμετωπίζουν κάποια αναπηρία, δημιουργώντας έτσι κλίμα αποδοχής και αλληλοσεβασμού. (Biklen, 1985; Saskatchewan Teachers' Federation, 1986; Canadian Education Association, 1985, Howarth, 1983).

**Συνεκπαίδευση:** Η σύγχρονη τάση της ειδικής αγωγής είναι να κατοχυρώνει το δικαίωμα της εκπαίδευσης όλων των παιδιών και να ιδρύει σχολεία τα οποία συμπεριλαμβάνουν όλα τα παιδιά, κατανοούν τις ιδιαιτερότητες τους, υποβοηθούν τη μάθηση τους και ανταποκρίνονται στις ατομικές τους ανάγκες. Δηλαδή, σχολεία

συνεκπαίδευσης, όπου ο «καθένας ανήκει, γίνεται δεκτός, υποστηρίζει και υποστηρίζεται από τους συνομήλικους συνεργάτες του και τα άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας» (Τάφα, 1998, σ.101)

Με την ένταξη η κοινωνία και ο ρόλος του ατόμου αντιμετωπίζονται διαφορετικά. *Η κοινωνία δεν μπορεί να είναι πια κατακερματισμένη σε ομάδες.* Το ανάπηρο άτομο δεν αποτελεί πλέον ένα αντικείμενο που προκαλεί τον οίκτο αλλά μια ξεχωριστή προσωπικότητα με τα ίδια δικαιώματα για ίσες ευκαιρίες. Η ένταξη έχει ως στόχο την αποδοχή των ατόμων έτσι όπως είναι. Η ένταξη δεν λειτουργεί προς όφελος μόνο των ανάπηρων παιδιών αλλά είναι μια διαδικασία μέσα από την οποία όλοι οι συμμετέχοντες εξελίσσονται και ωφελούνται. *Τα παιδιά με αναπηρίες δεν μένουν κρυμμένα.* Γίνονται σεβαστά ισότιμα και ενεργά μέλη της κοινωνίας μας. Μπορούν να αναπτύξουν τις δυνατότητές τους ξεπερνώντας τις αρχικές προβλέψεις. Βοηθά το παιδί να αποκτήσει κοινωνική συμπεριφορά και ικανοποιητική ανάπτυξη των ικανοτήτων του. Μπορούν να αποφευχθούν δευτερογενείς και τριτογενείς μορφές αναπηρίας

### **Μορφές ένταξης:**

*Τοποθέτηση σε κανονική τάξη.*

Το παιδί εντάσσεται στην τάξη του κανονικού σχολείου και μετέχει σε όλες ή στις περισσότερες δραστηριότητες των άλλων παιδιών. Ανάλογα με την περίπτωση είναι δυνατό να δέχεται βοήθεια με την λήψη και εφαρμογή αντισταθμιστικών μέτρων, για την αντιμετώπιση των διαφόρων προβλημάτων που παρουσιάζει.

*Παράλληλη στήριξη.*

Στους μαθητές Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης παρέχεται βοήθεια μέσα στη συνήθη τάξη από ειδικό εκπαιδευτικό ή εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής.

*Κατ' οίκον διδασκαλία.*

Μαθητές με χρόνια νοσήματα ή νοσήματα που δεν επιτρέπουν τη φοίτηση στο σχολείο διδάσκονται στο σπίτι από ειδικούς εκπαιδευτικούς.

*Τοποθέτηση σε τμήμα ένταξης.*



Το τμήμα ένταξης είναι προσαρτημένο στο κανονικό σχολείο και έχει σκοπό να εξυπηρετήσει παιδιά, τα οποία έχουν τη δυνατότητα να ενταχθούν στο κανονικό σχολείο, αλλά απαιτούνται ειδικές διευθετήσεις και εκπαιδευτική βοήθεια. Η βοήθεια αυτή, ανάλογα με τις περιπτώσεις, είναι δυνατό να αναφέρεται σε ολόκληρο το πρόγραμμα ή σε ορισμένα μαθήματα. Ο δάσκαλος του τμήματος ένταξης είναι ειδικός και διαθέτει επαρκή γνώση των δυνατοτήτων και των αναγκών παιδιών με αναπηρίες, καθώς και των μεθόδων και των μέσων της εκπαίδευσής τους. Ανάλογα με τις εκπαιδευτικές και τις άλλες ανάγκες των παιδιών, την έκταση και το είδος των διευθετήσεων που γίνονται, το τμήμα ένταξης διακρίνεται σε δύο τύπους.

α) Τμήμα ένταξης με πλήρη φοίτηση.

Στο τμήμα αυτό εντάσσονται παιδιά, των οποίων το είδος και ο βαθμός της μειονεξίας επιβάλλει σοβαρές ειδικές διευθετήσεις, και δεν είναι δυνατό να ενταχθούν στη συνήθη τάξη. Τέτοια παιδιά είναι δυνατό να είναι νοητικά καθυστερημένα, παιδιά με συναισθηματικές διαταραχές, παιδιά με σχολική ανωριμότητα κ.λ.π.

β) Τμήμα ένταξης με μερική φοίτηση.

Στην περίπτωση αυτή τα παιδιά ανήκουν οργανικά σε μια κανονική τάξη. Στο τμήμα ένταξης εντάσσονται παιδιά που το είδος και ο βαθμός της μειονεξίας δεν απαιτούν σοβαρές διευθετήσεις. Ανάλογα με την περίπτωση άλλα μαθήματα παρακολουθούν στην κανονική τάξη και άλλα στο τμήμα ένταξης. Τέτοιες περιπτώσεις είναι τα παιδιά με ελαφρά νοητική καθυστέρηση, με προβλήματα στο λόγο, με δυσκολίες μάθησης κ.λ.π. Και στο τμήμα αυτό ο δάσκαλος είναι ειδικός. (Ημέλλου, 2003 & Ζώνιου – Σιδέρη 2000).

Σύμφωνα με τον Meister (2000), για να υφίσταται η δυνατότητα ύπαρξης ένταξης ως διαδικασίας παιδαγωγικής και κοινωνικής, θα πρέπει σε κάποιον βαθμό τουλάχιστον να πληρούνται τα ακόλουθα 13 κριτήρια :

- «Εγγύτητα του τόπου κατοικίας : οι εγκαταστάσεις (νηπιαγωγείο, σχολείο κλπ.) βρίσκονται στην περιοχή όπου κατοικεί το παιδί.
- Ρυθμίσεις των εγκαταστάσεων : οι εγκαταστάσεις υποδέχονται κατά κύριο λόγο μη ανάπηρα παιδιά.

- Υπηρεσία και θεραπεία : στο ανάπηρο παιδί παρέχονται υπηρεσίες ή θεραπεία ανάλογες με τις ανάγκες του.
- Θεραπεία ένταξης : η αναγκαία ειδική παιδαγωγική, θεραπευτική, εξειδικευμένη στην αναπηρία βοήθεια παρέχεται καθημερινά στις εγκαταστάσεις και αποτελεί συστατικό στοιχείο της κοινής ζωής και μάθησης.
- Συνθήκες του περιβάλλοντος : το επίπεδο του προσωπικού, οι δυνατότητες του χώρου και η υλικοτεχνική υποδομή πληρούν τις προϋποθέσεις επάρκειας των εγκαταστάσεων.
- Υποστήριξη : διατίθεται επιπλέον προσωπικό, σύμφωνα με τις ανάγκες του ανάπηρου παιδιού. Προσπαθήσαμε πάντα να αναρωτηθούμε τι χρειάζεται να διαθέτουν οι εγκαταστάσεις για να ταιριάζουν στο παιδί – και όχι ποιο παιδί ταιριάζει στις εγκαταστάσεις.
- Συνεργασία : όλοι όσοι συμμετέχουν στη διαδικασία συνεργάζονται μεταξύ τους και αλληλοβοηθούνται.
- Εθελοντικότητα : η κοινή εκπαίδευση είναι επακόλουθο της συνειδητής και οικειοθελούς απόφασης των άμεσα συμμετεχόντων.
- Ανάδραση / ανταπόκριση : η παιδαγωγική πρακτική ακολουθείται από ανάδραση / ανταπόκριση ή αντίστοιχα συμβουλευτική εποπτεία και αξιολόγηση.
- Προσωπική αξιοπρέπεια : κάθε παιδί αντιμετωπίζεται ως μοναδικότητα, με προσοχή και σεβασμό στις ικανότητες και τις αναπηρίες του. Θεμέλιο της Παιδαγωγικής αποτελεί ο προσανατολισμός με βάση την προσωπικότητα και όχι τις ελλείψεις της.
- Το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού : όλα τα παιδιά μιας περιοχής πηγαίνουν στις ίδιες εγκαταστάσεις, πράγμα που σημαίνει ότι καμιά αναπηρία δεν αποκλείεται, ανεξάρτητα από τη μορφή και την έκτασή της.
- Επέκταση της κοινωνικής ένταξης : η διαδικασία της ένταξης λαμβάνει χώρα και πέρα από τα όρια του νηπιαγωγείου ή του σχολείου.
- Μετάβαση : η ένταξη υπερβαίνει τη διάρκεια φοίτησης στο νηπιαγωγείο ή στο σχολείο».

Βέβαια όλη αυτή η συζήτηση περί κριτηρίων για την επιτυχία της ενταξιακής διαδικασίας προϋποθέτει το γενικότερο σχεδιασμό εκ νέου της εκπαιδευτικής πολιτικής, έτσι ώστε να επιτευχθεί η αναδιαμόρφωση του σχολείου αλλά και του ρόλου όλων των εμπλεκόμενων φορέων και υπηρεσιών.

Σαφώς όσα διαδραματίζονται μέσα στην τάξη αποτελούν το θεμέλιο λίθο της παιδαγωγικής παρέμβασης, αλλά απαιτείται και γενικότερη οργανωτική διεύθυνση καίριων ζητημάτων.

***Β' ΜΕΡΟΣ:***

***ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΚΙΝΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΗΡΙΑ***

## **Διαφοροποιημένη διδασκαλία υπό το πρίσμα της αναπηρίας των κινητικών προβλημάτων.**

Η κινητική αναπηρία αποτελεί μια μορφή αναπηρίας η οποία επηρεάζει την ικανότητα του ατόμου να ελέγχει τους μύες και την κίνηση με αποτέλεσμα να περιορίζεται η κινητικότητά του. Οι κινητικές αναπηρίες μπορεί να είναι προσωρινές ή μόνιμες, ωστόσο τις περισσότερες φορές επηρεάζουν τα άτομα με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους (Σπετσιώτης και Σταθόπουλος, 2003, Πολυχρονοπούλου, 2003).

Η κίνηση είναι μια λειτουργία η οποία προϋποθέτει τον αρμονικό συντονισμό πολλών συστημάτων του οργανισμού (νευρικού, μυϊκού, οστικού), προκειμένου το άτομο να εκφράσει την παρουσία του στον κόσμο. Έτσι χρησιμοποιεί το σώμα του για να βαδίσει, να μετακινηθεί, να απολαύσει τις χαρές της ζωής και να εκπληρώσει τις υποχρεώσεις του (Σπετσιώτης και Σταθόπουλος, 2003).

Στην παιδική ηλικία κατακτώνται σταδιακά σύνθετες δεξιότητες όπως η ισορροπία, η ευκινησία, η αλτική ικανότητα, η ενδυνάμωση των χεριών, η δυνατότητα χειρισμών, όπως πιάσιμο, κύλιση, στρίψιμο (Τσαπακίδου, 1997). Καθώς το παιδί κινείται ή κάνει χειρισμούς αντιλαμβάνεται το σχήμα και το μέγεθος των αντικειμένων, την απόσταση, την κατεύθυνση, την τροχιά και δεν αρκείται μόνο στις πληροφορίες που του προσφέρει η όραση (Παπαλεξόπουλος και συν., 2009). Ωστόσο οι μαθητές με κινητικά προβλήματα έχουν ποικίλους κινητικούς περιορισμούς οι οποίοι επηρεάζουν τόσο την αναπτυξιακή όσο και την μαθησιακή διαδικασία του μαθητή.

Οι μαθητές με κινητικές αναπηρίες εμφανίζουν έντονες διαφοροποιήσεις όσον αφορά στις γνωστικές, τις συναισθηματικές - επικοινωνιακές και ψυχοκινητικές τους δεξιότητες, και επομένως οι εκπαιδευτικές προσαρμογές που προτείνονται στα πλαίσια των αρχών που δίνονται από το ΑΠΣ, λαμβάνουν υπόψη τις δεξιότητες, τις μαθησιακές ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τα στυλ μάθησης, την ετοιμότητα των μαθητών με κινητικές αναπηρίες, ενώ παρεμβάσεις ως προς τη διαφοροποίηση στον ρυθμό κάλυψης της διδακτέας ύλης, την αναδιάρθρωση της διάταξης της ύλης, την απλούστευση ή τον εμπλουτισμό των κειμένων, την συνεισφορά της τεχνολογίας και των υποστηρικτικών μέσων, ενισχύουν την μαθησιακή διαδικασία και διευκολύνουν τη μάθηση (Tomlinson και συν., 2004).

Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με κινητικές δυσκολίες συχνά επηρεάζουν την επίδοση του μαθητή στην τάξη, ωστόσο οι μαθητές προσαρμόζονται στις αναπηρίες τους, ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία φοιτούν. Πολλοί επιστήμονες υποστηρίζουν ότι συχνά τα παιδιά με αναπηρίες προσεγγίζονται με λανθασμένους τρόπους ενισχύοντας έτσι την παθητικότητά και την εξάρτησή τους (Campbell, 1997, Giangreco, Edelman, Luiselli, & MacFarland, 1997, Priestley, 1998).

Οι μαθητές με κινητική αναπηρία ενδέχεται να έχουν περιορισμένη ενέργεια και δυσκολία στο περπάτημα, να στέκονται όρθιοι ή να κάθονται για μεγάλο χρονικό διάστημα. Μπορεί να υποστηρίζονται από καροτσάκια, βακτηρίες και άλλου είδους υποστηρικτικά βοηθήματα. Οι πόνοι τους ή οι παρενέργειες των φαρμάκων, μπορεί να τους δημιουργεί ζάλη ή σύγχυση, γεγονός που καθιστά δύσκολη τη συγκέντρωσή τους στην τάξη και την ολοκλήρωση των εργασιών τους. Χρειάζονται συχνά διαλλείματα διότι τόσο το γράψιμο όσο και η χρήση του υπολογιστή πραγματοποιείται με αργό ρυθμό και προκαλεί σωματική και διανοητική κόπωση.

Σε αρκετές περιπτώσεις παρατηρούνται ψυχολογικές εκδηλώσεις άγχους, υπερευαισθησίας, κατάθλιψη, συναισθηματικές μεταπτώσεις, δυσκολίες στη σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων, καθώς και μειωμένη ικανότητα συγκέντρωσης και προσοχής.

Η φυσική πρόσβαση σε μια τάξη είναι το πρώτο εμπόδιο που αντιμετωπίζει ένας μαθητής με κινητικά προβλήματα και αυτό δεν σχετίζεται μόνο με την προσβασιμότητα στο κτίριο ή την τάξη. Η αργοπορημένη άφιξη του μαθητή στο σχολείο συνδέεται με αιτίες, όπως πεζοδρόμια που δεν πληρούν όρους προσβασιμότητας για τη διευκόλυνση των αναπήρων, έλλειψη αξιόπιστου μεταφορικού μέσου, ξαφνική εμφάνιση μηχανικού προβλήματος σε μια αναπηρική καρέκλα ή αμαξίδιο.

Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να οργανώσουν τη σχολική τάξη με βάση τις δυνατότητες προσβασιμότητας μέσα στη σχολική αίθουσα, αλλά και τους κοινόχρηστους χώρους (τουαλέτα, βιβλιοθήκη, αίθουσα πολλαπλών χρήσεων, γήπεδα κ.τ.λ.) Κατά τη διάρκεια ομαδικών εργασιών η μετακίνηση ίσως να απαιτεί περισσότερο χρόνο και ευελιξία.

Η αναπηρική καρέκλα θα πρέπει να θεωρείται ως προσωπική συσκευή βοήθειας και όχι ως ένα εξάρτημα που τον περιορίζει. Αποτελεί, επίσης, μέρος του προσωπικού χώρου του

μαθητή. Για τους μαθητές με κινητικά προβλήματα θα πρέπει να υπάρχει πρόβλεψη, για προτεραιότητα στη σειρά, προσβασιμότητα στην τάξη, οργάνωση των θρανίων και της έδρας, πρόσβαση στο εργαστήριο ή τη βιβλιοθήκη, πρόσβαση και υποστήριξη με την τεχνολογία των υπολογιστών.

Θα πρέπει να επισημανθεί ότι ο μαθητής με κινητικά προβλήματα χρειάζεται περισσότερο χρόνο για να μιλήσει ή να δράσει. Θα πρέπει ο ίδιος ο μαθητής να καθορίσει τον ρυθμό με τον οποίο θα μιλήσει ή θα περπατήσει. Κάποιοι ίσως να μην μπορούν να σηκώσουν το χέρι τους και να συμμετέχουν στην τάξη γι' αυτό απαιτείται συνεχής οπτική επαφή με αυτούς τους μαθητές.

Όταν κάποιος απευθύνεται σε έναν μαθητή που χρησιμοποιεί αναπηρική καρέκλα, πρέπει να επιχειρεί να μιλήσει στο επίπεδο των ματιών. Εάν ένας μαθητής εμφανίζει και επικοινωνιακές διαταραχές εκτός από τα κινητικά προβλήματα χρειάζεται χρόνο για να καταλάβει με ποιον μιλάει (ή ποιος του απευθύνει το λόγο και γιατί).

Πολλές συνηθισμένες δραστηριότητες στην τάξη όπως το σήκωμα του χεριού για να απαντήσει κάποιος μαθητής σε μια ερώτηση, η καταγραφή του νέου λεξιλογίου ή αναζήτηση μιας λέξης στο λεξικό, απαιτούν τη χρήση του ώμου. Για τους μαθητές με αναπηρία στους ώμους θα πρέπει να συζητηθούν με τους μαθητές εναλλακτικοί τρόποι προσέγγισης τέτοιων δραστηριοτήτων.

Ένας μαθητής με σωματική αναπηρία δεν χρειάζεται πάντα βοήθεια. Ρωτήστε πριν προσφέρετε την βοήθειά σας και περιμένετε να σας απαντήσει. Ακούστε και ακολουθήστε τις οδηγίες που πιθανόν σας δώσει διότι λόγω εμπειρίας και επαναληπτικότητας ο μαθητής γνωρίζει καλύτερα τον ασφαλέστερο και αποτελεσματικότερο τρόπο για την ολοκλήρωση των εργασιών. Όταν δε γνωρίζετε με ποιον τρόπο να βοηθήσετε, απλά ρωτήστε τον/την μαθητή/τρια.

Οι εκπαιδευτικοί αρχικά οφείλουν να δημιουργήσουν ένα δυναμικό, ποιοτικό και μαθητοκεντρικό κλίμα στην τάξη. Το κλίμα διαμορφώνεται από τις πρώτες μέρες του σχολικού έτους με δραστηριότητες αλληλογνωριμίας, όπως ανταλλαγή προσωπικών βιωμάτων, ιστοριών, αναμνηστικών που βοηθούν τους μαθητές να συμμετέχουν. Περαιτέρω, πρέπει να ενημερώνονται και να ευαισθητοποιούνται οι άλλοι μαθητές σχετικά

με τις αδυναμίες των μαθητών με κινητικά προβλήματα και να διασαφηνιστεί ότι η αναπηρική καρέκλα ενός ατόμου ή οποιοσδήποτε βοηθητικός εξοπλισμός αποτελεί μέρος του προσωπικού τους χώρου.

Κατά τη φοίτησή τους στο σχολείο, εκτός από τη δυσκολία πρόσβασης στους χώρους μέσα και έξω από το σχολείο, οι μαθητές με κινητικές αναπηρίες εμφανίζουν συχνά βραδύτερους ρυθμούς προσαρμογής και εκτέλεσης μιας εργασίας σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά, καθώς επίσης εύκολη κόπωση και έλλειψη αυτοπεποίθησης. Όταν η δυσλειτουργία αφορά στα άνω άκρα, επηρεάζονται ή δεν κατακτώνται καθόλου οι δεξιότητες λεπτής κινητικότητας, το σχέδιο και η γραφή (Παπαλεξόπουλος και συν., 2009). Οι απαραίτητες κιναισθητικές εμπειρίες αυτών των παιδιών προέρχονται από το αμαξίδιο που ενδεχομένως χειρίζονται με τα χέρια τους (Bernhard και Bernhard, 1999).

Τα κινητικά προβλήματα μπορεί να επηρεάσουν την ικανότητα του μαθητή να χειρίζεται αντικείμενα, να ξεφυλλίζει τις σελίδες από τα βιβλία και τα τετράδια, να γράφει με μολύβι, στυλό, μαρκαδόρο, να πληκτρολογεί στο πληκτρολόγιο, ή να αναζητά υλικό στο πλαίσιο μιας ερευνητικής εργασίας. Οι φυσικές ικανότητες μπορεί να διαφοροποιούνται από μέρα σε μέρα και η μείωση της αντοχής των συγκεκριμένων μαθητών να περιορίζει τις δυνατότητές τους.

Οφείλουμε να δίνουμε τη δυνατότητα επιλογής τόσο στη μάθηση όσο και στην αξιολόγηση των δραστηριοτήτων και στην προώθηση ατομικών σχεδίων εργασίας. Η χρήση μαθητικών συμβολαίων θα τους παρακινήσει να αξιοποιήσουν τόσο την ατομική μάθηση όσο και την αυτόνομη μάθηση. Η ταξινόμια του Bloom μπορεί να αξιοποιηθεί από τον εκπαιδευτικό ώστε να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν κέντρα μάθησης, οργανώνοντας την εργασία ανάλογα με το κάθε επίπεδο (γνώση, κατανόηση, εφαρμογή, ανάλυση, σύνθεση και αξιολόγηση). Προτείνεται επίσης η δημιουργία διδακτικών δραστηριοτήτων για την αξιοποίηση των πολλαπλών ευφυϊών του Gardner (γλωσσική, λογική, μαθηματική, χωροταξική, σωματική-κιναισθητική, μουσική, διαπροσωπική, ενδοπροσωπική, νατουραλιστική).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός σε ό,τι αφορά στην οργάνωση του πλαισίου διδασκαλίας που θα προσφέρει ευκαιρίες για μάθηση και επιτυχία. Απαραίτητο στοιχείο της εκπαιδευτικής παρέμβασης είναι η παροχή ανατροφοδότησης σε κάθε



δραστηριότητα που εκτελείται και ολοκληρώνεται. Οι μαθητές αυτοί πολύ συχνά εισπράττουν απόρριψη και αποτυχία, στοιχεία τα οποία δεν τους βοηθούν να αναπτύξουν εσωτερικά κίνητρα για μάθηση. Το κίνητρο πρέπει να είναι αρκετά ισχυρό, για να διατηρείται έντονο το ενδιαφέρον του μαθητή κατά την προσπάθεια επίτευξης του στόχου, παρά τις ενδεχόμενες δυσκολίες που συναντά (Zimmernan, 1989).

Για να μπορέσουμε να οργανώσουμε τη διαφοροποίηση σε σχέση με το περιεχόμενο της διδασκαλίας είναι σημαντικό, να ληφθούν υπόψη, οι υπάρχουσες δεξιότητες των μαθητών, οι μαθησιακές τους ανάγκες, τα ενδιαφέροντά τους, τα στυλ μάθησης, ο βαθμός ετοιμότητας των μαθητών και ο ρυθμός κάλυψης της διδακτέας ύλης.

Το περιεχόμενο και οι διαφοροποιήσεις θα πρέπει να υποστηρίζονται από πολυεπίπεδη καθοδήγηση, τη χρήση των εκπαιδευτικών συμβολαίων, τη διδασκαλία σε μικρές ομάδες, με σχέδια εργασίας, με διαφορετικές εργασίες για διαφορετικά επίπεδα ικανοτήτων, την υποστήριξη για αυτόνομη/ανεξάρτητη μάθηση, τη λεπτομερή οργάνωση των ομαδικών εργασιών, τη συμμετοχή σε διαγωνισμούς, και την πρόβλεψη προγραμματισμού για δραστηριότητες εκτός της σχ. μονάδας. Τα κοινωνιογράμματα, η υπόδυση ρόλων, το θεατρικό παιχνίδι μπορούν να αναδείξουν τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή ώστε να αξιοποιηθούν κατάλληλα από τον εκπαιδευτικό.

Η κατηγοριοποίηση των μαθητών με κινητικά προβλήματα δεν πρέπει να οδηγεί σε επικέντρωση της προσοχής στο πρόβλημα, διότι η προσπάθεια περιορίζεται στην αντιμετώπιση του προβλήματος και όχι στην κάλυψη των ποικίλων αναγκών του ατόμου (Δημητρόπουλος, 2004). Άλλωστε ο σχεδιασμός διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι ανεξάρτητη από το αίτιο της αναπηρίας. Μόνο με τη διαφοροποίηση στη διδασκαλία μπορούν να παρέχονται ίσες ευκαιρίες μάθησης, που είναι ανθρώπινο δικαίωμα όλων των παιδιών (McNamara και Moreton, 1997).

Οφείλουμε να ενθαρρύνουμε τη σύνδεση της νέας γνώσης με τα προσωπικά βιώματα των μαθητών. Αν τα παιδιά υποστηριχθούν, αναδύεται η ικανότητα εύρεσης στοιχειωδών αιτιωδών σχέσεων σε γεγονότα της καθημερινής ζωής τους και βελτιώνεται η ικανότητα εντοπισμού σχέσεων και εξαγωγής συμπερασμάτων για γεγονότα που, αν και δεν αφορούν στην άμεση εμπειρία, αναφέρονται σε οικεία πρόσωπα, καταστάσεις, υλικά ή δραστηριότητες (Riggs και Peterson, 2000). Με την κατάλληλη υποστήριξη, την κοινωνική

αλληλεπίδραση και τη σωστή χρήση της γλώσσας, ενθαρρύνονται οι μαθητές με ιδιαιτερότητες στην κίνησή τους.

Η εργασία σε ομάδες εξασφαλίζει τη διερεύνηση, την κατανόηση και την αλληλεπίδραση στις ιδέες των μαθητών. Το μοντέλο της συνεργατικής μάθησης όχι μόνο οδηγεί σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, αλλά συγχρόνως ευνοεί την ανάπτυξη της σκέψης και της κοινωνικότητας των μαθητών και συμβάλλει στην βέλτιστη παιδαγωγική διαχείριση της ανομοιογένειας του μαθητικού πληθυσμού (Cohen, 1994).

Οι εκπαιδευτικοί που αξιοποιούν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία οφείλουν να αξιοποιούν τον χρόνο με ευελιξία, να υιοθετούν εναλλακτικές στρατηγικές και να αναπτύσσουν συνεργατικές σχέσεις με τους μαθητές τους (Tomlinson, 1999).

Ο εκπαιδευτικός που θέλει να αυξήσει τις πιθανότητες ενεργητικής συμμετοχής και μάθησης των μαθητών του θα πρέπει όχι μόνον να σέβεται και να αξιοποιεί τα ενδιαφέροντά τους, αλλά και να δημιουργεί νέα ενδιαφέροντα σε αυτούς (Παντελιάδου και Αντωνίου, 2008). Η θεωρία Gardner αφήνει να εννοηθεί ότι τα σχολεία πρέπει να προσφέρουν την εκπαίδευση, έχοντας προγράμματα σπουδών προσαρμοσμένα στο είδος νοημοσύνης των παιδιών (Allan και Tomlinson, 2000). Εμπεριέχει ποικίλες στρατηγικές και τεχνικές που ταιριάζουν καλύτερα στους μαθητές μιας τάξης. Είναι ευέλικτη και αλλάζει συνεχώς για να καλύπτει τις υπάρχουσες ανάγκες ανά πάσα στιγμή. Αναφέρεται σε μια συστηματική προσέγγιση στο σχεδιασμό του συνόλου της διδασκαλίας για μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες.

Η διαφοροποίηση μπορεί να αφορά στον ρυθμό κάλυψης της διδακτέας ύλης, στην αναδιάρθρωση της διάταξης της ύλης, στην απλούστευση ή τον εμπλουτισμό των κειμένων.

Τα παραπάνω είναι δυνατόν να προσεγγιστούν μέσα από ποικιλία πολυεπίπεδων κειμένων, συμπληρωματικά υλικά, πλούσιο οπτικο-ακουστικό υλικό, ποικιλία κέντρων ενδιαφέροντος, διαφοροποίηση ως προς τα χρονοδιαγράμματα, αξιοποίηση κάθε είδους τεχνολογικής υποστήριξης, ποικιλία εκπαιδευτικών στρατηγικών, συνεργατική μάθηση, αξιοποίηση της τοπικής κοινότητας.

Η διαφοροποίηση της διαδικασίας της διδασκαλίας αφορά στη χρήση διαφορετικών εγχειριδίων, βιβλίων, εποπτικού υλικού, στη χρήση διαφορετικών στρατηγικών διδασκαλίας,

στη χρήση λεξιλογικών λιστών, στην πολύ-αισθητηριακή παρουσίαση ιδεών (ή και εννοιών) δηλαδή οπτικά, ακουστικά, απτικά, στην παρουσίαση ιδεών (ή και εννοιών) δίνοντας έμφαση σε διαφορετικά μαθησιακά μοντέλα, στην αξιοποίηση των συνομιλήκων για την ανάγνωση ενός κειμένου στους συμμαθητές τους, στην εργασία σε μικρές ομάδες, στην οργάνωση ακαδημαϊκών παιχνιδιών, στη χρήση φυλλαδίων όπου θα αναφέρονται οι απαντήσεις με στόχο την αυτό-αξιολόγηση, στη δημιουργία κέντρων ενδιαφέροντος. Ακόμη δίνεται η δυνατότητα προσαρμογής των στρατηγικών διδασκαλίας με σαφή διατύπωση των στόχων, με τη χρήση οργανογράμματος στην αρχή της διδασκαλίας, με βήμα-βήμα παρουσίαση της ύλης, την παρουσίαση αφηρημένων εννοιών με χειροπιαστά παραδείγματα-οπτικοποιημένα, με μοντελοποίηση, με την πολυδιάστατη- πολυαισθητηριακή παρουσίαση πληροφοριών, την παρουσίαση πίνακα με γραφικές παραστάσεις, την αξιοποίηση του εννοιολογικού χάρτη, των διαγραμμάτων ροής, εργαστηριακές ασκήσεις, τη σύνοψη των βασικών σημείων του μαθήματος, την παραγωγή σημειώσεων, την αύξηση του χρόνου αναμονής, την ισορροπία στα θετικά και αρνητικά σημεία της ανατροφοδότησης, τη δυνατότητα επιλογής από τους μαθητές ως προς το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό, τη χρήση προσωπικών συμβολαίων ως προς το τι θα μάθει ο μαθητής, πως θα το μάθει, σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα και πως θα αξιολογηθεί.

Αρχή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι η ευέλικτη ομαδοποίηση, που αλλάζει και αξιοποιεί πέρα από το κριτήριο της επίδοσης των μαθητών και άλλα κριτήρια. Η ομαδοποίηση μπορεί να οργανωθεί ως προς το αποτέλεσμα, την εργασία ανά δύο και την οργάνωση της εργασίας σε ομάδες.

Η μάθηση μπορεί να επιτευχθεί αποτελεσματικότερα με τη συνεργασία των μαθητών (Meyer, 1995), διότι οι αντιπαραθέσεις και οι αντίθετες απόψεις που εκφράζουν τα μέλη της ομάδας αυξάνουν το ενδιαφέρον των μαθητών, παρουσιάζουν διάφορες παραμέτρους κάθε προβλήματος, δίνουν τη δυνατότητα στον μαθητή να αναλύσει και να συνθέσει τις αντικρουόμενες απόψεις και επιπλέον βοηθούν στη διατύπωση ποικίλων λύσεων (Gonschorek & Schneider, 2000).

Επίσης, η συνεργατική διδασκαλία βοηθά στην ανάπτυξη ανώτερων πνευματικών λειτουργιών, διότι όταν συνεργάζονται οι μαθητές, χρησιμοποιούν ανώτερες λογικές επεξεργασίες, όπως τη στρατηγική της κατηγοριοποίησης, της επαλήθευσης, της σύνθεσης,

της οργάνωσης υλικού, της διερεύνησης (Φλουρής, 1986). Έτσι, απαλλάσσονται από τον εγωκεντρισμό και την ανταγωνιστική διάθεση. Είναι αναγκαίο να συνυπάρχουν και άλλοι παράγοντες για την αποτελεσματικότερη λειτουργία των ομάδων όπως θετική αλληλεξάρτηση μεταξύ των μελών, συλλογική ευθύνη, εναλλαγή ρόλων, συλλογική εργασία (Ματσαγγούρας, 19962).

Η διεθνής βιβλιογραφία αναδεικνύει πλήθος ερευνών, τα ευρήματα των οποίων υποστηρίζουν ότι η διδασκαλία για την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά με φυσικές αναπηρίες πρέπει να ξεκινά από την προσχολική ηλικία και το δημοτικό (Palmer & Wehmeyer, 2003, Wehmeyer & Palmer, 2000, Wehmeyer και συν., 1997). Έρευνες καταδεικνύουν ότι οι μαθητές με χρόνιες παθήσεις και αναπηρίες έχουν αυξημένες πιθανότητες να εμφανίσουν προβλήματα κοινωνικής προσαρμογής και φτωχές κοινωνικές δεξιότητες (Lavigne & Faier-Routman, 1992, Stein και συν., 1998).

Υπογραμμίζεται ότι το επίπεδο κοινωνικής αλληλεπίδρασης με άλλα παιδιά συρρικνώνεται και από τις αξιολογήσεις από τους συνομηλίκους, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και άλλα σημαντικά πρόσωπα, οι οποίες διαμορφώνουν την αυτοεικόνα του μαθητή με κινητικά προβλήματα. Η σχολική ηλικία σηματοδοτείται από την αναπτυξιακή κρίση του Εγώ για παραγωγικότητα ή ανεπάρκεια σύμφωνα με τη θεωρία του Erikson (1968) για την ανάπτυξη της προσωπικότητας. Η αυτοεκτίμηση εξισώνεται με την αίσθηση αξίας, επάρκειας και αυτοσεβασμού του ατόμου (Marsh και συν., 2003). Στο πλαίσιο της αναπηρίας και της χρόνιας ασθένειας, η μειωμένη αυτοεκτίμηση έχει συσχετιστεί με μεγαλύτερους λειτουργικούς περιορισμούς (Taal και συν., 1997) που οδηγούν σε περιορισμένη ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων, τη μειωμένη ανάληψη πρωτοβουλιών, με αποτέλεσμα τη σταδιακή απομόνωση από την ομάδα.

Βασική θέση της σύγχρονης Παιδαγωγικής είναι η σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία και τις πραγματικές καταστάσεις που βιώνει το παιδί εκτός του σχολείου (Dewey, 1982). Σύμφωνα με τον Πιαζέ (1972) «το παιδί γνωρίζει με τα χέρια, σκέπτεται και απαντά με το σώμα του». Το παιχνίδι και στη συνέχεια η άθληση, σε ανοικτούς και κλειστούς χώρους με τη χρήση διάφορων υλικών (μονάζυγα, κούνιες, τσουλήθρες κλπ) αποτελούν ανεξάντλητη πηγή ερεθισμάτων και γνώσεων, ευκαιρίες καλλιέργειας της φαντασίας και της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης (Τσιαντζή, 1992). Οι κοινωνικές και συναισθηματικές

ικανότητες των μαθητών με κινητικά προβλήματα επηρεάζονται σημαντικά, αφού οι κινητικές δυσκολίες συχνά απομονώνουν το μαθητή και δεν του επιτρέπουν ή του επιτρέπουν επιλεκτικά τη συμμετοχή του σε ομαδικά παιχνίδια και άλλες αθλητικές δραστηριότητες (Παντελιάδης και Συρίγου-Παπαβασιλείου, 2002). Δημιουργούμε ευκαιρίες συμμετοχής σε εκδηλώσεις που οργανώνονται στη σχολική μονάδα (σχ. εορτές, bazaar) καθώς και στις εξωσχολικές επισκέψεις λαμβάνοντας πάντα υπόψη τα εμπόδια που προκαλεί η αναπηρία στο μαθητή. Με τον τρόπο αυτό το χάσμα μεταξύ σχολείου και κοινωνίας μικραίνει και το σχολείο προσφέρει γνώσεις, εμπειρίες και καλές πρακτικές χρήσιμες για τη ζωή του παιδιού (Dewey, 1982). Αυτός, εξάλλου, οφείλει να είναι ο ρόλος του, να είναι κάτι περισσότερο από την απλή προσαρμογή του ατόμου στην κοινωνία και στους κανόνες της. Να δίνει στον μαθητή τη δυνατότητα εξόδου από τον χώρο απομόνωσης του σχολείου (Κοσσυβάκη, 1998), να διαμορφώνουμε προσωπικότητες που να αναλύουν την κοινωνική ζωή, να ασκούν κριτική και να ανοίγουν νέες προοπτικές στην πορεία της.

Η σύνδεση με τη ζωή επιτυγχάνεται με τον καλύτερο τρόπο μέσα από την αξιοποίηση της μεθοδολογίας Project. Η μεθοδολογία αυτή προσπαθεί όχι μόνο να παρουσιάσει τη ζωή αλλά και να παρέμβει με πρόθεση να την αλλάξει και να τη βελτιώσει (Χρυσάφιδης, 2000).

Οι επιστήμονες υπογραμμίζουν ότι οι ΤΠΕ «αποτελούν ισοσταθμιστές, ώστε για πολλούς ανθρώπους με αναπηρία, οι τεχνολογίες να λειτουργούν ως γνωστική πρόσθεση με σκοπό την υπερκέραση ή την αντιστάθμιση της διαφορετικότητας» (Florian & Hegarty, 2004). Οι Τεχνολογίες των Πληροφοριών και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) στην εκπαίδευση αυτών των μαθητών αποτελούν σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο υποκείμενες της Υποστηρικτικής Τεχνολογίας (Assistive Technology) και της Σχεδίασης για Όλους (Design for All). Η Υποστηρικτική Τεχνολογία (Assistive Technology) αποτελεί γενικό όρο, ο οποίος περιλαμβάνει συσκευές υποβοήθησης, προσαρμογής και αποκατάστασης, καθώς και τη διαδικασία επιλογής, τοποθέτησης και χρήσης τους. Σκοπός είναι η διατήρηση, αύξηση ή βελτίωση των λειτουργικών ικανοτήτων των ανθρώπων με αναπηρία. Ακολουθεί τις αρχές της Σχεδίασης για Όλους (Design for All), η οποία με τη σειρά της είναι μια φιλοσοφία σχεδιασμού με στόχο τη χρήση των προϊόντων, υπηρεσιών και συστημάτων από όσο περισσότερους ανθρώπους, με όσο το δυνατόν λιγότερη ανάγκη προσαρμογής. Η Σχεδίαση για Όλους είναι η σχεδίαση για την ανθρώπινη διαφορετικότητα, την κοινωνική ένταξη και την ισότητα (EIDD Stockholm Declaration, 2004). Έτσι, οι ΤΠΕ μέσα από τις επιταγές της Σχεδίασης για Όλους καθιστούν

περισσότερο προσβάσιμο το περιβάλλον. Με αυτόν τον τρόπο, «οι ευκαιρίες για τα άτομα με λειτουργικούς περιορισμούς αυξάνονται. Οι ΤΠΕ παρέχουν σε αυτούς πολλές δυνατότητες για να λάβουν περίθαλψη, να ταξιδέψουν, να εργαστούν, να σπουδάσουν, να ενημερωθούν και να συναντήσουν άλλους ανθρώπους» (Μουταβελής, Μπούρχας, 2011).

Η διαφοροποίηση, όπως ορίστηκε παραπάνω, προϋποθέτει την αποδοχή των ιδιαιτεροτήτων, των ενδιαφερόντων και γενικότερα των ατομικών διαφορών των μαθητών και συνδέεται στενά με την αξιολόγηση. Η ανάπτυξη μεθόδων αξιολόγησης της επίδοσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελεί αντικείμενο έρευνας και μελέτης τα τελευταία χρόνια . Ειδικότερα, όσον αφορά την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών με κινητικά προβλήματα (Keller, 2002), οι προτάσεις αφορούν στη δυνατότητα να εξετασθούν προφορικά ή γραπτά, να μαγνητοφωνούν τις απαντήσεις τους, να τις υπαγορεύουν στους εκπαιδευτικούς ή να τις γράφουν με τη βοήθεια επεξεργαστή κειμένου ή να αξιοποιούνται εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης, (π.χ. portfolio) (Παπαλεξόπουλος και συν., 2009).

### **Σύνοψη**

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μια ιδιαίτερα επίκαιρη πρόταση αλλαγής της διδασκαλίας στο πλαίσιο της τυπικής τάξης, η οποία μπορεί να βελτιώσει τη μάθηση όλων των μαθητών, αξιοποιώντας τη διαφορετικότητά τους. Φαίνεται ότι αποτελεί μια σημαντική πρόκληση για την αντιμετώπιση τόσο των μαθητών με κινητικά προβλήματα όσο και του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού, μέσα στο περιβάλλον της γενικής τάξης με τη δημιουργία ελκυστικών περιβαλλόντων μάθησης, περιεχομένων, διαδικασιών και εκπαιδευτικών προϊόντων τα οποία προσφέρουν στους μαθητές ευκαιρίες για μάθηση με νόημα.

Θα πρέπει να επισημανθεί ότι η συμμετοχή και άλλων φορέων, όπως οι γονείς του μαθητή, ο ίδιος ο μαθητής κατά περίπτωση, ο σχολικός σύμβουλος, ο διευθυντής του σχολείου, ο σύλλογος διδασκόντων και οι βοηθητικές υπηρεσίες αποτελούν διευκολυντικούς συντελεστές για μια καλά οργανωμένη και σχεδιασμένη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

**Γ' ΜΕΡΟΣ:**

**ΜΕΛΕΤΕΣ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ**

## Α. ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΣΤΟ ΓΕΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

### ΕΝΤΥΠΟ ΜΕΛΕΤΗΣ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

#### 1. ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΦΙΛ

1.1. Ομάδα

Μαθητής

#### 1.2. Βαθμίδα Εκπαίδευσης, Πλαίσιο, Τάξεις

Βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία αφορά η Διδακτική Πρακτική:

Πρωτοβάθμια

Δευτεροβάθμια

Πλαίσιο στο οποίο αφορά

Γενικό σχολείο

Ειδικό σχολείο

Τάξη: Β' Δημοτικού

Τμήμα ένταξης

Παράλληλη Στήριξη

#### 1.3. Αναλυτική Περιγραφή – Ανάπτυξη Μαθησιακού προφίλ

Ο Αντρέας είναι ένα παιδί που έχει «τον τρόπο του» να σε κερδίζει με το αφοπλιστικό του χαμόγελο. Η δίδυμη αδελφή(χωρίς αντίστοιχο πρόβλημα)είναι μαθήτρια του παράλληλου τμήματος στο σχολείο μας. Η πρώτη εγγραφή του στο σχολείο έγινε το διδακτικό έτος 2012 - 2013.

Έχει ηλικία 7,5 ετών και παρακολουθεί το πρόγραμμα της Β' τάξης του σχολείου μας, στην οποία είναι εγγεγραμμένοι άλλοι 17 μαθητές.

#### Κλινική εικόνα / Εργαστηριακά ευρήματα

Η όρθια στάση και η βάδιση του Αντρέα γίνονται με υποστήριξη και χρήση περιπατητήρα εμπρόσθιας κίνησης. Είναι φανερό η ανασφάλεια του στη βαρύτητα Έχει εμφανή δυσκολία να στρίψει και να διατηρήσει την ισορροπία του σε ανώμαλες επιφάνειες. Οι λειτουργικοί περιορισμοί στην καθιστή και όρθια θέση δεν υποκαθίστανται πλήρως με τη χρήση ειδικών προσαρμογών και υποστηρικτικής τεχνολογίας. Ειδικά το δεξί άκρο του είναι ιδιαίτερος επιβαρυσμένο. Συλλαμβάνει αντικείμενα χωρίς όμως πλήρως ανεπτυγμένες λαβές. Επιπρόσθετα να σημειώσουμε ότι διασπάται με μεγάλη συχνότητα και συνέχεια ρωτάει « τι θα κάνουμε μετά;»



## ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΦΙΛ

### 1. ΤΙ ΓΝΩΡΙΖΕΙ

**ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑ:** Χειρίζεται τις λέξεις, τις συλλαβές και τα φωνήματα. Διαπιστώνεται πλήρης κατανόηση και συστηματική χρήση του αλφαβητικού κώδικα.

**ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ:** Αντιλαμβάνεται τον αριθμό των λέξεων σε μια πρόταση συλλαβών {4 } σε μια λέξη. Αναφέρει λέξεις με ερέθισμα μια συλλαβή. Μεταφέρει λέξη τον Ενικό στον πληθυντικό. Ταυτίζει όμοια γράμματα συλλαβές και λέξεις.

**ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ ΩΣ ΑΚΡΟΑΤΗΣ** Κατανοεί το νόημα μικρής ιστορίας, που του εκφωνείται συνοδεία οπτικού υλικού και είναι σε θέση να την αναδιηγηθεί με τη βοήθεια υπενθυμίσεων

**ΑΝΑΚΛΗΣΗ:** Με τη βοήθεια υπενθυμίσεων και ερωτήσεων πυλώνων ο Αντρέας είναι σε θέση να φέρει στην επιφάνεια γεγονότα που άκουσε ή παρατήρησε

**ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ** Συμμετέχει σε απλό διάλογο και αναφέρει πληροφορίες που κινούνται σε απλά βιωματικά του θέματα. Το εύρος των γενικών γνώσεων που διαθέτει και το λεξιλόγιο – εκφραστικό – που χρησιμοποιεί τοποθετείται σε ΟΡΙΑΚΟ επίπεδο. Η ικανότητα λεκτικού συλλογισμού είναι ΣΕ ΟΡΙΑΚΟ σημείο.

**ΓΡΑΦΗ:** Αντιγράφει από πρότυπο και βέβαια γράφει το όνομα του από μνήμης. Συνήθως δεν παραλείπει - /και δεν προσθέτει γράμματα ή συλλαβές .

**ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ:** Διαθέτει αντίστοιχο με την ηλικία του εκφραστικό και προσληπτικό λεξιλόγιο

**ΣΩΜΑΤΟΓΝΩΣΙΑ :** Αναγνωρίζει τα μέρη του σώματος και τα συνδυάζει με μια δράση, γεγονός που επιβεβαιώνει ότι υπάρχει πραγματική διάκριση. Είναι σε θέση να δείξει τα μέρη του σώματος και πάνω σε άλλους ασκώντας έτσι ετεροπροσωπία.

**ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ -ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΙΣΗ - ΔΙΑΤΑΞΗ** Ταξινομεί, αντιστοιχίζει, διατάσσει αντικείμενα, με βάση το κριτήριο που ορίζουμε {π.χ. μέγεθος} Αναγνωρίζει ταξινομήσεις αντικειμένων και προσφέρει παραδείγματα {μέχρι 5 αντικείμενα από 5 κατηγορίες αντικειμένων} Είναι σε θέση όταν του δώσαμε ένα καλάθι με πολλά πράγματα ετερόκλητα , φρούτα, παιχνίδια, ξύλινα ομοιώματα ζώων όλα μαζί να τα ταξινομήσει Αντιστοιχίζει ένα προς ένα όπως και ένα προς δύο χωρίς δυσκολίες. Αναγνωρίζει τα σχήματα και κάνει τις σωστές αντιστοιχίσεις. {π.χ. κύκλος – μπάλα}

**ΧΡΟΝΙΚΗ ΑΚΟΛΟΥΘΙΑ:** Λέει τις ημέρες της εβδομάδας, τους μήνες και τις εποχές του έτους.

**ΑΡΙΘΜΗΤΙΚΗ-ΛΟΓΙΚΟΜΑΘΗΜΑΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ** Διατάσσει 3 αντικείμενα και σχήματα με ανιούσα και κατιούσα φορά. Μετρά μηχανικά τους αριθμούς από το 1 –100.

## 2. ΔΥΣΧΕΡΕΙΕΣ - ΤΙ ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΕΙ

**ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ:** Διαβάζει λέξεις και προτάσεις χωρίς προσωδιακά στοιχεία στη φωνή του.

**ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΟΣ ΡΥΘΜΟΣ:** ανάγνωση χωρίς ροή – συλλαβιστή – και χωρίς προσωδιακά στοιχεία στη φωνή του.

**ΧΡΟΝΙΚΗ ΑΚΟΛΟΥΘΙΑ:** Η χρήση χρονικών εννοιών είναι λιγότερο γενικευμένη. Δυσχέρειες εντοπίζονται στην κατανόηση της ώρας, όπου έχει κατακτήσει μόνο το «ακριβώς» και το «και μισή»

**ΑΡΙΘΜΗΤΙΚΗ-ΛΟΓΙΚΟΜΑΘΗΜΑΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ** Δεν έχει καλή αντίληψη των αριθμών / μέτρηση. Δεν αντιλαμβάνεται απλές ποσοτικές σχέσεις και την έννοια της ισοδυναμίας.

**ΓΡΑΦΟΚΙΝΗΤΙΚΑ** υπολείπεται σε σχέση με την ηλικία του. Η γραφοκινητική του ταχύτητα τοποθετείται σε ιδιαιτέρως χαμηλό επίπεδο, παρουσιάζει μειωμένη συγκέντρωση. Τον κύκλο τον σχεδιάζει από τα δεξιά προς τα αριστερά.

**ΝΟΜΙΣΜΑΤΑ- ΑΞΙΑ ΚΑΙ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΤΟΥΣ** Δεν γνωρίζει τα κέρματα του ευρώ, την αξία τους { την μεταξύ τους συσχέτιση και την αγοραστική τους δύναμη} ώστε να μπορεί να συναλλάσσεται με αυτά.

## 3.ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ – ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ - ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

Ο Ανδρέας είναι αρκετά φιλότιμο παιδί και παρά τις όποιες δυσκολίες του ΔΕΝ παρουσιάζει τάσεις αποφυγής γραπτών εργασιών. Διαχέει το ενδιαφέρον του – προσοχή του σε άσχετα με την δραστηριότητα θέματα. Έχει επενδύσει στην ομάδα των ομηλικών και την εκπ/κή διαδικασία εντούτοις παρατηρείται ανταγωνιστική διάθεση και έντονο άγχος για τις επιδόσεις του, τα οποία λειτουργούν αρνητικά στην αυτοεικόνα του. Έχει ανάγκη επιβράβευσης. Είναι πάρα πολύ αγαπητός.

Αναζητώντας τους τρόπους εκείνους με τους οποίους ο Αντρέας μπορεί να αμβλύνει τις σχολικές δυσκολίες ανατρέξαμε στις θέσεις της εποικοδομητικής προσέγγισης και των απόψεών της για τη γνώση και τις επιπτώσεις των αντιλήψεων στο ρόλο του μαθητή, του δασκάλου και των διδακτικών στόχων.

Ο σχεδιασμός του προτεινόμενου συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος παρέμβασης συμβάλλει στη δημιουργία συνεργατικής μάθησης, το οποίο οδηγεί σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, μιας και η διαδικασία της συζήτησης και του διαλόγου λειτουργεί καταλυτικά στη σκέψη. Η εργασία σε ομάδες εξασφαλίζει τη διερεύνηση, την κατανόηση και την αλληλεπίδραση στις ιδέες των μαθητών. Το μοντέλο της συνεργατικής μάθησης όχι μόνο οδηγεί σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, αλλά συγχρόνως ευνοεί την ανάπτυξη της σκέψης και της κοινωνικότητας των μαθητών και συμβάλλει στην καλύτερη παιδαγωγική διαχείριση της ανομοιογένειας του μαθητικού πληθυσμού (Cohen, 1994, Σταυρίδου, 1999).

## 2. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ

### (Σχέδιο Μαθήματος)

#### 2.1 Τίτλος

##### Η γνωριμία μας με τα κέρματα του ευρώ

Κεφάλαιο 11, «Γνωρίζω καλύτερα τα κέρματα του ευρώ» ( Στο κυλικείο), Μαθηματικά Β΄ Δημοτικού, βιβλίο μαθητή. Κεφάλαιο 12, «Υπολογίζω τα ρέστα»( Στην αγορά)

#### 2.2 Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές

Γνωστικό/-ά αντικείμενο/-α της Διδακτικής Πρακτικής:

**απευθύνεται στους μαθητές της Δεύτερης Τάξης του Δημοτικού Σχολείου.**

##### Μαθηματικά Β Δημοτικού

##### **Ιδιαίτερη Περιοχή του γνωστικού αντικειμένου**

Αποσκοπούμε στη γνωριμία των παιδιών- και μάλιστα με παιγνιώδη διαδικασία - με τα κέρματα του ευρώ, την αξία τους { μέσα από την μεταξύ τους συσχέτιση και την αγοραστική τους δύναμη} ώστε να μπορούν να συναλλάσσονται με αυτά. Επιπρόσθετα στοχεύουμε με τρόπο ομαδοσυνεργατικό, ανακαλυπτικό και εποικοδομητικό να εμπλέξουμε το σύνολο των μαθητών και φυσικά τον Ανδρέα σε νοερούς υπολογισμούς, καταμέτρηση, μέτρηση και αναγνώριση των συμβόλων που συνδέονται με τα κέρματα του ευρώ. Εν κατακλείδι με τη χρήση πραγματικών αντικειμένων το αριθμητικό σύμβολο να αποκτήσει περιεχόμενο

##### **Συμβατότητα με το ΑΠΣ & το ΔΕΠΠΣ.**

Α) το Διαθεματικό, Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, ΦΕΚ τ.Β΄ 1366, 1373, 1374, 1375,1376/ 18-10-2001, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Β) το Α.Π.Σ. / ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: Κεφάλαιο 11, «Γνωρίζω καλύτερα τα κέρματα του ευρώ» ( Στο κυλικείο), Μαθηματικά Β΄ Δημοτικού, βιβλίο μαθητή. Σελ 34 - 35 Κεφάλαιο 12, «Υπολογίζω τα ρέστα»( Στην αγορά) Μαθηματικά Β΄ Δημοτικού, βιβλίο μαθητή. Σελ. 36-37

Μαθηματικά Β΄ Δημοτικού, Βιβλίο δασκάλου σελ. 59 - 65

##### **Συμβατότητα με τις αρχές και τους στόχους της διαφοροποιημένης διδασκαλίας**

Το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο τόσο με τις δραστηριότητες όσο και το λογισμικό που αξιοποιείται συνάδει με τις ακόλουθες αρχές και στόχους της διαφοροποίησης:

Ενεργητική συμμετοχή όλων ανεξαιρέτως των μαθητών στην μαθησιακή διαδικασία και

αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους στο μέγιστο.

Αξιοποίηση των διαφορετικών βιωμάτων και εμπειριών των μαθητών, αξιοποίηση των ενδιαφερόντων τους καθώς και του κοινωνικοπολιτισμικού τους περιβάλλοντος

Αξιοποίηση συνεργατικών προσεγγίσεων και ανάπτυξη συνεργατικού και υποστηρικτικού πνεύματος,

Χρήση ποικίλων μορφών διδασκαλίας και μάθησης: δημιουργική και βιωματική μάθηση, χρήση διαφορετικών δημιουργικών εκπαιδευτικών μεθόδων, παιχνίδια ρόλων, τεχνικές θεατρικού παιχνιδιού, δημιουργία ομαδικού εικαστικού έργου

Καλλιέργεια ολιστικής προσέγγισης

Προσέγγιση της αναπηρίας σύμφωνα με το κοινωνικό μοντέλο.

### **2.3 Βαθμίδα Εκπαίδευσης, Πλαίσιο, Τάξεις**

**Βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία αφορά η Διδακτική Πρακτική:**

Πρωτοβάθμια  Δευτεροβάθμια

**Πλαίσιο στο οποίο αφορά**

Γενικό σχολείο  Ειδικό σχολείο

**Τάξη στην οποία αφορά:** Β Δημοτικού

Τμήμα ένταξης  Παράλληλη Στήριξη

### **2.4 Σκοπός & Στόχοι**

#### **Γενικός σκοπός**

Οι μαθητές να μάθουν να αναγνωρίζουν τα κέρματα του € και να τα συγκρίνουν με βάση την αξία τους {αγοραστική δύναμη}. Να υπολογίζουν τη συνολική αξία δύο ή περισσότερων νομισμάτων όπως και τα ρέστα σε οικονομικές συναλλαγές.

**Επιμέρους Στόχοι ως προς το γνωστικό αντικείμενο και ως προς τη μαθησιακή διαδικασία.**

#### **Διδακτικοί Στόχοι**

Ως στόχος τίθεται κυρίως η διαδικαστική γνώση (learn how to learn), ενώ παράλληλα αναδεικνύεται και η δηλωτική γνώση ( the subject of learning).

#### **A. Ως προς το γνωστικό αντικείμενο.**

- ❖ Οι μαθητές:
  - ✓ Εξοικειώνονται με τα κέρματα του €
  - ✓ Αντιλαμβάνονται μέσα από καταστάσεις αυθεντικής μάθησης, που παραπέμπουν στα βιώματά τους την ονομαστική αξία των κερμάτων του €
  - ✓ Αναγνωρίζουν τα ελληνικά κέρματα του €
  - ✓ Προβαίνουν σε ανταλλαγές με τη χρήση των κερμάτων του €
  - ✓ Εκτιμούν τη συνολική αξία δύο ή και περισσότερων κερμάτων του € και παράλληλα υπολογίζουν το υπόλοιπο ενός ποσού.
  - ✓ Συναλλάσσονται με τη χρήση των κερμάτων του € ( πληρώνουν και παίρνουν τα ρέστα τους )
  - ✓ Κατανοούν τη μεταξύ τους συσχέτιση.
  - ✓ Επιλύουν πραγματικά προβλήματα κάνοντας χρήση του €
  - ✓ Αξιοποιούν πληροφορίες που δίνονται μέσα από εικόνα.
  - ✓ Μπορούν να χρησιμοποιούν την εκτίμηση { περίπου} για τη λύση ενός προβλήματος.

#### **B' Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία**

Απαγκιστρωμένοι οι μαθητές από το συμβατικό – παραδοσιακό περιβάλλον μάθησης και λειτουργώντας σε ένα σύγχρονο, επικαιροποιημένο μαθησιακό περιβάλλον γίνονται ενεργητικοί τόσο σε επίπεδο ενδοομαδικής όσο και διομαδικής συνεργασίας και επικοινωνίας. Ειδικότερα θα λέγαμε ότι κάθε μαθητής είτε μέσα στην μικροομάδα του, είτε στην ολομέλεια της τάξης, έχει τη δυνατότητα να επιχειρηματολογεί, να πρωτοτυπεί, να αυτενεργεί, να ασκείται στον τομέα της συνεργασίας και της επικοινωνίας. Επίσης, έχει την ευκαιρία να υποστηρίζει δημόσια τη γνώμη του και να διαπραγματεύεται τα θέματα που τον ενδιαφέρουν περισσότερο. Παράλληλα οι μαθητές μπορούν να απενοχοποιηθούν από τα λάθη τους.

#### **2.5 Εκτιμώμενη διάρκεια**

Το πρώτο μέρος του σχεδίου διδασκαλίας θα διαρκέσει μία διδακτική ώρα από το μάθημα των μαθηματικών και το δεύτερο μέρος δυο ενιαίες διδακτικές ώρες την επόμενη ημέρα {μια διδακτική ώρα από το μάθημα των μαθηματικών και μία διδακτική ώρα από την ευέλικτη ζώνη} ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών και της ομάδας.

#### **Προαπαιτούμενες γνώσεις:**

- *Η έννοια του μισού.*
- *Να αντιστοιχίζουν αθροίσματα στην αριθμογραμμή της τάξης.*
- *Να μπορούν να κάνουν νοερούς υπολογισμούς μέσα στην εκατοντάδα,*
- *Να μπορούν να συγκρίνουν αριθμούς μέσα στην εκατοντάδα και να*

υπολογίζουν τη διαφορά.

- Να μπορούν να συνεργάζονται σε ομάδες των δύο.
- Να προβαίνουν σε ανταλλαγές του ευρώ με κέρματα ίσης αξίας.
- Να κάνουν νοερούς υπολογισμούς σε αριθμούς μέχρι το 100.

**Διάρκεια:** Σχέδιο διδασκαλίας διάρκειας τριών διδακτικών ωρών: Τρίτη διδακτική ώρα και δυο ενιαίες διδακτικές ώρες την επόμενη ημέρα [μία διδακτική ώρα από το μάθημα των μαθηματικών {3<sup>η</sup> ώρα} και μία διδακτική ώρα από την ευέλικτη ζώνη {4<sup>η</sup> ώρα}] ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών και της ομάδας.

**Συχνότητα:** μια φορά, περίπου στο 2<sup>ο</sup> δεκαπενθήμερο του Νοεμβρίου.

## 2. ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ

### 3.1 Γενική Περιγραφή Διδακτικής Πρακτικής

- **Θεωρητική προσέγγιση**

Με γνώμονα το νοητικό, γνωσιακό και αναπτυξιακό επίπεδο των μαθητών της Β' τάξης δημοτικού και γνωρίζοντας ότι το θέμα των νομισματικών αξιών {κέρματα €} είναι ενσωματωμένο στο «νοητικό χάρτη» των παιδιών και στη σφαίρα των ενδιαφερόντων τους καταφεύγουμε στο σχεδιασμό αυθεντικών δραστηριοτήτων μέσα σε ένα ευχάριστο μαθησιακό περιβάλλον.

Στηρίζεται στις αρχές:

α) της ανακαλυπτικής – διερευνητικής μάθησης (Bruner). Η μάθηση με ανακάλυψη συνιστά αποτελεσματική θεωρία αφού ευνοεί τη δημιουργικότητα και την αυτενεργό εξερεύνηση εκ μέρους του μαθητή, ο οποίος μετατρέπεται σε ερευνητή, έρχεται σε επαφή με πηγές πληροφοριακού υλικού και μέσα από την επεξεργασία, οργάνωση και παρουσίαση των πληροφοριών αυτών οδηγείται στη γνώση.

β) του εποικοδομητισμού και τις κοινωνικοπολιτιστικές θεωρήσεις του Vygotski όπου δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη μαθησιακή διαδικασία, στην αλληλεπίδραση μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών καθώς και στο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον που λαμβάνει χώρα. Δίνεται έμφαση στην κριτική και στοχαστική σκέψη, στη συμμετοχική και συνεργατική μάθηση, στη δημιουργική έκφραση. Ειδικότερα, η χρήση του εκπαιδευτικού λογισμικού εννοιολογικής χαρτογράφησης Inspiration δίνει τη δυνατότητα γραφικής αναπαράστασης της γνώσης, μέσω της χρήσης εικόνων που προσφέρουν οι έτοιμες βιβλιοθήκες, αλλά και μέσω της οπτικής οργάνωσης των εννοιών και των μεταξύ τους διασυνδέσεων, γεγονός που ευνοεί τα διαφορετικά στυλ μάθησης. Οι μαθητές οικοδομούν σταδιακά τη νέα γνώση με βάση τις προϋπάρχουσες εμπειρίες τους, ενώ ο δάσκαλος ως εμπυχωτής, μέσα σε ένα υποβοηθούμενο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, τους παρέχει τις

κατάλληλες «σκαλωσιές» (scaffolding), προκειμένου ο κάθε μαθητής να προσεγγίσει τη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξής του «zone of proximal development». Παράλληλα, οι μαθητές αποκτούν επίγνωση των διαδικασιών μάθησης, δηλαδή «μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν».

- **Μεθοδολογική προσέγγιση**

Κατά γενική ομολογία η μάθηση που στηρίζεται στην κατανόηση αποδεικνύεται ποιοτικότερη και αποτελεσματικότερη αφού αποκτά ξεχωριστή σημασία όταν βρίσκει εφαρμογή σε καταστάσεις της πραγματικής ζωής. Μέσα από τη συγκεκριμένη προσέγγιση προσβλέπουμε στην εγγύτητα των μαθητών-τριών με προβληματικές καταστάσεις της καθημερινότητας, οι οποίες χρήζουν αντιμετώπισης. { Επίλυση προβληματικών καταστάσεων} Ο συνολικός αριθμός των εμπλεκόμενων μαθητών-τριών ανέρχεται σε 18. Αρχικά, στο στάδιο της αφόρμησης και του καταιγισμού ιδεών, οι μαθητές εργάζονται όλοι μαζί, στη συνέχεια διαμορφώνονται οι 6 ομάδες, με βάση το κοινωνιόγραμμα και κατανέμονται οι δραστηριότητες. Κάθε ομάδα μπορεί να εργάζεται με το δικό της ρυθμό. Οι μαθητές, ομαδοσυνεργατικά, αναλαμβάνουν να διερευνήσουν και να διεκπεραιώσουν θέματα που συνδέονται με τους επιδιωκόμενους στόχους. Η εργασία σε μικρές ομάδες, των 3 μαθητών, ευνοεί την αλληλοβοήθεια, την ανταλλαγή απόψεων και την αυτενεργό διερεύνηση ενός θέματος. Όλοι οι μαθητές, σταδιακά, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, οικοδομούν τη νέα γνώση και μαθαίνουν «πώς να μαθαίνουν».

Ο συντονισμός της διαδικασίας και καθοδήγησης των μαθητών-τριών, από το δάσκαλο γίνεται με διακριτικό τρόπο και δίνονται κάθε φορά οι απαραίτητες οδηγίες { κατευθυνόμενη διερεύνηση}. Τέλος καλούνται οι ομάδες να παρουσιάσουν τις εργασίες τους στην ολομέλεια της τάξης και όλοι μαζί σχολιάζουν και ανταλλάσσουν απόψεις.

## **ΠΡΩΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΩΡΑ**

### **Διαμόρφωση τάξης και χώρου**

Το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης και η πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας σχεδιάστηκε έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στο κιναισθητικό και γνωστικό στάδιο ανάπτυξης του κάθε παιδιού, εξασφαλίζοντας την ενεργητική συμμετοχή τους. Προς αυτή την κατεύθυνση προχωρήσαμε στη:

#### **Α΄ Διαμόρφωση αίθουσας**

Η ορθοστάτηση και η βάρδια για τον Ανδρέα που γίνεται με τη χρήση περιπατητήρα εμπρόσθιας κίνησης μας οδήγησε στην επιλογή αίθουσας η οποία βρίσκεται στο ισόγειο του κτηρίου. Διαμορφώθηκε κατά τέτοιο τρόπο ώστε να εξασφαλιστούν διάδρομοι τουλάχιστον 90 εκατοστών για να μετακινείται με ευκολία και ασφάλεια. Τοποθετήσαμε χειρολισθήρες σε ύψος 70 εκατοστών και οι χειρολαβές στις πόρτες είναι σε σχήμα Π, ώστε να μπορεί να τις χειριστεί. Οι συγκεκριμένες παρεμβάσεις συνέδραμαν την εκπαιδευτική διαδικασία και εξασφάλισαν τη δυνατότητα για μετακίνηση ενισχύοντας τις προοπτικές επίτευξης της κοινωνικοποίησης και της ενσωμάτωσης του στο σχολικό περιβάλλον.

#### **Α1΄.ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΜΕΝΟ ΚΑΘΙΣΜΑ**

Οι στόχοι του προσαρμοσμένου καθίσματος είναι:

- i. Στήριξη του κορμού ώστε να προσδίδεται κεντρική σταθερότητα
- ii. Αναχαίτιση των παθολογικών αντανακλαστικών
- iii. Εξομάλυνση του μυϊκού τόνου και αποφυγή εξαρτημένων αντιδράσεων
- iv. Ευρεία και όσο το δυνατό συμμετρική κατανομή της πίεσης
- v. Σωστή θέση κεφαλής
- vi. Διευκόλυνση χρήσης άνω άκρων

**Β΄ Ενσωμάτωση της σύγχρονης τεχνολογίας για να αμβλυθούν οι εγγενείς αδυναμίες και να εξασφαλιστεί η πρόσβαση στη μάθηση/ χρήση Η/Υ.**



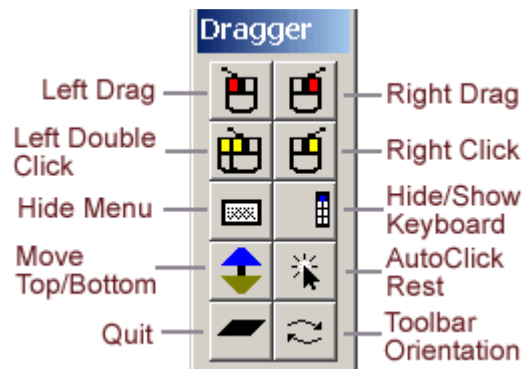
## Πληκτρολόγιο Οθόνης

το Εκτεταμένο ( το οποίο περιέχει και το αριθμητικό πληκτρολόγιο )



Είσοδος κειμένου σε όλες τις εφαρμογές των Windows

- Ενσωματωμένο Autoclick ( αυτόματο πάτημα πλήκτρου ) και Dragger
- Ολοκληρωμένες λέξεις στην λίστα λέξεων
- Επεκταμένη μακρογραφία και συντομογραφία
- Άριστος σύντροφος για το Headmouse ή για άλλους εξομοιωτές ποντικιών



**Left Drag:** σέρνω αριστερά

**Left Double Click:** διπλό αριστερό πάτημα

**Hide Menu:** κρυμμένο/στενό menu

**Move Top/Bottom:** κίνηση πάνω / κάτω

**Quit:** σταμάτημα

**Right Drag:** σέρνω δεξιά





**Right Click:** πάτημα δεξιά

**Hide/Show Keyboard:** στενό/ορατό πληκτρολόγιο

**AutoClick Rest:** αυτόματο πάτημα

**Toolbar Orientation:** προσανατολισμός προς την εργαλειοθήκη

1<sup>η</sup> Φάση: Εισαγωγή (20 λεπτά)

1 <sup>η</sup> Δραστηριότητα	Διαφοροποίηση
<p>Έλεγχος προαπαιτούμενων γνώσεων. { Η έννοια του μισού}</p> <p><b>ΔΙΑΚΡΙΒΩΣΗ ΠΡΟΫΠΑΡΧΟΥΣΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ</b></p>	<p>Ο Α συμμετέχει στη δραματοποίηση και κάνει τους αντίστοιχους συνδυασμούς.</p> <p><u>Διαφοροποίηση διαδικασίας</u></p> <p>Σε σελίδες Α4 τυπώνουμε τα κέρματα { ένα σε κάθε μία} και γράφουμε την ονομασία του.</p> <p>Μοιράζουμε τυχαία τις παραπάνω σελίδες Α4 στα παιδιά.</p> <p>Κάνουμε συνδυασμούς: Δύο παιδιά που κρατάνε τη σελίδα με το μισό ευρώ έρχονται και στέκονται δίπλα στο παιδί που κρατά τη σελίδα του ενός ευρώ</p> <p>Εξυπακούεται ότι μπορεί να γίνει αλλαγή της σελίδας από τα παιδιά.</p> <p>Ζητάμε από τα παιδιά να κάνουν όλους τους δυνατούς συνδυασμούς.</p> <p>Τέλος τους δίνουμε το φύλλο εργασίας και ζητάμε να υπογραμμίσουν το σωστό.</p> <p><u>Διαφοροποίηση περιεχομένου-διαδικασίας</u></p> <p><u>Συμπλήρωσε τις παρακάτω σχέσεις</u></p> <p>Το  είναι τοξ ίδιο, μισό, μεγαλύτερο} των </p> <p>Τα  είναι τοξ ίδιο, μισό, μεγαλύτερο} του </p>



Τα είναι τοξ ίδιο, μισό,



μεγαλύτερο} των



Τα είναι τοξ ίδιο, μισό,



μεγαλύτερο}των



Το είναι τοξ ίδιο, μισό,



μεγαλύτερο}των

Ο Α . συμπληρώνει το συγκεκριμένο φύλλο εργασίας:

Υπογραμμίζοντας τη σωστή απάντηση με μαρκαδόρο υπογράμμισης κίτρινου χρώματος

ή

επιλέγοντας το από την επιφάνεια εργασίας του Η/Υ του.

2 <sup>η</sup> Δραστηριότητα	Διαφοροποίηση
<p>Ο/η εκπαιδευτικός δίνει στις 6 ομάδες των 3 μαθητών ψεύτικα κέρματα του ευρώ και ζητά από τα παιδιά να τα παρατηρήσουν και να τα περιγράψουν ΑΚΟΛΟΥΘΕΙ συζήτηση.</p>	<p>Ο Α συμμετέχει σε όλα τα διαλαμβανόμενα. Του απευθύνουμε ερωτήσεις χωρίς να τον διακρίνουμε θετικά ή αρνητικά σε σχέση με τα άλλα παιδιά.</p> <p><u>Διαφοροποίηση περιεχομένου-διαδικασίας</u></p> <p>Η περιγραφή αντικειμένου – στην προκειμένη περίπτωση του κέρματος- για μαθητές της Β΄ Δημοτικού χαρακτηρίζεται ως δύσκολη και κατά βάση περιορίζεται σε κάποιες διαπιστώσεις. Προκειμένου να εμπλουτίσουμε τη διαπίστωση { είναι στρογγυλό} και να αποφύγουμε την αμηχανία των μαθητών επιλέγουμε τη <u>Διαφοροποίηση περιεχομένου</u> ακολουθώντας την παρακάτω πρακτική/ διαδικασία:</p> <p>Αξιοποιώντας το διαδίκτυο και τις δυνατότητες του βιντεοπρωβόλεα προβάλλουμε στην οθόνη – έχουμε φροντίσει να βλέπουν όλες οι ομάδες παιδιών- εικόνες που εμφανίζουν τις όψεις {η μία ίδια η άλλη διαφορετική ανάλογα με τη χώρα προέλευσης.} των κερμάτων του € και διάφορες πληροφορίες που σχετίζονται με το σχεδιασμό και τις αναπαραστάσεις τους. Οι μαθητές παρατηρούν προσεκτικά και διαβάζουν τις πληροφορίες που τα συνοδεύουν.</p> <p><a href="http://www.ecb.europa.eu/euro/coins/common/html/index.el.html">http://www.ecb.europa.eu/euro/coins/common/html/index.el.html</a></p>

	<p>Προκειμένου να βοηθήσουμε τον Α αλλά και το σύνολο των μαθητών στην περιγραφή τυπώνουμε σε σελίδες Α4 τα κέρματα ένα προς ένα και κάτω από κάθε κέρμα τυπώνουμε</p> <p>Σχήμα: στρογγυλό { κύκλος-κυκλικό }</p> <p>Χρώμα: κίτρινο ή κόκκινο ή εξωτερικά κίτρινο/ εσωτερικό λευκό</p> <p>Στεφάνη:</p> <p>Λεία</p> <p>Λεία με αυλάκωση</p> <p>Μορφοποιημένη με λεπτά τελειώματα</p> <p>Απλή</p> <p>Διακεκομμένη οδόντωση</p> <p>Λεπτή οδόντωση και μικρογράμματα</p> <p>Διάμετρος</p> <p>ζητώντας του να υπογραμμίσει ότι αντιστοιχεί σε κάθε κέρμα που περιγράφει</p>
--	--

2<sup>η</sup> Φάση: Εργασίες στο Β.Μ. και Φ.Ε.

3 <sup>η</sup> Δραστηριότητα	Διαφοροποίηση
<p>Ο/η εκπαιδευτικός δείχνει την αφίσα με ευρώ στα παιδιά {Τα έχουν ξαναδεί τα κέρματα του ευρώ και στην Α΄ τάξη}</p> <p>[τα δίχρωμα έχουν μεγαλύτερη αξία από αυτά που το χρώμα τους μοιάζει κόκκινο. Επίσης δείχνουμε στο χάρτη τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και κέρματα που προέρχονται από αυτές.</p>	<p>Φροντίζουμε ο Α να συμμετέχει σε όλα τα διαλαμβανόμενα.</p> <p><u>Διαφοροποίηση περιεχομένου-διαδικασίας</u></p> <p><a href="http://www.ecb.europa.eu/euro/intro/html/map.en.html">http://www.ecb.europa.eu/euro/intro/html/map.en.html</a></p> <p>Ο Α . συμπληρώνει τα συγκεκριμένα φύλλα εργασίας επιλέγοντας τα από την επιφάνεια εργασίας του Η/Υ του.</p>

**ΕΡΓΑΣΙΑ 1 του Β.Μ.**

**ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**

Στις παρακάτω εικόνες αναγνωρίζω τα κέρματα που χρησιμοποιούμε σήμερα  
Βάζω ( ν ) μόνο σε αυτά.





















Ζητάμε να αναγνωρίσουν τα κέρματα του  
και να βάλουν σε αυτά ένα σημάδι ( ν ).

Αξιοποιώντας το διαδίκτυο και τις  
δυνατότητες του βιντεοπροβολέα  
προβάλλουμε στην οθόνη – έχουμε  
φροντίσει να βλέπουν όλες οι ομάδες  
παιδιών- το διαδραστικό χάρτη των  
χωρών της Ε.Ε..

Προκειμένου να αρθούν οι όποιες αμφιβολίες σχετικά με την πλήρη ενσωμάτωση των κερμάτων του € στην καθημερινότητα των παιδιών χορηγούμε σχετικά φύλλα εργασίας.

**Διαφοροποίηση περιεχομένου-διαδικασίας**

ΟΨΗ ΚΕΡΜΑΤΟΣ	ΟΨΕΙΣ ΚΕΡΜΑΤΩΝ	ΖΗΤΟΥΜΕΝΟ ΣΤΗΝ ΕΚΦΩΝΗΣΗ
<p>Του κέρματος του _ €</p> 		<p>Αναγνώρισε το νόμισμα της εικόνας και ένωσε αυτή την όψη του με την άλλη που απεικονίζεται στη δεύτερη στήλη.</p>
<p>Του κέρματος των _ €</p> 		<p>Αναγνώρισε το νόμισμα της εικόνας και ένωσε αυτή την όψη του με την άλλη που απεικονίζεται στη δεύτερη στήλη.</p>
<p>Του κέρματος των __ λεπτών του €</p> 		<p>Αναγνώρισε το νόμισμα της εικόνας και ένωσε αυτή την όψη του με την άλλη που απεικονίζεται στη δεύτερη στήλη.</p>
<p>Του κέρματος των __ λεπτών</p> 		<p>Αναγνώρισε το νόμισμα της εικόνας και ένωσε αυτή την όψη του με την άλλη που απεικονίζεται στη δεύτερη στήλη.</p>

<p>Του κέρματος των __ λεπτών του €</p> 		<p>Αναγνώρισε το νόμισμα της εικόνας και ένωσε αυτή την όψη του με την άλλη που απεικονίζεται στη δεύτερη στήλη.</p>
<p>Του κέρματος των _ λεπτών του €</p> 		<p>Αναγνώρισε το νόμισμα της εικόνας και ένωσε αυτή την όψη του με την άλλη που απεικονίζεται στη δεύτερη στήλη.</p>
<p>Του κέρματος των _ λεπτών του €</p> 		<p>Αναγνώρισε το νόμισμα της εικόνας και ένωσε αυτή την όψη του με την άλλη που απεικονίζεται στη δεύτερη στήλη.</p>
<p>Του κέρματος του _ λεπτού του €</p> 		<p>Αναγνώρισε το νόμισμα της εικόνας και ένωσε αυτή την όψη του με την άλλη που απεικονίζεται στη δεύτερη στήλη.</p>
<p>Των κερμάτων του € συνολικά</p> 		<p>Στις παρακάτω εικόνες βλέπουμε τις δύο όψεις { μπροστινό και πίσω μέρος } των κερμάτων του €. Κοίταξε προσεκτικά τα κέρματα και ένωσε τις 2 όψεις του ίδιου νομίσματος με μια γραμμή.</p>



**ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**

**ΕΝΩΝΩ ΤΙΣ ΟΨΕΙΣ ΤΟΥ ΙΔΙΟΥ ΚΕΡΜΑΤΟΣ**

ΣΤΗΛΗ Α΄

ΣΤΗΛΗ Β΄









	
	
	
	
	
	

4 <sup>η</sup> Δραστηριότητα	Διαφοροποίηση
<p><b><u>ΕΡΓΑΣΙΑ 2 ΤΟΥ Β.Μ.</u></b></p> <p>Ποσοποίηση με αριθμούς. Τα παιδιά διαβάζουν τη διπλή αριθμογραμμή { επάνω τα ευρώ και κάτω τα λεπτά. Δραστηριότητα ιδιαίτερα σημαντική αφού η εκτίμηση διαδραματίζει ξεχωριστό ρόλο στην καθημερινότητα προκειμένου να προγραμματίσουμε αγορές. Παράλληλα αισθητοποιούν τις ανταλλαγές ευρώ – λεπτά. Δεν επιμένουμε να διαβάζουν τους αριθμούς τους μεγαλύτερους από το 100. . Αν οι μαθητές ξέρουν να τους απαριθμούν – ανά 100 –εμφανίζουμε τα ευρώ με τις εκατοντάδες των λεπτών.</p> <p>Οι παρακάτω συνδυασμοί ποσών κατά τη διαδικασία της εκτίμησης θα λογίζονται ως 1€.</p> <p>50 λ</p> <p>50+1 λ</p> <p>50+2 λ</p> <p>50 +5 λ</p> <p>50+ 10 λ</p> <p>50 + 10 + 10 + 10 λ</p> <p>50 + 10 + 10 + 10 + 10 λ</p> <p>50 +10 + 20 λ</p> <p>50 + 10 + 10 + 20 λ</p> <p>50 + 20 λ</p> <p>50 + 20 + 20 λ</p> <p style="text-align: right;">} περίπου</p> <p style="text-align: right;">} 1€</p>	<p>Φροντίζουμε ο Α να συμμετέχει και να έχει συνεχώς πρόσβαση στα διαλαμβανόμενα μέσα στην τάξη. Του απευθύνουμε ερωτήσεις χωρίς να τον διακρίνουμε θετικά ή αρνητικά σε σχέση με τα άλλα παιδιά.</p> <p>Διαφοροποίηση διαδικασίας</p> <p>Στις τρεις ομάδες των παιδιών δίνουμε πλαστικοποιημένες κάρτες του 1€ και των 2 €. Στις άλλες τρεις ομάδες δίνουμε πλαστικοποιημένες κάρτες των 50 λ. , των 20 λ. , των 10 λ., των 5 λ., των 2 λ., και του 1 λ.</p> <p>Στο δάπεδο έχουμε στερεώσει δύο παράλληλες ταινίες διαφορετικού χρώματος. Η μια θα είναι για τα € και η άλλη για τα λεπτά.</p> <p>Τα παιδιά επιλέγουν ένα παιδί από τις ομάδες που κρατούν τις κάρτες του € και του ζητούν να καθίσει στην 1<sup>η</sup> ταινία και ένα παιδί από τις ομάδες που κρατούν τις κάρτες των λεπτών και του ζητούν να καθίσει στην 2<sup>η</sup> ταινία.</p> <p>Στη συνέχεια τους ζητούν να αποκαλύψουν τις κάρτες τους και καλούνται να αναγνωρίσουν το συνολικό ποσό. Π.χ 1€ 20 λ..</p> <p>Το παιχνίδι της διπλής αριθμογραμμής μπορεί να παιχτεί και με περισσότερα από δύο παιδιά και να αναγνωστεί το συνολικό ποσό από τα άλλα παιδιά.</p> <p>Ελέγχουμε πολύ καλά αν έχουν κατανοήσει όλοι οι μαθητές την ανάγνωση της διπλής αριθμογραμμής και την ανταλλαγή ευρώ – λεπτών. {ισοδυναμία των κερμάτων}</p>

5 <sup>η</sup> Δραστηριότητα	Διαφοροποίηση
<p><b><u>ΦΤΙΑΧΝΩ ΤΟ ΠΟΣΟ ΜΕ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ ΚΕΡΜΑΤΑ</u></b></p>	<p><b>Διαφοροποίηση περιεχομένου/διαδικασίας</b></p> <p>Οι μαθητές εργάζονται στο φύλλο εργασίας στο οποίο εμφανίζονται κέρματα [ 2€, 1€, 50λ. , 20λ. , 10λ. , 5λ. , 2λ. , 1λ. ] και επιχειρούν τη σύνθεση του ποσού που αναγράφεται στην πρώτη στήλη με δύο διαφορετικούς τρόπους.</p> <p>Η συγκεκριμένη άσκηση μας επιτρέπει να διερευνήσουμε το βαθμό αναγνώρισης «ΤΗΣ ΙΣΟΔΥΝΑΜΙΑΣ ΤΩΝ ΚΕΡΜΑΤΩΝ ΤΟΥ €» .</p> <p>Φροντίζουμε ο Α να συμμετέχει και να έχει συνεχώς πρόσβαση στα διαλαμβανόμενα μέσα στην τάξη. Του απευθύνουμε ερωτήσεις χωρίς να τον διακρίνουμε θετικά ή αρνητικά σε σχέση με τα άλλα παιδιά</p> <p>Επιλέγει το Φ.Ε. από την επιφάνεια εργασίας του Η/Υ.</p> <p>Ελέγχουμε πολύ καλά αν έχουν κατανοήσει όλοι οι μαθητές «ΤΗΝ ΙΣΟΔΥΝΑΜΙΑ ΤΩΝ ΚΕΡΜΑΤΩΝ ΤΟΥ €» .</p>





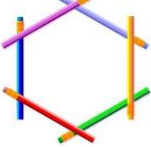





6 <sup>η</sup> Δραστηριότητα	Διαφοροποίηση
<p><b><u>ΣΤΗΝ ΑΓΟΡΑ</u></b></p>	<p><b>Διαφοροποίηση περιεχομένου- διαδικασίας</b></p> <p>Οι μαθητές εργάζονται στο φύλλο εργασίας στο οποίο εμφανίζονται διάφορα σχολικά είδη και είδη της καθημερινότητας τους { τετράδιο – κουμπαράς – μολύβια – ξύστρα – μαρκαδόροι } καθώς και τα κέρματα του €.</p> <p>Στη συνέχεια πρέπει να επιλέξουν τα αντίστοιχα κέρματα ώστε να συμπληρώσουν το ποσό της αναγραφόμενης τιμής, που βρίσκεται στο κάτω μέρος ή στο πλάι του κάθε είδους.</p> <p>Η συγκεκριμένη άσκηση φέρνει τους μαθητές σε διαδικασίες εγγύτερες στην πραγματική ζωή.</p> <p>Ο Αντρέας από την επιφάνεια εργασίας του Η/Υ του επιλέγει τα φύλλα εργασίας «ΤΗΣ ΙΣΟΔΥΝΑΜΙΑΣ ΤΩΝ ΚΕΡΜΑΤΩΝ ΤΟΥ €» . και αυτό «ΣΤΗΝ ΑΓΟΡΑ»_και τα συμπληρώνει, όσο οι συμμαθητές του εργάζονταν στα αντίστοιχα φωτοτυπημένα Φ.Ε.</p> <p>Έχει στη διάθεση του πάντα το σακουλάκι με τα κέρματα και σε κάθε περίπτωση μπορεί να το χρησιμοποιήσει για να διευκολυνθεί στους υπολογισμούς του.</p> <p>Σε κάθε σωστή του απάντηση υπήρχε λεκτική επιβράβευση και ηχητική {χειροκρότημα} δια μέσω του Η/Υ.</p>

**ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΙΣΟΔΥΝΑΜΙΑΣ ΤΩΝ ΚΕΡΜΑΤΩΝ ΤΟΥ €» . { 5<sup>η</sup> δραστηριότητα}**

	ΠΟΣΟ									
1 <sup>ος</sup> τρόπος	2ευρώ 40λεπτά		2		2					
2 <sup>ος</sup> τρόπος	2ευρώ 40λεπτά	1			1	2				
1 <sup>ος</sup> τρόπος	2ευρώ									
2 <sup>ος</sup> τρόπος	2ευρώ									
1 <sup>ος</sup> τρόπος	85 λεπτά									
2 <sup>ος</sup> τρόπος	85 λεπτά									
1 <sup>ος</sup> τρόπος	1ευρώ 90 λεπτά									
2 <sup>ος</sup> τρόπος	1ευρώ 90 λεπτά									

**ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΔΙΩΡΟ**

**ΣΤΗΝ ΑΓΟΡΑ**

 <p>35 λεπτά</p>	<p>Σημειώνω με (v) τα κέρματα που μου χρειάζονται για να αγοράσω το τετράδιο</p>	
 <p>1€ 80 λεπτά</p>	<p>Σημειώνω με (v) τα κέρματα που μου χρειάζονται για να αγοράσω τον κουμπαρά</p>	
 <p>17 ΛΕΠΤΑ</p>	<p>Σημειώνω με (v) τα κέρματα που μου χρειάζονται για να αγοράσω ένα μολύβι</p>	
 <p>28 ΛΕΠΤΑ</p>	<p>Σημειώνω με (v) τα κέρματα που μου χρειάζονται για να αγοράσω μια ξύστρα</p>	
 <p>96 ΛΕΠΤΑ</p>	<p>Σημειώνω με (v) τα κέρματα που μου χρειάζονται για να αγοράσω τους μαρκαδόρους</p>	

<b>7<sup>η</sup> Δραστηριότητα</b>	<b>Διαφοροποίηση</b>
<p>Ζητάμε από όλες τις ομάδες των μαθητών να σκεφτούν και να δοκιμάσουν να σχεδιάσουν προβλήματα του τύπου: Αν αγοράσω το Χ προϊόν και πληρώσω με χαρτονόμισμα των 5€ ή των 10 € τι ρέστα θα πάρω? {Το προϊόν μπορεί να είναι της επιλογής της κάθε ομάδας των μαθητών και οι τιμές να αντιστοιχούν σε αυτές της καθημερινής ζωής.</p> <p>Επιβραβεύουμε την προσπάθεια κάθε ομάδας που παρουσιάζει το πρόβλημα που σχεδίασε και που την επίλυση του μπορεί να αναθέσει σε μία άλλη ομάδα.</p>	<p>Φροντίζουμε ο Α να συμμετέχει και να χρησιμοποιεί τα ψεύτικα ευρώ όταν δυσκολεύεται προκειμένου να υπολογίσει και να συμπληρώσει τα ρέστα.</p>
<b>8<sup>η</sup> Δραστηριότητα</b>	<b>Διαφοροποίηση</b>
<p>Ζητάμε από όλες τις ομάδες των μαθητών να σκεφτούν και να δοκιμάσουν να σχεδιάσουν προβλήματα του τύπου: Τα τετράδια που αγόρασα κάνουν 3€, τα μολύβια 2€ και οι μαρκαδόροι 4€. Πόσα χρήματα πλήρωσα για όλα; Με τι κέρματα θα μπορούσα να πληρώσω; Αν έχω 10€ - υπολογίζω νοερά και μετά επαληθεύω κάνοντας τις πράξεις – μπορώ να αγοράσω όλα τα παραπάνω είδη; Θα πάρω ρέστα και πόσα;</p> <p>Επιβραβεύουμε την προσπάθεια κάθε ομάδας που παρουσιάζει το πρόβλημα που σχεδίασε και που την επίλυση του μπορεί να αναθέσει σε μία άλλη ομάδα.</p>	<p>Φροντίζουμε ο Α να συμμετέχει και να χρησιμοποιεί τα ψεύτικα ευρώ όταν δυσκολεύεται προκειμένου να κάνει τους ενδεικνυόμενους υπολογισμούς.</p>

9 <sup>η</sup> Δραστηριότητα	Διαφοροποίηση
<p><u>Σχεδιασμός τιμοκατάλογου προϊόντων.</u></p> <p>Οι μαθητές, ανά ομάδα, καλούνται να συντάξουν ΤΙΜΟΚΑΤΑΛΟΓΟ ΑΓΟΡΑΣ ΠΡΟΪΟΝΤΩΝ με βάση τις προσωπικές τους εμπειρίες.</p>	<p>Φροντίζουμε ο Α να συμμετέχει και να έχει συνεχώς πρόσβαση στα διαλαμβανόμενα μέσα στην τάξη.</p> <p>Του απευθύνουμε ερωτήσεις χωρίς να τον διακρίνουμε θετικά ή αρνητικά σε σχέση με τα άλλα παιδιά.</p>

### 3η Φάση:

10 <sup>η</sup> Δραστηριότητα	Διαφοροποίηση
<p><u>Δραματοποίηση με θέμα αγορές:</u></p> <p>Σε μια γωνία της τάξης φτιάχνουμε μαγαζιά που εμπορεύονται διαφορετικά είδη { π.χ. φούρνος, οπωροπωλείο, είδη δώρων,...} και οι μαθητές κάνουν αγορές προϊόντων με ψεύτικα ευρώ [ Τα προϊόντα μπορεί να είναι αληθινά ή ψεύτικα και οι τιμές να αντιστοιχούν σε αυτές της καθημερινής ζωής.</p>	<p>Φροντίζουμε ο Α να συμμετέχει και να έχει συνεχώς πρόσβαση στα διαλαμβανόμενα μέσα στην τάξη.</p> <p>Του απευθύνουμε ερωτήσεις χωρίς να τον διακρίνουμε θετικά ή αρνητικά σε σχέση με τα άλλα παιδιά.</p>

### 3.2 Περιγραφή διαφοροποιημένων πρακτικών

Γίνεται περιγραφή των αρχών και των πρακτικών διαφοροποίησης  
 Η διαφοροποίηση με βάση τα γενικά χαρακτηριστικά της κινητικής αναπηρίας αφορά κυρίως τη διαδικασία – το πώς θα μάθει ο μαθητής– καθώς και το μαθησιακό περιβάλλον, στο οποίο μαθαίνει σε σχέση με την κινητική αναπηρία που τον χαρακτηρίζει και τις αντιξοότητες που προκύπτουν εξαιτίας της.

Οι αρχές και στρατηγικές διαφοροποίησης που ακολουθούνται είναι:

1. Οπτικοποίηση της πληροφορίας
  - πίνακες κερμάτων του €
  - χρήση νέων τεχνολογιών: διαδραστικός πίνακας, λογισμικό: Μετρήσεις/νομίσματα
  - χρήση εικόνων



## 2. Στρατηγικές κατανόησης μαθηματικών εννοιών

- Η συγκριτική διαδικασία προκειμένου να αναδειχτεί η αξία και η ισοδυναμία των κερμάτων του €
- η εικονογράφηση των κερμάτων του € με ζωγραφιές
- δραματοποίηση, παιχνίδι ρόλων.

## 3. Στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων

- ανάλυση
- σύνθεση
- προβληματοποίηση / παρουσίαση της πράξης / επεξεργασία - άσκηση - εμπέδωση / αξιολόγηση.

### 3.3 Υλικοτεχνική Υποδομή

Γίνεται αναφορά στην απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή για την υποστήριξη της κάθε δραστηριότητας της Διδακτικής Πρακτικής.

Ψεύτικα κέρματα του €

Αφίσα με τα €

Αριθμογραμμή στην τάξη

Άβακας

Η/Υ και βιντεοπροβολέας

Οθόνη προβολής

Σύνδεση με το αντίστοιχο λογισμικό : Μετρήσεις : νομίσματα.

### 3. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ

Η αξιολόγηση γίνεται τόσο από τους μαθητές όσο και από τον εκπαιδευτικό ως προς:

- Την επιτυχία των στόχων με την επεξεργασία των ασκήσεων του βιβλίου των ασκήσεων του μαθητή
- Τον τρόπο λειτουργίας της ομάδας στην τάξη

Οι δραστηριότητες της διαφοροποιημένης διδακτικής πρακτικής που περιγράφηκαν παραπάνω ,αποσκοπούσαν στην ενεργητική συμμετοχή και αλληλεπίδραση των μαθητών, την καλλιέργεια στάσεων αποδοχής και συναλλαγής με τη διαφορετικότητα ως εμπειρία εμπλουτισμού και εξέλιξης. Συνολικά έγινε προσπάθεια, οι μαθητές να εμπλακούν βιωματικά σε ένα μαθησιακό παιχνίδι με εναλλαγές ρόλων, ποικιλία δραστηριοτήτων και ενεργοποίηση ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων που μελλοντικά θα συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους.

## Β. ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΣΤΟ ΕΙΔΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

### ΕΝΤΥΠΟ ΜΕΛΕΤΗΣ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

#### 3. ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΦΙΛ

1.1. Ομάδα

Μαθητής

#### 1.2. Βαθμίδα Εκπαίδευσης, Πλαίσιο, Τάξεις

Βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία αφορά η Διδακτική Πρακτική:

Πρωτοβάθμια

Δευτεροβάθμια

Πλαίσιο στο οποίο αφορά

Γενικό σχολείο

Ειδικό σχολείο

Τάξη: Α΄ Δημοτικού

Τμήμα ένταξης

Παράλληλη Στήριξη

#### 1.3. Αναλυτική Περιγραφή – Ανάπτυξη Μαθησιακού προφίλ

**Η μαθήτρια**

Η Μαριάννα Θ..... παρακολουθεί το πρόγραμμα της Α΄ τάξης του σχολείου μας, στην οποία είναι εγγεγραμμένοι συνολικά έξι {06} μαθητές.

**Κλινική εικόνα/Εργαστηριακά ευρήματα**

Η Μαριάννα Θ..... 7 ετών, εμφανίζει γενετικό **σύνδρομο Sjogren – Larsson** που χαρακτηρίζεται από πυραμιδική συνδρομή κυρίως των κάτω άκρων.

Έχει κυφωτικό κορμό, με αρκετά καλά άνω άκρα και αυξημένο τόνο στα κάτω άκρα.

**Άνω άκρα:** λειτουργικά χέρια με επικρατέστερο το δεξί. Έχει προστατευτικές αντιδράσεις.

**Κάτω άκρα:** Έντονη οπίσθια χρήση λεκάνης, αυξημένη κάμψη ισχίων και γονάτων. Έντονη υποποδία ποδοκνημικής και βλαισότητα στα γόνατα. Αυξημένος μυϊκός τόνος προσαγωγών μυών και ισchioκνημιαίων μυών καθώς και αχίλλειων.

**Κινητικά:** Η διποδική της σύλληψη γίνεται χωρίς έντονη υπερέκταση του αντίχειρα. Έχει τη δυνατότητα με καλό χειρισμό των δακτύλων της να κουμπώνει και να ξεκουμπώνει μεγάλα κουμπιά. Προκειμένου όμως για μικρού μεγέθους χρειάζεται καθοδήγηση. Το μολύβι το κρατά με τον αντίχειρα «καλυμμένο» Σε ό,τι αφορά στην αδρή κινητικότητα μετακινείται από τετραποειδή θέση. Έχει τη δυνατότητα με μικρή βοήθεια να σηκωθεί όρθια από την καρέκλα της, να μεταφερθεί στο αναπηρικό αμαξίδιο της, στον πάγκο { και χωρίς πλαϊνά και πλάτη} ή στο στρώμα. Κάνει ελάχιστα πλάγια βήματα μετακινούμενη από θρανίο σε θρανίο. Τα

μπαστούνια δεν την υποστηρίζουν αποτελεσματικά λόγω έντονης βλαιοσποδίας και κάμψης γονάτων. Από γονυπετή θέση αξιοποιώντας τη δύναμη των χεριών της και στηριζόμενη σε σταθερό αντικείμενο έχει τη δυνατότητα να σηκωθεί, να γυρίσει και να καθίσει ακόμη και ανεξάρτητη σε σταθερό πάγκο. Δεν ανεβοκατεβαίνει σκάλες.

#### ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΦΙΛ

##### ΟΠΤΙΚΗ ΑΝΤΙΛΗΨΗ

Σταθερότητα σχήματος: Έχει την ικανότητα να αναγνωρίζει σχήματα και αντικείμενα σε διαφορετικό περιβάλλον, θέση και μέγεθος.

Χωρικές σχέσεις: Αντιλαμβάνεται τον εαυτό της σε σχέση με τα αντικείμενα ή τα αντικείμενα μεταξύ τους. Καταγράφεται η ικανότητα αντίληψης της θέσης στο χώρο, δηλαδή έννοιες όπως πάνω – κάτω, εμπρός – πίσω, ανάμεσα κ.τ.λ., καθώς και ο τοπογραφικός προσανατολισμός, που σημαίνει ότι είναι σε θέση να προβεί στην εντόπιση των αντικειμένων, της θέσης τους και της διαδρομής τους.

Οπτική συνέχεια: Διακρίνει το μέρος από το σύνολο, αναγνωρίζει σχήματα και αντικείμενα από μία ατελή παράσταση.

Πρώτο – δεύτερο πλάνο: Διακρίνει το πρώτο από το δεύτερο πλάνο, που καταγράφεται ως ικανότητα διάκρισης της κόλλας χαρτιού που βρίσκεται πάνω στο θρανίο όταν αυτά έχουν παρόμοιο χρώμα.

Αντίληψη βάθους: Δυσχέρειες ως προς τον καθορισμό της σχετικής απόστασης ανάμεσα σε αντικείμενα, σε εικόνες αλλά και τις αλλαγές σε επίπεδες επιφάνειες. {Εξαιρετικά σημαντικό στοιχείο για την ασφαλή μετακίνηση}

##### ΑΠΤΙΚΗ ΑΝΤΙΛΗΠΤΙΚΟΤΗΤΑ

Στερεογνωσία: Αναγνωρίζει αντικείμενα με την αίσθηση της αφής, με την εν τω βάθει αίσθηση και με τη γνώση. Έτσι, όταν έχει κοντά της στο θρανίο το μολύβι, το χάρακα κ.τ.λ., μπορεί να απλώσει το χέρι της προς αυτά και να πάρει το εργαλείο που θέλει χωρίς να κοιτάξει προς τα εκεί, αναγκασμένη να μεταθέσει το βλέμμα της.

Γραφιαισθησία: Αναγνωρίζει σύμβολα και σχήματα, τα οποία γράφονται στο δέρμα μέσα από την αίσθηση της αφής.

##### ΙΔΙΟΔΕΚΤΙΚΗ ΑΝΤΙΛΗΠΤΙΚΟΤΗΤΑ

Κιναισθησία: Δυσχέρειες στην αναγνώριση της διαδρομής και της κατεύθυνσης των κινήσεων και των αρθρώσεων. Έτσι, όταν θέλει να κάνει μία οποιαδήποτε κίνηση, δεν έχει τη δυνατότητα να την παρακολουθεί κατά την πορεία της και να διορθώνει τις όποιες αποκλίσεις από τον αρχικό σκοπό.

Σχήμα σώματος: Δεν έχει την εσωτερική γνώση του σώματος και των σχέσεων των μελών μεταξύ τους.

Διάκριση δεξιού – αριστερού: Δυσχέρειες σε ό,τι αφορά στη διαφοροποίηση της μίας πλευράς από την άλλη. Έτσι, όταν καθόμαστε απέναντι της και της δείχνουμε το δεξί μας χέρι, δεν καταλαβαίνει ότι το δικό της δεξί δεν είναι το αμέσως απέναντι από το δικό μας.

##### ΛΕΠΤΟΣ ΚΙΝΗΤΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ:

Με τον αντίχειρα «καλυμμένο» Το μολύβι το κρατά με τον αντίχειρα «καλυμμένο», που σημαίνει ότι το μολύβι κρατιέται με τριποδική ή τετραποδική λαβή και ο αντίχειρας καλύπτεται μέσα και κάτω από το δείκτη.

## 4. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ

### (Σχέδιο Μαθήματος)

#### 2.1 Τίτλος

Βελτίωση της λεπτής κινητικότητας

Επιδιώκουμε να εκτελεί με ακρίβεια κινήσεις λεπτής κινητικότητας

#### 2.2 Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές

Γνωστικό/-ά αντικείμενο/-α της Διδακτικής Πρακτικής:

ΓΕΝΙΚΗ ΚΑΙ ΛΕΠΤΗ ΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ: ΨΥΧΟΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ

Ιδιαίτερη Περιοχή του γνωστικού αντικειμένου

ΓΕΝΙΚΗ ΚΑΙ ΛΕΠΤΗ ΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ: ΨΥΧΟΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ Βιβλιοτετράδιο του μαθητή (φωτογραφικό- οπτικό και ηχητικό υλικό), “παιχνίδια με κάρτες” που υποστηρίζει ανεπάρκειες στην ψυχοκινητικότητα με δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας. Ενότητα 1η: «Κινώ το σώμα μου και πιάνω με τα χέρια μου».

Βιβλίο του εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής «Γενική και λεπτή κινητικότητα» Σελίδες 85,86,87,88,89,90.

#### Συμβατότητα με το ΑΠΣ & το ΔΕΠΠΣ.

Συμβατότητα με το Α.Π.Σ. και το Δ.Ε.Π.Π.Σ. Ενότητα 1η: «Κινώ το σώμα μου και πιάνω με τα χέρια μου». Βιβλιοτετράδιο του μαθητή (φωτογραφικό- οπτικό και ηχητικό υλικό), “παιχνίδια με κάρτες” που υποστηρίζει ανεπάρκειες στην ψυχοκινητικότητα με δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας.

Βιβλίο του εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής «Γενική και λεπτή κινητικότητα» Σελίδες 85,86,87,88,89,90.

#### Συμβατότητα με τις αρχές και τους στόχους της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Το σενάριο διδασκαλίας που ακολουθεί συνάδει με τις ακόλουθες αρχές και στόχους της διαφοροποιημένης διδασκαλίας:

Υποστηρίζει το μαθητή με στοχευμένες δραστηριότητες που προάγουν την αυτονομία και τη μαθησιακή διαδικασία στον ανώτερο βαθμό κινητής επίδοσης και έκφρασης.

Μέσα από δομημένες δραστηριότητες, λειτουργεί προς την κατεύθυνση της καλλιέργειας της δεξιότητας να πιάνει αντικείμενα με τα χέρια του, να κόβει με ψαλίδι, να πλάθει, να ζυμώνει, να συντονίζει τις κινήσεις του.

Εξασφαλίζει την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών σε όλο το πρόγραμμα. Χαρακτηρίζεται από ευελιξία στη χρήση διδακτικών μεθόδων και μορφών διδασκαλίας όπως άμεση, δομημένη και προγραμματισμένη διδασκαλία, ομαδοσυνεργατική.

Σέβεται και προσαρμόζεται στο μαθησιακό ύφος και ρυθμό εργασίας του μαθητή.

Χρησιμοποιούνται μικρά βήματα επίτευξης των στόχων, ώστε η κατάκτηση αυτών ενισχύει την αυτοπεποίθηση του μαθητή και τα εσωτερικά κίνητρα.

Η διάρκεια της κάθε προτεινόμενης δραστηριότητας καθορίζεται από τη διάρκεια προσοχής του μαθητή.

Η παρουσίαση γίνεται πολυαισθητηριακά διαμέσου δραστηριοτήτων από το χώρο των ενδιαφερόντων των μαθητών.

Γίνεται σύνδεση της κατάστασης που περιγράφεται με την προσωπική ζωή του μαθητή

Αξιοποίηση συνεργατικών προσεγγίσεων και ανάπτυξη συνεργατικού και υποστηρικτικού πνεύματος,

Χρήση ποικίλων μορφών διδασκαλίας και μάθησης: δημιουργική και βιωματική μάθηση, χρήση διαφορετικών δημιουργικών εκπαιδευτικών μεθόδων.

Καλλιέργεια ολιστικής προσέγγισης

Προσέγγιση της αναπηρίας σύμφωνα με το κοινωνικό μοντέλο.

### 2.3 Βαθμίδα Εκπαίδευσης, Πλαίσιο, Τάξεις

**Βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία αφορά η Διδακτική Πρακτική:**

Πρωτοβάθμια

Δευτεροβάθμια

**Πλαίσιο στο οποίο αφορά**

Γενικό σχολείο

Ειδικό σχολείο

**Τάξη στην οποία αφορά: Α Δημοτικού**

Τμήμα ένταξης

Παράλληλη Στήριξη

## 2.4 Σκοπός & Στόχοι

### Γενικός σκοπός

Μέσα από στοχευμένες δραστηριότητες ψυχοκινητικότητας να βοηθήσουμε το παιδί:

- Να αποκτήσει τον Λεπτό κινητικό έλεγχο που είναι απαραίτητος:
  1. για κινήσεις οι οποίες απαιτούν λεπτομέρεια και επιδεξιότητα
  2. για τη λήψη λειτουργικού συλληπτικού προτύπου.
- βελτίωση της γραφοκινητικής ικανότητας

Στόχος : Λεπτός κινητικός έλεγχος { ΥΠΕΠΘ – Π. Ι. 2003, 13-16}

### Μακροπρόθεσμος Διδακτικός Στόχος

Να αναπτύξει τον αμφίπλευρο συντονισμό των δύο χεριών της στα πλαίσια ανάπτυξης δεξιοτήτων λεπτής κινητικότητας.

Μακροπρόθεσμος Διδακτικός Στόχος 2.1.5. να κόβει σχέδια με το ψαλίδι

{ΥΠΕΠΘ – Π.Ι. , 2003 :15}

### Βραχυπρόθεσμος Διδακτικός Στόχος

Εξοικείωση και σωστός χειρισμός του ψαλιδιού.

Επιμέρους Στόχοι ως προς το γνωστικό αντικείμενο και ως προς τη μαθησιακή διαδικασία.

A. Ως προς το γνωστικό αντικείμενο.

#### Διδακτικοί Στόχοι

Τα παιδιά που αντιμετωπίζουν κινητικούς περιορισμούς, έχουν συχνά ελλείμματα σε διάφορες γνωστικές δεξιότητες. Έτσι μέσα από το συγκεκριμένο μαθησιακό αντικείμενο προσβλέπουμε στο να καταστήσουμε:

1. το χέρι τους να γίνει πιο λειτουργικό στο γράψιμο με το μολύβι ή στη σύλληψη του joystick και την εκτέλεση των καθηκόντων που απαιτούν γραπτή εργασία με εναλλακτικό τρόπο.
2. Να ζωγραφίζουν.
3. Να κόβουν με ψαλίδι.

### Επιπρόσθετα επιδιώκουμε:

- να γνωρίσουν το σώμα τους, τα μέλη και τη λειτουργικότητά τους και να αναπτύξουν δεξιότητες σε απλές και σύνθετες κινήσεις
- να προβαίνουν στην εκτέλεση των πιο εκλεπτυσμένων κινήσεων (λεπτή

κινητικότητα) που είναι απαραίτητες για τις δραστηριότητες της καθημερινής ζωής του ανθρώπου.

### Β΄ Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία

Χρησιμοποιείται η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας. Οι μαθητές, οργανωμένοι σε εταιρικά ζεύγη και γνωρίζοντας τα δυνατά και αδύνατα σημεία ο ένας του άλλου, εργάζονται με τρόπο που ο ένας να συμπληρώνει τις ελλείψεις του άλλου.

Η ενημέρωση των μαθητών για το θέμα που θα μας απασχολήσει λειτουργεί ως προκαταβολικός οργανωτής (Ausubel).

Οι μαθητές αναζητούν, ρωτούν, συζητούν μεταξύ τους σε μια προσπάθεια να αποκτήσουν την ευχέρεια κινήσεων που απαιτούν λεπτομέρεια και επιδεξιότητα και να βελτιώσουν την γραφοκινητική ικανότητα τους. Παράλληλα η δυνατότητα παρουσίασης τους δίνει τη δυνατότητα επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης.

### 2.5 Εκτιμώμενη διάρκεια

Χρονικός ορίζοντας επίτευξης του στόχου οι 3 μήνες

*Διάρκεια:* Σχέδιο διδασκαλίας διάρκειας τριών μηνών που πρόκειται να υλοποιηθεί κατά το πρώτο διδακτικό τρίμηνο του σχολικού έτους.

#### 4. ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ

**Παρέμβαση** Στη συγκεκριμένη ενότητα παρουσιάζεται ενδεικτικά το πρόγραμμα παρέμβασης που ακολουθήθηκε προκειμένου να υλοποιηθούν οι σημαντικότεροι των στόχων που τέθηκαν. Η συλλογή των δεδομένων έγινε σε εβδομαδιαία βάση έτσι ώστε να καταγράφεται η πρόοδος της μαθήτριας και να επιχειρούνται έγκαιρα και έγκυρα οι όποιες τροποποιήσεις κρίνονταν αναγκαίες

#### **Θέση εργασίας (Positioning)**

Σε μια σχολική τάξη μαθητών με κινητικές αναπηρίες χρειάζεται να ληφθεί μέριμνα για την τοποθέτηση τους σε σωστή θέση εργασίας προκειμένου να μπορέσουν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στο εκπαιδευτικό ή οποιοδήποτε άλλο καθημερινό περιβάλλον. Έτσι με τη σύμπραξη του εργοθεραπευτή και του φυσικοθεραπευτή επιτύχαμε μια σωστή, αξιόπιστη θέση εργασίας χρησιμοποιώντας ειδικές προσθήκες στο κάθισμα, υποστηρικτικά υλικά, προκειμένου να τοποθετήσουν το σώμα σταθερό, σε άνετη θέση. Το προσαρμοσμένο κάθισμα με τη χρησιμοποίηση του εξειδικευμένου εξοπλισμού και των ανάλογων ρυθμίσεων λειτούργησε προς την κατεύθυνση διατήρησης της καλλίτερης εφικτής καθιστής θέσης, αποφεύγοντας σκελετικές δυσμορφίες και βελτιώνοντας τη λειτουργικότητα. Το σωστό κάθισμα είναι πρωταρχικής σημασίας για την ασφάλεια του παιδιού από πιθανές πτώσεις, για την παρακολούθηση του μαθήματος και για την χρησιμοποίηση των άνω άκρων για λειτουργικές δραστηριότητες.

#### **Προσαρμογές περιβάλλοντος**

Η ικανότητα για μετακίνηση είναι πολύ μεγάλης σημασίας για την κοινωνικοποίηση και την ενσωμάτωση του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον. Η αίθουσα διαμορφώθηκε έτσι ώστε να εξασφαλιστούν οι διάδρομοι που θα εξυπηρετούν τη μετακίνηση των παιδιών με τα βοηθήματα. Για τους 2 μαθητές που χρησιμοποιούν βακτηρίες και τους άλλους 2 που μετακινούνται με τη χρήση περιπατητήρα το πλάτος του διαδρόμου για τη μετακίνηση τους είναι 90 εκατοστά, τέλος οι 2 μαθητές που χρησιμοποιούν αναπηρικό αμαξίδιο είχαν στη διάθεση τους διάδρομο με πλάτος τουλάχιστον 75 εκατοστών καθώς και χώρο διαμέτρου 150 εκατοστών για μία πλήρη στροφή. Η αίθουσα βρίσκεται στο ισόγειο αφού οι σκάλες αποτελούν ένα σημαντικό εμπόδιο για τα παιδιά με κινητική αναπηρία. Τοποθετήσαμε χειρολισθήρες σε ύψος 70 εκατοστών. Οι χειρολαβές στις πόρτες {εσωτερικά} είναι σε σχήμα Π, ενώ εξωτερικά είναι σφαιρικές και λειτουργούν με στρέψη.



**Δραστηριότητες:**

<u>ΜΕΣΑ</u> <u>ΥΛΙΚΑ</u>	<u>ΟΔΗΓΙΕΣ</u>	<u>ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ</u>	<u>ΚΡΙΤΗΡΙΟ</u>	<u>ΑΜΟΙΒΗ</u>
Ορθογώνιες ξύλινες επιφάνειες με περίγραμμα εικόνας που αρέσει στο παιδί, Κόλλα, Πετρούλες διαφόρων χρωμάτων, Λαβίδα.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Μέσα στην εικόνα άπλωσε κόλλα</li> <li>2. Πάρε στο χέρι σου τη λαβίδα.</li> <li>3. Πιάσε με τη λαβίδα μια πετρούλα</li> <li>4. Βάλε την πετρούλα στην εικόνα.</li> <li>5. Συνέχισε να πιάσεις πετρούλες με τη λαβίδα.</li> <li>6. Βάλε τις πετρούλες τη μια δίπλα στην άλλη μέσα στην εικόνα.</li> <li>7. Προσπάθησε να γεμίσεις με τις πετρούλες το εσωτερικό της εικόνας.</li> </ol>	Εξοικείωση με τη χρήση της λαβίδας και τη σύλληψη πετρών. Καλός χειρισμός από μέρους της.	11 / 11	Το παιχνίδι που της αρέσει στον Η / Υ
Επιφάνεια καλυμμένη με άμμο ή με αλεύρι ή με ρύζι	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Με το δάχτυλό σου: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Γράψε τα γράμματα</li> <li>• Γράψε αριθμούς</li> <li>• Σχεδίασε ευθεία γραμμή</li> <li>• Σχεδίασε πλάγια γραμμή</li> <li>• Σχεδίασε καμπύλη γραμμή</li> </ul> </li> </ol>	Εξοικείωση με τη σωστή κίνηση ώστε να αφήνει το αποτύπωμα των γραμμών αριθμών και γραμμών.	5 / 5	Το παιχνίδι που της αρέσει στον Η / Υ
Χαρτιά συνδετήρες	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Πάρε τα χαρτιά που είναι αριστερά σου</li> <li>2. Βάλε τα σε τάξη.</li> <li>3. Τώρα πιάσε τα με συνδετήρα</li> </ol>	Να τοποθετεί συνδετήρα στα χαρτιά πριν τα παραδώσει.	7 / 7	Ένα αγαπημένο αυτοκόλλητο όταν εκδηλώνει συνεχείς επιτυχίες
Μονόπολι ή Τόμπολα Ζώων.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Πάρε το παιχνίδι που σου αρέσει</li> <li>2. Άνοιξε το κουτί του.</li> <li>3. Πάρε τις κάρτες που είναι μέσα.</li> <li>4. Μοίρασε τις κάρτες</li> </ol>	Να παίζει παιχνίδια που απαιτούν το μοίρασμα καρτών.	7 / 7	Ένα αγαπημένο αυτοκόλλητο όταν εκδηλώνει επιτυχίες
Επιτραπέζια Παιχνίδια. Ζάρια.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Πάρε το παιχνίδι που σας αρέσει</li> <li>2. Άνοιξε το κουτί του.</li> <li>3. Πάρε τα ζάρια που είναι μέσα</li> <li>4. Επίλεξε το πιόνι που θέλεις</li> <li>5. Ρίξε το ζάρι</li> <li>6. Μετακίνησε το πιόνι σου τόσες θέσεις όσες λένε οι αριθμοί των ζαριών.</li> </ol>	Να παίζει παιχνίδια που απαιτούν τη ρήψη ζαριού.	7 / 7	Ένα αγαπημένο αυτοκόλλητο όταν εκδηλώνει συνεχείς επιτυχίες
Καβαλέτο Πινέλα χρώματα παλέτα	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Βάλε την εικόνα στο καβαλέτο.</li> <li>2. Η παλέτα με τα χρώματα είναι στα αριστερά σου.</li> <li>3. Πάρε το πινέλο που είναι μπροστά από την παλέτα</li> <li>4. επίλεξε τα χρώματα που σου αρέσουν.</li> <li>5. Χρωμάτισε την εικόνα.</li> </ol>	Να χρωματίζει σε καβαλέτο. Βελτίωση του καρπού του χεριού.		Το Παιχνίδι που της Αρέσει στον Η / Υ

Κασετίνα με πλαστικές χάντρες νήμα	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Πιάσε το νήμα με το αριστερό σου χέρι.</li> <li>2. Πάρε από την κασετίνα μια χάντρα</li> <li>3. Πέρασε τη χάντρα μέσα στο νήμα</li> <li>4. Συνέχισε έτσι</li> </ol>	Να περνά χάντρες μέσα από νήμα.	11 / 11	Ένα αγαπημένο αυτοκόλλητο όταν εκδηλώνει επιτυχίες
χάντρες νήμα	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Πιάσε το νήμα με το αριστερό σου χέρι.</li> <li>2. Πάρε μια χάντρα</li> <li>3. Πέρασε τη χάντρα μέσα στο νήμα</li> <li>4. Συνέχισε έτσι</li> </ol>	Να περνά χάντρες μέσα από νήμα. Να φτιάχνει κολιέ και βραχιόλια	11 / 11	Ένα αγαπημένο αυτοκόλλητο όταν εκδηλώνει επιτυχίες
χρώματα παλέτα Σταγονόμετρο	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Στην παλέτα είναι χρώματα</li> <li>2. Με το σταγονόμετρο πάρε κίτρινο χρώμα</li> <li>3. ρίξε 3 σταγόνες μέσα στο πράσινο χρώμα.</li> </ol>	Να προσθέτει Χρώμα με το σταγονόμετρο	5 / 5	Ένα αγαπημένο αυτοκόλλητο όταν εκδηλώνει επιτυχίες
κέρματα	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Πάρε ένα κέρμα.</li> <li>2. Κράτησε το με τα 3 δάχτυλα σου που κρατάς το μολύβι σου</li> <li>3. Κάνε το κέρμα να γυρίσει</li> </ol>	Να γυρίζει κέρματα χρησιμοποιώντας τον αντίχειρα το δείκτη και το μέσο	4 / 5	Ένα αγαπημένο αυτοκόλλητο
5Μπουκάλια Νερού με καπάκι 5 μικρά κομμάτια πλαστελίνης	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Πάρε ένα μπουκάλι νερού</li> <li>2. Προσπάθησε να ξεβιδώσεις το καπάκι του.</li> <li>3. Πάρε ένα μικρό κομμάτι από Πλαστελίνη</li> <li>4. Ρίξε το μέσα στο μπουκάλι</li> <li>5 Βίδωσε ξανά το καπάκι</li> <li>6. Πάρε το άλλο μπουκάλι.</li> <li>7. Κάνε ότι και προηγουμένως</li> <li>8. Συνέχισε το ίδιο με όλα τα Μπουκάλια.</li> </ol>	Να βιδώνει και να ξεβιδώνει καπάκια από μπουκάλια. Να βάζει μέσα σε αυτά μικρά αντικείμενα.	5 / 5	Ένα αγαπημένο αυτοκόλλητο όταν εκδηλώνει επιτυχίες

<p>Σπειροειδές σώμα βίδας Αντίστοιχα παξιμάδια</p>	<p>1. Πάρε τη βίδα στο ένα σου χέρι 2. Πάρε το παξιμάδι της στο άλλο σου χέρι. 3. Βάλε το παξιμάδι στις στροφές της Βίδας. 4. Στρίψε το παξιμάδι προς τα δεξιά για να βιδώσει. Όταν επιτύχει το βίδωμα λέμε: 5. Στρίψε το παξιμάδι προς τα αριστερά για να ξεβιδώσει.</p>	<p>Να βιδώνει και να ξεβιδώνει παξιμάδια από σπειροειδές σώμα.</p>	<p>7 / 7</p>	<p>Ένα αγαπημένο αυτοκόλλητο όταν εκδηλώνει επιτυχίες</p>
<p>Πλαστικό ποτήρι με καπάκι. Χρωματιστά καλαμάκια</p>	<p>Στο καπάκι του ποτηριού έχουμε ανοίξει τρύπες που να μπορούν να περάσουν από μέσα τους καλαμάκια 1. Πάρε στο χέρι σου το ποτήρι. 2. Πάρε από αριστερά σου Καλαμάκια. 3. Πέρασε το καλαμάκι στην τρύπα που είναι επάνω στο καπάκι.</p>	<p>Να περνά καλαμάκια σε τρύπες.</p>	<p>11 / 11</p>	<p>Ένα αγαπημένο αυτοκόλλητο όταν εκδηλώνει επιτυχίες</p>
<p>Θήκη για μικρά κέικ Λαβίδα Χρωματιστά βαμβάκια</p>	<p>1. Πάρε στο χέρι σου τη λαβίδα. 2. Ξεχώρισε ανά χρώμα τα βαμβάκια. 3. Βάλε τα βαμβάκια με το ίδιο χρώμα στην ίδια θήκη.</p>	<p>Να χρησιμοποιεί τη λαβίδα για τη σύλληψη μικρών αντικειμένων.</p>	<p>11 / 11</p>	<p>Ένα αγαπημένο αυτοκόλλητο</p>

**Μαθαίνω πως να κουμπώνω το πουκάμισό μου.**

### **ΤΟ ΠΟΛΥΧΡΩΜΟ ΤΡΕΝΑΚΙ**

#### **Κατασκευή**

1. Σε ορθογώνια υφάσματα {6εκ. Χ 10εκ.} διαφόρων χρωμάτων τυπώνουμε τη μηχανή του τρένου και τα βαγόνια του. Τόσα όσα και τα παιδιά ώστε κάθε παιδί να έχει ένα ορθογώνιο ύφασμα με τη μηχανή του τρένου και άλλα έξι ορθογώνια υφάσματα με τα βαγόνια του.
2. Στη δεξιά κάθετη πλευρά κάθε ορθογώνιου υφάσματος και σε διαφορετικό ύψος κάθε φορά ράβουμε ένα μικρό κουμπί τέτοιου χρώματος που να αντιστοιχεί στο ορθογώνιο ύφασμα του επόμενου βαγονιού. Η ευθυγράμμιση των βαγονιών και της μηχανής επιτυγχάνεται μόνο τότε που το χρώμα του κουμπιού είναι το ίδιο με το χρώμα του ορθογώνιου υφάσματος του επόμενου βαγονιού
6. Στην αριστερή κάθετη πλευρά του υφασμάτινου βαγονιού κάνουμε μία σχισμή σε τέτοιο μέγεθος που να χωράει το κουμπί
7. Κουμπώνουμε με τυχαίο τρόπο τα βαγόνια στη μηχανή του τρένου, που σημαίνει ότι αυτό δεν είναι ευθυγραμμισμένο { ΑΝΑΣΤΑΤΟ ΤΡΕΝΟ }

#### **Δραστηριότητα :**

Τα παιδιά :

- Αρχικά βγάζουν όλα τα βαγόνια του τρένου τους από τα κουμπιά και τα τοποθετούν πάνω στο τραπέζι.
- Στη συνέχεια τοποθετούν ως αρχή τη μηχανή του τρένου τους και βλέπουν το χρώμα του κουμπιού που είναι ραμμένο στο τέλος του.
- Έπειτα, βλέπουν προσεκτικά τι χρώμα έχει το κάθε υφασμάτινο βαγόνι
- Στη συνέχεια περνούν το κουμπί που έχει το ίδιο χρώμα μέσα στην σχισμή του ομόχρωμου υφασμάτινου βαγονιού.

Το τρενάκι τους είναι έτοιμο όταν συνδέσουν όλα τα βαγόνια με τον περιορισμό που βάλαμε και έτσι ευθυγραμμίζονται τα βαγόνια και η μηχανή του.

#### **Βραχυπρόθεσμος Διδακτικός Στόχος**

Εξοικείωση και σωστός χειρισμός του ψαλιδιού.

ΜΕΣΑ ΥΛΙΚΑ	ΟΔΗΓΙΕΣ	ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ	ΚΡΙΤΗΡΙΟ	ΑΜΟΙΒΗ
Ψαλίδια 4 λαβών 2 λαβών Καλαμάκια Χαρτί Κανσόν Πλαστελίνη σχοινί	<p>Πρώτη επαφή της με το Ψαλίδι 4 λαβών και τη βοήθεια του δασκάλου. Ο δάσκαλος κρατά το Ψαλίδι από τις λεπίδες 1. Βάλε το δάχτυλό σου {αντίχειρα} στη μια λαβή</p> <p>2. Βάλε το άλλο σου δάχτυλο {μέσο} στην άλλη λαβή.</p> <p>3. Βάλε το δάχτυλο που δείχνεις {δείκτη} μπροστά από την κάτω λαβή.</p> <p>Ο δάσκαλος κάνει το ίδιο στις πίσω λαβές του ψαλιδιού</p> <p>A) Θα κόψουμε σε μικρά κομμάτια το καλαμάκι</p> <p>B) Θα κόψουμε σε μικρά κομμάτια το κανσόν.</p> <p>Γ) Θα κόψουμε σε μικρά κομμάτια το σχοινί</p> <p>Ψαλίδι 2 λαβών χωρίς τη βοήθεια δασκάλου.</p> <p>1. Βάλε το δάχτυλό σου {αντίχειρα} στη μια λαβή</p> <p>2. Βάλε το άλλο σου δάχτυλο {μέσο} στην άλλη λαβή.</p> <p>3. Βάλε το δάχτυλο που δείχνεις {δείκτη} μπροστά από την κάτω λαβή.</p> <p>4. Άνοιξε και κλείσε το ψαλίδι στον αέρα.</p> <p>5. Προσπάθησε να κόψεις αυτό το χαρτί.</p> <p>6. Προσπάθησε να κόψεις σε κομματάκια το καλαμάκι.</p> <p>7. Προσπάθησε να κόψεις σε κομματάκια το κανσόν.</p> <p>8. Προσπάθησε να κόψεις σε κομματάκια το κορδόνι πλαστελίνης.</p> <p>9. Προσπάθησε να κόψεις σε κομματάκια το σχοινί.</p>	Εξοικείωση με τη χρήση του Ψαλιδιού. Καλός χειρισμός από μέρους της	7 / 7	Το παιγνίδι που της αρέσει στον Η / Υ

### Διαφοροποιημένες πρακτικές

Το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης και η πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας σχεδιάστηκε έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στο κιναισθητικό και γνωστικό στάδιο ανάπτυξης του κάθε παιδιού, εξασφαλίζοντας την ενεργητική συμμετοχή τους. Προς αυτή την κατεύθυνση προχωρήσαμε στην ενίσχυση της αυτοεικόνας της Μαριάννας, η οποία είχε διαμορφώσει την άποψη ότι η όποια προσπάθεια της συνδέεται με κινήσεις που σχετίζονται με το λεπτό κινητικό έλεγχο θα οδηγήσουν σε ανεπιτυχές αποτελέσματα. Έτσι όσο οι άλλοι μαθητές ακολουθούσαν τις παραπάνω δραστηριότητες η Μαριάννα εργάστηκε προς το:

- Να εξασκεί τη «γραφή» στον αέρα.
- Να «γράφει» τα γράμματα πάνω στο χέρι μας (χωρίς τη χρήση στυλό που γράφει).
- Να σχεδιάζει διαγώνιες γραμμές και γωνίες σε ένα τετράγωνο.
- Να ακολουθεί με το μολύβι την πορεία λαβυρίνθων για να φτάνει στο στόχο.
- Να τσαλακώνει πρώτα με τα χέρια της το χαρτί που θέλει να πετάξει.

Οι προσπάθειες της συνοδεύτηκαν από επιτυχή αποτελέσματα και αφού απέβαλλε την άποψη «ότι δεν μπορεί» ενεπλάκη με χαρά στο πρόγραμμα που ακολουθούσαν και οι συμμαθητές της.

Στη δραστηριότητα που αφορούσε στο βίδωμα και ξεβίδωμα {στρέψη} με τη Μαριάννα ακολουθήσαμε την παρακάτω διαδικασία.

1. Στερεώσαμε το σπείρωμα της βίδας σε κατάλληλο υποδοχέα.
2. Η Μαριάννα κλήθηκε να πάρει στο χέρι της το παξιμάδι.
3. Στη συνέχεια το τοποθέτησε πάνω στο σπείρωμα της βίδας.
4. Τέλος το γύριζε προς τα δεξιά για να βιδώσει
5. Προς τα αριστερά για να το ξεβιδώσει.

Αφού βεβαιωθήκαμε ότι μπορούσε να τα καταφέρει προχωρήσαμε σε μια δεύτερη επιλογή.

1. Στερεώσαμε το παξιμάδι σε κατάλληλο υποδοχέα.
2. Η Μαριάννα κλήθηκε να πάρει στο χέρι της το σπείρωμα της βίδας.
3. Στη συνέχεια το τοποθέτησε στο εσωτερικό του παξιμαδιού.
4. Τέλος το γύριζε προς τα δεξιά για να βιδώσει
5. Προς τα αριστερά για να το ξεβιδώσει.

Τέλος η δραστηριότητα έγινε χωρίς υποστηρικτικά μέσα.

### Για την υλοποίηση της δραστηριότητας:

<b>A/A</b>	<b>ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ</b>	<b>ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ</b>
1.	Μαθαίνω πως να κουμπώνω το πουκάμισό μου.	Στερεώσαμε με τη βοήθεια ταινίας διπλής όψης «βέλκρο» στο θρανίο της. Στην ανάποδη του υφάσματος της μηχανής και των βαγονιών τοποθετούμε «βέλκρο» ώστε να γίνεται η στερέωση και να δίνει τη δυνατότητα χειρισμού τους από τη Μ.
2.	Κόψε σε μικρά κομμάτια το καλαμάκι	Στερεώσαμε το καλαμάκι στο καπάκι ενός ποτηριού, στο οποίο είχαμε ανοίξει τρύπα.
3.	Κόψε λωρίδα χαρτιού σε μικρά κομματάκια	Κρατήσαμε εκτεταμένη τη λωρίδα του χαρτιού με δύο μεγάλα μανταλάκια.
4.	Στρέψη κέρματος	Αρχικά επιλέξαμε να προχωρήσει στη στρέψη του αδραχτιού και μετά του κέρματος.

### 3.2 Περιγραφή διαφοροποιημένων πρακτικών

Γίνεται περιγραφή των αρχών και των πρακτικών διαφοροποίησης

Η διαφοροποίηση με βάση τα γενικά χαρακτηριστικά της κινητικής αναπηρίας αφορά κυρίως τη διαδικασία – το πώς θα μάθει ο μαθητής– καθώς και το μαθησιακό περιβάλλον, στο οποίο μαθαίνει σε σχέση με την κινητική αναπηρία που την χαρακτηρίζει και τις αντιξοότητες που προκύπτουν εξαιτίας της.

Οι αρχές και στρατηγικές διαφοροποίησης που ακολουθούνται είναι:

#### 4. Στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων

- ανάλυση
- σύνθεση
- προβληματοποίηση / παρουσίαση της πράξης / επεξεργασία - άσκηση - εμπέδωση / αξιολόγηση.

### 3.3 Υλικοτεχνική Υποδομή

- επιτραπέζια παιχνίδια, ζάρια
- επιφάνεια καλυμμένη με άμμο ή αλεύρι ή ρύζι
- καβαλέτο, πινέλα, χρώματα, παλέτα.
- . Μονόπολι, Τόμπολα Ζώων
- πετρούλες διαφόρων χρωμάτων.
- Χαρτιά, συνδετήρες, πλαστελίνη, Stencil, ορθογώνιες ξύλινες επιφάνειες.

- Χάντρες, νήμα
- Σταγονόμετρο, πλαστικό ποτήρι με καπάκι, καλαμάκια.
- Μικρές σφήνες και ανάλογες υποδοχές
- Βίδες και το ανάλογο σπειροειδές σώμα
- Κέρματα
- Ψαλίδια με 4 αλλά και με 2 λαβές
- Θήκη για μικρά κέικ – χρωματιστά βαμβάκια - λαβίδα

## 8. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ

Η αξιολόγηση γίνεται τόσο από τους μαθητές όσο και από τον εκπαιδευτικό ως προς:

- Την επιτυχία των στόχων με την υλοποίηση των δραστηριοτήτων από το μαθητή/-τρια
- Τον τρόπο λειτουργίας της ομάδας στην τάξη

Οι δραστηριότητες της διαφοροποιημένης διδακτικής πρακτικής που περιγράφηκαν παραπάνω, αποσκοπούσαν στην ενεργητική συμμετοχή και αλληλεπίδραση των μαθητών, την καλλιέργεια στάσεων αποδοχής και συναλλαγής με τη διαφορετικότητα ως εμπειρία εμπλουτισμού και εξέλιξης. Συνολικά έγινε προσπάθεια, οι μαθητές να εμπλακούν βιωματικά σε ένα μαθησιακό παιχνίδι με ποικιλία δραστηριοτήτων και ενεργοποίηση ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων που μελλοντικά θα συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους.



**Δ΄ ΜΕΡΟΣ:**

**ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

**(Ενδεικτική και προτεινόμενη)**

1. Αγαλιώτης, Ι. (2002). Μεθοδολογικές επιλογές για τη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 33, 57 – 71.
2. Αναστασία Βαλεντίνη Ρήγα: «Κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες» (στο συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς), επιμέλεια: Ε. Τάφα, Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα.
3. Βλάχου – Μπαλαφούτη Α., Ζώνιου - Σιδέρη . (επιμ. Έκδοσης), Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξη τους, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2000
4. Δημητρόπουλος Α., Ζώνιου - Σιδέρη Α. (επιμ. Έκδοσης), Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξη τους, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2000
5. Δημητρόπουλος, Α. (2000). Πρακτική εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης παιδιών με κινητικές αναπηρίες. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
6. Ζώνιου - Σιδέρη, Α. (1996). Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
7. Ζώνιου - Σιδέρη, Α. (2000). «Η αναγκαιότητα της ένταξης : προβληματισμοί και προοπτικές» στο Ζώνιου - Σιδέρη, Α. (επιμ.), Ένταξη : Ουτοπία ή πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, (31-56).
8. Ζώνιου - Σιδέρη, Α. (2000α). Εισαγωγή. Στο Ζώνιου - Σιδέρη Α. (επιμ.) Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα, σσ. 11-25.
9. Ζώνιου – Σιδέρη Α., Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα;, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2000
10. Ζώνιου – Σιδέρη Α., Σύγχρονες Ενταξιακές προσεγγίσεις, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2004
11. Ημέλλου Ο., Ήπιες Δυσκολίες Μάθησης: Προσεγγίσεις στο γενικό σχολείο, εκδ. Ατραπός, Αθήνα, 2003

12. Κουρκούτας Η., Πανεπιστήμιο Κρήτης – Σχολή Επιστημών Αγωγής – Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε., Περιοδικό Επιστημες Αγωγής, Ενταξιακές πολιτικές και σύγχρονη ειδική αγωγή : Θεωρητικά ζητήματα και εμπειρικές μελέτες, εκδ. Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε. ΔΙΑ.Μ.ΜΕ), Ρέθυμνο, 2010
13. Κουρκούτας, Η. (2003). Η ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην σχολική τάξη: η δυναμική των κρίσεων και των συγκρούσεων: όρια και προοπτικές. Εκπαιδευτική Κοινότητα, 65, 26-33.
14. Κυπριωτάκης, Α. (2001). Μια παιδαγωγική. Ένα σχολείο για όλα τα παιδιά. Σύγχρονες αντιλήψεις αγωγής και εκπαίδευσης των παιδιών με εμπόδια στη ζωή και στη μάθηση. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
15. Λεονταρή Α. (1996), Αυτοαντίληψη, Ελληνικά Γράμματα.
16. Λιοδάκης, Δ. (1997) : Η συνεκπαίδευση τυφλών και βλεπόντων μαθητών στο κοινό δημοτικό σχολείο. Εισήγηση στο 2ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο του Π.Ε.Π.Σ.Ε.Ε.Ε. Καλαμάτα 13-14/6/1998.
17. Μακρή- Μπότσαρη Ε. (2001), Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση, Ελληνικά Γράμματα.
18. Μπάρδης, Π.(1997). Η ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Περιεχόμενο και Φιλοσοφία της ενσωμάτωσης. Στο Μ. Καΐλα, Ν. Πολεμικός & Γ. Φιλίππου (επιμ.). Άτομα με ειδικές ανάγκες, β΄ τόμος, 3η έκδ. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ.740-751
19. Νεστορίδης, Χ. (2004). Κινητικές αναπηρίες σε παιδιά. Στο «Πρόσβαση» Η υποστηρικτική τεχνολογία στην εκπαίδευση των ατόμων με Σοβαρά κινητικά προβλήματα. Αναβάθμιση του θεσμού εκπαίδευσης ατόμων με σοβαρά κινητικά προβλήματα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Μέτρο 1.1., Ενέργεια 1.1.4, Πράξη Α, ΕΠΕΑΕΚ
20. Νικολάου Ολυμπία (2011), Αυτοπροσδιορισμός και δίκτυα κοινωνικής στήριξης των ατόμων με κινητική αναπηρία.
21. Παντελιάδης Χρ., Α. Συρίγου-Παπαβασιλείου (2000): Εγκεφαλική Παράλυση, Θεσσαλονίκη, εκδ. Γιαχούδης – Γιαπούλης,

22. Παντελιάδου & Αντωνίου (2008). Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, Βόλος.
23. Πολυχρονοπούλου, Σ. (1995). Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Αθήνα
24. Πολεμικού, Α. (2010). Οι κινητικές αναπηρίες κατά τη σχολική ηλικία. Στους Ν. Πολεμικός, Μ. Καΐλα, Ε. Θεοδωροπούλου, & Β. Στρογγυλός (Επιμ.). *Εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες: μια πολυπρισματική προσέγγιση* (σελ 167-187). Αθήνα: Πεδίο Α.Ε.
25. Ποταμιάνος Γρ. (1997). Θεωρίες προσωπικότητας και κλινική πρακτική. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
26. [Prosvasi.uoa.gr](http://Prosvasi.uoa.gr), βασικές έννοιες που σχετίζονται με την κίνηση.
27. Σπετσιώτης Ι. και Σταθόπουλος Σ. (2003). Παιδαγωγική και Διδακτική των παιδιών με κινητικά προβλήματα. Αθήνα, Εκδόσεις Ωρίων.
28. Σταματιάδης, Π. (2008). Η σύγχρονη φιλοσοφία στην αντιμετώπιση της αναπηρίας. [www.promed.gr](http://www.promed.gr)
29. Τάφα Ε., Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2001
30. Τζουριάδου Μ. & Μπιτζαράκη Π., (1990). Μοντέλα αντιμετώπισης μαθησιακών δυσκολιών. Στο Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του παιδιού. Σεμινάριο Μαθησιακές Δυσκολίες, Σύγχρονες απόψεις και τάσεις. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 95-104.
31. Τσιναρέλης, Γ. (1993). Η ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Μύθοι και πραγματικότητα. Επειδή η διαφορά είναι δικαίωμα, 46-47, 18-29.
32. Φελούκα Β. (2008), Τα άτομα με κινητικές αναπηρίες και ο ελεύθερος χρόνος τους (πηγή: διαδικτυο).
33. Φλουρής Γ. (1989), Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων, Γρηγόρη.

34. Χατζημανώλη, Δ. (2005). «Η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση της διδασκαλίας στα σχολικά εγχειρίδια του “Εμείς κι ο κόσμος” της Β’ τάξης του Δημοτικού Σχολείου», *Επιστήμες Αγωγής (πρώην Σχολείο και Ζωή)*, τ. 4, σ. 143-164.
33. Χουτουμάδη Α.- Πατεράκη Λ. (1997). Σύντομο ερμηνευτικό λεξικό ψυχολογικών όρων, Δωδώνη.
35. Ainscow, M. (1997). Towards inclusive schooling. *British Journal of Special Education*, 24 (1), 3-6
36. Allan & Tomlinson (2000), *Leadership for differentiating schools and classrooms*, ASCD.
37. Barnes C. & Mercer G. (2004). *Implementing the social model of disability: theory and research*, The disability Press Leeds.
38. Baker, J. M. & Zigmond, N. (1995). The meaning and practice of inclusion for students with learning disabilities: Themes and implications from five cases. *Journal of Special Education*, 29, 163 – 180.
39. Bennet, R, Deluca, D. & Burns, D. (1997). Putting inclusion into practice. *Exceptional Children*, 64(12),115-131.
40. Biklen, D. (1985). *Achieving the complete school. Strategies for effective mainstreaming*. NY : Teachers College Press
41. Bleck, E.E.(1982). *Developmental orthopedics III: Toddlers. Developmental, Medicine and Child Neurology*, 24, 533-555.
42. Blinde, E. M., & McClung, L. R. (1997). Enhancing the physical and social self through recreational activity: Accounts of individuals with physical disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 14, 327-344.
43. Booth, T., Ainscow, M., Black - Hawkins, K., Vaughan, M. & Shaw, L. (2000). *Index for Inclusion : Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol : CSIE (Centre for Studies in Inclusive Education).

44. Bos CS., & Vaughn S., Coleman M., (2002). Reading and students with E/BD: What do we know and recommend ,Journal Interventions for children with or at risk for emotional and behavioral disorders, Allyn & Bacon.
45. Burgstahler S.,(2009). Working Together: Faculty and Students with Disabilities Presentation Materials, University of Washington.
46. Burns, R., (1982. "Self-concept development and education", Holt, Rinehart and Winston, London
47. Canadian Education Association (1985). Mainstreaming : Some issues for school boards. Toronto
48. Cawley, J. F. & Miller, J. H. (1989). Cross-sectional comparisons of the mathematical performance of children with learning disabilities: Are we on the right track toward comprehensive programming? Journal of Learning Disabilities,23, 250 – 259.
49. Cooley Ch., Mead (1934). Human nature and social order, Transaction Publishers.
50. Coopersmith S. (1967). The antecedents of self esteem. San Francisco: W.H. Freeman &Co.
51. Darley & Goethals (1980). Dadey, J. M., & Goethals, G. R. (1980). People's analyses of the causes of ability-linked performances. In L. Berkowitz (Ed.), Advances in experimental social psychology (pp. 1-37). New York: Academic Press.
52. Erickson (1968). Identity: Youth and crisis. W.W.Norton.
53. Evans, J. & Lunt, I. (2002). Inclusive education: are there limits? European Journal of Special Needs Education, 17(1),1-14.
54. Ellsum, W., & Pedersen, C. (2005). Impacts of physical disability on an individual's career development,Refereed Paper Presented at ANZAM Conference, University of Canberra.
55. Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. Human relations, 7(2), 117-140.

56. Fox, K.R. (2000). Self-esteem, self-perceptions and exercise, *International Journal of Sport Psychology* 31: 228-240.
57. Goethals, G. R. & Darley, J. (1977). Social comparison theory: An attributional approach. In J. Suls and R. L. Miller (Eds.), *Social comparison processes: Theoretical and empirical perspectives* (pp. 259–278). Washington, DC: Hemisphere Publishing.
58. Hall (1992). *Mo. Biol. Cell*, 3, 475 -479.
59. Harter Susan PhD (1999). *The Construction of the Self: A Developmental Perspective*, The Guilford Press
60. HERRMANN MANFRED, STEFAN JOST, SUSANNE KUTZ, ANNE D. EBERT, TORSTEN KRATZ, MICHAEL T. WUNDERLICH, and HANS SYNOWITZ (2000). Temporal Profile of Release of Neurobiochemical Markers of Brain Damage After Traumatic Brain Injury Is Associated With Intracranial Pathology as Demonstrated in Cranial Computerized Tomography, *Journal of Neurotrauma*, 17(2): 113-122.
61. Hitchcock & Stahl, (2003). Assistive technology, universal design, universal design for learning. Improved learning opportunities. *Journal of special education technology*. 18(A).
62. HORSTMANN DM.,(1963). EPIDEMIOLOGY OF POLIOMYELITIS AND ALLIED DISEASES.Yale J Biol Med.36:5-26.
63. Hughes B. (2007). Being disabled: towards a critical social ontology for disability studies, *Disability & Society*, Volume 22, Issue 7.
64. Katz, J. & Mirenda, P. (2002). Including students with developmental disabilities in general education classrooms: educational benefits. *International Journal of Special Education*, 17(2), 14-24.
65. Latané, B. (1966). (Ed.), *Studies in social comparison*. *Journal of Experimental Social Psychology*, Special issue.
66. Mallikarjunappa B. , K. M. Shruthi. (2013). Arthrogyrosis : A Case Report. *JIMSA* Vol. 26 No. 4

67. Marsh, A.A, Elfenbein, H.A., & Ambady, N.,(2003). Nonverbal “accents”: Cultural differences in facial expressions of emotion. *Psychological Science*, 14, 373-376.
68. Marshall , Peterson, Bradley MD, FACA, FAAP, FCCM; Khanna, Sandeep MD; Fisher, Brock MD,(2000). Prolonged hypernatremia controls elevated intracranial pressure in head-injured pediatric patients, *Critical Care Medicine: Volume 28 - Issue 4 - pp 1136-1143.*
69. McMaster MJ. (2006). Goldenhar-associated conditions (hemifacial microsomia) and congenital deformities of the spine.*Spine (Phila Pa 1976)*. 1;31(13):E400-7.
70. Mc Namara and Moreton (1997). *Understanding differentiation. A teachers guide.* D. Fulton Publishers.
71. Mead H. (1934). *Mind, Self, and Society*, ed. C.W. Morris (University of Chicago
72. Miller, J.G. (2005). The essential role of culture in developmental psychology. In R. Larson & L. Jensen (Eds.), *New Directions for Child and Adolescent Development* (pp. 33-41). San Francisco: Jossey-Bass, Inc.
73. Mills RJ.,(1970). CLINICOPATHOLOGICAL STUDY OF NEPHROTIC SYNDROME IN CHILDHOOD, *The Lancet*, Volume 295, Issue 7661, Pages 1353–1359.
74. Nelson Jean, F. Xavier Castellanos, MD; Jay N. Giedd, MD; Patrick C. Berquin, MD; James M. Walter, MA; Wendy Sharp, MSW; Thanhlan Tran, BS; A. Catherine Vaituzis; Jonathan D. Blumenthal, MA;, MHS; Theresa M. Bastain, BA; Alex Zijdenbos, PhD; Alan C. Evans, PhD; Judith L. Rapoport, MD, (2001). Quantitative Brain Magnetic Resonance Imaging in Girls With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder, *Arch Gen Psychiatry*. 2001;58(3):289-295. doi:10.1001/archpsyc.58.3.289.
75. Oliver, M. (1996). *Understanding disability: from theory to practice.*Basingstoke: Macmillan.
76. Parkes, J. & McCusker, C. (2008). *Common psychology problems in children with cerebral palsy, Paediatrics and Child Health*.18,p. 427-431
77. Purkey (1970). *Self- Concept and school achievement*, Prentice Hall, New York.



78. Rosenberg M. (1965). Society and the adolescent self image. Princeton University Press.
79. Rimmer J. H., Braddock. D.(1997). Physical activity, disability, and cardiovascular health. In: Leon AS, ed. Physical activity and cardiovascular health: a national consensus. Champaign IL: Human Kinetics, 236–44.
80. Saskatchewan Teachers' Federation (1986). What teachers need – A report from the Saskatchewan Teachers' Federation Study of mainstreaming.
81. Sebba, J. and Ainscow, M., (1996). International Developments in Inclusive Schooling : Mapping the Issues. Cambridge Journal of Education, Vol. 26, No. 1, 1996
82. Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1989). Erfassung leistungsbezogener und allgemeiner Kontroll- und Kompetenzerwartungen [Assessment of performance-related and general control and competence beliefs]. In G. Krampen (Ed.), Diagnostik von Attributionen und Kontrollüberzeugungen (pp. 127-133). Göttingen, Germany: Hogrefe.
83. Shakespeare T (2006). Disability Rights: Disability Wrongs London. Routledge
84. Shakespeare, T. and Watson, N. (2001). The Social Model of Disability: An Outdated Ideology? Exploring Theories and Expanding Methodologies: Research in Social Science and Disability 2, 9-28
85. Shavelson et. al. (1976). The structure of academic self-concept, University of Western Sydney.
86. Shields Nora , Alison Murdoch, Yijun Loy, Karen Jdodd and Nicholas F Taylor (2006). A systematic review of the self-concept of children with cerebral palsy compared with children without disability, Developmental Medicine & Child Neurology, Volume Issue 02, pp 151-157.
87. Stensman, R. (1989). Body image among 22 persons with acquired and congenital severe mobility impairment, Paraplegia 27, 27–35
88. Stone D. & Collea A. (1996), A model of factors affecting the treatment of disabled individuals in organisations, Academy of Management Review, April, Vol. 21, no2, pp 3-52.

89. Striefel, S. (1985). Facts about mainstreaming : Answers for parents of children with handicaps. Logan, UT : Utah State University
90. Taal E, JJ Rasker, O Wiegman (1997). Group education for rheumatoid arthritis patients, *Seminars in arthritis and rheumatism* 26 (6), 805-816
91. Tomlinson C. (1999). *The differentiated classroom : responding to the needs of all learners*, Pearson.
92. Tomlinson, C. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD.
93. Tomlinson, C. (2004). *Fulfilling the promise of the differentiated classroom: Strategies and tools for responsive teaching*. Alexandria, VA: ASCD.
94. Tomlinson, C., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C., Moon, T., Brimijoin, K., Conover, L., & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2/3), 119–145.
95. Tomlinson, C., Brimijoin, K., & Narvaez, L. (2008). *The differentiated school: Making revolutionary changes in teaching and learning*. Alexandria, VA: ASCD.
96. Tomlinson, C., & McTighe, J. (2006). *Integrating differentiated instruction & understanding by design: Connecting content and kids*. Alexandria, VA: ASCD.
97. Tomlinson, J., Kaplan, C., Renzulli, S., Purcell, J., Leppien, J., Burns, D., Strickland, C. A., & Imbeau, M. (2009). *The parallel curriculum: A design to develop learner potential*.
98. Tomlinson, C., (1997). Becoming Architects of Communities of Learning: Addressing Academic Diversity in Contemporary Classrooms. *Exceptional Children*, v63 n2 p269-82.
99. Tomlinson, C., (2000). *Leadership for Differentiating Schools and Classrooms*. ASCD.
100. Tomlinson, C., (2002). *Using data to differentiate instruction*. ASCD.
101. Watkins, A. (2000). Inclusion: ανταλλαγή πληροφόρησης σχετικά με την πολιτική και την πρακτική σε δεκαεπτά χώρες. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (επιμ.). Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 107-137.

102. Weston (1992). A decade for differentiation. *British Journal of special education*, volume 19.
103. Whitehead, J. R., & Corbin, C. B. (1997). Self-Esteem in Children and Youth: The role of Sport and Physical Education. In K. R Fox (Ed.), *The Physical Self* (pp. 175-203). Champaign, IL: Human Kinetics.
104. W.H.O (1980). A manual of classification relating to the consequences of disease, Published in accordance with resolution WHA29. 35 of the Twenty-ninth World Health Assembly, May 197, Geneva.
105. Wilson M. Jones, Morgan E., Shelton J. & Thorogood C. (2007). Cerebral palsy: introduction and diagnosis (part1), *Pediatr Health Care*.
106. Winzer, M., Rogow, S., & David, C. (1989). *Exceptional Children in Canada* Scarborough, ON : Prentice – Hall.