

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΑ ΕΝΩΣΗ ΕΙΔΙΚΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΩΝ

Π.Ε.Ε.Π

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΒΗΜΑ ΤΟΥ ΕΙΔΙΚΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥ

ΤΕΥΧΟΣ 4ο

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ, 2026



**Διεύθυνση:** Δορυλαίου 26-28, 54454  
Θεσσαλονίκη

**Τηλ:** 6971766524, 6977724933

**E-mail:** [unionpeep@gmail.com](mailto:unionpeep@gmail.com)

<http://www.peep.gr>

#### ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Σε εξέλιξη

1. «Ευεξία στο Σχολείο» και  
«Ανακύκλωση 1-2-3»: Μια

**fb:** Πανελλήνια Ένωση Ειδικών Παιδαγωγών

**Ιδιοκτήτης:** Πανελλήνια Ένωση Ειδικών Παιδαγωγών Π.Ε.Ε.Π.

**ISSN:2585-2523**

**Εκδότης:** Αικατερίνη Σκουμπάκη

**Συντακτική ομάδα**

Μπακιρτζής Κων/νος

Πλακίδα Βανδώρου Έλληνα

Σκουμπάκη Αικατερίνη

Σταυρόπουλος Βασίλειος

Καραμούζη Άννα

**Επιστημονική Επιτροπή**

**Πρόεδρος:** Σταυρόπουλος Βασίλης  
Ph.D., M.Ed., M.Sc.

Πλακίδα Βανδώρου Έλληνα Msc

Μπακιρτζής Κων/νος M.Phil. M.Ed

Καραμούζη Άννα Ph.D., M.Ed.

Νικολόπουλος Γιάννης Ph.D, M.Ed.

Εικοσπεντάκη Καλλιόπη Ph.D

**Διευθυντής έκδοσης:** Αικατερίνη Σκουμπάκη

**Επιμέλεια:** Μπακιρτζής Κωνσταντίνος,  
Βασίλειος Σταυρόπουλος

**Γραμματεία:** Κοκκώνα Ανθή

Κάθε ενυπόγραφο άρθρο εκφράζει τις απόψεις του συγγραφέα ο οποίος ευθύνεται αποκλειστικά για την εγκυρότητα γενικά των θέσεων του.

Καινοτόμα Συμπεριληπτική  
eTwinning Προσέγγιση στο 1ο  
Ειδικό Δημοτικό Σχολείο  
Τρικάλων.....Σελ. 3

2. Καινοτόμες Προσεγγίσεις στη Διδασκαλία της Ιστορίας για Μαθητές/τριες με Μαθησιακές Δυσκολίες και Αναπτυξιακές Διαταραχές: Μελέτες Περίπτωσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.....Σελ. 6
3. Μια μελέτη περίπτωσης εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος προσχολικής ηλικίας: «Ετοιμάζομαι και πηγαίνω στην παραλία/ακρογιαλιά».....Σελ. 18
4. Ο Περιοδικός Πίνακας ως πεδίο εφαρμογής του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση: Διαφοροποιημένες πρακτικές σε τάξη συνεκπαίδευσης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και οπτική αναπηρία. ....Σελ. 32

Ημερομηνία συγκρότησης νέας επιτροπής: Φεβρουάριος 2026

**«Ευεξία στο Σχολείο» και «Ανακύκλωση 1-2-3»: Μια Καινοτόμα  
Συμπεριληπτική eTwinning Προσέγγιση στο 1ο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο  
Τρικάλων**

## **Συγγραφείς**

Φωτεινή Μάγκα, Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής (ΠΕ11), 1ο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Τρικάλων. Υπεύθυνη προγραμμάτων «Well-Being at School» και «Ανακύκλωση 1-2-3».

### **Σε συνεργασία με τις:**

- Ευαγγελία Βότσιου, Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής (ΠΕ70), 1ο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Τρικάλων.
- Δέσποινα Νικολάου, Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής (ΠΕ86), 1ο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Τρικάλων.

## **Εισαγωγή**

Η παρούσα εργασία εισήγηση παρουσιάζει την υλοποίηση δύο καινοτόμων προγραμμάτων στο 1ο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Τρικάλων κατά το σχολικό έτος 2024-2025: το διεθνές έργο eTwinning «Well-Being at School» (Ευεξία στο Σχολείο) και το περιβαλλοντικό πρόγραμμα «Ανακύκλωση 1-2-3». Με τη συμμετοχή σχολείων από την Πορτογαλία, την Τουρκία, την Πολωνία και τη Γεωργία, το εγχείρημα επεδίωξε να συνδέσει τη μάθηση με πραγματικές εμπειρίες ζωής, προάγοντας τη σωματική, ψυχική και κοινωνική ευεξία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

### **Παιδαγωγικό Πλαίσιο και Μεθοδολογία**

Η κεντρική φιλοσοφία των δράσεων βασίστηκε στις αρχές της συμπερίληψης και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Εφαρμόστηκε η μέθοδος Project-Based Learning (PBL), η οποία επέτρεψε στους μαθητές να εμπλακούν ενεργά σε μηνιαίες προκλήσεις. Ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων ευθυγραμμίστηκε με το διεθνώς αναγνωρισμένο Πλαίσιο Δεξιοτήτων του Υπουργείου Παιδείας της Πορτογαλίας (PASEO, 2017), δίνοντας έμφαση στην καλλιέργεια της προσωπικής αυτονομίας και της κοινωνικής υπευθυνότητας.

Για την αποτελεσματική ανταπόκριση στις ανάγκες των μαθητών, εφαρμόστηκαν ειδικές προσαρμογές, όπως η οπτικοποίηση των οδηγιών, η χρήση απλής γλώσσας και η μοντελοποίηση (modeling). Παράλληλα, αξιοποιήθηκε η παιχνιδοποίηση (gamification) ως κεντρική διδακτική μέθοδος, μετατρέποντας τη μαθησιακή διαδικασία σε μια σειρά από ελκυστικές «αποστολές». Η χρήση επιβραβεύσεων και παιγνιωδών προκλήσεων, σε συνδυασμό με την αυστηρή δόμηση του χρόνου, δημιούργησε ένα ασφαλές και ιδιαίτερα παρακινητικό περιβάλλον.

### **Βασικοί Άξονες και Δράσεις**

- Υγιεινή Διατροφή: Πραγματοποιήθηκαν εργαστήρια μαγειρικής και δημιουργήθηκαν συνεργατικά ψηφιακά βιβλία συνταγών, τα οποία ανταλλάχθηκαν με τους Ευρωπαίους εταίρους.

- Περιβάλλον και Αειφορία: Μέσα από το πρόγραμμα «Ανακύκλωση 1-2-3», οι μαθητές χαρτογράφησαν τα σημεία ανακύκλωσης στην πόλη των Τρικάλων, αναπτύσσοντας δεξιότητες προσανατολισμού και κοινωνικής ένταξης. Στο πλαίσιο της καλλιέργειας της υπολογιστικής σκέψης, δημιουργήθηκαν δύο ψηφιακά παιχνίδια με το Bee-Bot. Το πρώτο αφορούσε τη χαρτογράφηση της ανακύκλωσης στον αστικό ιστό, ενώ το δεύτερο προέκυψε ως πρόταση των ίδιων των μαθητών και παρουσιάστηκε στη Γιορτή Καινοτομίας Θεσσαλίας (ΘΕ-ΤΑΛΩΣ). Η δράση αυτή ανέδειξε έμπρακτα τον ρόλο του μαθητή ως συνδημιουργού.
- Δημιουργικότητα (Upcycling): Οι μαθητές κατασκεύασαν χώρους ευεξίας στην τάξη και καλλιτεχνικά έργα από ανακυκλώσιμα υλικά.
- Πρακτικές Χαλάρωσης: Εντάχθηκαν στο πρόγραμμα συνεδρίες γιόγκα και ασκήσεις αναπνοής, ενισχύοντας τις δεξιότητες αυτορρύθμισης και συγκέντρωσης.
- Διαχείριση Συναισθημάτων: Καλλιεργήθηκε η ενσυναίσθηση και η κοινωνική αλληλεπίδραση μέσω της ανταλλαγής μηνυμάτων φιλίας και της χρήσης ψηφιακών εργαλείων επικοινωνίας.

#### **Διαθεματικότητα και ΤΠΕ**

Οι δράσεις ενσωματώθηκαν πλήρως στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, συνδέοντας τη Γλώσσα, τα Μαθηματικά, τη Φυσική Αγωγή (συνεργατικά παιχνίδια), τις Φυσικές Επιστήμες και την Πληροφορική. Η χρήση των ΤΠΕ (Canva, Storyjumper, Kahoot) λειτούργησε ως εργαλείο προσβασιμότητας και διεθνούς επικοινωνίας.

#### **Αποτελέσματα και Συμπεράσματα**

Η αξιολόγηση του έργου κατέγραψε 100% συμμετοχή των μαθητών, με βελτίωση 90% στις κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες. Το πρόγραμμα απέδειξε ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση, όταν συνδυάζεται με βιωματικές μεθόδους και την καινοτομία, αποτελεί σημείο καμπής για την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών.

## **4. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

1. European School Education Platform (eTwinning). (2024). [Well-Being at School: Project Resources](#).
2. Ministry of Education, Portugal. (2017). [Students' Profile by the End of Compulsory Schooling \(PASEO\)](#).

3. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). (2023). [Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση](#).
4. UNESCO. (2021). [Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives](#).

# **Καινοτόμες Προσεγγίσεις στη Διδασκαλία της Ιστορίας για Μαθητές/τριες με Μαθησιακές Δυσκολίες και Αναπτυξιακές Διαταραχές: Μελέτες Περίπτωσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση**

**Ανδρίκου Ασημίνα**

*Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε. Π.Δ.Μ.*

## **Περίληψη**

Αναμφίβολα, η ενσωμάτωση βιωματικών, διαδραστικών και εξατομικευμένων μεθόδων διδασκαλίας είναι ιδιαίτερα σημαντική για την υποστήριξη μαθητών/τριών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ). Η παραδοσιακή διδασκαλία, που στηρίζεται κυρίως σε γλωσσικά ερεθίσματα, συχνά αδυνατεί να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες αυτών των μαθητών/τριών, ενώ προσεγγίσεις που περιλαμβάνουν αισθητηριακό υλικό, οπτικά βοηθήματα, παιχνίδι ρόλων και πολυτροπική επικοινωνία διευκολύνουν την κατανόηση, την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και την ενεργή τους συμμετοχή. Οι καινοτόμες αυτές πρακτικές είναι απαραίτητες και στο μάθημα της Ιστορίας, ένα γνωστικό αντικείμενο που απαιτεί χρονικές, αιτιακές και εννοιολογικές δεξιότητες, συχνά δύσκολες για μαθητές/τριες με ΔΑΦ, αφού η αξιοποίηση οπτικών ερεθισμάτων, υπενθυμίσεων, βοηθημάτων, αναπαραστάσεων, σχεδιαγραμμάτων και εικόνας ή αλληλουχίας εικόνων που θα συνοδεύονται με λέξεις – κλειδιά συμβάλλει σημαντικά στην κατανόηση του γνωστικού αντικείμενου και στη δημιουργία κατάλληλων συνάψεων με τις σχέσεις αιτίας - αποτελέσματος ανάμεσα σε γεγονότα.

Η παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση, λοιπόν, παρουσιάζει καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της Ιστορίας σε μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες και αναπτυξιακές διαταραχές. Ως εκ τούτου, αναλύονται βιωματικές, πολυαισθητηριακές και συμμετοχικές μέθοδοι που στοχεύουν στη διαφοροποιημένη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας. Η συνολική ανασκόπηση διαμορφώνει σαφείς κατευθυντήριες γραμμές για την εκπαιδευτική πράξη και αναδεικνύει κρίσιμα πεδία για μελλοντική έρευνα, υπογραμμίζοντας ότι η ιστορική μάθηση για μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες και αναπτυξιακές διαταραχές απαιτεί εξατομίκευση, δομημένη καθοδήγηση και πολυαισθητηριακά ερεθίσματα.

**Λέξεις – Κλειδιά:** Διδασκαλία της Ιστορίας, Συμπερίληψη, Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, βιωματική μάθηση, εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις.

## **Εισαγωγή**

Η διδασκαλία της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση δεν περιορίζεται στην απομνημόνευση γεγονότων, αλλά στοχεύει στην κατανόηση σύνθετων εννοιών και στην καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και συνείδησης των μαθητών/τριών. Ωστόσο, για μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες ή αναπτυξιακές διαταραχές — και ιδιαίτερα για αυτούς/ές με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος — η παραδοσιακή δασκαλοκεντρική και αφηγηματική διδασκαλία, που στις περισσότερες περιπτώσεις αποτελεί συνώνυμο του μαθήματος της Ιστορίας, αποδεικνύεται ανεπαρκής: η αφηρημένη λεκτική παρουσίαση, ο περιορισμός στα λόγια και η απουσία εμπειρικής/αισθητηριακής σύνδεσης με τα ιστορικά κατάλοιπα καθιστούν δύσκολη την πρόσληψη και κατανόηση. Αντιθέτως, οι εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις — πολυτροπικές, βιωματικές, συμμετοχικές — προσφέρουν σημαντικές δυνατότητες να γεφυρωθούν οι γνωστικές και οι αισθητηριακές ανάγκες των μαθητών/τριών, να αναπτυχθούν δεξιότητες ιστορικής σκέψης και ενσυναίσθησης και να υποστηριχθεί η ένταξη/συμμετοχή στο πλαίσιο της τάξης.

Η ανάγκη για βιωματική και προσαρμοσμένη στις ανάγκες των μαθητών/τριών διδασκαλία αυξάνεται, καθώς όλο και περισσότερα παιδιά με ΔΑΦ συμμετέχουν στην Γενική Εκπαίδευση, και η ένταξή τους απαιτεί πραγματική εκπαιδευτική ποιότητα και όχι απλώς «φυσική» παρουσία. Ως εκ τούτου, η παρούσα εισήγηση επιχειρεί να χαρτογραφήσει μερικές από τις πιο σύγχρονες και αποδεδειγμένα ωφέλιμες πρακτικές, με σκοπό τη διαμόρφωση στοχευμένων προτάσεων για την παιδαγωγική εφαρμογή και την ερευνητική εξέλιξη του πεδίου.

## **Διδασκαλία της Ιστορίας και Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος**

Η διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας κρίνεται αναγκαία στη σχολική εκπαίδευση, καθώς, σύμφωνα με τη σύγχρονη θεωρητική συζήτηση και έρευνα, συμβάλλει στην αλλαγή της αντίληψης των μαθητών/τριών για τον κόσμο (Lee, 1991). Αν και συχνά η Ιστορία γίνεται αντιληπτή ως αφηγηματική ακολουθία γεγονότων, προσκολλημένη σε παραδοσιακές αντιλήψεις (Τσάφος, 2012), στην πραγματικότητα συνιστά μια «διανοητική κατασκευή», η οποία μπορεί να έχει ανατρεπτική επίδραση σε παιδιά και εφήβους/ες (Κόκκινος, 2003). Η διδασκαλία της Ιστορίας, λοιπόν, αποτελεί μια κριτική εισαγωγή και προετοιμασία στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και συνείδησης (Κασβίκης, 2020), προάγοντας παράλληλα την ιστορική κουλτούρα των μαθητών/τριών (Σακκά, 2006). Η ενεργή συμμετοχή τους στη διαδικασία της ιστορικής διερεύνησης, η διατύπωση ερωτημάτων που οδηγούν σε προσωπικά συμπεράσματα και η κριτική εξέταση αντικρουόμενων πηγών συμβάλλουν

σημαντικά σε μια σφαιρική κατανόηση του παρελθόντος (Husbands, 2004; Μακαρατζής, 2017).

Παρά ταύτα, η ελληνική σχολική πραγματικότητα παρουσιάζει σημαντικές αδυναμίες στην ιστορική εκπαίδευση (Τσάφος, 2012). Το μάθημα της Ιστορίας χαρακτηρίζεται ως «*το πιο γοητευτικό και το πιο κακοποιημένο ταυτόχρονα μάθημα της ελληνικής εκπαίδευσης*» (Παληκίδης, 2012: 59), αποτελώντας πεδίο μακροχρόνιας διαμάχης για τη διαμόρφωση της συλλογικής ταυτότητας (Ανδρέου & Κασβίκης, 2008). Συνεπώς, οι μαθητές/τριες που αποφοιτούν από τα ελληνικά σχολεία συχνά είναι ιστορικά αναλφάβητοι, αδυνατώντας να κατανοήσουν τον ιστορικό λόγο και να εκτιμήσουν τη φύση της Ιστορίας. Το πρόβλημα δεν έγκειται στην απομνημόνευση γεγονότων, αλλά σε βαθύτερες δυσκολίες που σχετίζονται με τις παραμέτρους της ιστορικής εκπαίδευσης (Παληκίδης, 2012). Το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, παρά τις αναφορές σε σύγχρονες μεθόδους και θεωρίες μάθησης, επιμένει κυρίως στη δηλωτική γνώση με εθνοκεντρικό χαρακτήρα, ενώ η αξιολόγηση παραμένει γνωσιοκεντρική (Ανδρικού, 2022). Έτσι, παρά τις όποιες προσπάθειες εκσυγχρονισμού της, η διδασκαλία της Ιστορίας παραμένει δασκαλοκεντρική και αφηγηματική (Palikidis, 2020), παρουσιάζοντας μια εκδοχή της εθνικής Ιστορίας που ακολουθεί την παραδοσιακή ιστοριογραφία (Χριστόπουλος, 2017) και συχνά αποσιωπά επίμαχα γεγονότα, μετατρέποντας το μάθημα σε μηχανισμό ιδεολογικής χειραγώγησης (Κόκκινος, 2003). Τα σχολικά εγχειρίδια, που αποτελούν την πλέον επίσημη έκφραση της κυρίαρχης ιστορικής οπτικής, χαρακτηρίζονται από περιληπτικότητα, εγκυκλοπαιδισμό και αποσπασματικότητα (Μαυροσκούφης, 2008; Παληκίδης, 2012), με στόχο την «*αποϊδεολογικοποιημένη αφήγηση εθνικού φρονητισμού*» (Παληκίδης, 2019: 521).

Η αποτυχία του συστήματος, λοιπόν, καθίσταται εμφανής, αφού η Ιστορία δεν μπορεί να εξελιχθεί χωρίς ριζική αναμόρφωση της διδακτικής πρακτικής, ενώ ο/η εκπαιδευτικός διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην αλλαγή της υφιστάμενης κατάστασης (Παραφέστα & Σμυρναίος, 2020). Η ανάγκη εκσυγχρονισμού ενισχύεται από τη διαφοροποίηση των μαθητικών κοινοτήτων, με μαθητές/τριες που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, διαταραχές λόγου, γνωστική ανωριμότητα ή ΔΑΦ, καθιστώντας αναγκαία τη δημιουργία εμπλουτισμένων και ενεργητικών μαθησιακών περιβαλλόντων (Ρεπούση, 2000; Ρεπούση, 2004).

Πιο συγκεκριμένα, η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) αποτελεί μια ισόβια νευροαναπτυξιακή διαταραχή που επηρεάζει τη λειτουργία του εγκεφάλου και τη συμμετοχή του ατόμου στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Τα άτομα με ΔΑΦ παρουσιάζουν δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση, την

επικοινωνία, τη διαχείριση συναισθημάτων και τις διαπροσωπικές σχέσεις, ενώ η ανάπτυξή τους εμφανίζει σημαντική ανομοιογένεια (Γενά & Μακρυγιάννη, 2017; Πασβούρης, 2014). Ωστόσο, η εκπαίδευσή τους μπορεί να αξιοποιήσει τα δυνατά τους σημεία, καθώς οι δυσκολίες εντοπίζονται κυρίως στον τομέα της κοινωνικοποίησης (Nelson, 2013). Η συμπερίληψή τους στο γενικό σχολείο προσφέρει πλεονεκτήματα, όπως βελτίωση κοινωνικών δεξιοτήτων, ανάπτυξη φιλικών σχέσεων και ενίσχυση δεξιοτήτων παιχνιδιού, σε σχέση με την εκπαίδευση αποκλειστικά σε ειδικά πλαίσια (Harrower & Dunlap, 2001). Η επιτυχής ένταξή τους, όμως, απαιτεί συνεργασία των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής και την κατάρτιση Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (ΕΕΠ), για την κάλυψη των αναγκών των μαθητών/τριών, τον καθορισμό των Προσδοκώμενων Μαθησιακών Αποτελεσμάτων (ΠΜΑ) και την προσαρμογή του διδακτικού υλικού (Peeters, 2000).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία, λοιπόν, που περιλαμβάνει προσαρμογή περιεχομένου, αξιολόγησης και μεθόδων, εξασφαλίζει την ενεργό συμμετοχή και πρόοδο όλων των μαθητών/τριών, αυξάνοντας την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας χωρίς την ανάγκη εξωτερικών ενισχυτών και κινήτρων (Tomlinson, 2001; Βλάχου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2009; Γαλάνης, 2020). Η αξιοποίηση, για παράδειγμα, οπτικών ερεθισμάτων, σχεδιαγραμμάτων, εικόνων και λέξεων-κλειδιών είναι απαραίτητη, καθώς οι μαθητές/τριες με ΔΑΦ επεξεργάζονται πιο αποτελεσματικά οπτικές πληροφορίες παρά ακουστικές (Grandin, 2009; Knight, Sartini, & Spriggs, 2015). Παράλληλα, η ενσωμάτωση εναλλακτικών δραστηριοτήτων, όπως Νέες Τεχνολογίες, Τέχνη και Μουσική, έχει αποδειχθεί αποτελεσματική σε μαθησιακό και συμπεριφορικό επίπεδο (Μουστάκα, 2016; Βότσης, 2018; Γκοτσόπουλος, 2023; Ανδρικού & Ανδρικού, 2024; Βαρδακώστα, 2025).

Από την προηγηθείσα ανάλυση καθίσταται σαφές πως η εκπαίδευση των μαθητών/τριών με ΔΑΦ κρίνεται αναγκαίο να εστιάζει στην ενίσχυση των δυνατοτήτων τους, στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων και στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους, αξιοποιώντας κατάλληλες διδακτικές στρατηγικές και προσαρμοσμένα μαθησιακά περιβάλλοντα (White et al., 2023).

### **Καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις για συμπερίληψη στο μάθημα της Ιστορίας**

Η ενσωμάτωση καινοτόμων διδακτικών πρακτικών στο μάθημα της Ιστορίας αποτελεί καθοριστικό εργαλείο για την προώθηση της συμπερίληψης και την υποστήριξη μαθητών/τριών με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες, όπως τα άτομα με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ). Η αποτελεσματική προσαρμογή της διδασκαλίας απαιτεί μια ολιστική προσέγγιση που καλύπτει το

σύνολο της διδακτικής διαδικασίας και αξιοποιεί ποικίλα μέσα και μεθόδους που ενισχύουν τη συμμετοχή, την κατανόηση και την εμπέδωση της γνώσης (Tomlinson, 2001; Βλάχου, 2017). Παράλληλα, σύγχρονες έρευνες τονίζουν τη σημασία των συμπεριφορικών και περιβαλλοντικών προσαρμογών, όπως οι δομημένες ρουτίνες μάθησης που μειώνουν το σχολικό άγχος, οι οπτικοί κανόνες που ενισχύουν την αυτορρύθμιση, η διαβαθμισμένη καθοδήγηση (scaffolding) που βελτιώνει την ολοκλήρωση δραστηριοτήτων και η θετική ενίσχυση που αυξάνει τη συμμετοχή σε δραστηριότητες υψηλής γνωστικής απαίτησης (Meindl et al., 2020).

Παρατηρείται, λοιπόν, πως πριν τη διδασκαλία, η χρήση οπτικών προοργανωτών, όπως εικονίδια ή φωτογραφίες, η δημιουργία γλωσσαρίων με εικόνες και η προβολή σύντομων video-previews για το περιεχόμενο προετοιμάζουν τους μαθητές/τριες, προσφέροντας σαφή οπτικά και νοητικά πλαίσια (Peeters, 2000; Grandin, 2009). Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, η συνδυαστική χρήση εικόνας και κειμένου σε όλα τα στάδια, η αξιοποίηση ρόλων μέσω role-cards και η οργάνωση σε μικρές ομάδες ενισχύουν τη συνεργατική μάθηση, διευκολύνουν την κατανόηση και υποστηρίζουν την ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών (Nelson, 2013; Knight, Sartini, & Spriggs, 2015). Μετά τη διδασκαλία, η καθοδηγούμενη αναστοχαστική διαδικασία μέσω ερωτήσεων χαμηλής αναγνωστικής απαίτησης και η χρήση οπτικών exit-tickets συμβάλλουν στην εμπέδωση της γνώσης, στην ενίσχυση της αυτοαξιολόγησης και στη διασφάλιση ότι όλοι/ες οι μαθητές/τριες έχουν κατανοήσει βασικά στοιχεία του ιστορικού περιεχομένου (Μουστάκα, 2016; Βότσης, 2018). Η εφαρμογή αυτών των γενικών πρακτικών υπογραμμίζει τη σημασία της διαφοροποίησης και της προσβασιμότητας στο μάθημα της Ιστορίας, διαμορφώνοντας ένα μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο η ιστορική γνώση γίνεται προσιτή, κατανοητή και ελκυστική για κάθε μαθητή/τρια. Ταυτόχρονα, μπορούν να αναπτυχθούν και πιο εξειδικευμένες εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις για το μάθημα της Ιστορίας:

#### 1. Βιωματική Μάθηση & Μελέτη/Επίσκεψη Πεδίου

Οι εκπαιδευτικές επισκέψεις και οι μελέτες πεδίου σε ιστορικούς χώρους ή μουσεία προσφέρουν πλούσια, πολυαισθητηριακά περιβάλλοντα, σύνδεση της θεωρίας με την πραγματικότητα και ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών (Rugaiyah, 2022; Snelson, 2011). Έρευνα τονίζει πως, όταν υπάρχει κατάλληλη προετοιμασία, καθοδήγηση στον χώρο και δραστηριότητες αναστοχασμού, οι επισκέψεις αυτές συμβάλλουν ουσιαστικά στην κατανόηση ιστορικών εννοιών, στην καλλιέργεια ιστορικής ενσυναίσθησης, στην ενίσχυση της συνεργασίας και στη μείωση του σχολικού άγχους σε μαθητές/τριες με ΔΑΦ (Ανδρικού & Σηπάκης, 2023).

## 2. «Αναβιωμένη» Ιστορία (Re-enacting History/ EduLARP) & Παιχνίδι Ρόλων (Role – Playing)

Το παιχνίδι ρόλων και οι αναπαραστάσεις ιστορικών περιόδων μέσω της τεχνικής Re-enacting History/ EduLARP (Educational Live Action Role Playing) αποτελούν ενδιαφέρουσες διδακτικές στρατηγικές καλλιέργειας της ιστορικής ενσυναίσθησης (Ανδρικού, 2022) και δίνουν στους/στις μαθητές/τριες την ευκαιρία να «βιώσουν ενεργά» την Ιστορία: να πάρουν ρόλους, να διαπραγματευθούν αξίες, αντιλήψεις και συγκρούσεις, να εκφράσουν συναισθήματα και να αναπτύξουν ιστορική ενσυναίσθηση και κριτική σκέψη (Waern & Lønlie, 2022; Καβαλιέρου, 2006; Wagner, 2015). Τέτοιες δραστηριότητες με συμμετοχή παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και αναπτυξιακές διαταραχές συχνά οδηγούν σε αυξημένη προσοχή στο μάθημα της Ιστορίας και συμμετοχή, κριτική ιστορική σκέψη και κατανόηση ιστορικών εννοιών (Ανδρικού & Ανδρικού, 2024; Κωνσταντάρης, 2018).

## 3. Ψηφιακή Αφήγηση (Digital Storytelling) και Πολυτροπικά Μέσα

Η ψηφιακή αφήγηση (video stories, πολυμεσικά timelines, animatics, διαδραστικά storyboards) προσφέρει δομημένο, πολυαισθητηριακό και επαναλαμβανόμενο υλικό, κατάλληλο ιδιαίτερα για μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες και αναπτυξιακές διαταραχές. Συστηματικές ανασκοπήσεις δείχνουν ότι τέτοιες μέθοδοι μπορούν να βελτιώσουν τη γλωσσική κατανόηση, την έκφραση, την κατανόηση αφηρημένων εννοιών και τη συμμετοχή (Parola et al., 2022).

## 4. Οπτικο-πολυτροπικά μέσα και υποστηρικτικό υλικό

Η χρήση οπτικών βοηθημάτων αποτελεί θεμέλιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μαθητές/τριες με ΔΑΦ. Διδακτικά μέσα όπως χρονογραμμές με εικόνες, εικονογραφημένα storyboards, τρισδιάστατα μοντέλα, εικονογραφημένα λεξιλόγια, δραματοποιημένα διαδραστικά σκηνικά, χάρτες και αφίσες μειώνουν τη γνωστική επιβάρυνση και ενισχύουν την κατανόηση εννοιών όπως η ιστορική ακολουθία, η αλλαγή και η αιτιότητα. Έρευνες υποστηρίζουν πως η οπτική υποστήριξη βοηθά στη δόμηση της προσοχής, στη μείωση του άγχους και στην ενίσχυση της αυτονομίας των μαθητών/τριών με ΔΑΦ, ενώ συμβάλλει και στη γλωσσική ανάπτυξη (Macoskey, 2023). Συγκεκριμένα, για τη διδασκαλία της Ιστορίας οι οπτικές χρονογραμμές και οι οπτικοποιημένες ιστορίες αποτελούν ένα από τα πιο αποτελεσματικά μέσα, επειδή δίνουν απτή αναπαράσταση αφηρημένων εννοιών, όπως της χρονικής ακολουθίας, επιτρέποντας στον/στη μαθητή/τρια να αντιληφθεί βασικές έννοιες χωρίς αποκλειστική λεκτική επεξήγηση. Σε έρευνα που αξιοποιήθηκε εικονογραφημένο βιβλίο για τη διδασκαλία της Προϊστορίας στη Γ΄ Δημοτικού σε μαθητή με ΔΑΦ παρατηρήθηκε η ενίσχυση της πρόσληψης και της εμπέδωσης της ιστορικής γνώσης, κατανόηση ιστορικών εννοιών, ανάπτυξη

ιστορικής ενσυναίσθησης μέσω δομημένης συζήτησης και μείωση στερεοτυπικών απόψεων για το παρελθόν (Ανδρικού & Ανδρικού, 2025).

## **Συζήτηση**

Η παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση υπογραμμίζει τη σημασία της προσαρμογής της διδασκαλίας της Ιστορίας σε μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες και αναπτυξιακές διαταραχές, προκειμένου να προωθηθεί η ενεργή συμμετοχή, η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και η καλλιέργεια της ιστορικής τους συνείδησης. Η ενσωμάτωση οπτικών προοργανωτών, διαφοροποιημένων διδακτικών στρατηγικών και εναλλακτικών δραστηριοτήτων φαίνεται να βελτιώνει τη μαθησιακή εμπειρία και να μειώνει τα εμπόδια που προκαλεί η παραδοσιακή δασκαλοκεντρική προσέγγιση. Επιπλέον, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας δεν ενισχύει μόνο την πρόσβαση των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο ιστορικό περιεχόμενο, αλλά δημιουργεί επίσης ένα πιο συμμετοχικό και συνεργατικό περιβάλλον για όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες, ενισχύοντας την ανάπτυξη κοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων.

Ωστόσο, η έρευνα στον συγκεκριμένο τομέα παρουσιάζει σημαντικούς περιορισμούς. Αρχικά, έχουν εντοπιστεί ελάχιστες μελέτες που εξετάζουν αποκλειστικά τη διδασκαλία της Ιστορίας σε μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες και αναπτυξιακές διαταραχές, γεγονός που περιορίζει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Επίσης, η τυποποίηση των εργαλείων αξιολόγησης της ιστορικής σκέψης παραμένει περιορισμένη, καθιστώντας δύσκολη τη συστηματική εκτίμηση των μαθησιακών επιτευγμάτων. Τέλος, η διεθνής βιβλιογραφία τείνει να επικεντρώνεται σε παρεμβάσεις STEM, ενώ τα ανθρωπιστικά μαθήματα, όπως η Ιστορία, έχουν μελετηθεί σε πολύ μικρότερο βαθμό. Αυτά τα κενά δείχνουν την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα που θα εξετάζει συγκεκριμένα την επίδραση καινοτόμων, συμπεριληπτικών διδακτικών πρακτικών στο μάθημα της Ιστορίας για μαθητές/τριες με ΔΑΦ και άλλες μαθησιακές δυσκολίες και αναπτυξιακές διαταραχές, αξιοποιώντας αξιόπιστα και τυποποιημένα εργαλεία αξιολόγησης.

Συνολικά, η μελέτη επιβεβαιώνει ότι η ενσωμάτωση διαφοροποιημένων και οπτικο-ενισχυμένων διδακτικών πρακτικών μπορεί να αποτελέσει αποτελεσματικό μέσο για τη βελτίωση της ιστορικής μάθησης σε μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ παράλληλα αναδεικνύει την ανάγκη για συστηματική επιστημονική διερεύνηση στον τομέα των ανθρωπιστικών μαθημάτων.

## Βιβλιογραφία

- Grandin, T. (2009). How does visual thinking work in the mind of a person with autism? A personal account. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 364(1522), 1437-1442.
- Harrower, J. K. & Dunlap, G. (2001). Including children with autism in general education classrooms: A review of effective strategies. *Behavior modification*, 25, 762-784.
- Husbands, C. (2004). *Τι σημαίνει διδασκαλία της ιστορίας; Γλώσσα, ιδέες και νοήματα* (Μπφ. Α. Λυκούργος). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Knight, V., Sartini, E., & Spriggs, A. D. (2015). Evaluating visual activity schedules as evidence based practice for individuals with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 45(1), 157-178.
- Lee, P. J. (1991). Historical Knowledge and the National Curriculum. In R. Aldrich (Ed.), *History in the National Curriculum*. London: Kogan Page, 39-65.
- Macoskey, D. (2023). *Visual Supports and Autism*. Master's thesis. Bethel University.
- Meindl, J. N., Delgado, D., & Casey, L. B. (2020). Increasing engagement in students with autism in inclusion classrooms. *Children and Youth Services Review*, 111, 104854.
- Nelson, L. (2013). *Target ladders: Autistic Spectrum (Differentiating for inclusion)*. Cheshire (UK): LDA.
- Palikidis, A. (2020). Why is Medieval History Controversial in Greece? Revising the Paradigm of Teaching the Byzantine Period in the New Curriculum (2018-19). *Espacio. Tiempo y Educacion*, 7(2), 177-191.
- Parola, A., Di Fuccio, R., Somma, F., & Miglino, O. (2022). Educational digital storytelling: empowering students to shape their future. In *International conference on psychology, learning, technology*. Cham: Springer International Publishing. 119 - 129.
- Peeters, T. (2000). The Role of Training in Developing Services for Persons with Autism and Their Families. *International Journal of Mental Health*, 29(2), 44-59.
- Rugaiyah, R. (2022). Experiential learning through field trips: An overview. *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan*, 14(4), 6255-6266.
- Snelson, H. (2011). Educational visits. In I. Davies (ed.) *Debates in History Teaching*. London & New York: Routledge. 249 – 260.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Waern, A., & Løvlie, A. S. (2022). Remediating, reframing and restaging the museum. In A. Waern & A. S. Løvlie (eds.) *Hybrid Museum Experiences. Theory and Design*. Amsterdam University Press. 197 - 211.
- Wagner, B. (2015). The seriousness and fun, when edutainment is associated with history teaching. *Yearbook of the International Society of History Didactics*. 36. 155 – 164.
- White, J., McGarry, S., Falkmer, M., Scott, M., Williams, P. J. & Black, M. H. (2023). Creating inclusive schools for autistic students: A scoping review on elements contributing to strengths-based approaches. *Education Sciences*, 13(7), 709.
- Ανδρέου, Α. Π., & Κασβίκης, Κ. (2008). Το μετέωρο βήμα της σχολικής Ιστορίας στα νέα εγχειρίδια για το Δημοτικό Σχολείο. Στο Α. Ανδρέου (Επιμ.), *Η διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 81-128.
- Ανδρικού, Α. (2022). Διερεύνηση των απόψεων και των πρακτικών υποψήφιων εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της Ιστορίας μέσα από την εφαρμογή και την αξιολόγηση εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.
- Ανδρικού, Α. & Ανδρικού, Φ. (2024). «Τελικά μπορούμε να μάθουμε Ιστορία παίζοντας;»: Διερεύνηση των απόψεων μαθητών/τριών Δημοτικού για την τεχνική της «Αναβιωμένης Ιστορίας». Στο *Πρακτικά του 1ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου ΔΙ.Π.Ε. Άρτας. Καινοτομία, Εκπαίδευση & Δια Βίου Μάθηση στον 21ο αιώνα*. Αθήνα: Γρηγόρη, 56-69.
- Ανδρικού, Α. & Ανδρικού, Φ. (2025). Μελέτη περίπτωσης μαθητή στο φάσμα του Αυτισμού για τη διδασκαλία της Ιστορίας αξιοποιώντας εικονογραφημένο βιβλίο. Στο: Ε. Κανταρτζή, Ε. Τσιμέκας & Α. Φουργκατσιώτης (επιμ.) *Πρακτικά Συνεδρίου 10ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Εκπαίδευση και Πολιτισμός στον 21ο αιώνα»*. Τόμος Α΄. Αθήνα: Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ. 164 – 174.
- Ανδρικού, Α., & Σηπάκης, Γ. (2023). Αυτισμός & Διδακτική της Ιστορίας: Μια μελέτη περίπτωσης για τη διδασκαλία Τοπικής Ιστορίας σε μαθητή με Asperger. Στο Χ. Τσιχουρίδης κ.ά. (Επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 9ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας*, Τόμος Α΄. Λάρισα: ΕΕΠΕΚ, 506-519.
- Βαρδακώστα, Γ. (2025). *Η επίδραση της Μουσικοθεραπείας μέσω του κλινικού αυτοσχεδιασμού στην ενίσχυση της αίσθησης του εαυτού σε άτομα στο φάσμα του αυτισμού: Μια μελέτη περίπτωσης* (Αδημοσίευτη

- Διπλωματική Εργασία). Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Βλάχου, Α. (2017). Σχολική ένταξη παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο Α. Γενά (επιμ.) *Συστημική, Συμπεριφορική-Αναλυτική Προσέγγιση: Αξιολόγηση, διάγνωση, εκπαίδευση, θεραπευτικές παρεμβάσεις και ένταξη παιδιών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές με έμφαση στη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος*. Αθήνα: Gutenberg, 495-512.
- Βλάχου, Α., & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2009). Σχολική ένταξη και συνεργατικές πρακτικές των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής. *Hellenic Journal of Psychology*, 6, 180-204.
- Βότσης, Κ. (2018). *Αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία παιδιών που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού* (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Βόλος.
- Γαλάνης, Π. (2020). *Εκπαίδευση μαθητών και μαθητριών με Διαταραχή Αυτιστικού φάσματος: Καλές πρακτικές για τη σχολική τους ένταξη*. Αθήνα: Ι.Ε.Π.
- Γενά, Α., & Μακρυγιάννη, Μ. (2017). Διάγνωση της Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος. Στο Α. Γενά (Επιμ.), *Συστημική, Συμπεριφορική-Αναλυτική Προσέγγιση: Αξιολόγηση, διάγνωση, εκπαίδευση, θεραπευτικές παρεμβάσεις και ένταξη παιδιών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές με έμφαση στη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος*. Αθήνα: Gutenberg, 40-116.
- Γκοτσόπουλος, Δ. (2023). *Η ζωγραφική ως μορφή λόγου και μέσο επικοινωνίας για παιδιά στο φάσμα του αυτισμού* (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Τμήμα Οργάνωσης και Διαχείρισης Αθλητισμού, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Σπάρτη.
- Καβαλιέρου, Μ. (2006). Η δραματοποίηση ως διδακτική πρακτική και η χρήση της στη διδασκαλία της Ιστορίας. Στο: Γ. Κόκκινος & Ε. Νάκου (επιμ.). *Προσεγγίζοντας την Ιστορική Εκπαίδευση στις αρχές του 20ού αιώνα*. Αθήνα: Μεταίχμιο. 471 – 495.
- Κασβίκης, Κ. (2020). Εξερευνώντας το μινωικό Παλαίκαστρο: ιστορική σκέψη, αρχαιολογική εκπαίδευση και τοπική κοινωνία. Στο Γ. Κόκκινος & Π. Γατσωτής (Επιμ.), *Για μια σφαιρική και πολυδιάστατη ιστορική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο, 174-210.
- Κόκκινος, Γ. (2003). *Επιστήμη, Ιδεολογία Ταυτότητα. Το μάθημα της Ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κωνσταντάρου, Κ. (2018). *Η Διδασκαλία του Μαθήματος της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια & Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Μακαρατζής, Γ. (2017). *Η ένταξη της πολυπρισματικότητας στο μάθημα της ιστορίας. Μια έρευνα-δράση στο πρωτοβάθμιο σχολείο* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2008). Τα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας. Καταστροφική διδακτική ή στρατηγική πρόκλησης ηθικών πανικών; Στο Α. Ανδρέου (Επιμ.), *Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η Έρευνα στα Σχολικά Εγχειρίδια*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 69-80.
- Μουστάκα, Κ. (2016). *Η συμβολή ενός προγράμματος με στοιχεία θεατρικού παιχνιδιού στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη παιδιών χαμηλής λειτουργικότητας που ανήκουν στο αυτιστικό φάσμα* (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Κύπρος.
- Παληκίδης, Α. (2012). Προτάσεις για τη διδασκαλία της Ιστορίας στην ελληνική εκπαίδευση. *Νέα Παιδεία*, 142, 59-66.
- Παληκίδης, Α. (2019). Μια δεκαετία που δεν τελείωσε ακόμη: η δεκαετία του 1940 στη σχολική ιστορία. Στο Σ. Ηλιάδου-Τάχου, Α. Π. Ανδρέου, Κ. Κασβίκης & Ι. Μπέτσας (Επιμ.), *Κατοχή και Εμφύλιος στη Δυτική Μακεδονία*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 509-534.
- Παραφέστα, Σ., & Σμυρναίος, Λ. Α. (2020). «Ωχ! Πάλι Ιστορία!»: Διερευνώντας την πλήξη στη διδασκαλία της Ιστορίας. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 94-111.
- Πασβούρης, Ρ. Δ. (2014). *Αυτισμός και Θεραπευτικές Προσεγγίσεις* (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Τμήμα Λογοθεραπείας, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Καλαμάτα.
- Ρεπούση, Μ. (2000). Τοπικές ιστορίες στο σχολείο. Από το γενικό παρελθόν στο παρελθόν του τόπου. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 112, 97-108.
- Ρεπούση, Μ. (2004). *Μαθήματα Ιστορίας. Από την ιστορία στην ιστορική εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σακκά, Β. (2006). Η αρχική εκπαίδευση/ κατάρτιση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν Ιστορία: Η ελληνική πραγματικότητα, η ευρωπαϊκή πολιτική και οι «συστάσεις» του Συμβουλίου της Ευρώπης και κάποια ερωτήματα... *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο*. 2. 39 – 59.
- Τσάφος, Β. (2012). Σχολιογραφία - Ιστορική εκπαίδευση και ιστορική μνήμη: Η Ιστορία στην υπηρεσία του φανατισμού. *Νέα Παιδεία*, 142, 16.
- Χριστόπουλος, Γ. (2017). *Ιστορική παιδεία και εθνική διαπαιδαγώγηση: Αντιλήψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών για το μάθημα της Ιστορίας* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

**Μια μελέτη περίπτωσης εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος προσχολικής ηλικίας: «Ετοιμάζομαι και πηγαίνω στην παραλία/ακρογιαλιά»**

**Χάδου Α. Νικολέτα<sup>1</sup>, Καραμπατζάκη Β. Ζωή<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής/Τμήμα Ένταξης 117ο Νηπιαγωγείο Αθηνών,  
MSc Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διαχείριση και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, MEd Επιστήμες της Αγωγής: Ειδική Εκπαίδευση

<sup>2</sup> Νηπιαγωγός/Συνεργαζόμενη Ερευνήτρια στο ΕΚΕΦΕ Δημόκριτος, Δρ. Ειδικής Αγωγής: Πρώιμη Ανίχνευση και Αναγνώριση της Αναπτυξιακής Διαταραχής του Ψυχοκινητικού Συντονισμού σε Παιδιά Ηλικίας 4-8 Ετών

### **Περίληψη**

Το πρόγραμμα που παρουσιάζεται πραγματοποιήθηκε σε τμήμα ένταξης και αφορά ενδεικτικό παράδειγμα της εφαρμογής ευρύτερου εξατομικευμένου προγράμματος εκπαίδευσης (Ε.Π.Ε.) για νήπιο με δυσκολίες μάθησης (προβλήματα κυρίως λόγου). Το θέμα: «Ετοιμάζομαι και πηγαίνω στην παραλία/ακρογιαλιά» προσεγγίστηκε μέσα από το γνωστικό αντικείμενο Παιδί και Περιβάλλον και οι εμπλεκόμενοι τομείς ήταν Παιδί και Γλώσσα, Παιδί και Μαθηματικά, Παιδί και Δημιουργία/Εκφραση, Παιδί και ΤΠΕ (βίντεο Canva, παιχνίδι Wordwall). Ο σκοπός του προγράμματος ήταν το νήπιο να εμπλουτίσει το λεξιλόγιό του μέσα από στοχευμένες παιγνιώδεις δραστηριότητες διαρκούς αλληλεπίδρασης με σύγχρονες μεθόδους. Οι βασικοί στόχοι ανά αντίστοιχη δραστηριότητα ήταν οι ακόλουθοι: 1) Να καταγράψει σε ιστόγραμμα των αντικειμένων της παραλίας που παρατηρεί σε συγκεκριμένους πίνακες ζωγραφικής και αυτών θα έπαιρνε μαζί του στην παραλία. 2) Να εντοπίσει τα ψάρια-συλλαβές των λέξεων (σαγιονάρα, μαγιά, καπέλο, γυαλιά) και να συνθέσει την αντίστοιχη λέξη τους. 3) α. Να χρησιμοποιήσει τα αντικείμενα της παραλίας στην ζωγραφική του. β. Να αποκτήσει προσανατολισμό στον χώρο της ζωγραφιάς του. 4) Να εξερευνήσει τρόπους με τους οποίους το σώμα του μπορεί να κινείται στο χώρο. Οι δραστηριότητες ήταν οι ακόλουθες: 1η) Παρουσίαση βίντεο Canva με πίνακες ζωγραφικής αντικειμένων της παραλίας, 2η) Παιχνίδι Ψαρέματος με μαγνήτη και ψαράκια-συλλαβές, 3η) Μεικτή τεχνική: κολλάζ και ζωγραφική «Εγώ στην παραλία (ατομικό)», 4η) Μουσικοκινητικό και καλοκαιρινό παιχνίδι Wordwall «Γύρνα τον τροχό και κάνε ό,τι σου πω». Τα αποτελέσματα εκτίμησης της αποτελεσματικότητας του προγράμματος αναδεικνύονται μέσα από την παρατήρηση του εκπαιδευτικού ότι το νήπιο συμμετείχε με χαρά στο μάθημα, ανταποκρίθηκε πλήρως στις προαναφερθείσες δραστηριότητες γεγονός που δείχνει ότι είχαν σχεδιαστεί με βάση τις ατομικές εκπαιδευτικές ανάγκες του νηπίου και το ενδιαφέρον πραγματικά. Διαφάνηκε ότι κατέκτησε και εμπέδωσε την πρότερη γνώση και την μετασχημάτισε σε σχολική γνώση, γεγονός που αποδείχθηκε από την επίτευξη όλων των διδακτικών στόχων της διδασκαλίας. Συμπερασματικά, η εκπαιδευτικός ενέπλεξε στην διδασκαλία: α) τη χρήση ψηφιακών μέσων με αυτοσχέδιο βίντεο σε Canva και παιχνίδι σε Wordwall, β) το παιδί σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης, όσο το επιτρέπουν οι αρχές της Ειδικής Αγωγής, γ) εναλλακτικές δραστηριότητες για

εμπέδωση και δ) την χρήση διαφόρων υλικών και μεθόδων για την επίτευξη των στόχων, πάντα σε συσχετισμό με τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα του νηπίου.

**Λέξεις-κλειδιά:** παραλία/ακρογιαλιά, εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης, προσχολική ηλικία, δυσκολίες μάθησης.

## 1. Θεωρητικό πλαίσιο

### 1.1 Προβλήματα λόγου στο νηπιαγωγείο

Η γλώσσα κατέχει κυρίαρχη θέση ως μέσο επικοινωνίας, απόκτησης εμπειριών και αλληλεπίδρασης των νηπίων στην καθημερινότητά τους (Ρήγα, 2018). Συχνά στο νηπιαγωγείο εμφανίζεται ποικιλία δυσκολιών που σχετίζονται με την καθυστερημένη ανάπτυξη λόγου, τις διαταραχές άρθρωσης και φωνολογίας, την κατανόηση και παραγωγή του λόγου ή την αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή (Conti-Ramsden, 2013, Leonard, 2014, Ρήγα, 2018). Δυσκολίες που συνδέονται άμεσα με την σχολική ετοιμότητα του νηπίου (Conti-Ramsden & Durkin, 2016, Καλλιοντζή, 2023) και που όχι μόνο ασκούν σημαντική επίδραση στην γλωσσική επάρκεια του νηπίου αλλά και στην γενικότερη ενεργή δραστηριοποίησή του στην σχολική τάξη, στην ψυχοσυναισθηματική του ανάπτυξη και στην εν τέλει κοινωνική του ένταξη (Μπεζεβέγκης, 2001, Παπαδοπούλου, 2019). Στην προσχολική ηλικία λοιπόν η ανάπτυξη του λόγου και της επικοινωνίας αποτελεί βασικό παράγοντα για την εξέλιξη του νηπίου σε συναισθηματικό, γνωστικό και κοινωνικό επίπεδο.

Η διεθνής βιβλιογραφία συχνά παρουσιάζει τα προβλήματα και τις δυσκολίες γλωσσικής φύσεως μέσα από ποικίλη ορολογία με διαφορετική απόκλιση στα κριτήρια ταξινόμησής της (όπως λόγου χάρη η κατανόηση του λόγου, η έκφραση του λόγου, η ομιλία, η ευχέρεια του λόγου κ.ά.) και στην κλινική της εικόνα (Leonard, 1998). Στην ευρωπαϊκή βιβλιογραφία ως επικρατέστεροι όροι είναι το "γλωσσικό έλλειμμα" ή "ειδική γλωσσική αναπτυξιακή διαταραχή" ενώ παλιότερα η "εξελικτική ή αναπτυξιακή δυσφασία" ή η "δυσφασία" (Ρήγα, 2018). Στην Ελληνική βιβλιογραφία εντοπίζονται συχνά όροι όπως "προβλήματα λόγου", "διαταραχές ομιλίας/λόγου", "γλωσσικές δυσκολίες" και "γλωσσικά προβλήματα" (Bishop, 2017, Ράλλη, 2011, Ρήγα, 2018). Κατά τους Leonard (2014) και Σταυρακάκη (2019) οι αναπτυξιακές γλωσσικές διαταραχές (DLD) εντοπίζονται βιβλιογραφικά να κατηγοροποιούνται είτε σε εκείνες τις διαταραχές που τυγχάνει να συνυπάρχουν με άλλες, όπως η δυσπραξία, υπερκινητικότητα, η διάσπαση προσοχής, ο αυτισμός, οι διαταραχές της ακοής ή της όρασης κ.ά., είτε σε εκείνες που δεν οφείλονται σε νοητική υστέρηση, οργανικά αισθητηριακές βλάβες ή εκτεταμένες νευρολογικές δυσλειτουργίες ή ψυχικές διαταραχές. Στην ελληνική βιβλιογραφία αντίστοιχα οι αναπτυξιακές γλωσσικές διαταραχές αποτελούν μια ανομοιογενή κατηγορία που παρουσιάζει ελλείμματα φωνολογικής, μορφοσυντακτικής, σημασιολογικής και πραγματολογικής φύσεως (Σταυρακάκη, 2001, Κουφάκη, 2010, Ρήγα, 2018). Οι παράγοντες στους οποίους οφείλονται τα προβλήματα λόγου είναι συχνά πολύπλοκοι και σύνθετοι. Στη διεθνή βιβλιογραφία επισημαίνεται ότι στην ύπαρξη προβλημάτων λόγου/ομιλίας επιδρούν με καταλυτικό ρόλο τόσο γενετικοί όσο και νευροαναπτυξιακοί παράγοντες (Bishop, 2017, Σταυρακάκη,

2019). Επίσης, σημειώνεται ότι ευθύνονται πέραν των άλλων παραγόντων και οι περιβαλλοντικοί και κοινωνικοί παράγοντες που συχνά σχετίζονται με την γλωσσική κινητοποίηση του νηπίου στο σπίτι και το μορφωτικό επίπεδο των ίδιων των γονέων (Τριάρχη-Herrmann, 2000, Κουφάκη, 2010).

Ο σημαντικός ρόλος της έγκαιρης αναγνώρισης των προβλημάτων λόγου υπογραμμίζεται συνεχώς, καθώς μπορεί να αποτελούν ένδειξη ενδεχόμενων μελλοντικών μαθησιακών δυσκολιών (Μάστορα, 2020, Βασιλείου, 2024, Bishop et al., 2016). Συχνά τα προβλήματα λόγου έχουν σημαντικές επιπτώσεις καθώς νήπια με τέτοια προβλήματα εμφανίζουν επιπλέον δυσκολίες επικοινωνίας με τους συνομιλήκους τους (Botting & Conti-Ramsden, 2008, Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005) ή αργότερα ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση, τη γραφή και την ορθογραφία (Snowling, 2014, Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2002), αλλά ακόμη και συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες (χαμηλή αυτοεκτίμηση και δυσκολία κοινωνικής προσαρμογής) (Conti-Ramsden et al., 2018, Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005). Η διάγνωση και αξιολόγηση προβλημάτων λόγου βασίζεται σε τυπικά προσαρμοσμένες δοκιμασίες εντός του γλωσσικού πλαισίου και σε ψυχομετρικά εργαλεία (Καλλιοντζή, 2023). Η παρέμβαση για την αντιμετώπιση προβλημάτων λόγου/ομιλίας περιλαμβάνει ειδικά εξειδικευμένα προγράμματα λογοθεραπείας που στοχεύουν στην καλλιέργεια της φωνολογικής ενημερότητας (Nathan et al., 2004, Ρήγα, 2018), στην ανάπτυξη του λεξιλογίου και της σύνταξης (Παπαθανασίου, 2013). Επιπλέον, περιλαμβάνει τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος με κατάλληλα γλωσσικά ερεθίσματα (Κουφάκη, 2010, Καλλιοντζή, 2023) και κατάλληλα ενταξιακά προγράμματα προσχολικής αγωγής (Conti-Ramsden et al., 2018, Σταυρακάκη, 2019). Η έγκαιρη διάγνωση των δυσκολιών λόγου/ομιλίας και η πολυεπίπεδη παρέμβαση συμβάλλουν καθοριστικά στην μετέπειτα εκπαιδευτική πορεία και κοινωνική ένταξη του νηπίου.

## **1.2 Τρόπος λειτουργίας του τμήματος ένταξης στο νηπιαγωγείο**

Στην Ελλάδα το τμήμα ένταξης αποτελεί πολύτιμο θεσμό της εκπαίδευσης και στοχεύει στην γενικότερη υποστήριξη και πλήρη ένταξη των νηπίων μέσα στα νηπιαγωγεία, που εμφανίζουν δυσκολίες σε γλωσσικό, μαθησιακό και αναπτυξιακό επίπεδο. Συχνά, το τμήμα ένταξης στο νηπιαγωγείο αποτελεί μια ενδιάμεση δομή που λειτουργεί συμπληρωματικά ως ένας βασικός συνδετικός κρίκος με το γενικό πρόγραμμα, παρέχει παράλληλα εξειδικευμένη υποστήριξη μέσω εξατομικευμένων προγραμμάτων εκπαίδευσης (ΕΠΕ) και στοχεύει στην ενίσχυση της συμμετοχής των νηπίων (ΥΠΑΙΘ, 2020). Η λειτουργία του τμήματος ένταξης βασίζεται στην εξειδικευμένη εκπαιδευτική παρέμβαση μέσω των ΕΠΕ που σχεδιάζει ο/η εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και τις δυνατότητες κάθε νηπίου και υλοποιείται σε άρρηκτη συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης, το λοιπό ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό (λογοθεραπευτή, εργοθεραπευτή, ψυχολόγο, κοινωνική λειτουργό κ.ά.), το ειδικό βοηθητικό προσωπικό και την οικογένεια. Ειδικότερα, στο τμήμα ένταξης του νηπιαγωγείου για τα νήπια με προβλήματα λόγου/ομιλίας χρησιμοποιείται προσαρμοσμένο εκπαιδευτικό υλικό και σχεδιάζονται στοχευμένες δραστηριότητες ενίσχυσης της φωνολογικής επίγνωσης, του λεξιλογίου, της αφήγησης και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Αρβανίτη, 2015, Ζώνιου-Σιδέρη, 2017). Ένα από βασικότερα στοιχεία του τμήματος ένταξης στη χώρα μας αποτελεί η συνεκπαίδευση όλων των νηπίων μαζί και στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση των νηπίων που αντιμετωπίζουν προβλήματα δυσκολιών λόγου/ομιλίας ή γενικότερων μαθησιακών θεμάτων. Στο

πλαίσιο της συνεκπαίδευσης, τα εν λόγω νήπια παρακολουθούν το μεγαλύτερο μέρος του ημερήσιου σχολικού προγράμματος μαζί με τους συνομηλίκους τους, ενώ παράλληλα υποστηρίζονται στοχευμένα με παρεμβάσεις που ενισχύουν την αποδοχή από την ομάδα τους, την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας και την κοινωνική τους ένταξη (Πολυχρονοπούλου, 2012, Ζώνιου-Σιδέρη & Βλάχου, 2013, Καρτασίδου, 2018).

Σε ερευνητικό επίπεδο διαφαίνεται ότι η λειτουργία του τμήματος ένταξης εντός των νηπιαγωγείων βοηθά σημαντικά: α) στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των νηπίων με προβλήματα λόγου/ομιλίας και γενικότερης επικοινωνίας (Πολυχρονοπούλου, 2012, Καρτασίδου, 2018), β) στην ακαδημαϊκή πρόοδο και γ) στην προώθηση στάσεων αποδοχής και συμπερίληψης στα νήπια τυπικής ανάπτυξης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2017).

### **1.3 Σκοπός και στόχοι της Μελέτης περίπτωσης**

Ο σκοπός του προγράμματος ήταν να εμπλουτιστεί το λεξιλόγιο του νηπίου μέσα από στοχευμένες παιγνιώδεις δραστηριότητες διαρκούς αλληλεπίδρασης με σύγχρονες μεθόδους. Στην παρούσα μελέτη περίπτωσης επιδιώχθηκε να παρουσιαστούν ενδεικτικές δραστηριότητες ενός ευρύτερου προγράμματος παρέμβασης εφαρμοζόμενες στο τμήμα ένταξης που αναδεικνύουν: α) τις ιδιαίτερες γλωσσικές και επικοινωνιακές ανάγκες του νηπίου, β) τον τρόπο που επηρεάζουν την συμμετοχή του τόσο στο σχολικό όσο και στο κοινωνικό πλαίσιο και γ) προοπτικές βελτίωσης και ενδυνάμωσης του νηπίου με την συμβολή εκπαιδευτικών και οικογένειας.

#### **1.4 Οι βασικοί στόχοι του προγράμματος ήταν το νήπιο:**

- 1) Να καταγράψει σε ιστόγραμμα (με την βοήθεια της εκπαιδευτικού) ποια αντικείμενα της παραλίας παρατηρούν στους πίνακες ζωγραφικής και τι άλλο θα έπαιρνε εκείνο μαζί του στην παραλία.
- 2) Να εντοπίζει τα ψάρια-συστατικά των λέξεων (σαγιονάρα, μαγιό, καπέλο, γυαλιά) και να συνθέτει την αντίστοιχη λέξη τους.
- 3) α. Να χρησιμοποιεί τα αντικείμενα της παραλίας στην ζωγραφική του.  
β. Να αποκτήσει προσανατολισμό στον χώρο της ζωγραφιάς του.
- 4) Να εξερευνήσει τρόπους με τους οποίους το σώμα του μπορεί να κινείται στο χώρο.

#### **1.5 Οι επιμέρους στόχοι ήταν το νήπιο:**

- 1) α. Να παρατηρήσει τους συγκεκριμένους πίνακες ζωγραφικής μέσω του λογισμικού Canva ενός αυτοσχέδιου βίντεο, να περιγράψει αυτό που βλέπει με έμφαση στα αντικείμενα της παραλίας, να δείχνει τα αντικείμενα στους πίνακες.  
β. Να έρθει σε επαφή με τον υπολογιστή μέσω της προβολής ενός αυτοσχέδιου βίντεο στο λογισμικό Canva.
- 2) α. Να απαριθμεί τα ψάρια-συστατικά.  
β. Να γράφει τον αριθμό των ψαριών-συστατικών που μέτρησε.  
γ. Να κάνει ρυθμικές κινήσεις με τα χέρια του (παλαμάκια) ανάλογα με τον αριθμό των ψαριών-συστατικών.

- δ. Να καλλιεργήσει/αναπτύξει τον συντονισμό ματιού-χειριού.
- 3) α. Να γράφει λέξεις που το ενδιαφέρουν στην καθημερινότητά του.  
β. Να κατανοήσει τις χωρικές έννοιες <<πάνω, κάτω, δεξιά, αριστερά, μέσα, έξω, μπροστά, πίσω>> στην ζωγραφική του με την τοποθέτηση όσων στοιχείων ζωγραφίζει.  
γ. Να εξοικειωθεί με την τεχνική του κολλάζ.
- 4) α. Να αντιλαμβάνεται οδηγίες και τους κανόνες των παιχνιδιών.  
β. Να ανταποκρίνεται με την κίνηση σε ένα ερέθισμα (ρυθμό παιχνιδιού και κινήσεων).  
γ. Να αποκτήσει προσανατολισμό στον χώρο.  
δ. Να εξοικειωθεί με τον ήχο της μαράκας.

## 2. Μέθοδος-Εφαρμογή του προγράμματος

### 2.1 Συμμετέχων

Ο συμμετέχων που επιλέχθηκε ήταν ένα αγόρι νηπιακής ηλικίας, πέντε ετών, που φοιτούσε σε τμήμα ένταξης νηπιαγωγείου, το οποίο είχε διαγνωστεί από την αρμόδια υπηρεσία (ΚΕΔΑΣΥ) με διαταραχές ομιλίας/λόγου (ήπιες δυσκολίες αντιληπτικού και εκφραστικού λόγου, δυσκολίες άρθρωσης), προβλήματα ομιλίας/λόγου (μορφολογίας, φωνολογίας, άρθρωσης). Αναλυτικότερα, ο συμμετέχων χαρακτηριζόταν από τα εξής:

- Έντονη συστολή και ντροπαλότητα,
- Περιορισμένο και ανώριμο λόγο με χρήση μεμονωμένων απλών λέξεων ή φράσεων,
- Χρήση των χεριών του κατά την επικοινωνία του,
- Κατανόηση απλών οδηγιών και όχι σύνθετων,
- Προβλήματα στην κατανόηση του λόγου,
- Προτίμηση σε δραστηριότητες που δεν απαιτούσαν λεκτική επικοινωνία,
- Δυσκολία στην συμμετοχή του σε ομαδικές δραστηριότητες και απόσυρση όταν δεν γινόταν κατανοητός,
- Μειωμένη αυτοπεποίθηση,
- Αναζήτηση συνεχούς ενίσχυσης, επιβράβευσης και κινήτρων από τον εκπαιδευτικό.

### 2.2 Γνωστικό αντικείμενο και τίτλος του προγράμματος

Το γνωστικό αντικείμενο που επιλέχθηκε ήταν το «Παιδί και περιβάλλον» και οι **εμπλεκόμενοι τομείς**: Παιδί και Γλώσσα, Παιδί και Μαθηματικά, Παιδί και Δημιουργία/Εκφραση, Παιδί και ΤΠΕ. Ο τίτλος του προγράμματος ήταν: «Ετοιμάζομαι και πηγαίνω στην παραλία/ακρογιαλιά».

### 2.3 Εκπαιδευτικό υλικό και μέσα

Το εκπαιδευτικό υλικό και τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν ήταν τα ακόλουθα: βίντεο με το λογισμικό Canva, παιχνίδι με το λογισμικό wordwall, καρτέλες με αντικείμενα παραλίας (σαγιονάρα, μαγιό, καπέλο, γυαλιά, πετσέτα, σωσίβιο,

μπάλα), καρτέλα με κεφαλαία γράμματα (Α-Ω), καρτέλα αριθμών, ψαράκια (συλλαβές λέξεων) με συνδετήρα, διάφορα κομμένα ψαράκια σχεδιασμένα από το παιδί, χάρτινα καραβάκια σε δύο μεγέθη], ατομική φωτογραφία με το πρόσωπο του παιδιού, κόλλες stick, μαρκαδόροι, ξυλομπογιές, χαρτιά Α3, Α4, κομμένα χαρτάκια για αναγραφή αριθμού συλλαβών, υπολογιστής/tablet, αυτοσχέδιο καλάμι ψαρέματος με μαγνήτη, μπλε τραπέζι για θάλασσα, μουσικό όργανο (μαράκα).

## 2.4 Δραστηριότητες προγράμματος

Οι δραστηριότητες του προγράμματος υλοποιήθηκαν πριν την εφαρμογή του νέου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και συνοπτικά ήταν:

1) Παρουσίαση με την χρήση του λογισμικού Canva ενός αυτοσχέδιου βίντεο με πίνακες ζωγραφικής που εμπεριέχουν τα περισσότερα από τα αντικείμενα της παραλίας (μαγιό, καπέλο, σαγιονάρες, ομπρέλες, καρέκλες/ξαπλώστρες, κουβαδάκι, φτυαράκι, μάσκα, πετσέτα, ψάθα, σωσίβιο μακαρόνι). Δημιουργία ιστογράμματος <<Παραλία/Ακρογιαλιά>> (θα εμπεριέχει: τι είδες και τι θα πάρεις μαζί σου).

2) Παιχνίδι ψαρέματος με αυτοσχέδιο καλάμι ψαρέματος (μαγνήτη) και ψαράκια-συλλαβές που έχουν συνδετήρες και το παιδί δημιουργεί τις λέξεις: σαγιονάρα, μαγιό, καπέλο, γυαλιά.

3) Μεικτή τεχνική: Κολλάζ και ζωγραφική με θέμα: <<Εγώ στην παραλία>> (ατομικό).

4) Μουσικοκινητικό και καλοκαιρινό παιχνίδι με θέμα: <<Γύρνα τον τροχό και Κάνε ό,τι σου πω>> στο wordwall.

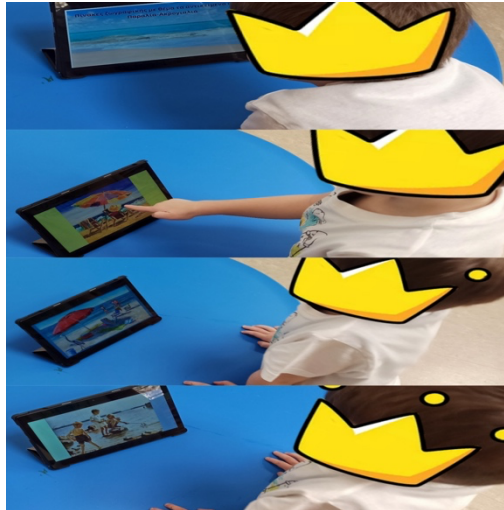
**Αφόρμηση:** Αφουγκραζόμαστε ότι ο καιρός έγινε ζεστός, άλλαξε ο μήνας μας, σε λίγες μέρες τα σχολεία σταματούν, θα πάμε διακοπές όλοι μας στην παραλία το καλοκαίρι και θα χρειαστούμε διάφορα πράγματα για την παραλία. Το θέμα μας λοιπόν πρόεκυψε από τα ίδιο το νήπιο.

Στην συνέχεια ακολουθεί η αναλυτική παρουσίαση των δραστηριοτήτων στην πράξη:

### **1η Δραστηριότητα: Παρουσίαση βίντεο με πίνακες ζωγραφικής**

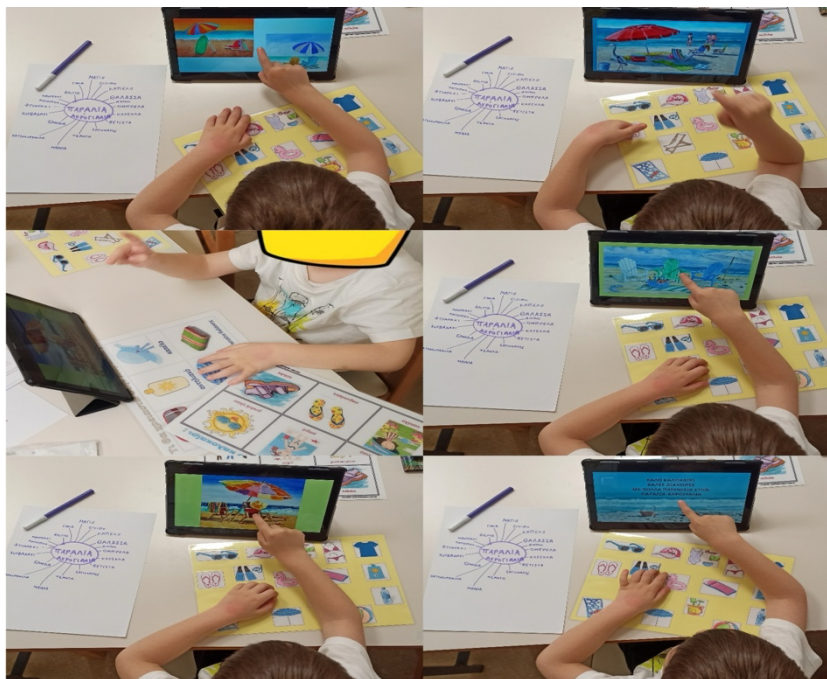
-Η εκπαιδευτικός σε **α΄ φάση** έκανε -από τον υπολογιστή/τάμπλετ- παρουσίαση με την χρήση του λογισμικού Canva ενός αυτοσχέδιου βίντεο με πίνακες ζωγραφικής (Εικόνα 1) που εμπεριείχε τα περισσότερα από τα αντικείμενα της παραλίας (μαγιό, καπέλο, σαγιονάρες, ομπρέλες, καρέκλες/ξαπλώστρες, κουβαδάκι, φτυαράκι, μάσκα, πετσέτα, ψάθα, σωσίβιο μακαρόνι). Το link του λογισμικού:

[https://www.canva.com/design/DAHCDbZSw8s/XAX3Bhsi9JP-mpHdRDzpSw/edit?utm\\_content=DAHCDbZSw8s&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link2&utm\\_source=sharebutton](https://www.canva.com/design/DAHCDbZSw8s/XAX3Bhsi9JP-mpHdRDzpSw/edit?utm_content=DAHCDbZSw8s&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton)



**Εικόνα 1:** Παρουσίαση βίντεο με πίνακες ζωγραφικής

-Ζήτησε σε **β' φάση** από το νήπιο να καταγράψει σταδιακά σε ιστόγραμμα (με την βοήθεια της εκαιδευτικού) ποια αντικείμενα της παραλίας παρατήρησε στους πίνακες ζωγραφικής του βίντεο και τι άλλο θα έπαιρνε εκείνο μαζί του στην παραλία (Εικόνα 2). Δημιούργησε σε χαρτί A4 το ιστόγραμμα με θέμα: <<Παραλία/Ακρογιαλιά>> (εμπειρείχε: τι είδες και τι θα πάρεις μαζί σου).  
 -Στην **γ' φάση**, σε περίπτωση που το νήπιο δυσκολευόταν, ανέτρεχε πίσω στο βίντεο ή κοιτούσε τις καρτέλες με τα αντικείμενα της παραλίας (Εικόνα 3).



**Εικόνα 2:** Εντοπίζει, δείχνει και καταγράφει σε ιστόγραμμα. **Εικόνα 3:** Ανατρέπει αν δυσκολευτεί.

-Στην **δ' φάση**, το νήπιο ολοκληρώνει το ιστόγραμμα <<Παραλία/Ακρογιαλιά>> και βλέπουμε τι έχει γράψει: μαγιά, σωσίβιο, καπέλο, θάλασσα, ομπρέλα, άμμος, καρέκλα, πετσέτα, σαγιονάρες, τσάντα, μπάλα, πέδιλα, σανίδα,





**Εικόνα 1:** Ψάρεμα Λέξης Σωσίβιο.



**Εικόνα 2:** Ψάρεμα Λέξεων (μαγιό, καπέλο, γυαλιά πετσέτα, σαγιονάρα, μπάλα).

**3η Δραστηριότητα: Μεικτή τεχνική: Κολλάζ και ζωγραφική <<Εγώ στην παραλία>> (ατομικό).**

-Η εκπαιδευτικός τοποθέτησε στο τραπέζι τα διάφορα κομμένα ψαράκια σχεδιασμένα (Εικόνα 1) από το νήπιο, χάρτινα καραβάκια σε δύο μεγέθη (κόκκινα, πράσινα), την ατομική φωτογραφία με το πρόσωπο του νηπίου, κόλλες stick, μαρκαδόροι, ξυλομπογιές, ένα χαρτί Α3, την καρτέλα με κεφαλαία γράμματα (Α-Ω), τις καρτέλες με τα αντικείμενα της παραλίας (αν τους χρειαζόταν για βοήθεια στον σχεδιασμό τους).

-Κάλεσε το νήπιο να τοποθετήσει αρχικά την φωτογραφία του στο χαρτί Α3 και να σκεφτεί τι θα ήθελε να κάνει στην παραλία (έδωσε παραδείγματα).

-Του ζήτησε να διαλέξει τι θα χρησιμοποιήσει από τα υλικά και να δημιουργήσει ένα κολλάζ.

-Του ζήτησε να βάλει αντικείμενα της παραλίας στην ζωγραφική του και του επισήμανε που θα το τοποθετήσει; (πάνω, κάτω, πίσω κτλ).

-Κάλεσε το νήπιο να γράψει πχ <<Εγώ στην παραλία>> (Εικόνα 2) ή και κάτι άλλο που επιθυμεί (έδωσε παραδείγματα). Αν υπήρχε δυσκολία στην γραφή γινόταν χρήση της καρτέλας με τα κεφαλαία γράμματα.

**Εικόνα 1:** Σχεδιασμός ψαριών. Προσθέτει

**Εικόνα 2:** Γράφει <<Εγώ στην παραλία>>.



επιμέρους στοιχεία στην ζωγραφιά του.

#### **4η Δραστηριότητα: Μουσικοκινητικό και καλοκαιρινό παιχνίδι <<Γύρνα τον τροχό και Κάνε ό,τι σου πω>>**

-Η εκπαιδευτικός πρόβαλε στον υπολογιστή το παιχνίδι από το wordwall:  
<https://wordwall.net/el/resource/2739018/%CE%BA%CE%B1%CE%BB%CE%BF%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CF%81%CE%B9%CE%BD%CE%BF-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CF%87%CE%BD%CE%B9%CE%B4%CE%B9-%CE%BA%CE%B1%CE%BD%CE%B5-%CE%BF%CF%84%CE%B9-%CF%83%CE%BF%CF%85-%CF%80%CF%89>

-Εξήγησε στο νήπιο ότι ο τροχός θα γυρίσει και μόλις σταματήσει θα μας δείξει τι θέλει να κάνουμε (έδωσε παραδείγματα).

-Κάλεσε το νήπιο μόλις σταματήσει η μαράκα να σταματά να κάνει την κίνηση πχ πως φτιάχνει κάστρο στην παραλία (Εικόνα 1), πχ πως κολυμπάει (Εικόνα 2) κτλ.



**Εικόνα 1:** Γυρίζει τον τροχό και δείχνει την κίνηση πως φτιάχνει κάστρο στην παραλία.

**Εικόνα 2:** Κάνει πως

-Έδωσε την ευκαιρία στο νήπιο να πατήσει εκείνο τον τροχό (ανάλογα με τον διαθέσιμο χρόνο).

-Η εκπαιδευτικός επιθυμούσε να κινηθεί στο χώρο το νήπιο και να διασκεδάσει μέσα από την συγκεκριμένη δραστηριότητα κλεισίματος. Δεν είχε προτεραιότητα και στόχο να γίνουν όλα τα βήματα με τις υποδείξεις του τροχού.

### 3. Αποτελέσματα

Η εφαρμογή του εξατομικευμένου προγράμματος με θέμα «Ετοιμάζομαι και πηγαίνω στην παραλία/ακρογιαλιά» είχε θετικά αποτελέσματα σε πολλαπλά επίπεδα για το νήπιο. Συγκεκριμένα, το νήπιο βελτίωσε την αυτοπεποίθησή του, μείωσε το αίσθημα ντροπαλότητας/συστολής του, αύξησε την διάθεση συμμετοχής του σε ομαδικές δραστηριότητες με λιγότερο πλέον δισταγμό, ανέπτυξε τις βασικές αφηγηματικές του δεξιότητες, ενίσχυσε τις ικανότητες κατανόησης οδηγιών με περισσότερα βήματα μέσω των λογισμικών, βελτίωσε την ικανότητά του στην οργάνωση της σκέψης του με την κατάλληλη χρήση ουσιαστικών και ρημάτων, εμπλούτισε το λεξιλόγιό του, εξέλιξε την γλωσσική του έκφραση και συμπεριφορά.

Τα αποτελέσματα εκτίμησης της αποτελεσματικότητας του προγράμματος αναδεικνύονται μέσα από την παρατήρηση της εκπαιδευτικού ότι το νήπιο συμμετείχε με χαρά στο μάθημα, ανταποκρίθηκε πλήρως στις προαναφερθείσες δραστηριότητες γεγονός που δείχνει ότι είχαν σχεδιαστεί με βάση τις ατομικές εκπαιδευτικές ανάγκες του νηπίου και το ενδιαφέρον πραγματικά. Διαφάνηκε ότι κατέκτησε και εμπέδωσε την πρότερη γνώση και την μετασχημάτισε σε σχολική γνώση, γεγονός που αναδείχθηκε μέσα από την επίτευξη όλων των διδακτικών στόχων της παρέμβασης.

### 4. Συζήτηση/Συμπεράσματα

Η επιλογή της συγκεκριμένης θεματικής από την καθημερινότητα του νηπίου έδειξε ότι βοηθά σημαντικά στην διευκόλυνσή του ως προς την ανάπτυξη γλωσσικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Η εν λόγω θεματική διαφάνηκε πως ήταν ιδιαίτερα ελκυστική

για το νήπιο με αποτέλεσμα να αυξήσει το ενδιαφέρον του για συμμετοχή. Οι επιλεγμένες δραστηριότητες βελτίωσαν το επίπεδο κατανόησής του νηπίου καθώς συνδύαζαν πρακτική δράση με λεκτικές κατευθύνσεις/οδηγίες. Αντίστοιχα, η χρήση οπτικοποιημένων καρτών, αντικειμένων και κατάλληλων εκπαιδευτικών παιχνιδιών βοήθησε στην ενίσχυση της μνήμης του με νέο λεξιλόγιο. Το νήπιο, σε κοινωνικο-συναισθηματικό επίπεδο, σημειώνοντας κάθε φορά ένα μικρό βήμα -σε κάθε στάδιο των δραστηριοτήτων- μείωσε σταδιακά την ανασφάλειά του και απέκτησε θετική ανατροφοδότηση.

Συμπερασματικά, η εκπαιδευτικός ενέπλεξε στην διδασκαλία: α) τη χρήση ψηφιακών μέσων με αυτοσχέδιο βίντεο σε Canva και παιχνίδι σε Wordwall, β) το παιδί σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης, όσο το επιτρέπουν οι αρχές της Ειδικής Αγωγής, γ) εναλλακτικές δραστηριότητες για εμπέδωση και δ) την χρήση διαφόρων υλικών και μεθόδων για την επίτευξη των στόχων, πάντα σε συσχέτισμό με τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα του νηπίου. Ο σχεδιασμός εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος (ΕΠΕ) λοιπόν σε συνδυασμό με βιωματικές πρακτικές βοηθά σημαντικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη του νηπίου με προβλήματα λόγου. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι το πρόγραμμα συνεχίστηκε με άλλες δραστηριότητες μέχρι τη λήξη του σχολικού έτους. Προτείνεται οι παρεμβάσεις παρόμοιου τύπου να έχουν διάρκεια και συνέχεια προκειμένου να επιτευχθούν και να σταθεροποιηθούν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα.

## Βιβλιογραφία

- Αρβανίτη, Ε. (2015). *Το τμήμα ένταξης στο νηπιαγωγείο: θεσμικό πλαίσιο και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Διάδραση.
- Αρβανίτη, Ε. (2017). *Προβλήματα λόγου και επικοινωνίας στην προσχολική ηλικία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Βασιλείου, Η. Α. (2024). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και παρέμβαση στα γλωσσολογικά επίπεδα*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Bishop, D., Snowling, M., & Edmunds, A. (2016). *Developmental language disorders: From theory to practice*. London: Wiley.
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & CATALISE-2 Consortium. (2017). Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development—Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068–1080.
- Botting, N., & Conti-Ramsden, G. (2008). The role of language, social cognition, and social skill in the functional social outcomes of young adolescents with and without a history of SLI. *British Journal of Developmental Psychology*, 26(2), 281–300.
- Conti-Ramsden, G. (2013). *Language development and impairments in children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Conti-Ramsden, G., Durkin, K., Simkin, Z., & Knox, E. (2018). Specific language impairment and school outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59(12), 1201–1211.
- Conti-Ramsden, G. & Durkin, K. (2016). *Language development and assessment in children with DLD*. Child Development Research.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2017). *Συμπερίληψη και ειδική αγωγή: Θεωρία και*

πράξη. Αθήνα: Gutenberg.

- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2017). *Συμπεριληπτική εκπαίδευση: Από την έρευνα στην πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α., & Βλάχου, Α. (2013). Συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς αναπηρία: προϋποθέσεις και προοπτικές. *Επιστημονικό Βήμα*, 28(2), 45–60.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α., & Βλάχου, Α. (2013). *Εκπαίδευση και αναπηρία: Ζητήματα συμπερίληψης και διαφοροποίησης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2002). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καλλιοντζή, Χ. (2023). *Η Γλωσσική Ανάπτυξη στην Προσχολική Ηλικία*. Αθήνα: Τόπος.
- Καρτασίδου, Λ. (2018). *Εκπαιδευτική ένταξη και ειδικές ανάγκες*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Καρτασίδου, Λ. (2018). *Συνεκπαίδευση και ένταξη στην ελληνική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Κουφάκη, Ε. (2010). *Διαταραχές Λόγου και Ομιλίας στην Προσχολική Ηλικία*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2005). *Γνωστική ψυχολογία και γλώσσα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Leonard, L. (2014). *Children with specific language impairment* (2η έκδ.). Cambridge, MA: MIT Press.
- Leonard, L. (1998). *Children with specific language impairment*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Κ. (2005). *Μαθησιακές δυσκολίες και λόγος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μάστορα, Α. (2020). *Γλωσσική ανάπτυξη και διαταραχές στην προσχολική ηλικία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Μπεζεβέγκης, Η. (2001). *Η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού: Θεωρία και έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Nathan, E., Stackhouse, J., Gouladris, N., & Snowling, M. J. (2004). *The development of early literacy skills among children with speech difficulties: A test of the critical age hypothesis*. *Journal of Speech, Language and hearing Research*, 47, 377-391.
- Παπαδοπούλου, Χ. (2019). *Αναπτυξιακές γλωσσικές διαταραχές: Διάγνωση και παρέμβαση*. Θεσσαλονίκη: Τόπος.
- Παπαθανασίου, Ι. (2013). *Λογοθεραπεία: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Ιων.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Τα τμήματα ένταξης στην πράξη: Δυσκολίες και προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες: Σύγχρονες τάσεις στην εκπαίδευση και την ψυχοκοινωνική στήριξη*. Αθήνα: Ατραπός.
- Ράλλη, Α. (2011). *Ειδικές δυσκολίες στην ομιλία και τη γλώσσα: οριοθέτηση, ταξινόμηση, αξιολόγηση και παρέμβαση*. Στο: Τάνταρος, Σ.

- Επιμ. (2011). Δυσκολίες μάθησης. Αναπτυξιακές, εκπαιδευτικές και κλινικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Πεδίο.
- Ρήγα, Α. (2018). «Μελέτη περίπτωσης παιδιού προσχολικής ηλικίας για προβλήματα λόγου: Προτάσεις αντιμετώπισης». Στο: 11ο Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Βασική και Συνεχιζόμενη εκπαίδευση εκπαιδευτικών σε ένα σύνθετο και μεταβαλλόμενο περιβάλλον, Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, σ.228-233.
  - Snowling, M. (2014). *Dyslexia, language and learning: A psycholinguistic framework*. Wiley-Blackwell.
  - Σταυρακάκη, Σ. (2001). *Γλωσσικές Διαταραχές στην Παιδική Ηλικία*. Αθήνα: Πατάκης.
  - Σταυρακάκη, Σ. (2019). *Νευροαναπτυξιακές Διαταραχές – Η περίπτωση της Αναπτυξιακής Γλωσσικής Διαταραχής*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
  - Τριάρχη-Heppmann, Β. (2000). *Γλωσσική Ανάπτυξη: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Εκπαιδευτικές Εφαρμογές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
  - Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2020). *Οδηγός για την εφαρμογή Εξατομικευμένων Προγραμμάτων Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΙΕΠ.

## **Ο Περιοδικός Πίνακας ως πεδίο εφαρμογής του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση: Διαφοροποιημένες πρακτικές σε τάξη συνεκπαίδευσης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και οπτική αναπηρία**

Μαντζαφλήρη Ιωάννα, ΠΕ04.02 – Χημικός

**Περίληψη** Η εργασία παρουσιάζει τη μελέτη εφαρμογής ενός διαφοροποιημένου διδακτικού σεναρίου για τη διδασκαλία του Περιοδικού Πίνακα στη Γ΄ Γυμνασίου, σε τάξη συνεκπαίδευσης όπου φοιτούν μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και μαθητές με οπτική αναπηρία. Ο σχεδιασμός βασίστηκε στις αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση, της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και του πλαισίου TRACK, με στόχο την άρση των εμποδίων πρόσβασης σε έννοιες υψηλού βαθμού αφαίρεσης. Η παρέμβαση ενσωμάτωσε πολυαισθητηριακές πρακτικές, απτικά και ακουστικά μέσα, ψηφιακά εργαλεία και συνεργατικές στρατηγικές. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η προληπτική ενσωμάτωση προσαρμογών ενίσχυσε τη συμμετοχή, την αυτονομία και την εννοιολογική κατανόηση όλων των μαθητών. Επιβεβαιώνεται ότι ο σχεδιασμός για τη μεταβλητότητα του μαθητικού πληθυσμού οδηγεί σε ποιοτικότερη διδασκαλία και δημιουργεί συνθήκες ουσιαστικής συμπερίληψης.

**Λέξεις-κλειδιά:** συμπεριληπτική εκπαίδευση, Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση, διαφοροποιημένη διδασκαλία, μαθησιακές δυσκολίες, οπτική αναπηρία, Περιοδικός Πίνακας, ΤΠΕ

**1. Εισαγωγή** Η διδασκαλία της Χημείας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση προϋποθέτει την κατανόηση αφηρημένων εννοιών, τη χρήση συμβολικών κωδικών και την ικανότητα αναγνώρισης σχέσεων ανάμεσα σε δομές και ιδιότητες. Ο Περιοδικός Πίνακας, ως θεμελιώδες οργανωτικό εργαλείο της επιστήμης, απαιτεί δεξιότητες κατηγοριοποίησης και χωρικής οργάνωσης που συχνά δυσκολεύουν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σε τάξεις συνεκπαίδευσης, οι παραδοσιακές διδακτικές πρακτικές, οι οποίες βασίζονται κυρίως στην οπτική πληροφορία και στον γλωσσικό φορμαλισμό, δημιουργούν φραγμούς συμμετοχής. Η διεθνής συζήτηση για τη συμπερίληψη τονίζει ότι η απάντηση δεν βρίσκεται σε μεταγενέστερες προσαρμογές, αλλά στον σχεδιασμό που προβλέπει εξ αρχής την ποικιλομορφία (UNESCO, 2021). Η παρούσα μελέτη εξετάζει πώς ένας τέτοιος σχεδιασμός μπορεί να εφαρμοστεί στη διδασκαλία του Περιοδικού Πίνακα, αξιοποιώντας πολυαισθητηριακές πρακτικές, ψηφιακά εργαλεία και συνεργατική μάθηση.

**2. Θεωρητικό Πλαίσιο 2.1 Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση** Το πλαίσιο UDL υποστηρίζει την παροχή πολλαπλών μέσων αναπαράστασης, δράσης και εμπλοκής, ώστε να μειώνονται τα εμπόδια που δημιουργεί ένα άκαμπτο πρόγραμμα (CAST, 2018). Η αποτυχία δεν αποδίδεται στον μαθητή αλλά στον σχεδιασμό.

**2.2 Διαφοροποιημένη Διδασκαλία** Η προσαρμογή της διδασκαλίας ως προς το περιεχόμενο, τη διαδικασία και το προϊόν επιτρέπει την επίτευξη κοινών μαθησιακών στόχων μέσω διαφορετικών διαδρομών (Tomlinson, 2014).

**2.3 Κοινωνικός εποικοδομητισμός** Η γνώση οικοδομείται μέσα από αλληλεπίδραση και συνεργασία. Η μάθηση σε μικτές ομάδες και η υποστήριξη από συνομηλίκους ενισχύουν τόσο τη γνωστική όσο και την κοινωνική διάσταση της συμμετοχής.

**2.4 ΤΠΕ και TRACK** Η τεχνολογία αποκτά παιδαγωγική αξία όταν μετασχηματίζει την πρόσβαση στο περιεχόμενο μέσω του πλαισίου **Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)**. Το μοντέλο αυτό συνδυάζει γνώση περιεχομένου (CK), παιδαγωγική γνώση (PK) και τεχνολογική γνώση (TK), δημιουργώντας αποτελεσματικές πρακτικές διδασκαλίας με ΤΠΕ (Mishra & Koehler, 2006). Σε περιβάλλοντα συνεκπαίδευσης, η εφαρμογή του TPACK σε συνδυασμό με assistive technologies και πολυαισθητηριακά μέσα ενισχύει σημαντικά την ισότιμη πρόσβαση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και οπτική αναπηρία (Marino et al., 2009).

**3. Μεθοδολογία** Πρόκειται για μελέτη εφαρμογής με στόχο τη διερεύνηση της επίδρασης ενός προληπτικά διαφοροποιημένου σχεδιασμού στη συμμετοχή και στην κατανόηση. Η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε τάξη Γ΄ Γυμνασίου όπου φοιτούσαν μαθητές τυπικής ανάπτυξης, δύο μαθητές με χαμηλή όραση και ένας μαθητής με τύφλωση, καθώς και τρεις μαθητές του τμήματος ένταξης (Μαθητής Α – Δυσλεξία, Μαθητής Β – Γενικευμένες μαθησιακές δυσκολίες, Μαθητής Γ – Γενικευμένες μαθησιακές δυσκολίες με ήπια νοητική καθυστέρηση). Η διδασκαλία οργανώθηκε σε τέσσερις φάσεις. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω συστηματικής παρατήρησης, λεκτικών αλληλεπιδράσεων, φωτογραφικής τεκμηρίωσης και ανάλυσης επιδόσεων στις δραστηριότητες εμπέδωσης.

#### 4. Περιγραφή και Προσαρμογές του Διδακτικού Σεναρίου

**Πίνακας 1.** Προσαρμογές ανά φάση και ανά ομάδα μαθητών

Φάση	Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες	Μαθητές με Οπτική Αναπηρία	Κοινές στρατηγικές
1. Αφόρμηση	Έγχρωμες εικόνες, chunking	Λεκτική περιγραφή + απτικές κάρτες	Αναλογία Σούπερ Μάρκετ
2. Δομή	Canva με χρώματα, μνημονικά τραγούδια	Ανάγλυφος πίνακας + Braille	Canva + ιστορική αναδρομή
3. Βιωματική δραστηριότητα	Χρωματικές κάρτες στοιχείων	Ανάγλυφες κάρτες + peer tutoring	Ομαδική τοποθέτηση καρτελών + Elements Song
4. Αξιολόγηση	Εικόνες + drag-and-drop	TTS + ηχητική ανάγνωση	Διαδραστικό κουίζ Wordwall

## Φάση 1: Ενεργοποίηση Ενδιαφέροντος (Αφόρμηση)

Αρχικά δείχνουμε στους μαθητές μια φωτογραφία από ράφια του σούπερ μάρκετ και τους ζητάμε να αναφέρουν τον τρόπο με τον οποίο είναι ταξινομημένα τα προϊόντα στα ράφια. Με την δραστηριότητα αυτή αναδεικνύεται η ανάγκη ταξινόμησης στη ζωή μας και ενεργοποιείται το ενδιαφέρον των μαθητών. Σκοπός της διδακτικής αυτής ενέργειας από το μέρος του δασκάλου είναι να διεγείρει το ενδιαφέρον και την περιέργεια των μαθητών και να τους προσανατολίσει πάνω στο θέμα που πρόκειται να διδαχθεί (ενεργοποίηση των μαθητών-ετοιμότητα για μάθηση). (Κασσωτάκης, Φλουρής, 2013).

Οι μαθητές επιδεικνύουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον κυρίως για θέματα που προκαλούν την περιέργειά τους, οπότε αυξάνεται η κινητοποίησή τους και η επιθυμία τους να μάθουν. Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να ασχοληθούν με ευχαρίστηση με κάτι και που είναι πιθανό να τους οδηγήσει στην ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στη μάθηση και παράλληλα μπορεί να τους εξάψει τη δημιουργική τους διάθεση. Αρχικά ζητείται από τους μαθητές και τις μαθήτριες βλέποντας τη παραπάνω φωτογραφία στα πλαίσια της καθοδηγούμενης ανακάλυψης να σκεφτούν και να αναρωτηθούν σε τι μας βοηθά η ταξινόμηση των αντικειμένων.

Χρησιμοποιείται η αναλογία του Σούπερ Μάρκετ. Για τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες (ΜΔ), αξιοποιούνται εικόνες με έντονα χρώματα και σαφή κατηγοριοποίηση. Για τους μαθητές με Προβλήματα Όρασης (ΠΟ), παρέχεται λεκτική περιγραφή και απτικές κάρτες με διαφορετικές υφές για την κατανόηση της έννοιας της ταξινόμησης.



Με ποιο τρόπο είναι ταξινομημένα τα προϊόντα στα ράφια ;

**Φάση 2: Διδασκαλία της Δομής (Ομάδες & Περίοδοι)** Η παρουσίαση γίνεται μέσω της πλατφόρμας Canva. Για τις ΜΔ, η πληροφορία «σπάει» σε μικρά κομμάτια (chunking) και χρησιμοποιούνται μνημονικά τραγούδια. Για τα ΠΟ,

χρησιμοποιείται ανάγλυφος Περιοδικός Πίνακας με διαχωριστικά (νήμα) και κάρτες σε γραφή Braille.



Η πολυτροπική παρουσίαση της πληροφορίας (ήχος, κίνηση, εικόνα) διευκολύνει τους μαθητές με δυσλεξία και χαμηλό νοητικό επίπεδο να κατανοήσουν και να συγκρατήσουν τη νέα γνώση.

Ο συνδυασμός των παραπάνω λογισμικών διευκολύνει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, ενισχύει την ενεργό συμμετοχή και επιτρέπει στους μαθητές να κατανοήσουν σύνθετες έννοιες μέσα από παρατήρηση, ακρόαση και αλληλεπίδραση.

**Φάση 3: Βιωματική Δραστηριότητα «Χτίζοντας τον Πίνακα»** Μικτές ομάδες μαθητών ταξινομούν καρτέλες στοιχείων. Οι καρτέλες φέρουν χρωματική κωδικοποίηση για τις ΜΔ και ανάγλυφα σύμβολα για τα ΠΟ. **Εφαρμόζεται η μέθοδος της συνεργασίας με συμμαθητή-βλέποντα (peer tutoring)**, όπου μαθητές τυπικής ανάπτυξης υποστηρίζουν ενεργά τους συμμαθητές τους με

μαθησιακές δυσκολίες ή σπικτική αναπηρία, προάγοντας την αλληλοβοήθεια, την κοινωνική ένταξη και την αυτονομία όλων των μελών της ομάδας (Stenhoff & Lignugaris/Kraft, 2007; Topping, 2001).



**Φάση 4: Αξιολόγηση** Αξιοποιείται το ψηφιακό εργαλείο Wordwall. Οι ερωτήσεις περιλαμβάνουν εικόνες (για ΜΔ) και ηχητική ανάγνωση (TTS) για τα ΠΟ, διασφαλίζοντας την ισότιμη συμμετοχή.

Διαδραστικό κουίζ Wordwall (σύνδεσμος:

<https://wordwall.net/el/resource/61675397/περιοδικός-πίνακας>).

Ως τελική δραστηριότητα “γλυκιά ανταμοιβή”, οι μαθητές λαμβάνουν από μία σοκολάτα, στην οποία η λέξη Chocolate είναι γραμμένη με συνδυασμό χημικών στοιχείων (π.χ. C–H–O–Co–La–Te). Η συμβολική αυτή πράξη λειτουργεί ως επιβράβευση της προσπάθειάς τους και παράλληλα ως δημιουργική σύνδεση της χημείας με την καθημερινή ζωή, δείχνοντας ότι τα χημικά στοιχεία υπάρχουν παντού ακόμη και στις πιο γλυκές στιγμές της μάθησης

Wordwall Δημιουργήστε καλύτερα μαθήματα γρηγορότερα Αρχική Δυνατότητες Πλάνα τιμών Κοινότητα Σύνδεση

1:07 ✓ 0

Ομάδα στον περιοδικό πίνακα ονομάζεται:

κάθετη στήλη οριζόντια στήλη κάθετη σειρά

οριζόντια σειρά τίποτα από τα παραπάνω

1 από 24

ΠΕΡΙΟΔΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ

από Desplek26

Μοιραστείτε

Επεξεργασία περιεχομένου Εκτύπωση Ενσωμάτωση Ανάθεση εργασίας

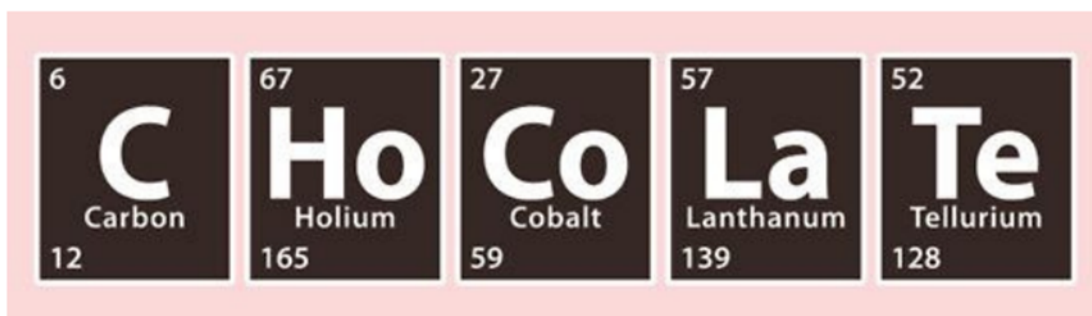
Αλλαγή προτύπου

Κουίζ

Ανοίξε το κουτί

Τροχός της τύχης

Εμφάνιση όλων



**5. Αποτελέσματα** Οι μαθητές με οπτική αναπηρία ανέπτυξαν σαφέστερη εικόνα της χωρικής οργάνωσης και συμμετείχαν ενεργά στη λήψη αποφάσεων. Η εξάρτηση από τον βλέποντα συμμαθητή περιορίστηκε αισθητά. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ανταποκρίθηκαν θετικά στη σαφή δομή, στα επαναλαμβανόμενα μοτίβα και στην παιχνιδοποίηση, εμφανίζοντας αυξημένη αυτοπεποίθηση. Οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης ωφελήθηκαν από τη συνεργατική διαδικασία και την πολυτροπική παρουσίαση, επιτυγχάνοντας βαθύτερη κατανόηση των σχέσεων.

**6. Συζήτηση** Η εφαρμογή έδειξε ότι ο σχεδιασμός που προβλέπει πολλαπλές διαδρομές πρόσβασης ενισχύει τη μάθηση συνολικά. Η πολυαισθητηριακή προσέγγιση διευκόλυνε τη δημιουργία σταθερών νοητικών αναπαραστάσεων, ενώ η τεχνολογία μείωσε το άγχος επίδοσης. Τα αποτελέσματα συμφωνούν με τη θέση ότι ο καθολικός σχεδιασμός δεν εξυπηρετεί μια μειοψηφία, αλλά αναβαθμίζει την ποιότητα της εκπαίδευσης για όλους. Ο συνδυασμός των προσαρμογών ανέδειξε ότι η διαφοροποίηση ωφελεί ολόκληρη την τάξη. Η ψηφιακή τεχνολογία λειτούργησε ως γέφυρα συμπερίληψης, επιτρέποντας στους μαθητές με αναπηρία ή δυσκολίες να προσεγγίσουν αφηρημένες έννοιες της Χημείας με τρόπο βιωματικό και αυτόνομο. Η εφαρμογή του διαφοροποιημένου σεναρίου για τον Περιοδικό Πίνακα οδηγεί σε μια σειρά από κρίσιμα συμπεράσματα για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση:

- Αποτελεσματικότητα της Πολυαισθητηριακής Προσέγγισης: Η ταυτόχρονη χρήση οπτικών, ακουστικών και απτικών μέσων δεν ωφέλησε μόνο τους μαθητές με αναπηρία, αλλά ενίσχυσε τη μαθησιακή εμπειρία ολόκληρης της τάξης. Η «απτή» Χημεία μετέτρεψε τις αφηρημένες έννοιες σε βιωματική γνώση.
- Η Τεχνολογία ως Καταλύτης Συμπερίληψης: Η ενσωμάτωση των ΤΠΕ (Canva, Wordwall) βάσει του μοντέλου TPACK απέδειξε ότι τα ψηφιακά εργαλεία μπορούν να λειτουργήσουν ως αντισταθμιστικά μέσα. Η δυνατότητα ηχητικής ανάγνωσης και η παιχνιδοποιημένη αξιολόγηση μείωσαν το άγχος επίδοσης και αύξησαν την ενεργό εμπλοκή των μαθητών με ΜΔ και ΠΟ.
- Κοινωνική Αλληλεπίδραση και Αυτονομία: Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και η πρακτική της «υποστήριξης από συμμαθητή» (peer tutoring) καλλιέργησαν ένα κλίμα αποδοχής και αλληλεγγύης. Οι μαθητές με ΕΕΑ δεν ήταν παθητικοί δέκτες, αλλά ενεργά μέλη της ομάδας, γεγονός που ενίσχυσε την αυτοπεποίθηση και την αυτονομία τους.
- Αναγκαιότητα του Καθολικού Σχεδιασμού: Το σημαντικότερο συμπέρασμα είναι ότι η διδασκαλία που σχεδιάζεται «για όλους» εξαρχής (ΚΣΜ) είναι παιδαγωγικά αρτιότερη από την εκ των υστέρων προσθήκη μεμονωμένων προσαρμογών. Η διαφοροποίηση στις Φυσικές Επιστήμες είναι εφικτή και αναγκαία για τη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης στη γνώση.

**7. Συμπεράσματα** Η μετατροπή του Περιοδικού Πίνακα σε πεδίο ενεργητικής διερεύνησης, προσβάσιμης από διαφορετικά αισθητηριακά κανάλια, οδηγεί σε αυξημένη συμμετοχή, αυτονομία και ουσιαστική κατανόηση. Η συμπερίληψη επιτυγχάνεται όταν αποτελεί δομικό στοιχείο του σχεδιασμού και όχι πρόσθετη παρέμβαση.

**Βιβλιογραφία** CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*.

Marino, M. T., Satterfield, J., & Basham, J. D. (2009). Enhancing TPACK with assistive technology: Promoting inclusive practices in preservice teacher education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(2).

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.

Stenhoff, D. M., & Lignugaris/Kraft, B. (2007). A review of the effects of peer tutoring on students with mild disabilities in secondary settings. *Exceptional Children*, 74(1), 8–30.

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. ASCD.

Topping, K. J. (2001). *Peer assisted learning: A practical guide for teachers*. Kluwer Academic Publishers.

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Paris.

(Προσθέστε εδώ και τις υπόλοιπες πηγές που είχατε στο αρχικό σας αρχείο: Δ.Ε.Π.Π.Σ., ΙΕΠ, Κασσωτάκης & Φλουρής, Παντελιάδου, Μαλαφάντης & Ιωαννίδη κ.λπ.)

### **Παράρτημα: Ψηφιακοί Πόροι**

1. Παρουσίαση Canva:  
<https://www.canva.com/design/DAGCawxM6sE/F4ihSwrR3MMJnvpP2SoiPA/view>
2. Ψηφιακό Παιχνίδι Wordwall:  
<https://wordwall.net/el/resource/61675397/περιοδικός-πίνακας>
3. Εκπαιδευτικό Video (Τραγούδι):  
<https://www.youtube.com/watch?v=Mm-ZO74Hif8>
4. Εκπαιδευτικό Video:  
<https://www.youtube.com/watch?v=k17gVuMgGXQ>

ISSN:2585-2523