



DIGITALL

Οδηγός για τις ανάγκες ψηφιακής προσαρμογής

2021



Με συγχρηματοδότηση από το
πρόγραμμα «Erasmus+»
της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Πίνακας περιεχομένων

Εισαγωγή	3
Σχετικά με το έργο.....	3
Σχετικά με τον οδηγό	6
Τι σημαίνει η ένταξη στη διαδικτυακή μάθηση;	7
Η Ευρωπαϊκή νομοθεσία σχετικά με την κατάσταση της ένταξης και την ηλεκτρονική μάθηση στην Ευρώπη.....	8
Μέρος 1 – Διαδικτυακή Μάθηση.....	14
Τι είναι η διαδικτυακή μάθηση;	14
Το κόστος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	17
Απόκτηση νέων ψηφιακών δεξιοτήτων στο εκπαιδευτικό σύστημα	21
Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, οι ανάγκες και οι προσδοκίες τους	22
Μέρος 2 – Ειδικές Ανάγκες.....	26
Τι σημαίνει ‘Ειδικές Ανάγκες’ με βάση επίσημους οργανισμούς;	26
Κώφωση, προβλήματα ακοής και όρασης.....	32
Προβλήματα ακοής	32
Βλάβη της όρασης	37
Ένταξη και προσβασιμότητα.....	39
Μέρος 3 – Προκλήσεις και πλεονεκτήματα	48
Προκλήσεις στη διαδικτυακή μάθηση	52
Πλεονεκτήματα της διαδικτυακής μάθησης.....	57
Μέρος 4 - Συστάσεις.....	61
Γενικές συστάσεις για τις Ειδικές Ανάγκες	61
Βέλτιστες πρακτικές για τη Διαδικτυακή Μάθηση	66

Εισαγωγή

Σχετικά με το έργο

Την άνοιξη του 2020, η επιδημία Covid-19 ανάγκασε τα σχολικά συστήματα σε όλο τον κόσμο να κλείσουν χωρίς προειδοποιήσεις, προετοιμασία ή προγραμματισμό για το μέλλον. Από τα μέσα Απριλίου του 2020, η UNESCO εκτιμούσε ότι 1,6 δισεκατομμύρια παιδιά παγκοσμίως δεν διδάσκονταν πλέον σε φυσική τάξη (UNESCO, 2020). Σωστά υποθέτει κάποιος ότι δεν μπόρεσαν όλα τα σχολεία να αντιμετωπίσουν τη μετάβαση με ευκολία – ενώ ορισμένοι εκπαιδευτικοί μπόρεσαν να προσαρμοστούν εύκολα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, άλλοι, λόγω έλλειψης κατάρτισης και πόρων, δυσκολεύτηκαν να προσαρμόσουν τα μαθήματά τους στις ανάγκες των μαθητών τους. Ωστόσο, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ήταν πολλά υποσχόμενη. Οι νέες τεχνολογίες, οι πόροι και οι μέθοδοι ήταν αρκετά πολύτιμες. Περισσότερο από ενάμιση χρόνο αργότερα, το ερώτημα δεν είναι αν τα πράγματα θα επανέλθουν στην κανονικότητα ή όχι, αλλά μάλλον πώς μπορούμε να αναπτύξουμε τις ψηφιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών ώστε να διασφαλίσουμε ότι όλοι διαθέτουν ένα σύνολο δεξιοτήτων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν τόσο στο διαδίκτυο όσο και στην τάξη.

Έχοντας αυτό κατά νου, διάφοροι οργανισμοί που ασχολούνται με την προώθηση της ένταξης και την αύξηση της προσβασιμότητας έθεσαν το ερώτημα: **Τι γίνεται με τους μαθητές με ειδικές ανάγκες;** Τι γίνεται με τους μαθητές με μαθησιακές διαταραχές, τους μαθητές που είναι κωφοί ή τυφλοί; Μαθητές που χρειάζονται ειδικές διευκολύνσεις για να ολοκληρώσουν την εκπαίδευσή τους; **Πώς ήταν η διαδικασία μετάβασης γι' αυτούς;**

Ως αποτέλεσμα εντατικής έρευνας, εξέτασης με εμπειρογνώμονες και ειδικούς, συζήτησης με εταίρους από διάφορα υπόβαθρα, υλοποιήθηκε το έργο DigitAll με σκοπό τη βελτίωση της ένταξης για τη διαδικτυακή μάθηση και την παροχή στους εκπαιδευτικούς όλων των διαθέσιμων εργαλείων και πόρων για τη βελτίωση των μεθόδων διαδικτυακής διδασκαλίας τους, ώστε να συμπεριλαμβάνουν όλους τους μαθητές και τις ιδιαίτερες ανάγκες τους.

Για το σκοπό αυτό, το έργο DigitALL χωρίζεται σε 6 σαφείς εκροές, καθεμία από τις οποίες ενισχύει την κατάρτιση και τις γνώσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις ψηφιακές δεξιότητες και τις δεξιότητες προσαρμογής τους σε μια διαδικτυακή σφαίρα χωρίς αποκλεισμούς.

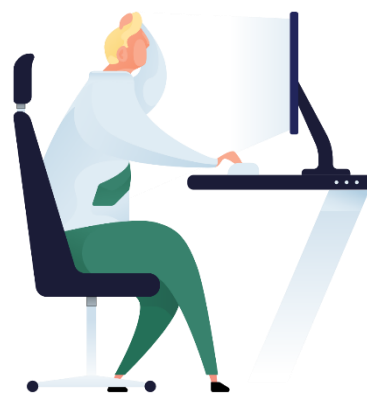


Οδηγός για τις ανάγκες ψηφιακής προσαρμογής

Αυτός ο οδηγός συγκεντρώνει πληροφορίες σχετικά με τα θέματα της ένταξης για τη διαδικτυακή μάθηση, εξηγεί τις διάφορες προκλήσεις και ανάγκες των μαθητών με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες, παρέχει μια σειρά συστάσεων για την αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων και αυξάνει την ευαισθητοποίηση σχετικά με τη συμπερίληψη στους διαδικτυακούς εκπαιδευτικούς χώρους εν γένει.

50 Φύλλα πρακτικής εφαρμογής

Τα φύλλα αυτά παρέχουν πρακτικές κατευθυντήριες γραμμές για τους εκπαιδευτικούς και τα σχολεία για τη δημιουργία συμπεριληπτικού περιεχομένου. Καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα θεμάτων, από τη συγγραφή έως το περιεχόμενο πολυμέσων, τις προσαρμοσμένες παιδαγωγικές πρακτικές και άλλα.



Εργαλειοθήκη (Toolbox)

Η εργαλειοθήκη περιλαμβάνει 50 φύλλα σχετικά με διαδικτυακούς πόρους, εργαλεία και λογισμικό που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη διαδικτυακή διδασκαλία. Τα φύλλα παρέχουν περιγραφές, ενότητα "Πώς να τα χρησιμοποιήσετε", αξιολόγηση και πρακτικές συμβουλές.



Εκπαιδευτικά Βίντεο (Tutorials)

Τα βιντεοσκοπημένα μαθήματα καλύπτουν ορισμένους από τους πόρους που παρουσιάζονται στα φύλλα πρακτικής εφαρμογής και την εργαλειοθήκη, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να οπτικοποιήσουν τη χρήση αυτών των εργαλείων.

Λίστες ελέγχου προσαρμογής (Adaptation Checklists)

Οι 10 λίστες ελέγχου καλύπτουν τις πιο συνηθισμένες ειδικές μαθησιακές διαταραχές και βλάβες, ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να προσδιορίσουν τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσουν κατά τη δημιουργία νέου υλικού.

Φύλλα εργασίας (Worksheets)

Τα φύλλα εργασίας απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς για να εκπαιδευτούν στη δημιουργία προσβάσιμου υλικού χρησιμοποιώντας τα προηγούμενα εργαλεία, δομημένα με μια σειρά ασκήσεων.

Το Digitall είναι ένα έργο Erasmus+ KA2 που συγχρηματοδοτείται από το πρόγραμμα Erasmus+ της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και είναι το αποτέλεσμα της συνεργασίας 6 οργανισμών:

Logopsycom (BE). Istituto Dei Sordi di Torino (IST) (IT). L'Association pour l'Innovation en Orthopédagogie (AIO) (BE). Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Μακεδονίας (PDE) (GR). Epralima (PT). Doamna Stanca (RO).

ADD LOGO

Σχετικά με τον οδηγό

Το πρώτο αποτέλεσμα αυτού του έργου έχει τη μορφή ενός οδηγού που περιλαμβάνει όλες τις διαφορετικές πτυχές της ένταξης για τη διαδικτυακή διδασκαλία. Με βάση την έρευνα του School Education Gateway τον Ιούνιο 2020 και τις επακόλουθες έρευνες που διεξήχθησαν υπό την καθοδήγηση της σύμπραξης του παρόντος έργου σε περισσότερους από 500 ερωτηθέντες, ο οδηγός αυτός αποσκοπεί στην ενίσχυση των γνώσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους μαθητές με ειδικές ανάγκες (τις διάφορες διαταραχές και βλάβες, προκλήσεις και συστάσεις), την κατανόηση της διαδικτυακής διδασκαλίας και των χρήσεών της, των πλεονεκτημάτων και των μειονεκτημάτων της, αλλά και στην αύξηση των ψηφιακών τους γνώσεων.

Ο οδηγός χωρίζεται σε 4 κύρια μέρη. Το μέρος 1 παρουσιάζει την έννοια της διαδικτυακής διδασκαλίας, με μια σύντομη εισαγωγή στην έννοια, και στη συνέχεια μια πλήρη επισκόπηση των προκλήσεων και των πλεονεκτημάτων της, καθώς και την τρέχουσα κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην απόκτηση νέων ψηφιακών δεξιοτήτων. Το μέρος 2 παρέχει μια πλήρη επισκόπηση της έννοιας των ειδικών αναγκών σύμφωνα με τις επίσημες πιστοποιήσεις, τις διάφορες ειδικές μαθησιακές διαταραχές, την κώφωση και τις οπτικές αναπηρίες, καθώς και μια ολοκληρωμένη προσέγγιση της έννοιας της ένταξης και της προσβασιμότητας για όλους.

Το μέρος 3 υπογραμμίζει τις προκλήσεις του κοινού-στόχου μας γενικά, και στη συνέχεια επικεντρώνεται στις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εν λόγω μαθητές σε περιβάλλοντα διαδικτυακής μάθησης. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η διαδικτυακή μάθηση δεν είναι μόνο αρνητική, αλλά παρουσιάζει επίσης σοβαρά πλεονεκτήματα για όλους τους τύπους μάθησης, επομένως ένα τμήμα του οδηγού θα είναι αφιερωμένο σε αυτή την ιδέα.

Τέλος, το Μέρος 4 παρέχει εκτενείς συστάσεις ορθής πρακτικής για την προσαρμογή των μεθόδων διδασκαλίας της διαδικτυακής μάθησης, καλύπτοντας ένα ευρύ φάσμα θεμάτων, από τη διάταξη των μαθημάτων έως τη διαχείριση του συγκεκριμένου χρόνου και της τάξης.

Τι σημαίνει η ένταξη στη διαδικτυακή μάθηση;

Για να δημιουργηθεί μια ισχυρή βάση γνώσεων, είναι πρώτα απαραίτητο να αποσαφηνιστούν ορισμένες έννοιες και ιδέες που θα επαναλαμβάνονται κατά την ανάγνωση του παρόντος οδηγού. Για το λόγο αυτό, η παρούσα ενότητα εισάγει γρήγορα τους βασικούς όρους: Ένταξη, διαδικτυακή μάθηση και προσβασιμότητα, ώστε να καταστεί δυνατή η συνολική κατανόηση μιας "ψηφιακής εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς".

Η ένταξη ορίζεται ως: "η ενέργεια ή η κατάσταση του να συμπεριλαμβάνω ή να συμπεριλαμβάνομαι σε μια ομάδα ή δομή". Δεν είναι μια νέα έννοια, ούτε πολύπλοκη, ωστόσο έχει λάβει, τα τελευταία χρόνια, όλο και μεγαλύτερη προσοχή, ιδίως στον τομέα της εκπαίδευσης. Υπό αυτή την έννοια, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή προωθεί την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς ως εξής:



Καθένας έχει δικαίωμα σε ποιοτική και χωρίς αποκλεισμούς εκπαίδευση, κατάρτιση και δια βίου μάθηση, προκειμένου να διατηρεί και να αποκτά δεξιότητες που του επιτρέπουν να συμμετέχει πλήρως στην κοινωνία και να μεταβαίνει με επιτυχία στην αγορά εργασίας" (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017)



Το 2017, η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς έγινε μέρος του ευρωπαϊκού πυλώνα για τα κοινωνικά δικαιώματα, γεγονός που σηματοδότησε τη σημαντικότητα της κοινωνικής, εκπαιδευτικής και πολιτιστικής διάστασης των πολιτικών της ΕΕ. Μεταξύ των συστάσεων και των κατευθυντήριων γραμμών που πρότεινε το Συμβούλιο σχετικά με την ένταξη, την εκπαίδευση, τις βασικές ικανότητες και άλλα, το 2020, η ΕΕ εφάρμοσε επίσης ένα Σχέδιο Δράσης για την Ψηφιακή Εκπαίδευση (Digital Education Action Plan - DEAP), το οποίο υπογραμμίζει τις ανάγκες για την υποστήριξη βιώσιμης και αποτελεσματικής προσαρμογής του εκπαιδευτικού συστήματος στην ψηφιακή εποχή. Η **ψηφιακή εκπαίδευση** είναι η καινοτόμος χρήση ψηφιακών εργαλείων και τεχνολογίας κατά τη διδασκαλία και τη μάθηση (UoE, 2018). Με το Σχέδιο Δράσης για την Ψηφιακή Εκπαίδευση, η εστίαση μετατοπίστηκε στην ανάπτυξη ενός ψηφιακού εκπαιδευτικού οικοσυστήματος υψηλών επιδόσεων και στην ενίσχυση των ψηφιακών δεξιοτήτων και ικανοτήτων για τον ψηφιακό μετασχηματισμό.

Ως εκ τούτου, δεν πρόκειται πλέον μόνο για εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, αλλά για μια ψηφιακή εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς. Υπό αυτή την έννοια, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ένταξη σε αυτές τις νέες μεθόδους, συγκεκριμένα στην κάλυψη του ψηφιακού χάσματος, τις υποστηρικτικές τεχνολογίες, την κατάλληλη κατάρτιση, τις τεχνικές υποστηρίξεις, τις ικανότητες των εκπαιδευτικών και σε άλλα. Έτσι, το ζήτημα της προσβασιμότητας παραμένει ένα κρίσιμο θεμέλιο πάνω στο οποίο μπορούν να στηριχθούν αυτές οι νέες προσεγγίσεις. Η **προσβασιμότητα** γίνεται συνήθως κατανοητή ως η πρακτική της χρησιμοποίησης ιστοτόπων και άλλων διαδικτυακών πόρων από όσο το δυνατόν περισσότερους ανθρώπους. Αυτή η πρακτική περιλαμβάνει άτομα με αναπηρίες ή ειδικές ανάγκες, αλλά και άτομα από μειονεκτικά περιβάλλοντα με παλιούς υπολογιστές, αργές συνδέσεις, πρόσβαση μόνο από κινητά τηλέφωνα κ.λπ. Πράγματι, ενώ η μετάβαση στην ψηφιακή εκπαίδευση είναι αναπόφευκτη, πρέπει να υλοποιηθεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο για όλους. Ως εκ τούτου, η ψηφιακή εκπαίδευση του 21ου αιώνα πρέπει να είναι προσβάσιμη, χωρίς αποκλεισμούς και να παρέχει δεξιότητες μακράς διάρκειας.

Η Ευρωπαϊκή νομοθεσία σχετικά με την κατάσταση της ένταξης και την ηλεκτρονική μάθηση στην Ευρώπη

Ιστορικά, το δικαίωμα στην ποιοτική εκπαίδευση για όλους εμφανίστηκε στις ευρωπαϊκές οδηγίες στα μέσα του 20ού αιώνα, όταν αναφέρθηκε στο άρθρο 2 της Οικουμενικής Διακήρυξης των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (ECHR, 1950). Το 1989, η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού (UNCRC) αφιέρωσε τα άρθρα 28 και 29 στην υπενθύμιση της υποχρέωσης δωρεάν και υποχρεωτικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά. Ενώ το δικαίωμα στην εκπαίδευση είναι γνωστό και αναγνωρίζεται από τις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, η έννοια της σχολικής ένταξης εμφανίστηκε στα νομικά κείμενα το 1994, στο πλαίσιο της Διακήρυξης της Σαλαμάνκα (UNESCO). Με αυτόν τον τρόπο, σχεδόν 92 χώρες επιβεβαίωσαν την προθυμία τους να δεσμεύσουν τα εκπαιδευτικά τους συστήματα να εγγράφουν μαθητές με ειδικές ανάγκες σε κανονικές τάξεις. Πιο πρόσφατα, το 2006, η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα

Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (CRPD) συγκεκριμενοποίησε τις υφιστάμενες υποχρεώσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων έναντι των ατόμων με αναπηρία. Καλεί τα συμβαλλόμενα κράτη να εργαστούν για την ανάπτυξη ενός συστήματος εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς σε όλα τα επίπεδα (άρθρο 24), ώστε όλοι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες να έχουν πρόσβαση σε (...) χωρίς αποκλεισμούς, δωρεάν και υποχρεωτική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, (...) γενική τριτοβάθμια εκπαίδευση, επαγγελματική κατάρτιση, εκπαίδευση ενηλίκων και συνεχιζόμενη εκπαίδευση", για να συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνική, πολιτιστική και οικονομική ζωή του αύριο. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς ορίζεται στη συνέχεια ως μια φιλοσοφία καθώς και ένα σύνολο παιδαγωγικών πρακτικών που είναι πιθανό να οδηγήσουν όλους τους μαθητές να αποκτήσουν δεξιότητες και να λάβουν ενεργό θέση στο σχολείο και την κοινότητα στην οποία βρίσκονται (Tremblay, 2015).

Ωστόσο, παρά την υπογραφή και επικύρωση της νομοθεσίας από την πλειονότητα των ευρωπαϊκών χωρών υπέρ της ένταξης, φαίνεται ότι οι ερευνητές, οι πολιτικοί και οι επαγγελματίες του χώρου εξακολουθούν να συζητούν για τα θεμέλια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, την αναγκαιότητά της και τους δείκτες που επιτρέπουν την εφαρμογή και την επαλήθευσή της (Keffalinou, Symeonidou & Meijer 2020). Έτσι, ανάλογα με τη χώρα και τον τρόπο οργάνωσης του σχολικού συστήματος, η "ένταξη" μπορεί να ερμηνευθεί με πολλούς τρόπους, που κυμαίνονται από την απλή τοποθέτηση μαθητών με ειδικές ανάγκες σε "κανονικές" τάξεις έως την εφαρμογή μιας πραγματικής αναμόρφωσης των πρακτικών υποδοχής και εκπαίδευσης, ώστε να καταστεί δυνατή η πλήρης συμμετοχή των μαθητών αυτών στο σχολείο και αργότερα στην κοινωνική και επαγγελματική ζωή (Curchod-Ruedi, Ramel, Bonvin & Albanese, 2013). Ωστόσο, ενώ η έννοια της ένταξης παραμένει πολύπλευρη και σύνθετη, φαίνεται να εξελίσσεται παράλληλα με την οργάνωση της εκπαίδευσης γενικότερα. Υπό αυτή την έννοια, η ψηφιακή εκπαίδευση αποτελεί προτεραιότητα εδώ και αρκετά χρόνια, ανταποκρινόμενη στην επιθυμία προσαρμογής της κατάρτισης στις αλλαγές και τις νέες ανάγκες της κοινωνίας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2018). Έχει επίσης σταδιακά καταστεί συμπληρωματική προτεραιότητα για τη στήριξη της ένταξης, επιτρέποντας στους νέους με ειδικές ανάγκες να επωφεληθούν από προσαρμοσμένα εργαλεία για να συμμετέχουν σε μια κανονική τάξη και, αργότερα, στην κοινωνία. Αυτή η στροφή προς την ψηφιακή τεχνολογία, μια δύσκολη εφαρμογή λόγω έλλειψης χρόνου ή κατάρτισης των εκπαιδευτικών, επιτείνεται βάνουσα με την άφιξη του Covid-19. Έτσι, το κλείσιμο των σχολείων, επιζήμιο από πολλές

απόψεις, είχε το πλεονέκτημα ότι τόνωσε τη χρήση των εργαλείων πληροφορικής, κυρίως για να προτείνει δραστηριότητες ηλεκτρονικής μάθησης, και να περιορίσει τη διακοπή των σχολείων. Έτσι, οι εκπαιδευτικές ομάδες έπρεπε να βρουν τον καλύτερο τρόπο να εξοπλίσουν τους μαθητές, να τους προσφέρουν διαδικτυακά μαθήματα και να τους εμπλέξουν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Zalat, Hamed & Bobol, 2021).

Έγινε, λοιπόν, αυτή η μετάβαση καλά δεκτή από τους νέους με ειδικές ανάγκες και τους εκπαιδευτικούς; Κατάφεραν οι οικογένειες να υποστηρίξουν εύκολα την κατ' οίκον εκπαίδευση των παιδιών τους με ειδικές ανάγκες; Είναι οι εκπαιδευτικοί εξοικειωμένοι με την έννοια της ένταξης; Πώς την εφάρμοσαν στο διαδικτυακό τους μάθημα; Πόσο συχνά χρησιμοποιούσαν την τεχνολογία στα μαθήματά τους πριν από την πανδημία;

Για να απαντηθούν αυτά τα ερωτήματα, το πρόγραμμα Erasmus+ "DigitALL" εξέτασε τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών, των μαθητών με ειδικές ανάγκες και των οικογενειών τους πάνω στην ηλεκτρονική μάθηση.



Βέλγιο, Πορτογαλία, Ρουμανία, Ελλάδα και Ιταλία.

497 απαντήσεις συγκεντρώθηκαν και αναλύθηκαν.

Ακολουθεί συγκριτικός πίνακας σχετικά με τις γνώσεις και εμπειρίες των ερωτηθέντων για την ενταξιακή εκπαίδευση και τη θέση των εκπαιδευτικών στις διάφορες χώρες (Βέλγιο, Ελλάδα, Ιταλία, Πορτογαλία, Ρουμανία) αναφορικά με τους ψηφιακούς πόρους και τη διαδικτυακή εκπαίδευση με βάση τις απαντήσεις στα ερωτηματολόγια:

Κατάσταση ένταξης

Κατάσταση της ψηφιακής χρήσης στα σχολεία

Βιώνοντας τη μετάβαση

B.

Το 69,5% των εκπαιδευτικών δεν αισθάνεται εξοικειωμένο με την έννοια της ένταξης.

Έτσι, το 58% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι τα μαθήματά τους δεν είναι (ή δεν είναι πολύ) καλά προσαρμοσμένα στους μαθητές με ειδικές ανάγκες, κυρίως λόγω έλλειψης γνώσεων, χρόνου και μέσων.

Πριν από την πανδημία, το 45% των εκπαιδευτικών χρησιμοποιούσε την τεχνολογία μερικές φορές (όχι συχνά) στο μαθησιακό πλαίσιο, ενώ το 14,5% δεν τη χρησιμοποιούσε ποτέ. Το 24% τη χρησιμοποιούσε ήδη συχνά ή πολύ συχνά. Η χρήση τεχνολογικών εργαλείων για τη διδασκαλία ήταν κάπως ή εντελώς νέα για το 71% των ερωτηθέντων.

Για το 32,5% των εκπαιδευτικών, η μετάβαση στην ψηφιακή εκπαίδευση ήταν δύσκολη ή πολύ δύσκολη. Το 44% βρήκε την αλλαγή "ούτε εύκολη ούτε δύσκολη". Για τους νέους με μαθησιακές δυσκολίες (ΜΔ) και τους φροντιστές τους, το 57% βρήκε τη μετάβαση "ούτε εύκολη ούτε δύσκολη" και το 29% την βρήκε εύκολη. Το 14% τη βρήκε δύσκολη.

G.

Το 66,7% των ερωτηθέντων ήταν εξοικειωμένο με την έννοια της ένταξης. Ωστόσο, μόνο το 28% πίστευε ότι προσέφεραν μαθήματα προσαρμοσμένα στις ανάγκες των μαθητών τους. Το 35% θεώρησε ότι τα μαθήματά τους ήταν κάπως προσαρμοσμένα αλλά θα μπορούσαν να είναι περισσότερο προσαρμοσμένα.

Πριν από την άφιξη της covid-19, το 35,5% δεν χρησιμοποιούσε την τεχνολογία συχνά και το 12,5% δεν τη χρησιμοποιούσε ποτέ στο μάθημά του. Το 42% ήταν ήδη εξοικειωμένο με τη χρήση της .

Το 54% των ερωτηθέντων βρήκε τη μετάβαση "ούτε εύκολη ούτε δύσκολη". Το 22,6% τη βρήκε δύσκολη και ο ίδιος αριθμός τη βρήκε μάλλον εύκολη. Το 46% των νέων με ΜΔ βρήκαν τη μετάβαση "ούτε εύκολη ούτε δύσκολη", το 23% τη βρήκε δύσκολη και το 30% τη βρήκε εύκολη.

I.

Το 93% των ερωτηθέντων είναι εξοικειωμένο με την έννοια της ένταξης. Το 48,3% θεώρησε ότι διεξάγει μαθήματα συμπεριληπτικά και το 37,9% πίστευε ότι καθιστούσαν τα μαθήματά τους προσβάσιμα ως ένα βαθμό.

Πριν την πανδημία, το 59% των εκπαιδευτικών χρησιμοποιούσαν μερικές φορές (όχι συχνά) την τεχνολογία στα μαθήματά τους. Το 22% δεν τη χρησιμοποιούσε ποτέ. Το 18% τη χρησιμοποιούσε συχνά έως πολύ συχνά. Έτσι, για το 87% η χρήση τεχνολογικών εργαλείων για τη διδασκαλία ήταν κάτι νέο,

Το 50% των ερωτηθέντων θεώρησε δύσκολη τη μετάβαση. Το 34% βρήκε την αλλαγή "ούτε εύκολη ούτε δύσκολη". Το 60% των νέων με ΜΔ και των οικογενειών τους βρήκαν δύσκολη τη μετάβαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και το 40% την βρήκε εύκολη.

P. Το 93% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι γνωρίζει τον ορισμό της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς. Το 53% των ερωτηθέντων θεωρούσε ότι τα μαθήματά τους ήταν ως επί το πλείστον συμπεριληπτικά. Το 47% αισθάνθηκε ότι ήταν λίγο ή καθόλου συμπεριληπτικά.

Πριν την πανδημία, το 60% των εκπαιδευτικών χρησιμοποιούσε την τεχνολογία μερικές φορές (όχι συχνά) στο μαθησιακό πλαίσιο. Το 20% τη χρησιμοποιούσε ήδη συχνά ή πολύ συχνά και ο ίδιος αριθμός δεν τη χρησιμοποιούσε ποτέ. Ωστόσο, η χρήση ψηφιακών εργαλείων για τη διδασκαλία ήταν κάπως ή εντελώς νέα για το 86% των ερωτηθέντων.

Το 60% των εκπαιδευτικών βρήκε τη μετάβαση "ούτε εύκολη ούτε δύσκολη". Το 20% βρήκε τη μετάβαση δύσκολη. Για τους νέους με ΜΔ και τις οικογένειές τους, το 41% βρήκε τη μετάβαση "ούτε εύκολη ούτε δύσκολη", το 29% τη βρήκε δύσκολη και το 25% την βρήκε εύκολη.

R. Το 71% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι κατανοεί την έννοια της ένταξης. Ωστόσο, μόνο το 28% θεωρούσε ότι προσέφεραν μάθηση χωρίς

Prior to the arrival of covid-19, 57% of respondents often used technology in their courses. Thus, for 53%, using technology in their courses was not new.

Το 57% των εκπαιδευτικών βρήκε τη μετάβαση "ούτε εύκολη ούτε δύσκολη". Το 28,6% βρήκε τη μετάβαση δύσκολη. 54% των νέων τη βρήκαν "ούτε εύκολη ούτε

αποκλεισμούς. Το 72% δήλωσε ότι προσπαθούσαν να καταστήσουν τα μαθήματά τους προσβάσιμα.

Πριν την άφιξη της covid-19, το 57% των ερωτηθέντων χρησιμοποιούσαν συχνά την τεχνολογία στα μαθήματά τους. Έτσι, για το 53%, η χρήση της τεχνολογίας στα μαθήματά τους δεν ήταν κάτι καινούργιο.

δύσκολη", 18% τη βρήκαν δύσκολη και 27% τη βρήκαν εύκολη.

Ενώ η μεγάλη πλειοψηφία των ερωτηθέντων (79%) δήλωσε ότι ήταν εξοικειωμένη με την έννοια της συμπερίληψης, μόνο το 50% περίπου αισθάνθηκε ότι παρείχε μάθηση που ήταν προσβάσιμη ή κάπως προσβάσιμη για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες.

Από το σύνολο των ερωτηθέντων, το 64% δεν χρησιμοποιούσε ποτέ ή χρησιμοποιούσε σπάνια την τεχνολογία στα μαθήματά του πριν από την πανδημία. Έτσι, η χρήση ψηφιακών πόρων ήταν κάπως ή εντελώς νέα για το 72% των ερωτηθέντων.

πλειονότητα των ερωτηθέντων δεν πήρε θέση επειδή βρήκε και θετικά σημεία (λίγα ταξίδια, ευελιξία των υλικών κ.λπ.) και αρνητικά σημεία (κίνητρα των μαθητών, κακή σύνδεση, λιγότερη αλληλεπίδραση κ.λπ.) σε αυτόν τον νέο τρόπο διδασκαλίας.

Μέρος 1 – Διαδικτυακή Μάθηση

Σε αυτό το κεφάλαιο, θα παρουσιάσουμε την έννοια της διαδικτυακής μάθησης μαζί με τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά της. Η προσοχή μας θα επικεντρωθεί στους μαθητές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και στις αναπτυξιακές τους ανάγκες.

Έρευνες σχετικά με τη μετάβαση στην εξ αποστάσεως μάθηση διεξήχθησαν σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες μεταξύ εκπαιδευτικών, άλλων επαγγελματιών, μαθητών και γονέων. Τα αποτελέσματά τους θα μας βοηθήσουν να απεικονίσουμε διαφορετικές πραγματικότητες σχετικά με τα θέματα της εκπαίδευσης, της εξ αποστάσεως μάθησης και της κοινωνικής ένταξης, οι οποίες συνυπήρχαν κατά τη διάρκεια της διακοπής λειτουργίας των σχολείων.

Τι είναι η διαδικτυακή μάθηση;

Ο όρος **e-learning** σημαίνει **ηλεκτρονική μάθηση** και αναφέρεται στη δραστηριότητα της ηλεκτρονικής μάθησης, επομένως στην απόκτηση γνώσεων, μέσω ηλεκτρονικών τεχνολογιών και μέσων. Πολλά συνώνυμα μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να περιγράψουν αυτή τη δραστηριότητα, μεταξύ αυτών: **διαδικτυακή μάθηση, εξ αποστάσεως μάθηση, εκπαιδευτική τεχνολογία** και πολλά άλλα (Wikipedia, 2021).

Οι δραστηριότητες ηλεκτρονικής μάθησης διεξάγονται σήμερα στο διαδίκτυο, ένα ψηφιακό περιβάλλον όπου οι χρήστες μπορούν εύκολα να έχουν πρόσβαση και να ανακτήσουν οποιαδήποτε πληροφορία ή μαθησιακό υλικό απευθείας από το σπίτι τους. Στις πρώτες μορφές της, γύρω στο 1980, οι δισκέτες και στη συνέχεια τα προγράμματα CD μπορούσαν να μεταφέρουν πλήρη μαθήματα και εγκυκλοπαίδειες (Tatli, Z.H., 2009). Η ηλεκτρονική μάθηση πέρασε από διαφορετικές και σιωπηλές αλλαγές, φτάνοντας στην καλύτερη μορφή της με την έλευση του διαδικτύου. Αυτή η σύγχρονη μορφή εκπαίδευσης πήρε πολλές μορφές, ανάλογα με τους σκοπούς και τους στόχους του μαθήματος.

Ουσιαστικά, μπορούμε να προσδιορίσουμε δύο πρωταρχικούς τύπους ηλεκτρονικής μάθησης: τη **μάθηση μέσω υπολογιστή** (computer-based learning) και τη **μάθηση μέσω διαδικτύου** (internet-based learning). Αυτή η διαφορά είναι κρίσιμη, διότι διακρίνει την πραγματική χρήση της ηλεκτρονικής μάθησης από τη διαδικτυακή εκπαίδευση (S. Tsai, P. Machado, 2009).

Η εξ αποστάσεως μάθηση που βίωσαν όλοι οι Ευρωπαίοι μαθητές κατά τη διάρκεια των περιορισμών λόγω Covid ανήκει στο δεύτερο είδος, καθώς προσφέρει διαδικτυακή εκπαίδευση που διεξάγεται από έναν εκπαιδευτικό μέσω του διαδικτύου. Τη στιγμή που γράφτηκε αυτός ο οδηγός, η υγειονομική κατάσταση έκτακτης ανάγκης δεν έχει ακόμη τελειώσει. Ορισμένες χώρες θεώρησαν θεμιτό να ανοίξουν ξανά τα σχολεία για σύντομες περιόδους. Ορισμένες εξασφάλισαν μαθήματα με παρουσία μόνο μικρών ομάδων μαθητών με ιδιαίτερες ανάγκες, ενώ άλλες συνέχισαν το πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές.

Το μοντέλο διαδικτυακής μάθησης μπορεί να λάβει διάφορες μορφές, ανάλογα με τους στόχους και τους χρήστες του (J.Holmes, 2020):



Σταθερή ηλεκτρονική μάθηση

Μια από τις παλαιότερες εκδοχές της ηλεκτρονικής μάθησης εκμεταλλεύεται την παραδοσιακή δομή μάθησης που μεταβιβάζει πληροφορίες στους μαθητές. Όλοι οι εκπαιδευόμενοι λαμβάνουν τον ίδιο τύπο πληροφοριών που καθορίζεται από τους εκπαιδευτές τους. Δεδομένου ότι το μαθησιακό υλικό βασίζεται στον εκπαιδευτικό, η σταθερή ηλεκτρονική μάθηση είναι άκαμπτη και δεν προσαρμόζεται στις προτιμήσεις των μαθητών. Ένα τέτοιο μοντέλο μάθησης ταιριάζει καλύτερα στην εκπαίδευση ενηλίκων ή σε περιβάλλοντα εργασίας όπου οι εκπαιδευόμενοι έχουν παρόμοια προγράμματα και δεξιότητες.



Προσαρμοσμένη ηλεκτρονική μάθηση

Σε αντίθεση με την πρώτη μορφή, η προσαρμοσμένη ηλεκτρονική μάθηση είναι αυτοδύναμη και έχει ως επίκεντρο την ευελιξία του μαθητή: το εκπαιδευτικό υλικό σχεδιάζεται για να ταιριάζει στις ανάγκες του μαθητή. Αυτή η μορφή ηλεκτρονικής μάθησης δίνει προσοχή στις δεξιότητες, τις ικανότητες και την ατομική απόδοση σε βάρος της αυτογνωσίας των προσωπικών αναγκών. Η προσαρμοσμένη ηλεκτρονική μάθηση λειτουργεί καλά με ενήλικες εκπαιδευόμενους που προτιμούν να μελετούν με το δικό τους ρυθμό. Απαιτείται υψηλή αυτοπειθαρχία.



Ασύγχρονη ηλεκτρονική μάθηση

Σε αυτό το μοντέλο, οι μαθητές μπορούν να μελετούν ανεξάρτητα από διαφορετικά σημεία, ανάλογα με τις χρονικές τους δεσμεύσεις και σύμφωνα με το πρόγραμμά τους. Μπορεί να περιλαμβάνει περιεχόμενο που δημιουργείται από τον χρήστη, όπως, αντί για εξετάσεις πολλαπλών επιλογών, ένα βίντεο με τους εαυτούς τους που υποβάλουν οι μαθητές, αποδεικνύοντας τις νεοαποκτηθείσες δεξιότητές τους. Είναι προτιμότερη σε ενήλικες εκπαιδευόμενους.



Διαδραστική ηλεκτρονική μάθηση

Σε αυτό το μοντέλο, τόσο οι καθηγητές όσο και οι μαθητές μπορούν να επικοινωνούν ελεύθερα, επιτρέποντας και στα δύο μέρη να αλλάζουν το εκπαιδευτικό υλικό. Μια ανοιχτή γραμμή επικοινωνίας επιτρέπει την καλύτερη αλληλεπίδραση, με αποτέλεσμα μια καλύτερη μαθησιακή διαδικασία. Η διαδραστική ηλεκτρονική μάθηση είναι αποδοτική με ενήλικες και νέους ενήλικες, και έχει σημαντικές δυνατότητες σε περιβάλλοντα ομαδικής εργασίας.



Ατομική ηλεκτρονική μάθηση

Οι μαθητές μπορούν να αποφασίζουν μόνοι τους τόσο για το χρόνο όσο και για το μαθησιακό υλικό, χωρίς καμία επικοινωνία με τους συμμαθητές τους. Πρόκειται για μια ατομική μορφή ηλεκτρονικής μάθησης- είναι ένα αυτοδιαχειριζόμενο, αλλά πολύ ελεύθερο μοντέλο μάθησης. Αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα της αυτοεπιμόρφωσης, αξιοποιείται όμως επίσης ως άσκηση και σε άλλα μοντέλα που προβλέπουν τη χρήση της αυτορρύθμισης.



Συνεργατική ηλεκτρονική μάθηση

Αυτό το μοντέλο μάθησης επικεντρώνεται κυρίως στην ομαδική εργασία, επιτρέποντας στους μαθητές να εργάζονται από κοινού. Το μαθησιακό υλικό και οι στόχοι βασίζονται στη συνδυασμένη προσπάθεια όλων των μαθητών για την ολοκλήρωση του μαθήματος. Αυτή η στρατηγική βρίσκει εκτεταμένη χρήση σε νέους ενήλικες και εργασίες με όλη της τάξη (J.Holmes, 2020).

Το κόστος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Η **εξ αποστάσεως εκπαίδευση**, το διαδικτυακό σύστημα μάθησης από το οποίο πέρασαν οι μαθητές όλου του κόσμου κατά τη διάρκεια της έκτακτης ανάγκης λόγω Covid-19, δεν ακολουθεί συγκεκριμένα ένα μόνο μοντέλο μάθησης, αλλά αντίθετα λαμβάνει χαρακτηριστικά από διαφορετικά μοντέλα εκλεκτικά. Κατά τη διάρκεια των πρώτων μηνών του εγκλεισμού του 2020, οι μαθητές ανέφεραν διαφορετικά ζητήματα σχετικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Μερικά από τα πιο συνηθισμένα ήταν: έλλειψη κοινωνικής αλληλεπίδρασης, φυσική απόσταση και αποξένωση, απώλεια προσοχής, έλλειψη ποικιλίας πόρων, προβλήματα υλικού και σύνδεσης και διασπορά για την ανάγκη επίλυσης δραστηριοτήτων και εργασιών στο σπίτι σε διαφορετικές πλατφόρμες.

Πολλοί μαθητές ανέφεραν ότι δυσκολεύονται να διατηρήσουν την προσοχή τους μπροστά στην οθόνη του υπολογιστή για μεγάλα χρονικά διαστήματα - ειδικά οι μαθητές με διαταραχή της προσοχής, αν αφεθούν χωρίς την υποστήριξη του φροντιστή. Η κατάρτιση και η εμπειρία των εκπαιδευτικών στη χρήση των συσκευών ήταν προσωπική και διαφορετική, με αποτέλεσμα διαφορετικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία μέσω διαδικτύου. Οι μαθητές διαπίστωσαν δυσκολίες στην παρακολούθηση από διάφορες διαδικτυακές πλατφόρμες που χρησιμοποιούνται ταυτόχρονα - διασπορά, έλλειψη πόρων και απαντήσεων, αργή, αγχωτική και γενικά επίπονη προσαρμογή.

Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πολλά εμπόδια στο έργο τους, τα περισσότερα από αυτά σε σχέση με τους μαθητές και τη χρήση υλικού/λογισμικού: φυσική και συναισθηματική απόσταση, απώλεια προσοχής και κινήτρων, έλλειψη του τυπικού

επιτόπιου αυθορμητισμού, δυσκολίες στην προσαρμογή των μαθημάτων σε νέο περιεχόμενο, χρήση της τεχνολογίας, έλλειψη ειδικής κατάρτισης και δυσκολίες στην τήρηση των συνηθειών.

Ο χρόνος εργασίας αυξανόταν, το ίδιο και η κούραση και η απογοήτευση - χρειαζόταν ειδική κατάρτιση, ενώ η προσαρμογή του διδακτικού υλικού επαφίονταν στις ατομικές δεξιότητες και τη δημιουργικότητα, με μεγάλη βοήθεια από τα διάφορα λογισμικά και την ανταλλαγή βάσης δεδομένων υλικού μεταξύ των επαγγελματιών.

Οι ψηφιακές ικανότητες έπρεπε να αναπτυχθούν σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα, προκειμένου να συμβαδίσουν με την εργασία και τις ανάγκες των μαθητών: έπρεπε να παραχθούν ενδιαφέροντα και ελκυστικά μαθήματα, ενώ οι δεξιότητες για να το κάνουν αυτό ήταν αργές και πολύ δύσκολες για τους πιο ηλικιωμένους και λιγότερο έμπειρους ψηφιακά εκπαιδευτικούς.

Εν τω μεταξύ, τα προβλήματα σύνδεσης με το διαδίκτυο επηρέαζαν τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές, προκαλώντας αισθήματα αδυναμίας και απογοήτευσης. Μια από τις κύριες προκλήσεις ενός σχολικού συστήματος που βασίζεται στην ηλεκτρονική μάθηση αφορά τους νεότερους μαθητές πρωτοβάθμιας (μαθητές δημοτικού) και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (μαθητές γυμνασίου και λυκείου).

Μελέτες στην αναπτυξιακή ψυχολογία επιβεβαιώνουν ότι η κοινωνική ένταξη αποτελεί κρίσιμη συνιστώσα για την απόκτηση κοινωνικών, γνωστικών και συναισθηματικών ικανοτήτων που επιτρέπουν την προσωπική ανάπτυξη και την υγιή εξέλιξη κατά τα χρόνια της ανάπτυξης. Οι τομείς ανάπτυξης στους οποίους ο άνθρωπος στηρίζει τη βάση της ανάπτυξής του είναι κυρίως ο **κοινωνικός**, ο **γνωστικός** και ο **συναισθηματικός** τομέας. Οι εμπειρίες σε διάφορα κοινωνικά περιβάλλοντα επιτρέπουν στο άτομο να αναπτύξει γνώσεις σε αυτούς τους διαφορετικούς τομείς και διευκολύνουν την ανάπτυξη και την ωρίμανση (J.W. Santrock, 2013).

Οι νέοι λέγεται ότι βρίσκονται σε μια "ευαίσθητη περίοδο" επειδή κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής τους είναι βιολογικά προγραμματισμένοι να προσπαθούν να αναπτύξουν μια νοητική εικόνα του κόσμου στον οποίο ζουν για να μπορέσουν να τον κατανοήσουν και να εσωτερικεύσουν τη λειτουργία του παρατηρώντας,

μαθαίνοντας και εξερευνώντας τον, μαζί με τις πολλές διαδικασίες ανάπτυξης που επαναλαμβάνονται με τη λέξη "ανάπτυξη" (J.W. Santrock, 2013).

Στην πραγματικότητα, οι μικρότεροι μαθητές, από τα πρώτα κιόλας χρόνια της ζωής τους έως την ηλικία των 12 ετών περίπου, έχουν τη βιολογική ανάγκη να εξερευνήσουν τον κόσμο για να κατανοήσουν τους μηχανισμούς του: ο πολιτισμός και η κοινωνική λειτουργία γενικότερα εσωτερικεύεται σε αυτή την ηλικία παρατηρώντας και επαναλαμβάνοντας τη συμπεριφορά των άλλων που παρατηρείται κατά τη διάρκεια των κοινωνικών εμπειριών. Η διαδικασία αυτή καθίσταται δυνατή μέσω της **κοινωνικής εμπάπτισης** στα διάφορα στοιχεία του κοινωνικού περιβάλλοντος, με τη δημιουργία σχέσεων και τη συσσώρευση άμεσων προσωπικών εμπειριών στους διάφορους τομείς της ανάπτυξης.

Το σχολικό περιβάλλον είναι ιδανικό για το πεδίο εφαρμογής, καθώς μπορεί να προσφέρει σημαντικές ευκαιρίες κοινωνικής εμπειρίας: το σχολείο είναι στην πραγματικότητα ένα **πολιτιστικό περιβάλλον**, πλούσιο σε κοινωνικά παραδείγματα, στο οποίο, κατά τη διάρκεια των ετών ανάπτυξης, οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν επικοινωνιακές δεξιότητες και στρατηγικές που θα τους επιτρέψουν να κοινωνικοποιηθούν, να μάθουν και να αναπτυχθούν, σε μια αυτορυθμιζόμενη διαδικασία δοκιμής και λάθους, με την καθοδήγηση των δασκάλων και μεγαλύτερων συμμαθητών.

Ένας βασικός παράγοντας για αυτή τη διαδικασία είναι φυσικά το περιβάλλον και η σχέση με τους συνομήλικες και τους μεγαλύτερους, από τα οποία η άμεση παρατήρηση θα επιβεβαιώσει ή θα διαψεύσει τις κοινωνικές συνήθειες και τους κανόνες, ακολουθώντας τη διαδικασία της "κοινωνικής αντιγραφής". Οι νεότεροι τείνουν, στην πραγματικότητα, να παρατηρούν και να επαναλαμβάνουν συμπεριφορές και λέξεις για να εσωτερικεύσουν αυτούς τους μηχανισμούς.

Η εξ αποστάσεως μάθηση μπορεί να δημιουργήσει περιορισμούς στις δυνατότητες ανάπτυξης που θα μπορούσε να προσφέρει το ζωντανό σχολικό περιβάλλον. Για να εξασφαλιστεί η παροχή των στοιχείων που απαιτούνται για την υγιή ανάπτυξη, είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη αυτές οι αναπτυξιακές ανάγκες κατά τον σχεδιασμό των διαδικτυακών μαθημάτων.

Οι μαθητές του δημοτικού σχολείου (ηλικίας 6-12 ετών) έχουν την έντονη ανάγκη να αλληλεπιδρούν και να συναναστρέφονται με τους συνομήλικους τους για να

εξερευνήσουν και να κατανοήσουν τους κοινωνικούς κανόνες. Πρακτικές που διασφαλίζουν τη μάθηση και ταυτόχρονα ανταποκρίνονται στις αναπτυξιακές ανάγκες μπορούν να υιοθετηθούν, με σεβασμό στην ηλικία και τις ανάγκες της τάξης, ακόμη και κατά τη διάρκεια της διαδικτυακής μάθησης (J.W. Santrock, 2013).

Οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (12-18 ετών) έχουν παρόμοιες ανάγκες κοινωνικής εμβάπτισης, με πιο εκλεπτυσμένους στόχους: κατά τη διάρκεια της νηπιακής ηλικίας, οι κανόνες της κοινωνίας έχουν εσωτερικευτεί. Η εφηβεία όμως είναι μια περίοδος της ζωής αφιερωμένη στην κοινωνική αναζήτηση της ταυτότητας. Κατά τη διάρκεια της προ εφηβείας διερευνάται η **ομαδική ταυτότητα**: διαμόρφωση δεσμού με διαφορετικές κοινωνικές ομάδες, με στόχο την κατανόηση των ομοιοτήτων μεταξύ των ίδιων και των κοινωνικών ομάδων - να κατανοήσουν τι τους αρέσει ή δεν τους αρέσει (J.W. Santrock, 2013). Η χρήση της ομαδικής εργασίας και η προώθηση αυτοδιενεργούμενων ερευνών και σχεδίων εργασίας συνιστάται ανεπιφύλακτα κατά τον σχεδιασμό των μαθημάτων στη συγκεκριμένη ηλικία αυτών των μαθητών.

Η ορθή πρακτική υποδεικνύει ότι ο σχεδιασμός του μαθήματος θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη όλες αυτές τις αναγκαιότητες ανάλογα με την ηλικία των μαθητών: στιγμές κοινωνικοποίησης, συζήτησης, αντιπαράθεσης, αποφόρτισης και παιχνιδιού σε διαφορετική αναλογία, μαζί με τη διδακτική επεξήγηση, θα πρέπει να σχεδιάζονται σε διαφορετικές μορφές, ώστε να εξασφαλίζεται ένα υγιές περιβάλλον.

Η **συμπερίληψη**, ο κύριος στόχος μας, ταιριάζει διαγώνια με αυτό το θέμα: οι μαθητές με ειδικές ανάγκες περνούν πράγματι από την ίδια διαδικασία εξέλιξης και τα ίδια αναπτυξιακά στάδια όπως κάθε μαθητής. Η ενσωμάτωση επιτυγχάνεται εάν όλοι οι μαθητές περνούν κάτω από την ίδια προοπτική των μαθησιακών αναγκών, που είναι δυνατή μέσω ενός προσεκτικού σχεδιασμού του μαθήματος, σημαντική από τις πολλές διαφορετικές επιλογές. Προτείνεται να μην προσπαθήσουμε να βρούμε έναν τρόπο που να ταιριάζει σε όλους, αλλά να προσπαθήσουμε να παρέχουμε διαφορετικές στιγμές και είδη προσοχής και υλικών σε διαφορετικούς μαθητές.

Οι έρευνες δείχνουν ότι η διάρκεια προσοχής ενός μέσου μαθητή του δημοτικού, ανάλογα με την ηλικία και τους περιβαλλοντικούς παράγοντες, μπορεί να κυμαίνεται από 10 έως 30 λεπτά το μέγιστο, ενώ η διάρκεια προσοχής μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μπορεί να φτάσει τα 60 λεπτά. Οι κατάλληλες συνθήκες για τη διατήρηση της προσοχής μπορούν φυσικά να δημιουργηθούν, αλλά πρέπει να

υπογραμμίσουμε τη σημασία της ξεκούρασης για την πνευματική απόδοση και την υγεία.

Η φυσική απόσταση από τους συμμαθητές, όπως και από τον εκπαιδευτικό, απαιτεί πνευματική προσπάθεια που μπορεί να προκαλέσει υψηλά επίπεδα άγχους, μείωση των επιπέδων προσοχής και γενικά να επηρεάσει την ποιότητα της μάθησης.

Προτείνεται, αν αυτές οι στιγμές αναγκαστικής διαδικτυακής μάθησης επιμένουν, να διατηρείται ένας χώρος κατά τη διάρκεια του μαθήματος για τη δημιουργία στιγμών αντιπερισπασμού και ψυχαγωγίας, στις οποίες οι μαθητές μπορούν να ανακουφιστούν από το γνωστικό άγχος του μαθήματος και να εκτελέσουν προσωπικές, ομαδικές ή ελεύθερες δραστηριότητες.

Απόκτηση νέων ψηφιακών δεξιοτήτων στο εκπαιδευτικό σύστημα

Κατά την άποψη των εκπαιδευτικών η "ψηφιακή αναβάθμιση" ήταν δύσκολη. Το ίδιο και η προσαρμογή των γνώσεών τους στα νέα συστήματα και μεθόδους. Οι σχολικοί οργανισμοί παρείχαν επίσημη κατάρτιση για να κρατούν τους εκπαιδευτικούς ενήμερους για τις τελευταίες εκπαιδευτικές ανάγκες, ωστόσο οι ηλικίες και οι δεξιότητές τους διέφεραν σε μεγάλο βαθμό.

Οι απαραίτητες δεξιότητες και συνήθειες για να περιηγηθούν με ευελιξία στο ψηφιακό περιβάλλον έπρεπε να αναπτυχθούν, μέσω ατομικής εξάσκησης και εμπειρίας.

Πολλές χώρες διοργάνωσαν μαθήματα κατάρτισης για τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να διευκολύνουν την προσαρμογή τους στο νέο ψηφιακό σχολικό σύστημα, βοηθώντας τους στη μετάβαση σε μια διαφορετική διδακτική προσέγγιση, με τη χρήση των νέων τεχνολογιών και προγραμμάτων που θα μπορούσαν να υποστηρίξουν το έργο τους.

Τα μαθήματα κατάρτισης άγγιζαν διάφορα θέματα, όπως τα βασικά στοιχεία των δεξιοτήτων που απαιτούνται για τον σωστό χειρισμό των υπολογιστών, διαφορετικούς τρόπους παραγωγής διδακτικού υλικού και εργασιών για το σπίτι. Οι λύσεις που προτείνονταν από την επίσημη κατάρτιση αναφέρθηκαν ως αρκετά βασικές και όχι ιδιαίτερα δημιουργικές, αλλά η βοήθεια από συναδέλφους που διέθεταν μεγαλύτερη εμπειρία στον τομέα έδωσε νέες ιδέες στους εργαζόμενους,

δίνοντας ζωή σε “χρωματιστές” λύσεις για να αναζωογονήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών τους.

Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είχαν γενικά το μεγαλύτερο πρόβλημα προσαρμογής στην ψηφιακή εκπαίδευση, καθώς η αναπηρία μπορεί να εκδηλωθεί με ένα μεγάλο εύρος δυσκολιών για τους μαθητές, ορισμένες από τις οποίες είναι απίθανο να είναι συμβατές με την εργασία στην οθόνη του υπολογιστή και απαιτούν τη φυσική παρουσία ενός δασκάλου και διαρκή προσοχή, η οποία ωστόσο ήταν περίπλοκο να περάσει στους φροντιστές που ήταν παρόντες. Πράγματι, η διδασκαλία ενός μαθήματος μέσω διαδικτύου δημιουργεί την αίσθηση μιας εντελώς διαφορετικής προσέγγισης, ειδικά αν συγκριθεί με τα συνήθη ζωντανά μετωπικά μαθήματα. Η διαδικασία απόκτησης νέων δεξιοτήτων θεωρείται ως δυσκολότερο έργο με την ηλικία και με προϋπάρχουσες και ήδη παγιωμένες μεθόδους εργασίας.

Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, οι ανάγκες και οι προσδοκίες τους

Η προετοιμασία των εκπαιδευτικών για τη διαδικτυακή διδασκαλία δεν ήταν επαρκής σε πολλές περιπτώσεις: η παρεχόμενη κατάρτιση αναφέρθηκε ότι ήταν αρκετά επιφανειακή σε σχέση με τα πραγματικά προβλήματα που έπρεπε να αντιμετωπίσουν οι εργαζόμενοι κατά τη διάρκεια των διαδικτυακών μαθημάτων. Σχεδόν οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς που ερωτήθηκαν δήλωσαν ότι εξακολουθούν να μην αισθάνονται σίγουροι για τις ψηφιακές τους ικανότητες. Η επιμόρφωση αποτελεί βασική συνιστώσα της επιτυχίας της διαδικτυακής διδασκαλίας, καθώς οι εκπαιδευτικοί πρέπει να παραδίδουν το μάθημα, παρουσιάζοντας τα θέματα και το υλικό, ενώ παράλληλα πρέπει να είναι προετοιμασμένοι να αντιμετωπίσουν διάφορα πιθανά ζητήματα και να είναι σε θέση να επιλύουν προβλήματα.

Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών ήταν πράγματι διαφορετικές από την πραγματικότητα:



Πολλοί ανέφεραν ότι χρειάζονταν συνεχή και πιο εξειδικευμένη κατάρτιση ή διαδικτυακές πηγές που θα μπορούσαν να επιλύουν καθημερινά μικρά ζητήματα, τα οποία γενικά απαιτούσαν για βοήθεια από συναδέλφους ΤΠΕ.



Οι δίαυλοι επικοινωνίας με συγκεκριμένο και προετοιμασμένο προσωπικό θα ήταν γενικά ευπρόσδεκτοι.



Σε πολλά σχολεία έλειπε η κατάρτιση σχετικά με τον ηλεκτρονικό σχεδιασμό μαθημάτων, όπως και οι δεξιότητες επεξεργασίας βίντεο και η χρήση οπτικών μέσων.

Οι περισσότεροι έμπειροι εκπαιδευτικοί ήταν πρόθυμοι να μοιραστούν τα εργαλεία που είχαν βρει για την εξ αποστάσεως διδασκαλία, αλλά δεν ήταν σε θέση να το οργανώσουν οι ίδιοι. Η συνομιλία μεταξύ συναδέλφων ήταν ταχύτερη από το να περιμένουν να λάβουν επίσημη κατάρτιση από τις αρμόδιες αρχές.

Χρήσιμο λογισμικό για διάφορους σκοπούς χρησιμοποιήθηκε εκτενώς, δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν πάντα τις δεξιότητες να το δημιουργήσουν οι ίδιοι. Τα διαδικτυακά προγράμματα ήταν πολύτιμα, αλλά συχνά αναφέρθηκε ότι ήταν ελαφρώς διαφορετικά από την εργασία για την οποία χρησιμοποιήθηκαν, προκαλώντας σημαντικό άγχος κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και στις δύο πλευρές.

Οι πλατφόρμες που υποστηρίζουν τη ζωντανή βιντεοεπικοινωνία είναι πολυάριθμες, αλλά πολλές δεν έχουν τα ίδια χαρακτηριστικά: οι περισσότερες έχουν κοινό χαρακτηριστικό τη δυνατότητα διαχείρισης των συμμετεχόντων, ένα σημαντικό χαρακτηριστικό για τη διδασκαλία στις μικρότερες τάξεις. Πολλές, επίσης, μπορούν να λειτουργήσουν ως πίνακας για την ανταλλαγή και την προβολή διδακτικού υλικού, ενώ ορισμένες μπορούν να υποτιτλίσουν αυτόματα τον εκφωνούμενο ήχο. Μια συχνά αναφερόμενη πηγή άγχους ήταν η ανάγκη αλλαγής πλατφόρμας για διαφορετικά μαθήματα ή σκοπούς. Οι πιο συχνά χρησιμοποιούμενες πλατφόρμες κατά τη διάρκεια του εγκλεισμού λόγω Covid-19 αναφέρεται ότι είναι οι εξής: Zoom, Hangouts, Meet (Google G-Suite) και Webex.

Η εμπειρία αυτή, μετά την αρχική σύγχυση που προκάλεσε η Covid-19, ανάγκασε πολλούς εκπαιδευτικούς να βρουν οι ίδιοι λύσεις σε καθημερινά προβλήματα: για να ψηφιοποιήσουν το υλικό του μαθήματος, για παράδειγμα, πολλοί εκπαιδευτικοί

αρχικά σάρωσαν φύλλα από ένα φυσικό βιβλίο, πριν να τους δοθούν οι ψηφιακές εκδόσεις των βιβλίων τους.

Ο σχεδιασμός του μαθήματος άλλαξε επίσης με την πάροδο του χρόνου: είναι προτιμότερο να σχεδιάζονται "ενεργητικές" εργασίες, να ξεκινά η διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές μπορούν πραγματικά να επανεπεξεργάζονται τις έννοιες και τα θέματα που αντιμετωπίζονται μέσω ατομικών και ομαδικών δραστηριοτήτων, να ενισχύεται η διαδραστικότητα και η επικοινωνία μεταξύ των συμμαθητών. Οι "παθητικές" δραστηριότητες που εκθέτουν τους μαθητές σε μια μορφή διδασκαλίας μετάδοσης πληροφοριών, όπως η υποβοήθηση σε ένα πλήρως μετωπικό μάθημα, προσφέρει στους μαθητές λιγότερα ποσοτικά και ποιοτικά ερεθίσματα.

Τόσο η δομή των δραστηριοτήτων όσο και το περιεχόμενο του μαθήματος μπορούν να επηρεάσουν σε μεγάλο βαθμό την ένταξη των μαθητών: μια συνιστώμενη μορφή για τις δραστηριότητες εξ αποστάσεως μάθησης ξεκινά με μια μετωπική διαμόρφωση των θεμάτων του μαθήματος και τελειώνει με μια συμπερασματική παρέμβαση για να διευθετηθεί ό,τι προέκυψε κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Ο πυρήνας της διάλεξης θα πρέπει να παρέχει δραστηριότητες μάθησης, βασισμένες στην εποικοδομητική προσέγγιση, ώστε οι μαθητές να μπορούν να εργαστούν με ενεργό τρόπο πάνω στις έννοιες στις οποίες επικεντρώνεται το μάθημα.

Η εκ νέου επεξεργασία των εννοιών είναι μια συχνά χρησιμοποιούμενη στρατηγική για να διασφαλιστεί η μετάδοση των διδακτικών πληροφοριών στους μαθητές στο διαδίκτυο. Οι δραστηριότητες που προσδιορίζονται ως χρήσιμες για τον σχεδιασμό του μαθήματος είναι πολλές και διαφοροποιούνται ανάλογα με τον επιθυμητό στόχο (V.F.Allodola, 2021):

1. Υποβολή/απάντηση σε ερωτήσεις
2. Δημιουργία/επιβεβαίωση υποθέσεων
3. Παιχνίδια
4. Διερεύνηση ερευνητικών κατευθύνσεων

5. Ζητώντας τους να αποκτήσουν και να αναζητήσουν πληροφορίες μόνοι τους
6. Διαπραγμάτευση νοημάτων μεταξύ τους
7. Κατασκευή εννοιολογικών χαρτών σύνθεσης
8. Αντιμετώπιση προβλημάτων και εξεύρεση πιθανών λύσεων
9. Προσομοιώσεις
10. Συζητήσεις
11. Οικοδομικά έργα
12. Πρόταση ιδεών

Μέρος 2 – Ειδικές Ανάγκες

Σε αυτό το κεφάλαιο θα παρουσιάσουμε την έννοια των "ειδικών αναγκών", σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ (Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης).

Θα παρουσιάσουμε τις ειδικές μαθησιακές διαταραχές, τις διαταραχές ακοής και όρασης και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με αυτές τις διαταραχές στο σχολείο. Επίσης, θα παρουσιάσουμε ορισμένες στρατηγικές και καλές πρακτικές για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Τι σημαίνει 'Ειδικές Ανάγκες' με βάση επίσημους οργανισμούς;

Ο ορισμός των ειδικών αναγκών στην εκπαίδευση περιλαμβάνει πολύ διαφορετικές καταστάσεις στις διάφορες χώρες. Σε ορισμένες καλύπτει μόνο παιδιά με ψυχοσωματικές αναπηρίες, ενώ σε άλλες περιλαμβάνει ένα ευρύτερο φάσμα μαθητών, καλύπτοντας, για παράδειγμα, μαθητές που αντιμετωπίζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ή μαθητές που βρίσκονται σε κοινωνικοοικονομικά μειονεκτική θέση. Προκειμένου να καταστεί δυνατή η διενέργεια διεθνών συγκρίσεων στον τομέα αυτό, ο ΟΟΣΑ (Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης) ανέπτυξε και προώθησε ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο που καλύπτει τους μαθητές με οποιοσδήποτε διαφορετικές ανάγκες όταν βρίσκονται στο σχολείο και σε οποιοδήποτε μαθησιακό περιβάλλον.

Σήμερα, συνιστάται η χρήση των **ειδικών αναγκών** ως έννοια-ομπρέλα προς την κατεύθυνση μιας πλήρως ολοκληρωμένης συμπερίληψης στο σχολικό σύστημα (OECD, 2021).

Σύμφωνα με αυτό το πλαίσιο, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ορίζονται από τους πρόσθετους δημόσιους ή ιδιωτικούς πόρους που διατίθενται για την υποστήριξη της εκπαίδευσής τους. Οι **πρόσθετοι πόροι** είναι εκείνοι που παρέχονται πέραν των πόρων που είναι γενικά διαθέσιμοι σε μαθητές οι οποίοι είναι απίθανο να έχουν ιδιαίτερες δυσκολίες στην πρόσβαση στο κανονικό πρόγραμμα

σπουδών. Μια τέτοια προσέγγιση με βάση τους πόρους καλύπτει μια ετερογενή ομάδα μαθητών, η οποία μπορεί να υποδιαιρεθεί περαιτέρω σε μια τριμερή ταξινόμηση, με βάση τον κίνδυνο εκπαιδευτικής αποτυχίας (OECD, 2021):



Ψυχοσωματικές αναπηρίες - περιλαμβάνει μαθητές με αναπηρίες ή βλάβες που θεωρούνται από ιατρική άποψη ως οργανικές διαταραχές ή οργανικές παθολογίες. Η εκπαιδευτική ανάγκη θεωρείται ότι προκύπτει κυρίως από προβλήματα που απορρέουν άμεσα από αυτές τις αναπηρίες. Αυτή η πρώτη ομάδα περιλαμβάνει ορισμένες από τις πιο γνωστές αναπηρίες, όπως η κώφωση, προβλήματα στην όραση, το φάσμα του αυτισμού, το σύνδρομο down, οι νοητικές αναπηρίες, οι κινητικές αναπηρίες και οι πολλαπλές αναπηρίες.



Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες - καλύπτει μαθητές με αναπτυξιακές, συμπεριφορικές ή συναισθηματικές διαταραχές ή ειδικές δυσκολίες στη μάθηση. Η ομάδα αυτή καλύπτει, για παράδειγμα, τη δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσορθογραφία, δυσπραξία, ΔΕΠΥ (Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας) κ.λπ...



Κοινωνικοοικονομικά και γλωσσικά μειονεκτήματα - περιλαμβάνει μαθητές με μειονεκτήματα που προκύπτουν από κοινωνικοοικονομικούς, πολιτιστικούς και/ή γλωσσικούς παράγοντες. Η ομάδα αυτή μπορεί να περιλαμβάνει καταστάσεις προσωρινής δυσχέρειας, νέους μετανάστες μαθητές, μαθητές από οικογένειες με σοβαρές κοινωνικές δυσκολίες, κ.λπ... (OECD, 2021).

Οι διεθνείς συγκρίσεις που πραγματοποιούνται σε αυτό το πλαίσιο αποκαλύπτουν μεγάλες διαφορές μεταξύ των χωρών όσον αφορά στον αριθμό των μαθητών με αναπηρίες, δυσκολίες και μειονεκτήματα. Ομοίως, υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των χωρών όσον αφορά στα περιβάλλοντα - διαχωρισμένα ή μη - στα οποία εκπαιδεύονται οι μαθητές με ειδικές ανάγκες. Ενώ ορισμένες χώρες εκπαιδεύουν όλους τους μαθητές με αναπηρίες σε κανονικά σχολεία, άλλες εκπαιδεύουν σχεδόν όλους τους μαθητές με ειδικές ανάγκες σε ειδικά σχολεία (United Nations, 2006).

Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ)

Καταρχάς, ο όρος "διαταραχή" αναφέρεται σε μια δυσλειτουργία, μια αναπτυξιακή ανεπάρκεια των γνωστικών λειτουργιών νευροαναπτυξιακής προέλευσης που προκύπτει από την αλληλεπίδραση γενετικών, βιολογικών και περιβαλλοντικών παραγόντων (Zorman, 2006, DSM-V όπως αναφέρεται από Lussier, Chevrier & Gascon, 2018- Turcotte, 2020). Η απεικόνιση του εγκεφάλου επιτρέπει την καλύτερη κατανόηση των μαθησιακών δυσκολιών χάρη στην ολοένα και πιο λεπτομερή κατανόηση των λειτουργιών που αποδίδονται στις διάφορες περιοχές του εγκεφάλου. Η παρουσία μιας μαθησιακής δυσκολίας είναι συνέπεια νευρωνικών διαταραχών σε ορισμένες περιοχές του εγκεφάλου ή συνδέεται με την έλλειψη συνδέσεων μεταξύ διαφόρων περιοχών του εγκεφάλου καθιστώντας τους μηχανισμούς μάθησης δυνητικά πολύπλοκους (Inserm, 2019- Habib, 2018).

Δεύτερον, οι ΕΜΔ λέγεται ότι είναι "ειδικές" επειδή διαφοροποιούνται από τη νοητική αναπηρία ή άλλες αισθητηριακές διαταραχές σε σχέση με τη φυσιολογική (ή ακόμη και πάνω από το μέσο όρο) νοημοσύνη και τη διατηρημένη αισθητηριακή λειτουργία. Επομένως, τα άτομα που ζουν με ΕΜΔ έχουν γενικά ανεπαρκή "διανοητικά εργαλεία", όπως οι γνωστικές (επιτρέπουν την αποκωδικοποίηση), οι πρακτικές (που ενυπάρχουν στον προφορικό και γραπτό λόγο) και οι εκτελεστικές (σχεδιασμός για την επίτευξη ενός στόχου) λειτουργίες (Pouhet, 2017 ; Lussier, Chevrier & Gascon, 2018), οι οποίες μπορεί να "εμποδίζουν - παροδικά ή μόνιμα - την επεξεργασία λεκτικών ή μη λεκτικών πληροφοριών- είτε στην απόκτηση, οργάνωση ή διατήρηση πληροφοριών, είτε στον τρόπο έκφρασης ή κατανόησης" (Fournieret & Poissant, 2016, σ. 1227).

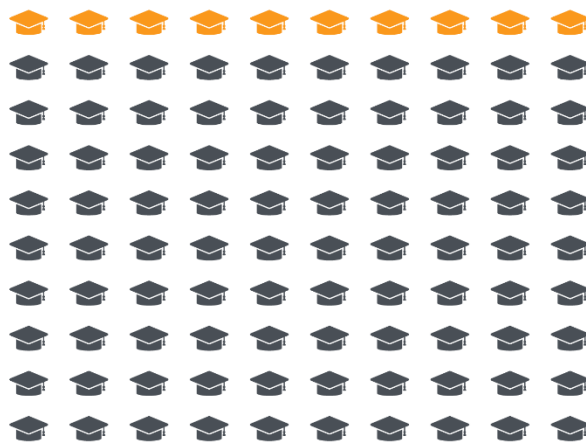


Οι ΕΜΔ αφορούν πρωτίστως τη "μάθηση", καθώς η δυσλειτουργία του εγκεφάλου μπορεί να επηρεάσει σημαντικά τις αναμενόμενες ακαδημαϊκές επιδόσεις ή διάφορες καθημερινές δραστηριότητες των ατόμων που περιλαμβάνουν δεξιότητες

ανάγνωσης, γραφής ή αριθμητικής. Συνήθως, τα άτομα με ΕΜΔ έχουν τόσο διαταραγμένες γνωστικές λειτουργίες όσο και άθικτες, διατηρημένες ή ακόμη και υπερεπενδεδυμένες γνωστικές λειτουργίες.

Για να μην συγχέεται με μαθησιακές δυσκολίες ή νοητική αναπηρία, η παρουσία μιας ΕΜΔ πρέπει να πιστοποιείται από μια διεπιστημονική διάγνωση που βασίζεται σε διάφορες αξιολογήσεις (γνωστικές, εκπαιδευτικές, γλωσσικές και λογοθεραπευτικές αξιολογήσεις καθώς και ιατρικές και ψυχολογικές αξιολογήσεις) και διενεργείται από επαγγελματίες υγείας. Σύμφωνα με την αρχή της πλαστικότητας του εγκεφάλου (Habib, 2018), οι ΕΜΔ απαιτούν στη συνέχεια προσαρμοσμένη υποστήριξη με (ανα)εκπαιδευτικό στόχο να μπορέσουν τα άτομα να μάθουν να μειώνουν τις δυσκολίες τους, ώστε να συνεχίσουν τη σχολική τους εκπαίδευση και να βρουν ενεργό θέση στην κοινωνικοοικονομική ζωή (Fayol, 2011- Inserm, 2016).

Στην Ευρώπη, σχεδόν το **5 έως 10%** (Pouhet, 2016- Mazeau, 2017) του πληθυσμού σχολικής ηλικίας θεωρείται ότι πάσχει από "δυσ" διαταραχές. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι στο 40% των περιπτώσεων, μια μαθησιακή δυσκολία συνδέεται με τουλάχιστον μία άλλη ΕΜΔ (Inserm, 2019).



Είναι σημαντικό κάθε μαθητής με ειδικές ανάγκες να μπορεί να επωφεληθεί από προσαρμοσμένη υποστήριξη, όπως προβλέπεται στα κείμενα που αφορούν τη σχολική συμπερίληψη. Περισσότερο από την ακαδημαϊκή αποτυχία, η έλλειψη συντονισμένης υποστήριξης αυτών των νέων μπορεί επίσης να έχει συνέπειες στην κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη: απώλεια αυτοπεποίθησης, αποθάρρυνση, κοινωνική αποστασιοποίηση, επιθετικότητα κ.λπ. και τελικά να έχει επιπτώσεις στην κοινωνική και επαγγελματική ένταξη του νέου που έχει γίνει

ενήλικας (Guilloux, 2009- Haguenaer, 2016).). Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αποτελούνται από 8 αναγνωρισμένες κατηγορίες. Ωστόσο, οι επιπτώσεις της ίδιας μαθησιακής δυσκολίας δεν εκδηλώνονται με τον ίδιο τρόπο από το ένα άτομο στο άλλο. Αυτή η ποικιλομορφία μπορεί να κάνει την υποστήριξη των ατόμων με ΕΜΔ πιο περίπλοκη.



Δυσλεξία: Μακροχρόνια διαταραχή της ανάγνωσης που μπορεί να επηρεάσει την οδό συναρμολόγησης και συνεπώς την αναγνώριση των γραπτών λέξεων (προβλήματα στην αποκωδικοποίηση των λέξεων που οδηγούν σε αποκρυπτογράφηση, αντιστροφή, αντικατάσταση, παράλειψη κ.λπ.) και/ή τη λεξιλογική οδό (δυσκολία στη συσχέτιση γραμμάτων με ήχους, στην αποκρυπτογράφηση άγνωστων λέξεων) και/ή την κατανόηση των λέξεων (δυσκολία στην πρόσβαση στη νοητική εικόνα των λέξεων, στο νόημα) (Maeder, 2012).

Δυσγραφία

Μακροχρόνια διαταραχή που αφορά τις γραφικές χειρονομίες καθώς και τον έλεγχο της κίνησης και των κινητικών δεξιοτήτων που σχετίζονται κυρίως με τη γραφή. Η εκδήλωση της δυσγραφίας μπορεί να κυμαίνεται από τη δυσκολία σχηματισμού γραμμάτων έως την πλήρη αδυναμία γραφής. Πιθανές δυσκολίες που σχετίζονται με τη δυσγραφία μπορεί να είναι: διαταραχή της γραφής ή/και χωρικές ή/και συντακτικές διαταραχές ή/και απροθυμία για γραφή (Brun-Henin et al., 2012).



Δυσορθογραφία

Η δυσορθογραφία μπορεί να εκδηλωθεί με ανεπαρκή χρήση της φωνογραφικής διαδικασίας (κακή ορθογραφία κανονικών και νέων λέξεων: αντικατάσταση γραμμάτων και ήχων, παράλειψη ενός γράμματος, πρόσθεση κ.λπ.) και/ή ανεπαρκή χρήση της λεξικής στρατηγικής (δυσκολίες στη μακροχρόνια σταθεροποίηση της ορθογραφίας των λέξεων και στη δημιουργία ενός οπτικο-ορθογραφικού λεξικού). (Wahl & Walh, 2020).

Δυσαριθμησία

Μαθησιακή διαταραχή που επηρεάζει την απόκτηση βασικών αριθμητικών δεξιοτήτων (Noël et al., 2018). Η δυσαριθμησία είναι ποικιλόμορφη. Είναι δυνατόν, για παράδειγμα, να κατέχει κανείς τη διανοητική λογαριθμική, αλλά να αντιμετωπίζει δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή των αριθμών. Ως εκ τούτου, η αξιολόγηση της δυσαριθμησίας θα πρέπει να προσπαθήσει να εντοπίσει τα δυνατά και αδύνατα σημεία κάθε παιδιού (Wahl & Walh, 2020).

Δυσφασία

Διαταραχή της γλωσσικής ανάπτυξης (λεξιλόγιο, σημασιολογία, φωνολογία, μορφοσύνταξη, πραγματολογία, ομιλία). Μπορεί να εκδηλωθεί με δυσκολίες στην προφορική έκφραση (ανεπαρκές λεξιλόγιο, λέξεις που λείπουν, προτάσεις χωρίς νόημα...) και/ή δυσκολίες στην κατανόηση των λεγομένων (δυσκολία κατανόησης ασυνήθιστων λέξεων ή διπλών σημασιών...) (John & Mautret-Labbé, 2011).

Δυσπραξία

Η δυσπραξία εκδηλώνεται με δυσκολίες στο σχεδιασμό και την εκτέλεση κινήσεων ή κινητικών εργασιών (αδεξιότητα, κακή απόδοση, αργή εκτέλεση...). Η δυσπραξία επηρεάζει περίπου το 5-6% των παιδιών σχολικής ηλικίας (Pedro & Goldschmidt, 2019).

ΔΕΠ/Υ

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) είναι μία από τις πιο συχνές νευροσυμπεριφορικές διαταραχές σε παιδιά σχολικής ηλικίας (Wilens & Spencer, 2010), η οποία χαρακτηρίζεται από ελλειμματική προσοχή (δυσκολία συγκέντρωσης), που μπορεί να επιδεινώνεται από παρορμητικότητα (ενεργεί βιαστικά χωρίς να σκέφτεται) και υπερκινητικότητα (υπερβολική κίνηση/ομιλία/τόνος που δεν είναι κατάλληλος για το πλαίσιο - νευρικότητα, φωνές κ.λπ.). Η



Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής ορίζεται ως ΔΕΠ που επικρατεί η ελλειμματική προσοχή ή ως μικτή ΔΕΠΥ όταν η ελλειμματική προσοχή συνδυάζεται με υπερκινητικότητα ή/και παρορμητικότητα (WHO, 2019).

Κώφωση, προβλήματα ακοής και όρασης

Προβλήματα ακοής

Περίπου 2 στα 1.000 παιδιά στην Ευρώπη γεννιούνται με ανιχνεύσιμο επίπεδο απώλειας ακοής στο ένα ή και στα δύο αυτιά, το οποίο μπορεί να οριστεί ως κώφωση, ενώ πάνω από το 90% των κωφών παιδιών γεννιούνται από ακούοντες γονείς (Mitchell R, Karchmer M, 2004).

Τα αίτια της απώλειας ακοής και της κώφωσης μπορεί να οφείλονται σε διάφορους παράγοντες που μπορεί να εκδηλωθούν κατά τη διάρκεια της ζωής:

Προγεννητική περίοδος

1. Γενετικοί παράγοντες - Περιλαμβάνουν κληρονομική και μη κληρονομική απώλεια ακοής
2. Ενδομήτριες λοιμώξεις - όπως η ερυθρά και η λοίμωξη από κυτταρομεγαλοϊό

Περιγεννητική περίοδος

1. Ασφυξία κατά τη γέννηση (έλλειψη οξυγόνου κατά τη στιγμή της γέννησης)
2. Πρόωρος τοκετός και χαμηλό βάρος γέννησης
3. Άλλες περιγεννητικές νοσηρότητες και η αντιμετώπισή τους

Παιδική ηλικία

1. Χρόνιες λοιμώξεις του αυτιού (π.χ. ωτίτιδα)
2. Μηνιγγίτιδα και άλλες λοιμώξεις

Τα παιδιά είναι επιλέξιμα για το πρόγραμμα εκπαίδευσης κωφών ανάλογα με το ακουόγραμμα και το ιατρικό ιστορικό τους: Εάν η απώλεια ακοής περιγράφεται γενικά ως ελαφρά, ήπια, μέτρια, σοβαρή ή βαθιά, ανάλογα με το πόσο καλά μπορεί ένα άτομο να ακούσει τις εντάσεις των συχνοτήτων της ανθρώπινης φωνής, μόνο η σοβαρή και η βαθιά κώφωση ακολουθούνται από άτυπη γλωσσική εκμάθηση.

Αυτή η άτυπη εκμάθηση απαιτεί προσαρμογή και υποστήριξη σε κάθε μαθησιακό περιβάλλον για τον κωφό μαθητή, προκειμένου να εξασφαλιστεί προσβάσιμο εκπαιδευτικό περιεχόμενο. Η γλωσσική στέρηση, ως έλλειψη πρόσβασης στη γλώσσα κατά τη διάρκεια κρίσιμων περιόδων για την έκθεση στη γλώσσα, αποτελεί σοβαρό κίνδυνο για τα κωφά παιδιά. Ως εκ τούτου, η γλώσσα αποτελεί το κύριο σημείο εστίασης κάθε εκπαιδευτικής πολιτικής για τους κωφούς.

Οι δυσκολίες των μαθητών με απώλεια ακοής έχουν μελετηθεί διεξοδικά - λόγω της άτυπης γλωσσικής εκμάθησης οι κύριες προκλήσεις που έχουν να αντιμετωπίσουν είναι (P. Rinaldi, 2015):

- Η επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους, η κατανόηση προφορικών μαθημάτων, η αξιολόγηση με προσιτό τρόπο,



αλλά και η βασική κοινωνική ανάγκη να μπορούν να έχουν φυσιολογικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς μέσω της "καθημερινής επικοινωνίας".

- Κοινωνικοποίηση με τους συνομηλίκους - να μπορούν να μιλούν μαζί τους και να τους καταλαβαίνουν, ώστε να εντάσσονται πλήρως στο κοινωνικό περιβάλλον της τάξης ως πραγματικοί συνομηλίκοι και να μην αποκλείονται από αυτό, τόσο στο σχολείο όσο και στις εξωσχολικές δραστηριότητες.

- Προσβασιμότητα στη γραπτή γλώσσα κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Οι κωφοί μαθητές μπορεί να αντιμετωπίσουν εμπόδια κατά την προσέγγιση γραπτών κειμένων, όπως τα σχολικά βιβλία, οι γραπτές οδηγίες, όπως οι οδηγίες για ασκήσεις ή οποιοδήποτε άλλο γραπτό κείμενο.
- Να μπορούν να μελετούν και να κάνουν τις εργασίες τους μόνοι τους, χωρίς ειδική υποστήριξη σε ατομική βάση.

Μεθοδολογίες ειδικής αγωγής που αναπτύχθηκαν και δεν χρησιμοποιούνται σήμερα:

Δίγλωσση-διπολιτισμική εκπαίδευση

Η δίγλωσση εκπαίδευση τονίζει την ανάγκη οι κωφοί μαθητές να έχουν έκθεση σε μια πλήρως προσβάσιμη γλώσσα μέσω της εθνικής τους νοηματικής γλώσσας από τη γέννηση ή όσο νωρίτερα γίνεται για τη βέλτιστη γνωστική ανάπτυξη. Κατά την άποψη αυτή, η πρόσβαση στη νοηματική γλώσσα είναι κρίσιμη για να διασφαλιστεί ότι τα κωφά ή βαρήκοα παιδιά δεν θα βιώσουν γλωσσική στέρηση, η οποία έχει σημαντικές επιπτώσεις στην ψυχική υγεία, την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη, τη γλωσσική ευχέρεια και τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, μεταξύ άλλων παραγόντων.

Οι επικριτές αυτής της προσέγγισης υποστηρίζουν ότι χωρίς ισχυρή έμφαση και στην προφορική επικοινωνία, αυτό μπορεί να οδηγήσει σε αδυναμία των μαθητών να ενταχθούν στον κόσμο των τυπικά ακουόντων χρησιμοποιώντας ιστορικές - προφορικές γλώσσες. Η προσέγγιση αυτή περιγράφει την κώφωση ως πολιτισμική και γλωσσική μειονότητα και όχι ως αναπηρία που πρέπει να νικηθεί (Volterra, V., et al., 2014).

Ακουστική – προφορική εκπαίδευση

Στην περίπτωση αυτή, η κώφωση περιγράφεται ως ιατρικό και όχι πολιτισμικό ζήτημα και με προσέγγιση αποκατάστασης. Για την αντιμετώπιση της κώφωσης - μέσω τεχνολογικών λύσεων αιχμής, όπως το κοχλιακό εμφύτευμα, ή μέσω λογοθεραπείας με στόχο την καλύτερη δυνατή παραγωγή προφορικού λόγου.

Η προφορική εκπαίδευση χρησιμοποιεί μια ποικιλία προσεγγίσεων, συμπεριλαμβανομένης της ανάγνωσης των χειλιών, της μεγάλης συμμετοχής των γονέων στην αποκατάσταση, της μουσικοθεραπείας και των αποκλειστικά συνηθισμένων μαθησιακών περιβαλλόντων. Η προφορική εκπαίδευση καθιερώθηκε ως εναλλακτική λύση στην εκπαίδευση με τα χέρια (νοηματική γλώσσα) και αντιτίθεται στη χρήση της νοηματικής γλώσσας στην εκπαίδευση κωφών και βαρήκων μαθητών (P. Rinaldi, et al., 2018).

Μικτές μέθοδοι

Σε αυτή την περίπτωση, οι κωφοί και βαρήκοοι μαθητές ενθαρρύνονται στη χρήση και τον συνδυασμό ποικίλων μέσων επικοινωνίας, όπως η ακρόαση, η ανάγνωση των χειλιών, η ομιλία, η επίσημη νοηματική γλώσσα, τα τεχνητά νοηματικά συστήματα (ή η χειροκίνητα κωδικοποιημένη γλώσσα), οι χειρονομίες, η δακτυλική γραφή και η γλώσσα του σώματος. Η ιδέα είναι να βελτιστοποιηθούν οι επικοινωνιακές δεξιότητες με τη χρήση ενός συνδυασμού μέσων που είναι πιο αποτελεσματικά για κάθε παιδί ξεχωριστά, γεγονός που οδηγεί σε εφαρμογές αυτής της φιλοσοφίας με προσεγγίσεις διαφορετική ή μια από την άλλη. Ενώ η φιλοσοφία της διγλωσσίας-διπολιτισμικότητας δίνει έμφαση στο διαχωρισμό της προφορικής και της νοηματικής γλώσσας, οι μικτές μέθοδοι επιτρέπουν την ταυτόχρονη χρήση της νοηματικής και της προφορικής γλώσσας, δημιουργώντας έτσι νοηματικές εκδοχές των προφορικών γλωσσών: πρόκειται για τεχνητά νοηματικά συστήματα, τα οποία βασίζονται στη γραμματική και το συντακτικό της προφορικής γλώσσας και έρχονται

σε αντίθεση με τις επίσημες νοηματικές γλώσσες, οι οποίες έχουν τη δική τους ξεχωριστή γραμματική και συντακτικούς κανόνες (P. Rinaldi, et al., 2018).

Οι επικριτές αυτής της φιλοσοφίας υποστηρίζουν ότι η χρήση πολλαπλών τρόπων (νοηματική γλώσσα ή/και νοηματικά συστήματα παράλληλα με την προφορική γλώσσα, γνωστή και ως ταυτόχρονη επικοινωνία) είναι προβληματική, διότι μειώνει τη γλωσσική ποιότητα και των δύο γλωσσών και, επομένως, δεν αποτελεί πλήρη γλωσσική έκθεση για τα κωφά και βαρήκοα παιδιά.

Φυσικά, οι μαθητές με απώλεια ακοής συνήθως ακολουθούν ένα ειδικό πρόγραμμα λογοθεραπείας κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής τους, ιδίως κατά τη διάρκεια των σχολικών χρόνων, κατά τη διάρκεια του οποίου οι επαγγελματίες ενισχύουν την απόκτηση ικανοτήτων κατανόησης της γλώσσας και, όταν είναι δυνατόν, την παραγωγή της γλώσσας. Αυτό που πρέπει να κάνει ο εκπαιδευτικός για να εντάξει αυτούς τους μαθητές στο μάθημα είναι να διευκολύνει την κατανόηση του μαθήματος, στηριζόμενος σε μέτρα που αξιοποιούν το οπτικό κανάλι επικοινωνίας για την απόκτηση πληροφοριών:

- χρησιμοποίηση προγράμματος υποτιτλισμού στην οθόνη κατά τη διάρκεια του μαθήματος,
- χρήση οπτικών αναφορών κατά τη διάρκεια των επεξηγήσεων, όπως φωτογραφίες ή πολυμέσα για την ενίσχυση του του αντικειμένου της συζήτησης, την υποστήριξη της απόκτησης εννοιών και τη διατήρηση της προσοχής,
- χρήση γραμματοσειράς εύκολης ανάγνωσης κατά την προβολή κειμένου, όπως για παράδειγμα: Helvetica, Open Sans, Verdana ή τη γραμματοσειρά Easy Reading (διαθέσιμη μέσω του επίσημου ιστότοπου),
- υπογράμμιση των βασικών εννοιών και χρήση σαφών τίτλων με καλά ορατές λέξεις-κλειδιά κατά την προβολή του κειμένου,
- χρήση σαφών και σύντομων προτάσεων, όταν είναι δυνατόν, οι οποίες πρέπει πάντα να συνοδεύονται από περιγραφικά σχόλια ή από επεξηγήσεις.

Αυτές οι συστάσεις μπορούν να αποτελέσουν σημαντικό διευκολυντικό παράγοντα για τους περισσότερους μαθητές με χαμηλές γλωσσικές ικανότητες - αυτές οι μικρές στρατηγικές μπορούν να βοηθήσουν στην απόκτηση των κύριων εννοιών των μαθημάτων, στην άμεση πρόσβαση σε σημαντικές πληροφορίες και στην κατανόηση του νοήματος των προτάσεων.

Βλάβη της όρασης

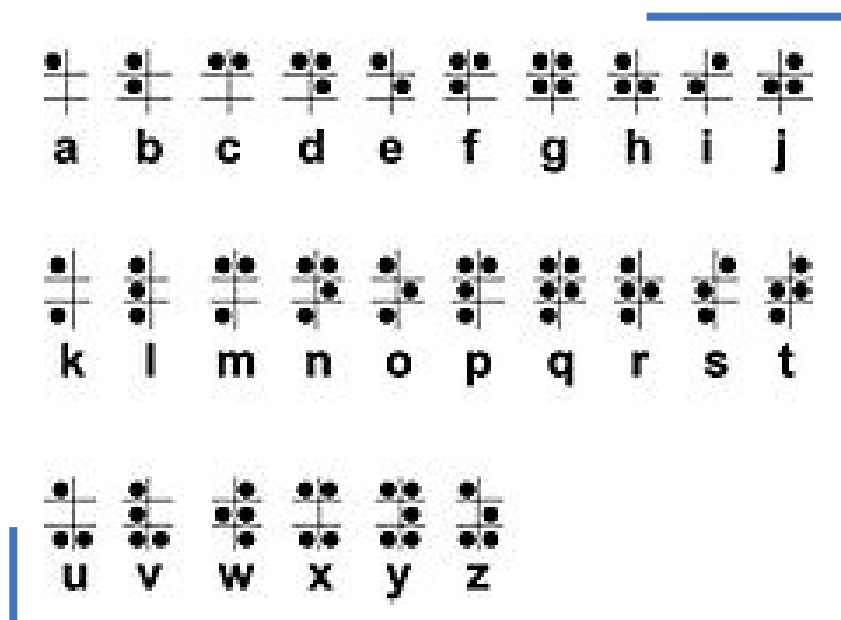
Λόγω της οπτικής αναπηρίας, οι κύριες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι τυφλοί και μερικώς βλέποντες μαθητές, μέρα με τη μέρα, είναι:

- α. Να φτάσουν στο σχολικό κτίριο μόνοι τους
- β. Να μπορούν να κινούνται μέσα στο σχολικό κτίριο, αναγνωρίζοντας τους πιο σημαντικούς χώρους: τη δική τους τάξη, το δωμάτιο των καθηγητών, το γυμναστήριο, τη σχολική καφετέρια, τα εργαστήρια, κ.λπ.
- γ. Να συναναστρέφονται ισότιμα με τους συνομηλίκους τους, τόσο κατά τη διάρκεια της σχολικής ζωής όσο και στις εξωσχολικές δραστηριότητες
- δ. Να μπορούν να έχουν πρόσβαση σε κάθε γραπτό κείμενο που τους παρέχεται από το σχολείο, τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους, χρησιμοποιώντας τεχνολογίες ή/και ειδική υποστήριξη
- ε. Να είναι σε θέση να γράφουν κείμενα στη δική τους εθνική γλώσσα, χρησιμοποιώντας κατάλληλες διευκολύνσεις και τεχνολογίες
- στ. Να είναι σε θέση να μελετούν και να κάνουν εργασίες στο σπίτι χωρίς ειδική υποστήριξη σε ατομική βάση.

Το πρώτο σχολείο για τυφλούς άνοιξε στο Παρίσι, το "Institut National des Jeunes Aaveugles", που ιδρύθηκε το 1784 από τον Valentin Haüy. Είναι το σχολείο στο οποίο φοιτούσε και ο Louis Braille, ο οποίος αργότερα δίδαξε επίσης εκεί. Σύντομα ο Braille δήλωσε αποφασισμένος να σχεδιάσει ένα σύστημα ανάγνωσης και γραφής που θα μπορούσε να γεφυρώσει το κρίσιμο χάσμα στην επικοινωνία μεταξύ ατόμων με κανονική όραση και τυφλών, ιδίως στην ανάγνωση βιβλίων, μια κρίσιμη πτυχή για τον γραμματισμό.

Σύστημα γραφής Braille:





Σήμερα, τα τυφλά παιδιά και τα παιδιά με μερική όραση εγγράφονται κυρίως σε γενικά σχολεία, ωστόσο, όταν ένα παιδί έχει οπτική αναπηρία, η μάθηση και η ανάπτυξη πρέπει να υποστηρίζονται σθεναρά καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού κύκλου. Συχνά, τα παιδιά χρειάζονται κάποια εκπαίδευση και οδηγίες από τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν τη γραφή Braille ή τα νέα ψηφιακά εργαλεία.

Η έκταση της αναπηρίας της όρασης ενός μαθητή εξαρτάται από την πάθηση των ματιών. Η όραση μπορεί επίσης να παρουσιάζει διακυμάνσεις ή να επηρεάζεται από παράγοντες όπως ο ακατάλληλος φωτισμός, η θάμβωση ή η κόπωση. Ως εκ τούτου, δεν υπάρχει "τυπικός" μαθητής με προβλήματα όρασης. Στους μαθητές με προβλήματα όρασης περιλαμβάνονται οι μαθητές με μειωμένη όραση και οι τυφλοί.

Οι μαθητές με μειωμένη όραση τείνουν να διαβάζουν έντυπα, μεγεθυμένες καρτέλες, μπορεί να χρησιμοποιούν οπτικές συσκευές ή μπορεί επίσης να διαβάζουν γραφή Braille όπως οι συμμαθητές τους που είναι τυφλοί. Τόσο οι μαθητές που είναι τυφλοί όσο και οι μαθητές με μειωμένη όραση μπορεί να χρειάζονται εξειδικευμένο εξοπλισμό και υλικά, όπως μπάρα Braille και μεγεθυντικό μηχάνημα βίντεο. Τα απτικά μοντέλα και ο ανάγλυφος σχεδιασμός είναι άλλα ειδικά εργαλεία που μπορούν να δώσουν κρίσιμες πληροφορίες στον μαθητή με οπτική αναπηρία, αντισταθμίζοντας μέσω της αφής τις πληροφορίες στις οποίες οι συνομήλικοί τους έχουν πρόσβαση μέσω της όρασης.

Οι νέες ψηφιακές τεχνολογίες έχουν επιτρέψει στους τυφλούς και στα άτομα με χαμηλό εισόδημα να γίνουν πολύ πιο αυτόνομα από ό,τι στο παρελθόν σε κάθε μαθησιακή διαδικασία. Σήμερα μπορούν, στην πραγματικότητα, να χρησιμοποιούν τις λειτουργίες προσβασιμότητας των συσκευών tablet, των τηλεφώνων και των υπολογιστών με μεγάλο πλεονέκτημα, λειτουργίες που είναι εγκατεστημένες για όλους και δεν παραπέμπουν στην ιδέα των εργαλείων που έχουν σχεδιαστεί ειδικά για τα άτομα με αναπηρία.

Η σημαντικότερη πρόκληση που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με προβλήματα όρασης στο μαθησιακό περιβάλλον είναι η συντριπτική μάζα οπτικού υλικού στο οποίο εκτίθενται συνεχώς, όπως τα σχολικά βιβλία, τα περιγράμματα της τάξης, τα ωρολόγια προγράμματα, τα γραπτά κείμενα, τα μοντέλα, οι εικόνες και άλλα γραφικά υλικά κ.λπ. Επιπλέον, τα νέα πολυμεσικά εργαλεία, όπως ταινίες, βίντεο, YouTube και τηλεοπτικά προγράμματα, τα οποία είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικά για τον τυπικό μαθητή, αντίθετα προσθέτουν υλικό που χρειάζεται προσαρμογή και διαμεσολάβηση για τον μαθητή με προβλήματα όρασης. Για να βοηθηθεί η διδασκαλία ενός μαθητή με οπτική αναπηρία, απαιτούνται μοναδικές και εξατομικευμένες στρατηγικές με βάση την ιδιαίτερη βλάβη όρασης του μαθητή και τα μέσα επικοινωνίας του.

Ένταξη και προσβασιμότητα

Αν και δεν υπάρχει ακόμη συναίνεση σχετικά με την έννοια της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς, ορισμένα κριτήρια αναδεικνύονται σταδιακά ως δείκτες της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, με στόχο να δοθεί η δυνατότητα σε όλους τους μαθητές (με ή χωρίς ειδικές ανάγκες) να έχουν πρόσβαση σε κανονική, ποιοτική εκπαίδευση, ώστε να έχουν ίσες ευκαιρίες κοινωνικής χειραφέτησης. Έτσι, το 2005, η UNESCO δημοσίευσε τις κατευθυντήριες αρχές της ένταξης:



"Η ένταξη θεωρείται ως μια διαδικασία αντιμετώπισης και ανταπόκρισης στις διαφορετικές ανάγκες όλων των μαθητών μέσω της αύξησης της συμμετοχής στη μάθηση, τους πολιτισμούς και τις κοινότητες και της μείωσης του αποκλεισμού στην εκπαίδευση. Περιλαμβάνει τον μετασχηματισμό και την τροποποίηση του περιεχομένου, των προσεγγίσεων, των δομών και των στρατηγικών, με ένα κοινό όραμα που περιλαμβάνει όλα τα παιδιά της



αντίστοιχης ηλικιακής ομάδας και την πεποίθηση ότι είναι ευθύνη του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος να εκπαιδεύσει όλα τα παιδιά". (UNESCO, σ. 14, 2005)

Έτσι, με βάση τις αρχές της Διαδικασίας Παραγωγής Αναπηρίας (Fougeyrollas, 2015; 2018), η UNESCO θεωρεί ότι οι ικανότητες των μαθητών με ειδικές ανάγκες μπορεί να διακυβεύονται από τις αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι δυσκολίες δεν θα οφείλονται αποκλειστικά στον μαθητή και τη διαταραχή του, αλλά είναι αποτέλεσμα της συνάντησης μεταξύ του μαθητή και μιας ακατάλληλης σχολικής κατάστασης (Bergeron & Marchand, 2015). Κατά συνέπεια, για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος της ένταξης για όλους, θα ήταν απαραίτητο να προσαρμοστεί το σχολικό περιβάλλον (στρατηγικές, περιεχόμενο, μέθοδοι μάθησης, πόροι κ.λπ.) στο οποίο εξελίσσονται οι νέοι με ειδικές ανάγκες, προκειμένου να μειωθούν τα συγκυριακά εμπόδια που ενδέχεται να εμποδίσουν την ακαδημαϊκή τους συμμετοχή. Η εφαρμογή της σχολικής ισότητας (Fougeyrollas, 2018) θα επέτρεπε σε όλους τους μαθητές να αναπτύξουν πειθαρχικές, κοινωνικές και προσαρμοστικές δεξιότητες που θα τους επέτρεπαν να λάβουν ενεργό μέρος στην αυριανή κοινωνία. Τέλος, πέρα από την απόκτηση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς θα πρέπει επίσης να προάγει τον αμοιβαίο σεβασμό, την ανεκτικότητα και την αξιοπρέπεια για όλους και από όλους (Επιτροπή του ΟΗΕ για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία, 2016).

Έτσι, ο Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Ανάπτυξη της Εκπαίδευσης έχει προσδιορίσει τέσσερις προτεραιότητες για τη στήριξη της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς:

1

Ποιοτική επαγγελματική ανάπτυξη - οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναλάβουν την ευθύνη για τη δική τους δια βίου μάθηση

2

Συνεργασία με άλλους - η συνεργασία και η ομαδική εργασία είναι βασικές πρακτικές για όλους τους εκπαιδευτικούς.

3

Υποστήριξη όλων των μαθητών - οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν υψηλές φιλοδοξίες για την επιτυχία όλων των μαθητών.

4

Σεβασμός στη διαφορετικότητα των μαθητών - η διαφορετικότητα των μαθητών θεωρείται πόρος και πλεονέκτημα στην εκπαίδευση".
(παρατίθεται στο Donnelly & Watkins, 2011, σ. 15)

Με τον τρόπο αυτό, οι αξίες της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς αναλύονται σταδιακά σε διάφορους τομείς εργασίας και δείκτες. Οι ακόλουθες ενότητες απεικονίζουν τις 4 βασικές έννοιες της ένταξης σε σχέση με την επιστημονική και γκρίζα βιβλιογραφία.

1

Ποιοτική επαγγελματική κατάρτιση

Κατάρτιση εκπαιδευτικών και σχολικών εργαζομένων:

Οι εκπαιδευτικοί και η ποιότητα των διδακτικών τους πρακτικών είναι βασικοί παράγοντες για την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών, ιδίως όταν έχουν ειδικές ανάγκες (Bergeron & Marchand, 2015, Dubé & Sénécal, 2009, Paré & Trépanier, 2010). Ωστόσο, φαίνεται ότι πολλοί εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται επαρκώς καταρτισμένοι ώστε να είναι σε θέση να προσαρμόσουν τις διδακτικές τους πρακτικές και το διδακτικό τους υλικό στις ανάγκες των μαθητών με ειδικές ανάγκες (Bergeron & Marchand, 2015, Boutiflat, 2019). Με αυτή την έννοια, στη μελέτη μας, λιγότερο από το 50% των επαγγελματιών που ερωτήθηκαν δήλωσαν ότι γνώριζαν πώς να καταστήσουν τα μαθήματά τους προσβάσιμα. Ωστόσο, η Παγκόσμια Έκθεση σχετικά με την Αναπηρία (2011) επισημαίνει ότι: "η επαρκής κατάρτιση των εκπαιδευτικών της γενικής εκπαίδευσης είναι απαραίτητη για να είναι ικανοί και σίγουροι για την αντιμετώπιση των παιδιών με διαφορετικές ανάγκες." (σ. 222) Συνεπώς, η κατάρτιση

και η εμπειρία είναι απαραίτητες για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να διαχειριστούν τη διαφορετικότητα.

2 Συνεργασία με άλλους - Συνεργασία μεταξύ φορέων και διεπιστημονική υποστήριξη

Διαγνωστική & διεπιστημονική υποστήριξη

Η διάγνωση απαιτεί τη διενέργεια διαφόρων εξετάσεων από εξειδικευμένους επαγγελματίες. Αφενός, επιτρέπει τον αποκλεισμό ιατρικών, ψυχολογικών και διανοητικών αιτιών που πιθανόν να δικαιολογούν τις επίμονες μαθησιακές δυσκολίες (Turcotte, 2020). Αφετέρου, η διάγνωση προσδιορίζει τις διατηρούμενες και τις τροποποιημένες λειτουργίες. Αυτό επιτρέπει στο νεαρό άτομο να επωφεληθεί από διεπιστημονική υποστήριξη προκειμένου να βελτιώσει τις ελλειπείς δεξιότητες, με βάση το αξίωμα ότι οι γνωστικές δεξιότητες των νέων με ειδικές ανάγκες εξελίσσονται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Ωστόσο, παρά αυτή την πλαστικότητα του εγκεφάλου (Rouzig, 2016- Habib, 2018), συχνά παρατηρείται ένα χάσμα μεταξύ της εξέλιξής τους και αυτής σε συνομήλικους χωρίς ειδικές ανάγκες (Fournieret και Poissant, 2016). Για να ξεπεραστούν αυτές οι επίμονες δυσκολίες, συνιστάται η πραγματοποίηση εύλογων προσαρμογών με και από το νεαρό άτομο και τη διεπιστημονική ομάδα (CDPH, 2009).

3 Παροχή υποστήριξης σε όλους τους μαθητές

Προσαρμογή των πρακτικών διδασκαλίας

Διάφορες μελέτες σχετικά με τους μαθητές με ειδικές ανάγκες και τη σχολική ένταξη υπογραμμίζουν τη σημασία της προσαρμογής των μαθησιακών πρακτικών (Bergeron, 2014- Dubé και Sénécal, 2009- Galand, 2009- Paré και Trépanier, 2010- Theis, Giguère, Martin και Myre Bisailon, 2009). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί που έρχονται αντιμέτωποι με ολοένα και πιο ετερογενείς τάξεις οδηγούνται στη διαφοροποίηση των διδακτικών τους πρακτικών. Ορισμένες από αυτές τις πρακτικές φαίνεται να διευκολύνουν τη διαχείριση των διαφορετικών επιπέδων μάθησης και να ενισχύουν την ένταξη όλων στην τάξη.

- **Διδασκαλία:** Ο Bernard De Backer (2004 όπ. αναφ. από Boumedian & Laloy, 2016) θεωρεί τη διδασκαλία ως ένα εκπαιδευτικό μέσο που μετακινείται από το παιδαγωγικό μοντέλο της μετάδοσης στο διαδραστικό παιδαγωγικό μοντέλο των ανταλλαγών μεταξύ ενός διδάσκοντα και ενός προστατευόμενου. Αυτή η παιδαγωγική κατάσταση εξατομικευμένης υποστήριξης ενθαρρύνει την ανάπτυξη δεξιοτήτων μέσω της δράσης και της αλληλεπίδρασης. Στο πλαίσιο αυτής της σύζευξης, όλοι μαθαίνουν, ιδίως βάσει ενός μηχανισμού ταυτοποίησης, παρόλο που κανένας από τους παίκτες δεν είναι a priori επαγγελματίας εκπαιδευτικός (Lepage & Romainville, 2009).
- **Συνδιδασκαλία:** Η εισαγωγή της συνδιδασκαλίας εντός της κανονικής τάξης ενθαρρύνθηκε από την ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Hallahan, Pullen and Ward, 2013), όπου η διορθωτική πρακτική δεν περιοριζόταν πλέον στην ειδική εκπαίδευση. Έτσι, η συνδιδασκαλία μπορεί να περιγραφεί ως κοινή παιδαγωγική εργασία κατά την οποία δύο εκπαιδευτικοί (μερικής ή πλήρους απασχόλησης) επιτελούν εκπαιδευτικό έργο με στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων στους μαθητές τους εντός της ίδιας ομάδας και σε κοινό χώρο και χρόνο. (Friend and Cook, 2007 όπ. αναφ. από Tremblay, 2015, σ. 35). Η παρουσία δύο εκπαιδευτικών καθιστά δυνατή την οργάνωση του χρόνου εργασίας και τη μείωση του αριθμού των μαθητών/εκπαιδευτικών, ώστε να είναι δυνατή η προσφορά μάθησης με εξατομικευμένο και πιο εντατικό τρόπο (Friend and Cook, 2007), ενώ παράλληλα σπιγματίζουν λιγότερο.
- **Παγκόσμια παιδαγωγική:** Παράλληλα με το μοντέλο της Διαδικασίας Παραγωγής Αναπηρίας (Fougeyrollas, 1996) η παγκόσμια παιδαγωγική επιδιώκει να καταστήσει τις πρακτικές της τάξης και το μαθησιακό περιεχόμενο προσβάσιμα σε όλους. Σε αυτή τη λογική, ο προβληματισμός επικεντρώνεται στο πώς να παρέχονται επαρκώς πολλαπλά και ευέλικτα υλικά, μαθησιακές καταστάσεις και παιδαγωγικές πρακτικές, ώστε η νέα μάθηση να είναι κατανοητή από όλους (Bergeron, 2016). Αυτή η επιθυμία για προσαρμοστικότητα συναντάται επίσης στην έννοια της **διαφοροποίησης**, η οποία συνίσταται στη διαμόρφωση του περιεχομένου, των μεθόδων, των πρακτικών, των παρουσιάσεων, των προσδοκιών κ.λπ., ώστε να

προσαρμόζονται στις ανάγκες, τις αξίες, τις εργασιακές προτιμήσεις και τις ικανότητες των μαθητών (Subban, 2006).

Από την άποψη αυτή, μπορούμε να εντοπίσουμε διάφορους τύπους ρυθμίσεων και προσαρμογών για την επίτευξη διαφοροποίησης στην τάξη. Οι ρυθμίσεις αυτές συμβάλλουν στην εφαρμογή της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς, επειδή μπορούν να προσφέρονται και να χρησιμοποιούνται από όλους τους μαθητές, ανάλογα με τις ανάγκες τους.

Εύλογος εξοπλισμός

Στο σχολικό πλαίσιο, ένας εύλογος εξοπλισμός είναι ένα συγκεκριμένο μέτρο για τη μείωση κατά το δυνατόν των εμποδίων στη μάθηση που μπορεί να αντιμετωπίσουν οι μαθητές με ειδικές ανάγκες κατά τη διάρκεια της σχολικής τους φοίτησης (Eserbold, 2014). Μια διευκόλυνση θεωρείται "εύλογη" όταν είναι εύκολα εφικτή χωρίς να απαιτεί υπερβολική επένδυση χρόνου ή χρημάτων τόσο από τον μαθητή όσο και από τον εκπαιδευτικό. Στόχος της είναι να επιτρέψει στους νέους με ειδικές ανάγκες να έχουν πρόσβαση στη μάθηση στην ίδια βάση με τους άλλους (ευρωπαϊκή ένταξη).

Παροχή υποστήριξης σε όλους τους μαθητές

Προσαρμογή των πρακτικών διδασκαλίας

Διάφορες μελέτες σχετικά με τους μαθητές με ειδικές ανάγκες και τη σχολική ένταξη υπογραμμίζουν τη σημασία της προσαρμογής των μαθησιακών πρακτικών (Bergeron, 2014- Dubé και Sénécal, 2009- Galand, 2009- Paré και Trépanier, 2010- Theis, Giguère, Martin και Myre Bisailon, 2009). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί που έρχονται αντιμέτωποι με ολοένα και πιο ετερογενείς τάξεις οδηγούνται στη διαφοροποίηση των διδακτικών τους πρακτικών. Ορισμένες από αυτές τις πρακτικές φαίνεται να διευκολύνουν τη διαχείριση των διαφορετικών επιπέδων μάθησης και να ενισχύουν την ένταξη όλων στην τάξη.

Υλικές/άυλες προσαρμογές

ανάγνωση φωναχτά από τον εκπαιδευτικό, κείμενο με προσαρμοσμένη γραμματοσειρά/διαμόρφωση, μείωση των σημειώσεων, χρήση κειμένων που συμπληρώνουν τα κενά, χρήση εναλλακτικού υλικού (ηλεκτρονικός υπολογιστής, ηλεκτρονικό λεξικό, λογισμικό, μηχανήματα άσκησης κ.λπ.)

Παιδαγωγικές προσαρμογές

Προκειμένου να υποστηριχθούν η αυτοπεποίθηση και τα κίνητρα, είναι σημαντικό, σε ορισμένες περιπτώσεις, να προσαρμοστεί το επίπεδο των απαιτήσεων στα δυνατά σημεία και τις προκλήσεις του μαθητή, να διαφοροποιηθούν/κατηγοριοποιηθούν οι προσδοκίες και οι στόχοι, να υποστηριχθεί η διαφοροποίηση (δεν κάνουν όλοι οι μαθητές το ίδιο πράγμα την ίδια στιγμή με τα ίδια μέσα).

Οργανωτικές προσαρμογές

Είναι σκόπιμο να τροποποιηθεί/ελαφρυνθεί το ωρολόγιο πρόγραμμα, ο χώρος εργασίας, η διαχείριση του χρόνου κ.λπ. ώστε ο μαθητής να έχει τις καλύτερες προϋποθέσεις για να συμμετέχει στη μαθησιακή διαδικασία. Παράδειγμα: Αύξηση του χρόνου για την ολοκλήρωση της εργασίας (1/3 περισσότερο), οργανωμένο γραφείο, προσαρμογή του ρυθμού, διαχείριση των διαλειμμάτων, του χρόνου, ...

Οι εύλογες προσαρμογές δεν αποσκοπούν στο να ωφελήσουν τον μαθητή με κάποια αναπηρία, αλλά στην αντιστάθμιση των μειονεκτημάτων που συνδέονται με την κατάστασή του και με ένα ακατάλληλο περιβάλλον, ώστε να μπορέσει να προοδεύσει ισότιμα με τα άλλα παιδιά. Η προσαρμογή μπορεί να ωφελήσει όλους τους μαθητές (ευρωπαϊκή ένταξη).

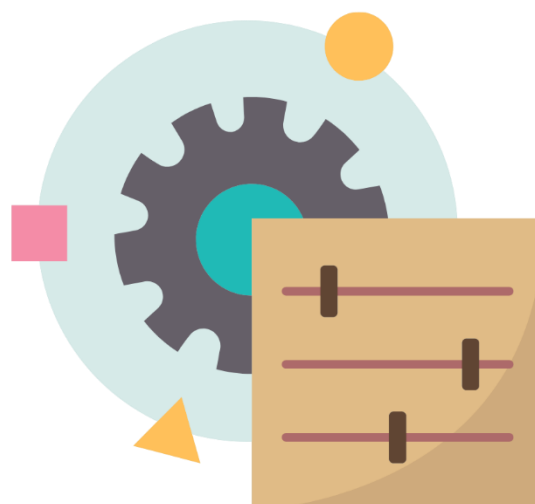
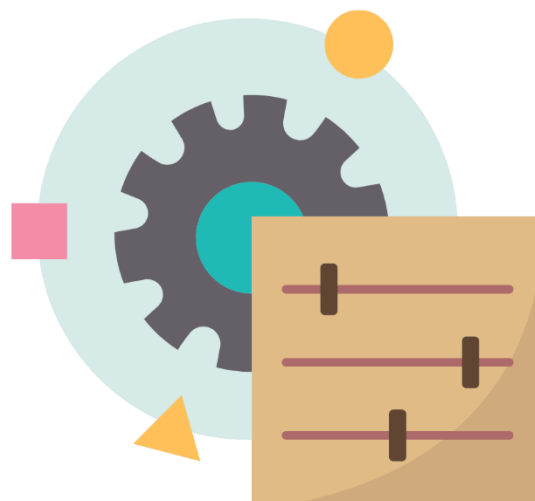
Προσαρμογή των οδηγιών, του διδακτικού υλικού και των αξιολογήσεων

Οι δεξιότητες προσοχής είναι συχνά αδύναμες στα άτομα με ειδικές ανάγκες. Έτσι, για να διευκολυνθεί η κινητοποίηση της προσοχής και συνεπώς η καλύτερη κατανόηση του γραπτού υλικού και των οδηγιών που χαρακτηρίζουν το σχολείο (ασκήσεις, διαβάσματα, προβλήματα κ.λπ.), συνιστάται να είναι όσο το δυνατόν πιο προσιτά ως προς το περιεχόμενο και τη μορφή.

Περιεχόμενο: χρήση κοινού λεξιλογίου, χρήση μόνο ενός ρήματος δράσης ανά οδηγία, χρήση ενεργητικού ενεστώτα, αποφυγή συντομογραφιών κ.λπ.

Μορφή: απλές, σύντομες, σαφείς οδηγίες, ιεράρχηση των εργασιών, αποφυγή διπλής όψης, προσαρμογή του χρόνου που απαιτείται για την ολοκλήρωση των εργασιών, προφορική ή/και γραπτή υποστήριξη ανάλογα με τις προτιμήσεις των μαθητών· μέγεθος γραμματοσειράς 14, διάστιχο 1,5... (Unapei & Inclusion Europe, 2009)

Προσαρμογές: το εργασιακό περιβάλλον μπορεί να προσαρμοστεί· μετακίνηση του μαθητή σε ένα ήσυχο και απομονωμένο μέρος. Η επίδοση μπορεί να μετρηθεί διαφορετικά, ανάγνωση, επανάληψη και απλοποίηση των ερωτήσεων/οδηγιών, επιπλέον χρόνος για την εκτέλεση κ.λπ. Τέλος, το σύστημα βαθμολόγησης μπορεί να προσαρμοστεί· βαθμολόγηση με συγκεκριμένα κριτήρια, τροποποίηση των κριτηρίων διόρθωσης για τη γλώσσα. (Unapei & Inclusion Europe, 2009).



4

Εκτιμώντας όλους τους μαθητές μέσω δραστηριοτήτων αυτογνωσίας και οικοδόμησης αυτοπεποίθησης

Θετική ενίσχυση και δραστηριότητα για την υποστήριξη της αυτογνωσίας και της αυτοεκτίμησης

Η αυτοεκτίμηση αναφέρεται στη γνώμη, στην εικόνα που έχει αναπτύξει κάθε άτομο για τον εαυτό του. Η έννοια αυτή περιλαμβάνει τρεις αλληλοεξαρτώμενες και ισορροπημένες συνιστώσες: (1) την αυτοεικόνα (προβολή του εαυτού στο μέλλον, πίστη στον εαυτό του και στις ικανότητές του), (2) την αυτοεκτίμηση (ακρόαση των επιθυμιών και των αναγκών του, σεβασμός του εαυτού του) και (3) την αυτοπεποίθηση (δράση χωρίς φόβο ότι θα κριθεί από τους άλλους ή δράση χωρίς φόβο αποτυχίας) (André & Lelord, 2011- Siaud-Facchin, 2005). Αυτή η ισορροπία μπορεί να αμφισβητηθεί στους μαθητές με ειδικές ανάγκες. Πράγματι, δεν είναι ασυνήθιστο, ιδίως ελλείψει κατάλληλης υποστήριξης, τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα που επιτυγχάνονται να είναι αντιστρόφως ανάλογα με την προσπάθεια που καταβάλλεται. Επιπλέον, οι ακαδημαϊκές δυσκολίες των μαθητών με ειδικές ανάγκες και, γενικότερα, οι διαφορές τους από τους υπόλοιπους μαθητές, τους εκθέτουν σε μεγαλύτερο στιγματισμό και χλευασμό από τους συμμαθητές τους. Έτσι, οι μαθητές αυτοί είναι πιο πιθανό να αναπτύξουν μια αρνητική εικόνα για τις ικανότητές τους, η οποία μπορεί, σε ορισμένες περιπτώσεις, να οδηγήσει σε ακαδημαϊκή αποτυχία, κοινωνικές δυσκολίες, κατάθλιψη και εγκατάλειψη του σχολείου (Pandy, 2012). Επομένως, είναι σημαντικό να παρέμβουμε το συντομότερο δυνατό, ώστε να αποτρέψουμε το παιδί να πέσει στον "φαύλο κύκλο της απόκλισης" και να παρακινήσουμε και να υποστηρίξουμε τις προσπάθειές του: ενθάρρυνση, θετική ενίσχυση, καταστάσεις επιτυχίας, εκτίμηση της συμμετοχής, δημιουργία κλίματος ασφάλειας και εμπιστοσύνης στην τάξη κ.λπ.

Μέρος 3 – Προκλήσεις και πλεονεκτήματα

Στο προηγούμενο κεφάλαιο, έχετε εξοικειωθεί με την έννοια των Ειδικών Μαθησιακών Αναγκών (ΕΜΑ), τις διάφορες Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ), την κώφωση, τις διαταραχές στη όραση και άλλες δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίσουν οι μαθητές στο σχολείο. Σε αυτό το κεφάλαιο, θα σας παρουσιάσουμε τις διάφορες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι μαθητές αυτοί στο σχολικό περιβάλλον, τόσο δια ζώσης όσο και εξ αποστάσεως. Τέλος, θα εστιάσουμε στη θετική πτυχή της διαδικτυακής μάθησης για τους μαθητές με ΕΜΔ.

Προκλήσεις και δυσκολίες σε ‘κλασικά’ μαθησιακά περιβάλλοντα

Δεν μοιράζονται όλοι οι μαθητές τις ίδιες δυσκολίες. Οι ειδικές ανάγκες δεν είναι ενιαίες και δεν υπάρχει ένα μοντέλο που να ταιριάζει σε όλους όταν πρόκειται για προκλήσεις και δυσκολίες. Υπάρχει, ωστόσο, ένα εύρος παρόμοιων θεμάτων και προκλήσεων που μπορεί να μοιράζονται οι μαθητές με ειδικές ανάγκες. Το κλειδί είναι να είστε σε θέση να εντοπίσετε αυτές τις δυσκολίες, ώστε να μπορούν να αντιμετωπιστούν σωστά. Οι μαθησιακές δυσκολίες προκύπτουν τόσο σε μαθησιακά όσο και σε μη μαθησιακά πλαίσια. Ωστόσο, για τους σκοπούς αυτού του οδηγού θα επικεντρωθούμε μόνο στα μαθησιακά περιβάλλοντα (τόσο στο σπίτι όσο και στην τάξη).

Τα μαθήματα

Τα μαθήματα έχουν σκοπό να διδάξουν στους μαθητές ένα συγκεκριμένο θέμα. Είτε πρόκειται για ασκήσεις, πρακτική ή θεωρία, με ή χωρίς την υποστήριξη του πίνακα, του φύλλου εργασιών ή των εγχειριδίων, κάθε καθηγητής είναι ελεύθερος να προσεγγίσει το περιεχόμενο με τον τρόπο που επιθυμεί. Ωστόσο, το πλαίσιο ενός τυπικού μαθήματος μπορεί να αποτελέσει πρόκληση για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες, για παράδειγμα:

- Ο μαθητής δεν βλέπει όλες τις λεπτομέρειες στον πίνακα
- Ο μαθητής δεν γράφει αρκετά γρήγορα για να κρατήσει σημειώσεις
- Ο μαθητής δεν μπορεί να ακούσει και να κρατήσει σημειώσεις ταυτόχρονα
- Ο μαθητής ξεχνά λεπτομέρειες και οδηγίες
- Ο μαθητής δεν μπορεί να αντιγράψει με ακρίβεια (ξεχνά λέξεις, διαλείμματα γραμμών)
- Ο μαθητής δεν καταλαβαίνει/ακούει όλες τις προφορικές οδηγίες (χρειάζεται εικόνες)
- Ο μαθητής κουράζεται συχνά και γρήγορα κατά τη διάρκεια του μαθήματος
- Ο μαθητής δεν κατανοεί εύκολα τα σύμβολα (π.χ. στα μαθηματικά)
- Ο μαθητής δεν κατανοεί το σχήμα, τη συμμετρία, το σχετικό μέγεθος και την ποσότητα και τον τρόπο αντιμετώπισής τους
- Ο μαθητής έχει φτωχές κινητικές δεξιότητες και δεν μπορεί να χρησιμοποιήσει εργαλεία με τα χέρια του
- Ο μαθητής δεν μπορεί να διαβάσει τα χείλη ή να δει κατάλληλα τα σημάδια αν ο δάσκαλος κινείται μέσα στην τάξη.

Δομή

Η δεύτερη πιο συνηθισμένη πρόκληση προέρχεται από την έλλειψη δομής και υποστηρικτικών πόρων για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες. Σε αυτές τις καταστάσεις, οι μαθητές μπορεί να δυσκολεύονται όταν:

- Η διάταξη των πληροφοριών στο παρεχόμενο φύλλο δεν είναι προσαρμοσμένη
- Οι γραμματοσειρές και τα κείμενα είναι δυσανάγνωστα και ασαφή
- Το κείμενο δεν είναι δομημένο σε σαφείς παραγράφους
- Ο μαθητής δεν ακολουθεί σωστά το σπάσιμο της γραμμής
- Το φύλλο δεν έχει χρωματική κωδικοποίηση
- Οι μαθητές διαβάζουν κακοτυπωμένο υλικό
- Ο μαθητής χάνεται σε πολλές πληροφορίες
- Οι πληροφορίες δίνονται σε κείμενο και όχι σε γραφήματα και οπτικό υλικό.

Βασικές δεξιότητες

Στο πλαίσιο της μάθησης, οι μαθητές πρέπει να χρησιμοποιούν συχνά τις βασικές τους δεξιότητες (ανάγνωση, γραφή, ακρόαση, ομιλία). Αυτές οι δεξιότητες δεν αναπτύσσονται όλες εξ ολοκλήρου ανάλογα με τις δυσκολίες του μαθητή. Ανεξάρτητα από τις συγκεκριμένες δυσκολίες τους, ακολουθούν μερικά από τα πιο συνηθισμένα προβλήματα.

Ο μαθητής:

- Διατυπώνει ελλιπείς απαντήσεις επειδή το γράψιμο είναι πολύ δύσκολο
- Έχει κακή γραμματική και ορθογραφία
- Έχει φτωχές δεξιότητες μαθηματικής συλλογιστικής και επίλυσης προβλημάτων
- Έχει δυσανάγνωστο γραφικό χαρακτήρα και δεν μπορεί να διορθώσει
- Δεν εκφράζει αυτό που διαβάζει
- Δεν κάνει τη σύνδεση φωνήματος-γράμματος
- Χρειάζεται πολύ χρόνο για να διαβάσει έγγραφα
- Δεν μπορεί να βρει πληροφορίες σε ένα μεγάλο κείμενο
- Δυσκολεύεται να μάθει νέες λέξεις και νέο λεξιλόγιο
- Δυσκολεύεται στην εκμάθηση ξένων γλωσσών

Οργάνωση

Οι μαθητές μπορεί να δυσκολεύονται με την οργάνωσή τους, είτε πρόκειται για αυτορρύθμιση, είτε για περισπασμούς και άλλα. Είναι φυσικό να αναμένεται ότι οι μαθητές οργανώνουν τους εαυτούς τους κατά τη μάθησή τους, ωστόσο αυτό δεν είναι πάντα εφικτό.

Υπό αυτή την έννοια, ο μαθητής:

- Δυσκολεύεται να βάλει τις σκέψεις του σε λέξεις και να δώσει απαντήσεις
- Γνωρίζει και θυμάται αλλά έχει ξεχάσει τα περισσότερα
- Δεν μπορεί να βρει το δρόμο του σε έγγραφα διπλής όψης
- Δεν αποθηκεύει καλά τα έγγραφα
- Αποσπάται η προσοχή του
- Δεν ακολουθεί τα χρονοδιαγράμματα
- Έχει κακή διαχείριση του χρόνου και συνεπώς του άγχους

Ατμόσφαιρα και κατάσταση

Η γενική ατμόσφαιρα και η διάταξη των καθισμάτων στην τάξη παίζει καθοριστικό ρόλο στη μάθηση των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες αντιμετωπίζουν μεγαλύτερο κίνδυνο κοινωνικού αποκλεισμού, άγχους και ψυχολογικών προβλημάτων, αλλά και η ατμόσφαιρα της τάξης μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο ένας μαθητής μαθαίνει. Σε κακώς διαμορφωμένες αίθουσες διδασκαλίας, ο μαθητής:

- Δεν μπορεί να ακούσει καλά με το θόρυβο του περιβάλλοντος
- Δεν είναι ανθεκτικός στη νευρική κόπωση
- Έχει περισσότερες πιθανότητες να έχει συναισθηματικές και ψυχολογικές δυσκολίες, όπως ανασφάλεια, έλλειψη εμπιστοσύνης, χαμηλή αυτοεκτίμηση, αποφυγή, απομόνωση, άγχος. (Cavioni, V. 2017)
- Δεν μπορεί να εστιάσει ή να ακούσει αν βρίσκεται κοντά σε πόρτες ή παράθυρα με μεγάλη μαθητική κίνηση ή φασαρία
- Είναι ευαίσθητος στον κακό φωτισμό: Τα φώτα φθορισμού εκπέμπουν έναν ειδικό ήχο που παρεμβαίνει στα ακουστικά βαρηκοΐας και στα κοχλιακά εμφυτεύματα
- Δεν μπορεί να δει σωστά το σήμα του δασκάλου αν βρίσκεται κοντά σε παράθυρα και φως
- Αντιμετωπίζει κοινωνικές πιέσεις για να ενταχθεί, οπότε μπορεί να μη ζητήσει ξανά οδηγίες ή να επιστήσει την προσοχή στην έλλειψη κατανόησής του.
- Έχει λιγότερες ευκαιρίες να κάνει φίλους, συχνές καταστάσεις μοναξιάς, προβλήματα συμπεριφοράς
- Μπορεί να αναπτύξει στρατηγικές άμυνας, όπως άρνηση να κάνει την εργασία του, ψέματα.

Ενώ η μάθηση φαίνεται σχετικά εύκολη υπόθεση, μπορεί να παρουσιάσει κάποιες σοβαρές προκλήσεις για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες. Οι παραπάνω κατάλογοι δεν είναι σε καμία περίπτωση εξαντλητικοί ή εφαρμόσιμοι σε όλους τους μαθητές με ΕΜΔ με ενιαίο τρόπο, αλλά αν παρατηρήσετε ένα ή περισσότερα στοιχεία σε μαθητές της δικής σας τάξης, προσαρμόζοντας το υλικό σας θα ωφελησετε όχι μόνο αυτούς, αλλά και την τάξη στο σύνολό της!

Προκλήσεις στη διαδικτυακή μάθηση

Η παραπάνω ενότητα σας εισήγαγε στις διάφορες προκλήσεις που μπορεί να αντιμετωπίσουν οι μαθητές των ΕΜΔ στην τάξη. Επομένως, είναι σημαντικό να επισημάνουμε τώρα τις προκλήσεις σε διαδικτυακές ρυθμίσεις, καθώς η αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων είναι ο κύριος στόχος του παρόντος έργου. Εδώ θα βρείτε έναν συνδυασμό της υπάρχουσας βιβλιογραφίας και των αποτελεσμάτων των ερευνών που πραγματοποιήθηκαν κατά τη φάση προετοιμασίας του παρόντος οδηγού.

Η πρώτη κύρια πρόκληση που παρατηρείται στην πλειονότητα της σχετικής βιβλιογραφίας έγκειται στην ιδέα της τεχνολογίας και της πρόσβασης σε αυτήν. Δεν έχουν όλοι οι μαθητές παρόμοια κοινωνικοοικονομική κατάσταση, ακόμη και όταν αναφερόμαστε σε μικρά περιβάλλοντα όπως οι σχολικές αίθουσες. Πράγματι, οι μαθητές με ΕΜΔ μπορεί να προέρχονται από διαφορετικό υπόβαθρο, γεγονός που συνεπάγεται ότι ορισμένοι μαθητές μπορεί να μην έχουν υπολογιστή, να πρέπει να μοιράζονται τον υπολογιστή με άλλα μέλη της οικογένειάς τους, να έχουν κακή ή καθόλου σύνδεση στο διαδίκτυο, να μπορούν να εργάζονται μόνο από το τηλέφωνό τους, να μην έχουν την οικονομική δυνατότητα να αποκτήσουν υπολογιστή για να παρακολουθήσουν μαθήματα.

Η ύπαρξη ΕΜΔ συνεπάγεται ότι χρησιμοποιείται ένα "ειδικό" σύστημα για την αντιμετώπιση των αναγκών του μαθητή. Σε αυτό το σημείο μπαίνει στο παιχνίδι η υποστηρικτική τεχνολογία (Assistive Technology - AT). Οι υποστηρικτικές τεχνολογίες είναι συνήθως αντικείμενα, λογισμικό ή συστήματα προϊόντων που συμβάλλουν στην αύξηση ή τη βελτίωση των λειτουργικών δυνατοτήτων των ατόμων με αναπηρία. Μπορεί να ποικίλλουν από στοιχεία χαμηλής ή υψηλής τεχνολογίας μέχρι λογισμικό, όπως προγράμματα ανάγνωσης οθόνης, προγράμματα επικοινωνίας, βοηθήματα για το πρόγραμμα σπουδών και άλλα (Atia, 2021). Στο σπίτι, οι μαθητές μπορεί να μην έχουν την ίδια πρόσβαση στο είδος των τεχνολογιών που χρησιμοποιούν στο σχολείο, γεγονός που συνεπάγεται λιγότερη

Όσον αφορά την προσβασιμότητα, ο παράγοντας αυτός παραμένει μια σημαντική πρόκληση στα διαδικτυακά σχολεία. Οι μελετητές αναφέρουν δυσκολίες σχετικά με

την προσβασιμότητα της τεχνολογίας και του ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού (Eur-Lex, 2020), του ιστότοπου και του συστήματος διαχείρισης μαθημάτων, των ψηφιακών και ηχητικών μέσων, των σημειώσεων μαθημάτων και άλλων.

Σε πιο πρακτικό επίπεδο, εντοπίζονται και κάποιες άλλες προκλήσεις, όπως οι παρακάτω:



Υποστήριξη

Οι γονείς μπορεί να μην είναι διαθέσιμοι για να παρέχουν την ίδια υποστήριξη που θα παρείχαν οι ειδικοί, οι γονείς διαχειρίζονται μόνοι τους την εκπαίδευση των παιδιών.



Αγχος

Δραστική αλλαγή στην καθημερινότητα, απουσία τακτικής υποστήριξης, ο χρόνος εργασίας αυξήθηκε, το ίδιο και η κούραση και η απογοήτευση



Προσβασιμότητα

Έλλειψη προσαρμοσμένων τεχνολογιών, κακή εφαρμογή των "κλασικών" μαθημάτων σε ψηφιακή μορφή, ανεπαρκείς μέθοδοι



Τεχνικά ζητήματα

Δυσκολίες στην πρόσβαση σε πλατφόρμες ηλεκτρονικής μάθησης, οι παρουσιάσεις δεν είναι διαθέσιμες μετά το μάθημα, προβλήματα με τη λήψη μαθημάτων, άκαμπτα χρονικά όρια για τις ηλεκτρονικές εξετάσεις, πολλαπλές ηλεκτρονικές πλατφόρμες



Αυτονομία

Κακή διαχείριση του χρόνου και της οργάνωσης, καμία εκπαίδευση αυτορρύθμισης, απώλεια προσοχής



Κοινωνικοποίηση

Έλλειψη επαφής με τους συμμαθητές της τάξης και ερεθίσματα μέσω της κοινωνικοποίησης, φυσική απόσταση και αποξένωση, έλλειψη του τυπικού αυθορμητισμού της παρουσίας στην τάξη



Περιβάλλον

Πολλοί περισπασμοί στο σπίτι ή στο δωμάτιο του μαθητή, έλλειψη κινήτρων για σύνδεση



Προσαρμοστικότητα

Δυσκολίες στην προσαρμογή των μαθημάτων σε νέο περιεχόμενο

Επιπλέον, πρέπει να επισημανθεί ένα σημαντικό σημείο όσον αφορά την ιδιωτική ζωή και τον Γενικό Κανονισμό για την Προστασία Δεδομένων (GDPR) των μαθητών στις αίθουσες διδασκαλίας. Όταν οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να προσαρμόσουν τα μαθήματά τους σε διαδικτυακούς χώρους, μπορεί να είναι απροετοίμαστοι, ανεκπαιδευτοι ή απληροφόρητοι ως προς το ποια τεχνολογία, ιστότοποι ή λογισμικό πρέπει να χρησιμοποιήσουν για να διασφαλίσουν την προστασία των ιδιωτικών δεδομένων των μαθητών τους. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε παραβίαση της ιδιωτικής ζωής των μαθητών και του νόμου GDPR. Επομένως, είναι υψίστης σημασίας σε αυτές τις περιπτώσεις να διασφαλιστεί ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ποιες πηγές είναι ασφαλείς και ποιες όχι.

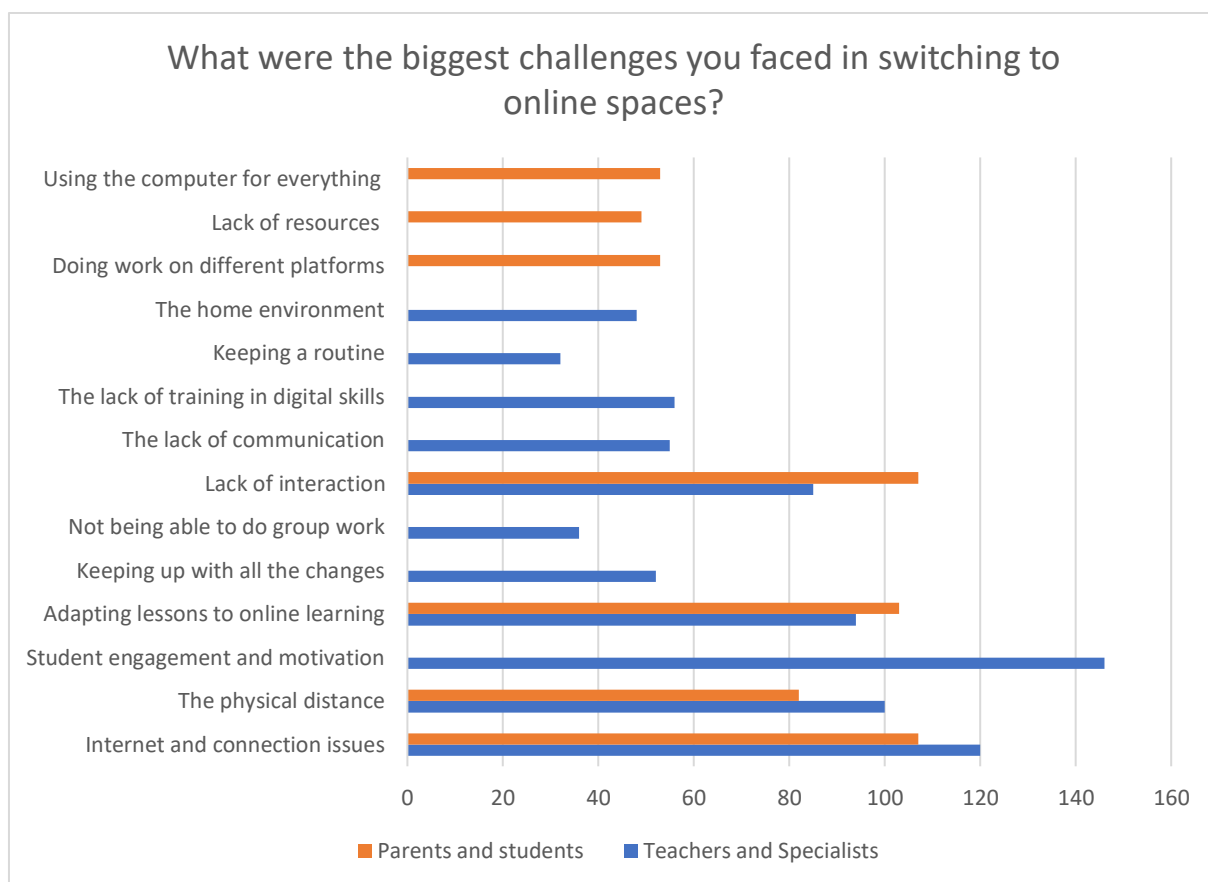
Τέλος, η έμφαση στην προσβασιμότητα και την τεχνολογία είναι επιθυμητές, όμως θα πρέπει επίσης να γίνει και μια ισχυρή αναφορά στα στοιχεία που αποδεικνύουν ότι το

άγχος, η απομόνωση, η έλλειψη ανθρώπινης επαφής και το κοινωνικό περιβάλλον μπορούν να οδηγήσουν και να συμβάλουν σε προβλήματα ψυχικής υγείας μεταξύ των νέων (Chen, Dorn, et al, 2021).

Αποτελέσματα έρευνας

Στις έρευνες που διεξήγαγε η σύμπραξή μας, ζητήθηκε από επαγγελματίες, εκπαιδευτικούς αλλά και γονείς και μαθητές να προσδιορίσουν τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν κατά τη μετάβαση στη διαδικτυακή μάθηση. Οι ερωτηθέντες, από 5 χώρες (Βέλγιο, Ιταλία, Ελλάδα, Ρουμανία και Πορτογαλία), μοιράστηκαν τόσο παρόμοιες όσο και διαφορετικές εμπειρίες κατά τη διάρκεια της διαδικτυακής τους μάθησης. Όταν ρωτήθηκαν αν η μετάβαση στην ψηφιακή μάθηση βελτίωσε ή επιδείνωσε το μάθημά τους όσον αφορά τη συμπερίληψη, ο μέσος όρος των απαντήσεων ήταν 3/5 με μια ισχυρή τάση προς την "επιδείνωση". Ωστόσο, αναφέρθηκαν πολυάριθμες προκλήσεις σχετικά με τη μετάβαση.

Ακολουθεί μια επισκόπηση των κύριων προκλήσεων που αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευτικούς και τους ειδικούς:



Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες πρόσθεσαν τις παρακάτω προκλήσεις:

- να μην μπορούν να χρησιμοποιήσουν χειρισμούς και φυσική επίδειξη
- η συμμετοχή και η υποστήριξη των γονέων ήταν μερικές φορές ανεπαρκής
- η προσαρμογή στο "νέο" ήταν βιαστική, τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί ήταν απροετοίμαστοι, δεν είχαν τους πόρους και τα εργαλεία
- λιγότερες αλληλεπιδράσεις για ανατροφοδότηση και αναθεωρήσεις αλλά και για τη δημιουργία σχέσης και την υποστήριξη των μαθητών
- υπερβολική αυτονομία και ανεξάρτητη εργασία για ορισμένα ηλικιακά επίπεδα, έλλειψη αυτοπειθαρχίας
- πολλές γραπτές εργασίες αντί για προφορικές, οι οποίες δεν είναι κατάλληλες για μαθητές με ΕΜΔ
- για ορισμένες αναπηρίες (όπως κώφωση) ή σοβαρές αναπηρίες όπως νοητική υστέρηση ή αυτισμό. η ψηφιακή μάθηση είναι σχεδόν αδύνατη
- είναι δύσκολο να διατηρηθεί η προσοχή και η συγκέντρωση του μαθητή όταν γίνεται μέσω μιας οθόνης
- είναι δύσκολο να το παρακολουθήσουν οι κωφοί μαθητές, καθώς χρειάζονται τόσο χειρονομίες όσο και ανάγνωση των χειλιών

- μικρή ή έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών και των ζευγαριών, καμία συζήτηση ή αντιπαράθεση για να διαφοροποιηθεί η μάθηση
- οι "μαθητές-φαντάσματα" ήταν δύσκολο να προσεγγιστούν
- περισσότερες ανισότητες - ένας υπολογιστής για πολλούς μαθητές, σύνδεση στο διαδίκτυο κ.λπ.
- έλλειψη εμπιστοσύνης μεταξύ μαθητών/καθηγητών (θέματα σύνδεσης, προβλήματα διαδικτύου)
- τα πρακτικά μαθήματα ήταν ανύπαρκτα, δεν μπορούσαν να προσαρμοστούν στην ψηφιακή μάθηση
- το σχολείο περίμενε απλώς ότι το οικιακό περιβάλλον θα ήταν έτοιμο για την εξ αποστάσεως μάθηση
- το μεγάλο εύρος διαφορετικών πλατφορμών, πόρων κ.λπ. - δεν υπήρχε κεντρική πληροφόρηση για να ακολουθήσουν οι μαθητές.

Πλεονεκτήματα της διαδικτυακής μάθησης

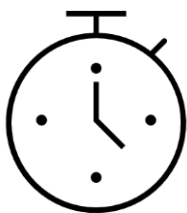
Όπως αναφέρθηκε, η διαδικτυακή μάθηση δεν είναι μια νέα έννοια. Παρά τον μακρύ κατάλογο των προκλήσεων, παρουσιάζει επίσης σοβαρά πλεονεκτήματα για όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων των Μαθητών με ΕΜΔ. Σύμφωνα με το σχέδιο δράσης για την ψηφιακή εκπαίδευση της Επιτροπής της ΕΕ:

“Μπορεί να διευκολύνει μια πιο εξατομικευμένη, ευέλικτη και μαθητοκεντρική μάθηση, σε όλες τις φάσεις και τα στάδια της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Η τεχνολογία μπορεί να αποτελέσει ένα ισχυρό και ελκυστικό εργαλείο για συνεργατική και δημιουργική μάθηση. Μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους και τους εκπαιδευτικούς να έχουν πρόσβαση, να δημιουργούν και να μοιράζονται ψηφιακό περιεχόμενο. Μπορεί επίσης να επιτρέψει τη μάθηση να λάβει χώρα πέρα από τους τοίχους της αίθουσας διαλέξεων, της τάξης ή του χώρου εργασίας, παρέχοντας μεγαλύτερη ελευθερία από τους περιορισμούς της φυσικής θέσης και του χρονοδιαγράμματος. Η μάθηση μπορεί να γίνει σε πλήρως διαδικτυακό ή μικτό τρόπο, σε χρόνο, τόπο και ρυθμό που να ταιριάζει στις ανάγκες του κάθε μαθητή” (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020).

Ορισμένα πρόσθετα γενικά πλεονεκτήματα της διαδικτυακής μάθησης είναι: τα οφέλη μιας πιο εξατομικευμένης εκπαίδευσης (Jenmi and Ayeb, 2014), η δυνατότητα μελέτης από οπουδήποτε, τα πιο ευέλικτα χρονοδιαγράμματα, η αυτορρυθμιζόμενη διαχείριση του χρόνου και των μαθημάτων, η μη ανάγκη μετακίνησης ή καθημερινής παρακολούθησης μαθημάτων, η δυνατότητα χρήσης του διαδικτύου για την υποστήριξη της έρευνας και της εργασίας, το κόστος είναι χαμηλότερο, καθώς απαιτούνται λιγότερα χρήματα για βιβλία και άλλες δραστηριότητες (Fotijk, 2017). Επιπλέον, οι εκπαιδευόμενοι είναι ελεύθεροι να κινούνται στο δικό τους χώρο χωρίς να ενοχλούν τους άλλους μαθητές, μπορούν να κάνουν διαλείμματα και να ρυθμίσουν τον χρόνο τους ανάλογα με τις δικές τους δυνάμεις και πολλά άλλα (Young and Donovan, 2020).

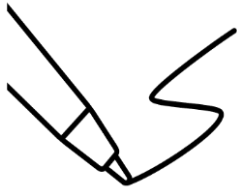
Σε μια πιο πρακτική προοπτική, ζητήσαμε από τους ερωτηθέντες μας να μοιραστούν τα θετικά στοιχεία που έφερε η διαδικτυακή μάθηση στην τάξη τους και στη μάθησή τους. Ορισμένα από τα θετικά που εντοπίστηκαν στις έρευνες ήταν τα εξής:

Χρόνος και αυτοδιαχείριση



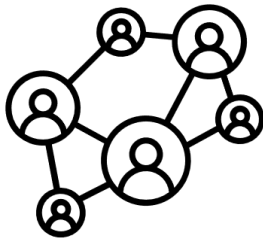
- Λιγότερος χρόνος σε διάστημα από 50 λεπτά έως 2 ώρες, καλύτερη κατανομή ώστε να ταιριάζει με τη διάρκεια συγκέντρωσης του μαθητή, σεβασμός του φυσικού ρυθμού του μαθητή και όχι της τάξης.
- Πρόσθετος χρόνος για την έρευνα και την εργασία στο σπίτι
- Λιγότερος χρονικός περιορισμός, χρονομετρημένη απόδοση

Προσβασιμότητα στη συγγραφή/ανάγνωση



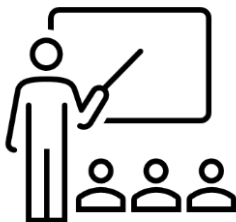
- Η γραφή με χρήση πληκτρολογίου είναι ευκολότερη για τον συντονισμό από ό,τι με στυλό και χαρτί, βελτιώνει την αναγνωσιμότητα του κειμένου καθώς και τη δομή των προτάσεων
- Ηχητική έκδοση του κειμένου με εργαλεία όπως η φωναχτή ανάγνωση ή η μετατροπή κειμένου σε ομιλία, ώστε ο μαθητής να δυσκολεύεται λιγότερο με την ανάγνωση, ορθογραφικός έλεγχος, Grammarly και άλλες πηγές για καλύτερη γραφή
- Προσαρμοσμένη γραμματοσειρά και μέγεθος και γενική διάταξη των πηγών

Κοινωνικοί παράγοντες και περιβάλλον



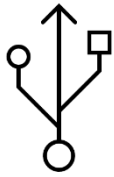
- Λιγότερη απόσπαση της προσοχής, χώρος για εργασία σε ένα πιο ήσυχο περιβάλλον από την αίθουσα διδασκαλίας
- Λιγότερη κόπωση και απογοήτευση, καθώς ο μαθητής είναι ελεύθερος να προσαρμοστεί στις δικές του ανάγκες
- Λιγότερη κοινωνική πίεση για να δώσετε τις καλές απαντήσεις, λιγότερες κοροϊδίες και εκφοβισμός

Μέθοδοι διδασκαλίας



- Η μάθηση είναι πιο διαδραστική και ποικίλη με ένα ευρύ φάσμα υποστήριξης
- Περισσότερο παιχνιδοποιημένες μέθοδοι μάθησης
- Δυνατότητα εκ νέου ανάγνωσης των μαθημάτων και εκ νέου παρακολούθησης μαθημάτων που έχουν καταγραφεί
- Περισσότερη ευελιξία συνολικά, τόσο στον τρόπο διδασκαλίας όσο και στον τρόπο μάθησης
- Χρήση νέων, χρήσιμων πόρων που μπορούν να εφαρμοστούν και στη διδασκαλία στην τάξη

Use of Technology



Απεριόριστη πηγή γνώσεων στο διαδίκτυο



Ευκολότερη η χρήση των υπολογιστών για τη νεότερη

γενιά

Συνολικά, τόσο στη βιβλιογραφία όσο και στις έρευνες, φάνηκε ότι τα μειονεκτήματα υπερτερούν των πλεονεκτημάτων της διαδικτυακής μάθησης. Υπάρχουν πολλοί λόγοι για τους οποίους συμβαίνει αυτό: πρώτον, η απότομη μετάβαση και η έλλειψη προετοιμασίας των ανώτερων αρχών για τον ομαλό χειρισμό της αλλαγής δυσκόλεψαν τη μετάβαση ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών. Δεύτερον, υπάρχει μια γενική έλλειψη ομοιομορφίας όσον αφορά τις καλύτερες μεθόδους για τη διαδικτυακή διδασκαλία. Πράγματι, δεν υπήρχαν αυστηρές κατευθυντήριες γραμμές, κεντρική δεξαμενή πόρων ή γενική δομή που όλα τα σχολεία μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν για να διασφαλίσουν τις βέλτιστες πρακτικές. Τρίτον, αναμένονταν πάρα πολλά από τους εκπαιδευτικούς που δεν ήταν προετοιμασμένοι και ανεκπαιδευτοί για να χρησιμοποιήσουν τις ψηφιακές τους δεξιότητες με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Τέταρτον, η ψηφιακή μάθηση, όταν δεν χρησιμοποιείται σωστά, μπορεί να εμποδίσει τη μάθηση αντί να τη διευρύνει, παρά τα αποδεδειγμένα οφέλη της για τις ΕΜΔ. Πέμπτον, η διαδικτυακή διδασκαλία βασίζεται αποκλειστικά στην τεχνολογία και στον ειδικό εξοπλισμό, τα οποία δεν είναι δυνατόν να θεωρούνται δεδομένα σε όλες τις περιπτώσεις. Τέλος, ένας πιο προετοιμασμένος και ψηφιακά καταρτισμένος εκπαιδευτικός θα είναι σε θέση να εφαρμόσει όλες τις θετικές αλλαγές που μπορεί να επιφέρει η ψηφιακή μάθηση στους μαθητές σε μια μικτή προσέγγιση της μάθησης, η οποία είναι βασική για όλους τους μαθητές σε όλους τους τομείς.

Μέρος 4 - Συστάσεις

Γενικές συστάσεις για τις Ειδικές Ανάγκες

Η συμπεριληπτική διδασκαλία προωθεί την ευελιξία και την προσβασιμότητα του περιεχομένου από όλα τα άτομα. Αυτό είναι ένα πολύ δύσκολο κατόρθωμα για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αναμένεται ότι θα προσαρμόζονται και θα δημιουργούν μαθήματα κατάλληλα για όλους, χωρίς να ξοδεύουν ώρες επανασχεδιάζοντας τα μαθήματα για κάθε διαφορετική ανάγκη.

Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο υπάρχουν ήδη κατευθυντήριες γραμμές για μια τάξη χωρίς αποκλεισμούς, όπως: εύλογες προσαρμογές, καθολικός σχεδιασμός για τη μάθηση και άλλα. Είναι επιβεβλημένες οποιεσδήποτε αλλαγές σε ένα περιβάλλον για να μπορέσει ένα άτομο με αναπηρία (ή μαθησιακές δυσκολίες) να αποδώσει σωστά. Συνήθως εφαρμόζονται στη διδασκαλία μέσα στην τάξη, ώστε να διασφαλιστεί ότι ο μαθητής με ειδικές ανάγκες συμπεριλαμβάνεται και μπορεί να παρακολουθήσει σωστά το μάθημα. Μέσα από μια πιο ευρεία έννοια, ο παγκόσμιος σχεδιασμός για τη μάθηση είναι ένας διδακτικός σχεδιασμός που αποσκοπεί στην αύξηση της ουσιαστικής πρόσβασης και τη μείωση των εμποδίων στη μάθηση για μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες και μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά και κοινωνικοοικονομικά υπόβαθρα. Με άλλα λόγια, είναι η πρακτική της εφαρμογής ευέλικτων και χωρίς αποκλεισμούς στρατηγικών στην τάξη, έτσι ώστε ΟΛΟΙ οι μαθητές (είτε έχουν ΕΜΔ είτε όχι) να έχουν πρόσβαση σε μια γκάμα μαθησιακών λύσεων (Mooc Dys, 2018).

Πώς μπορούν λοιπόν αυτές οι μέθοδοι να αλλάξουν τον τρόπο με τον οποίο διδάσκουμε; Σκεφτείτε αυτές τις λύσεις:

ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:

- Δημιουργήστε έναν φιλόξενο και φιλόξενο χώρο για τους μαθητές. Εάν είναι δυνατόν, συμπεριλάβετε τους στη διαδικασία δημιουργίας. Ο χώρος πρέπει να είναι κατάλληλος για μετακίνηση.
- Παρουσιάστε τις πληροφορίες με διάφορους τρόπους, όχι μόνο μέσω πίνακα ή βιντεοπροβολέα (έντυπα φύλλα, ηλεκτρονικές συσκευές, ταμπλέτες κ.λπ.).

- Αφήστε επιπλέον χρόνο για εξάσκηση ή/και ολοκλήρωση των εργασιών, αν χρειάζεται.
- Σχεδιάστε ένα σύστημα επιβράβευσης (συστήματα κινήτρων ή κουπονιών) βασισμένο στην παιχνιδοποίηση.
- Παρουσιάστε τους κανόνες της τάξης με σαφήνεια και μιλήστε για αυτούς τακτικά για να βεβαιωθείτε ότι όλοι οι μαθητές γνωρίζουν τις καθημερινές εργασίες στην τάξη και την καθημερινή οργάνωση.
- Δημιουργήστε έναν χώρο στην τάξη όπου οι μαθητές θα μπορούν να γράφουν τις ερωτήσεις τους, αν νιώθουν άβολα να τις θέτουν δυνατά.
- Οργανώστε ένα ημερολόγιο της τάξης (εμφανές και χρωματικά κωδικοποιημένο) για να υπενθυμίζετε σε όλους τα τεστ και άλλες προθεσμίες.
- Προγραμματίστε τις ώρες μετάβασης (μεταξύ μαθημάτων ή εργασιών, πριν και μετά το γεύμα, αλλαγή τάξης) και τα συνθήματα δράσης (τακτοποίηση, ατομική εργασία, εξαγωγή υλικών...).

ΜΕΘΟΔΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ:

- Χρησιμοποιήστε μια πολυαισθητηριακή προσέγγιση: παροχή διαφορετικών ειδών περιεχομένου. Οι έρευνες δείχνουν ότι η χρήση εντατικής αλληλεπίδρασης και/ή μια προσέγγιση βασισμένη στις "αισθήσεις" είναι αποτελεσματική για τα παιδιά με δυσκολίες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης που συνδέονται με βαθιές και πολλαπλές μαθησιακές δυσκολίες.
- Συνεργαστείτε τακτικά με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, τους παρόχους σχετικών υπηρεσιών και τους βοηθούς.
- Εάν είστε συνδιδάσκοντες, δεσμευτείτε να σχεδιάζετε τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα με τον συνδιδάσκοντα συνεργάτη σας και καθορίστε τις αντίστοιχες διδακτικές ευθύνες σας. Καταγράψτε τα σχέδιά σας και μοιραστείτε τον φόρτο εργασίας (Land, 2014)
- Επικεντρωθείτε στα συνεργατικά και όχι στα ανταγωνιστικά καθήκοντα. Αυτό επιτρέπει σε όλους τους μαθητές να αξιοποιήσουν τα δυνατά τους σημεία.
- Δημιουργήστε ετερογενείς ομάδες με διαφορετικά δυνατά και αδύνατα σημεία.
- Δημιουργήστε μια οργανωμένη τάξη. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει τον καθορισμό ξεχωριστών χώρων για ομαδική και ατομική εργασία και κέντρων για ανάγνωση ή τέχνη, για παράδειγμα.

- Χρησιμοποιήστε υποστηρικτική τεχνολογία όποτε είναι δυνατόν - διαδραστικοί πίνακες, Virtual Reality Interface (VRI), δωμάτια συνομιλίας, στροβοσκοπικά φώτα, τεχνολογία ψηφιακών στυλό, κλειστές λεζάντες σε όλες τις ταινίες και τα βίντεο, συστήματα υπέρυθρης ακτινοβολίας - συμβατά με ακουστικά βαρηκοΐας, σημειώσεις με τη βοήθεια υπολογιστή, βίντεο ASL για εξεταστικό υλικό, συστήματα συναγερμού, και και διερμηνείς στην τάξη (Getting Smart, 2016).
- Use assistive technology whenever possible – interactive whiteboards, VRI, chat rooms, strobe lights, digital pen technology, closed captioning on all movies and videos, infra-red systems – hearing aid compatible, computer assisted note taking, ASL videos for testing materials, alert systems such as vibrating systems, and alarms and interpreters in the classroom (Getting Smart, 2016).

ΔΙΝΟΝΤΑΣ ΟΔΗΓΙΕΣ:

- Ενσωματώστε τις τρεις ιδιότητες του καθολικού σχεδιασμού όταν σχεδιάζετε οδηγίες:
 1. Πολλαπλά μέσα αναπαράστασης του περιεχομένου (οπτικές και προφορικές στρατηγικές),
 2. Πολλαπλά μέσα έκφρασης του περιεχομένου από τους μαθητές (γραφή, εικονογράφηση, ομιλία),
 3. Ευέλικτα μέσα εμπλοκής των μαθητών καθώς μαθαίνουν (βίντεο, λογισμικό και παιχνίδια ρόλων).
- Μη βασίζεστε στην προφορική διδασκαλία. Να έχετε διαθέσιμα τα φύλλα εργασίας για να παρέχετε τόσο την ακουστική όσο και την οπτική μορφή των πληροφοριών.
- Παρουσιάστε τη διδασκαλία με σύντομες και διαχειρίσιμες φάσεις. Υποστηρίξτε την εργασία με οπτικό υλικό, ώστε να μη χρειάζεται να τα έχουν όλα στο μυαλό τους και να μπορούν να επιστρέψουν και να τα κοιτάζουν.
- Οι οδηγίες πρέπει να καθορίζουν και να παρουσιάζουν τους μαθησιακούς στόχους και τον σκοπό κάθε εργασίας ή μαθήματος.

- Παρέχετε ένα περίγραμμα στην αρχή κάθε μαθήματος και ολοκληρώστε το με μια περίληψη των όσων έχουν αποκτηθεί.

ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ:

Βασική διάταξη

- Χρησιμοποιήστε μια καθαρή γραμματοσειρά sans serif, όπως η Arial, η Century Gothic ή η OpenDys.
- Το μέγεθος της γραμματοσειράς θα πρέπει να κυμαίνεται μεταξύ 12 και 14.
- Χρησιμοποιήστε προσαρμοσμένο διάστημα 1,5 μεταξύ των γραμμών.
- Το κείμενο δεν πρέπει να είναι ευθυγραμμισμένο προς τα αριστερά.
- Μην χρησιμοποιείτε πλάγια γράμματα, υπογραμμίσεις και ΚΕΦΑΛΑΙΑ γράμματα. Βάλτε το κείμενο σε έντονη γραφή για να το τονίσετε.

Δομή

- Το κείμενο πρέπει να αναλύεται σε μικρές, ευανάγνωστες παραγράφους και σε σύντομες, σαφείς προτάσεις.
- Δομήστε το κείμενό σας με σαφώς διακριτούς τίτλους, υπότιτλους κ.λπ.
- Παρουσιάστε τα σημαντικά στοιχεία με κουκκίδες.
- Εξασφαλίστε αρκετό λευκό χώρο μεταξύ των ενοτήτων.
- Χρησιμοποιήστε αριθμούς σελίδων (κάτω δεξιά).
- Για μεγάλα έγγραφα συμπεριλάβετε σελίδα περιεχομένων.

Σειρά πληροφοριών

- Βεβαιωθείτε ότι οι κύριες πληροφορίες είναι εύκολο να βρεθούν.
- Γράψτε μια παράγραφο για ένα συγκεκριμένο θέμα.
- Χρησιμοποιήστε παραδείγματα όποτε είναι δυνατόν.
- Δομήστε το περιεχόμενο του μαθήματος από τις απλές προς τις πιο σύνθετες έννοιες, χρησιμοποιήστε μικρότερα βήματα για την επίτευξη των στόχων ώστε να μεγιστοποιήσετε την επιτυχία τους.

- Συνδέστε τη μάθηση όσο το δυνατόν περισσότερο με τον κόσμο του μαθητή ή με μια πραγματική κατάσταση. Αποφύγετε τη χρήση μεταφορών.
- Κατά την εισαγωγή νέων θεμάτων να θυμάστε ότι ορισμένες ΜΔ χρειάζονται μεγαλύτερη έκθεση και περισσότερες επαναλήψεις του νέου λεξιλογίου, των λέξεων-κλειδιών, των δύσκολων ή μεγαλύτερων όρων, οπότε επαναλάβετε το περιεχόμενο χρησιμοποιώντας διαφορετικές μορφές.
- Ετοιμάστε νοητικούς χάρτες, διαγράμματα, πίνακες, οπτικές παρουσιάσεις, infographics, αφίσες για να παρουσιάσετε τις έννοιες που πρόκειται να διδαχθούν. Με τη χρήση οπτικών μέσων, μπορούμε να ενισχύσουμε σημαντικά την κατανόηση και την απομνημόνευση τόσο για τους μαθητές όσο και για όσους έχουν ΕΜΔ.
- Εάν είναι δυνατόν, αφαιρέστε τις περιττές λεπτομέρειες από τα σχολικά βιβλία ή τα φύλλα εργασίας, ώστε οι μαθητές με ΕΜΔ να μπορούν να επικεντρωθούν σε μια εργασία.
- Βοηθήστε τους μαθητές να οργανώσουν το υλικό τους χρησιμοποιώντας λίστες ελέγχου, φακέλους και δοχεία για να διατηρούν το υλικό οργανωμένο στα θρανία.

ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ:

- Δώστε εποικοδομητική ανατροφοδότηση (μοντέλο σάντουιτς) και μην ξεχνάτε να γιορτάζετε την πρόοδο του μαθητών με ΕΜΔ.
- Ενθαρρύνετε τους μαθητές να μιλήσουν για τα λάθη τους και για το πώς πιστεύουν ότι η απόδοση θα μπορούσε να βελτιωθεί την επόμενη φορά. Αυτό θα τους διδάξει την αυτοαξιολόγηση.
- Να είστε περιγραφικοί όταν τους δίνετε ανατροφοδότηση (τι πρέπει να βελτιώσουν) ή όταν τους επαινείτε.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ:

- Μην τιμωρείτε τα λάθη ορθογραφίας και γραφής για άλλα μαθήματα που δεν σχετίζονται με τη γλώσσα, θα πρέπει να αξιολογείτε μόνο τις γνώσεις που σχετίζονται με το συγκεκριμένο μάθημα.
- Προσφέρετε τις κατάλληλες διευκολύνσεις, όπως επιπλέον χρόνο, διαλείμματα, χρήση εργαλείων ορθογραφίας κ.λπ.

- Επιτρέψτε διαφορετικές μορφές ολοκλήρωσης της εργασίας.

ΕΡΓΑΣΙΑ ΓΙΑ ΤΟ ΣΠΙΤΙ:

- Προσπαθήστε να μην στέλνετε ημιτελείς εργασίες στο σπίτι.
- Παρέχετε ανατροφοδότηση για την εργασία στο σπίτι
- Επιτρέψτε διαφορετικές μορφές συμπλήρωσης της εργασίας για το σπίτι. Για παράδειγμα, αντί να γράψουν μια έκθεση θα μπορούσαν να δημιουργήσουν μια παρουσίαση

Βέλτιστες πρακτικές για τη Διαδικτυακή Μάθηση

Επίδραση της διαδικτυακής μάθησης στα κίνητρα και τη σχολική παραμονή

Μετά το κλείσιμο της πλειονότητας των σχολείων σε όλη την Ευρώπη, διάφορες μορφές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εμφανίστηκαν χάρη στην ταχεία παρέμβαση των κρατών και των εταιρών (τηλεόραση, ραδιόφωνο, διαδίκτυο κ.λπ.) σε όλο τον κόσμο με στόχο την εξασφάλιση της εκπαιδευτικής συνέχειας για εκατομμύρια μαθητές (United Nations, 2020). Στην έρευνά μας, από τους 213 εκπαιδευτικούς που ερωτήθηκαν, σχεδόν το 20% βρήκε εύκολη ή πολύ εύκολη τη μετάβαση από τη διαζώσης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Σχεδόν οι μισοί από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς βρήκαν ότι αυτός ο νέος τρόπος διδασκαλίας έχει τόσο θετικά όσο και αρνητικά σημεία. Το 32% των εκπαιδευτικών βρήκε τη μετάβαση δύσκολη ή πολύ δύσκολη. Η τάση ήταν σχετικά παρόμοια, αλλά φάνηκε να είναι ελαφρώς πιο θετική για τους 282 νέους και τα μέλη των οικογενειών που ερωτήθηκαν. Πράγματι, το 30% από αυτούς είχαν βιώσει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση καλά (20%) ή πολύ καλά (10%). Ωστόσο, το 43% των ερωτηθέντων είχε ανάμεικτα συναισθήματα, ενώ το 25% είχε κακή ή πολύ κακή εμπειρία από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Αυτή η τάση για περισσότερους από τους μισούς ερωτηθέντες να έχουν βιώσει μια περισσότερο ή λιγότερο περίπλοκη μετάβαση δεν φαίνεται να είναι χωρίς συνέπειες για την κατάκτηση της μάθησης. Πράγματι, οι Boyer και Bissonnette (2021) αναφέρουν στην

ανασκόπησή τους τις επιπτώσεις του πρώτου περιορισμού στις επιδόσεις των μαθητών σε πέντε χώρες. Φαίνεται ότι οι διαφορές στις επιδόσεις στο δημοτικό σχολείο μειώνονται συνολικά και ότι οι διαφορές μεταξύ των μαθητών με ειδικές ανάγκες και εκείνων χωρίς ειδικές ανάγκες γίνονται πιο έντονες. Με βάση τα αποτελέσματα, οι ερευνητές εκτιμούν ότι σε ένα έτος εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, οι μαθητές θα μπορούσαν να χάσουν κατά μέσο όρο 5 έως 9 μήνες μαθησιακού χρόνου και 6 έως 12 μήνες για τους νέους με ειδικές ανάγκες.

Έτσι, για τους εκπαιδευτικούς, τους νέους και τις οικογένειές τους που έχουν βιώσει καλά αυτή τη μετάβαση, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση προσέφερε πολλά πλεονεκτήματα. Πρώτον, επέτρεπε μεγάλη ευελιξία (λιγότερα ταξίδια και επομένως περισσότερο χρόνο και κίνητρο για μελέτη ή εξάσκηση). Η εξ αποστάσεως μάθηση βοήθησε επίσης τους μαθητές που το είχαν ανάγκη να συγκεντρωθούν καλύτερα, επιτρέποντάς τους να μετακινούνται, να παρακολουθούν ένα μάθημα καθισμένοι στο πάτωμα ή όρθιοι χωρίς να ενοχλούν τον καθηγητή ή την τάξη. Δεύτερον, η δυνατότητα ηχογράφησης ή ασύγχρονης εργασίας θα επέτρεπε στους μαθητές να μην χρειάζεται να κρατούν σημειώσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος και να μπορούν να ολοκληρώνουν τις ασκήσεις με το δικό τους ρυθμό. Η υποστήριξη του υπολογιστή θα ήταν επίσης επωφελής για ορισμένους μαθητές με ειδικές ανάγκες, ιδίως διευκολύνοντας την τήρηση σημειώσεων, ενώ η χρήση λογισμικού (χάρτες νου, διορθωτές, ηλεκτρονικές ασκήσεις κ.λπ.) θα υποστήριζε τους μαθητές στη μάθησή τους. Από την άποψη αυτή, η ηλεκτρονική διδασκαλία θα επέτρεπε σε ορισμένους (εκπαιδευμένους) εκπαιδευτικούς να προσαρμόσουν και να δημιουργήσουν ποικίλο περιεχόμενο και μαθησιακό υλικό που θα ενθάρρυνε μεγαλύτερη δέσμευση και κίνητρα στη μάθηση. Τα δεδομένα αυτά επιβεβαιώνονται και από άλλες μελέτες που δείχνουν, μεταξύ άλλων, ότι ορισμένοι νέοι με ειδικές ανάγκες είχαν καλύτερες ευκαιρίες κοινωνικής ένταξης, είτε μέσω αυξημένης εξουσίας/εξουσίας για τους ίδιους και τις οικογένειές τους ή/και μέσω νέων τρόπων σύνδεσης που οδηγούν σε πιο αποτελεσματικές ευκαιρίες μάθησης και υποστήριξης (Beaton, Codina & Wharton, 2021).

Ωστόσο, αντίθετες παρατηρήσεις γίνονται από τους ερωτηθέντες που δεν βίωσαν καλά τη μετάβαση. Πρώτα απ' όλα, η υποχρέωση μετάβασης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση φαίνεται να ανέδειξε υλικές ανισότητες μεταξύ φοιτητών και διδασκόντων, οι οποίοι δεν ήταν όλοι εξοπλισμένοι με καλή σύνδεση στο διαδίκτυο, πόσο μάλλον

με υπολογιστή ή ειδικό εξοπλισμό (κάμερα, μικρόφωνο, ακουστικά κ.λπ.). Παρατηρήθηκαν επίσης κάποιες ανισότητες όσον αφορά τις δεξιότητες χρήσης υπολογιστών μεταξύ ατόμων (νέων και/ή καθηγητών) που ήταν περισσότερο ή λιγότερο εξοικειωμένοι με την τεχνολογία. Αυτή η έλλειψη γνώσης και εμπειρίας στην ηλεκτρονική μάθηση θα οδηγούσε πολλά σχολεία να πολλαπλασιάσουν τη χρήση τεχνολογικών εργαλείων χωρίς προβληματισμό, οδηγώντας σε σύγχυση τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές (Boudokhane-Lima, Felio, Lheureux & Kubiszewski, 2021). Επιπλέον, φαίνεται ότι ορισμένοι μαθητές, κλεισμένοι στο σπίτι τους όλη την ημέρα πίσω από μια οθόνη, στερούμενοι πραγματικών κοινωνικών επαφών, βιώνουν ένα αίσθημα μοναξιάς ή ακόμη και κακουχίας. Ορισμένοι φοιτητές που δε διαθέτουν ένα οικογενειακό δίκτυο ικανό να εξασφαλίσει την παρακολούθηση χάνουν σταδιακά το κίνητρο να αφοσιωθούν τακτικά στα μαθήματα και τη μάθησή τους και κάποιοι καταλήγουν να αποτυγχάνουν στις σπουδές τους. Επιπλέον, από απόσταση, οι καθηγητές έχουν λιγότερες ευκαιρίες να παρακολουθούν τη μάθηση των μαθητών τους και είναι πιθανό να μην αντιληφθούν τις δυσκολίες ορισμένων από αυτούς ώστε να τις διορθώσουν εγκαίρως. Από την άποψη αυτή, ορισμένοι μαθητές με ειδικές ανάγκες αναφέρουν ότι αντιμετώπισαν δυσκολίες κατά τη μετάβαση στην ηλεκτρονική μάθηση, ιδίως λόγω της έλλειψης πρόσβασης σε εύλογες διευκολύνσεις και τις συνήθεις προσαρμογές (προσαρμοσμένες διατάξεις, πρόσθετες εξηγήσεις, χειρισμός κ.λπ.), που σε ορισμένες περιπτώσεις επιτείνεται από την αδυναμία να επωφεληθούν από τις συνήθεις συνεδρίες λογοθεραπείας, διορθωτικής διδασκαλίας ή εξατομικευμένης παρακολούθησης. Από αυτή την άποψη, οι Jesus et al (2021) υποστηρίζουν ότι, συνολικά, ο εγκλεισμός είχε δυσμενείς επιπτώσεις για τους νέους και ακόμη περισσότερο για τους νέους με ειδικές ανάγκες, λόγω της ρήξης με την (παρα)ιατρική και εκπαιδευτική τους συνοδεία, καθώς και της έλλειψης εξατομικευμένης υποστήριξης και πρόσβασης σε προσαρμοσμένο υλικό.

Ως εκ τούτου, προκειμένου να υποστηρίξει την ποιότητα της ηλεκτρονικής μάθησης χωρίς αποκλεισμούς, η Ευρωπαϊκή Ένωση (2021) έχει καθορίσει ένα σχέδιο δράσης για την ψηφιακή εκπαίδευση με διάφορους στόχους για την ανάπτυξη της πληροφορικής και των μεθόδων εξ αποστάσεως μάθησης χωρίς αποκλεισμούς:



"Προτείνετε μακροπρόθεσμο στρατηγικό όραμα για μια υψηλής ποιότητας, χωρίς αποκλεισμούς και προσβάσιμη ευρωπαϊκή ψηφιακή εκπαίδευση" -

"Ενισχύστε τη συνεργασία σε επίπεδο ΕΕ για την ψηφιακή εκπαίδευση και

της διατομεακής συνεργασίας για να εισαχθεί η εκπαίδευση στην ψηφιακή εποχή" - "Υποστηρίξτε τις ευκαιρίες, συμπεριλαμβανομένης της βελτίωσης της ποιότητας και της ποσότητας της εκπαίδευσης σχετικά με τις ψηφιακές τεχνολογίες, της υποστήριξης της ψηφιοποίησης των μεθόδων διδασκαλίας και των παιδαγωγικών μεθόδων και της παροχής της απαραίτητης υποδομής για την χωρίς αποκλεισμούς και ανθεκτική εξ αποστάσεως εκπαίδευση" (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2021).



Έτσι, οι στόχοι αυτοί αποσκοπούν στην υποστήριξη της αποτελεσματικής και χωρίς αποκλεισμούς εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αναπτύσσοντας, μεταξύ άλλων, την πρόσβαση στη διαδικτυακή μάθηση, τη συνοχή μεταξύ του διαδικτυακού υλικού, των προγραμμάτων σπουδών και των προσδοκιών/αναγκών των μαθητών, την προθυμία των εκπαιδευτικών και των γονέων να υποστηρίξουν τη μάθηση, την παρακολούθηση και την αξιολόγηση (UNESCO, 2020).

Καλές πρακτικές για την υποστήριξη της ηλεκτρονικής μάθησης χωρίς αποκλεισμούς

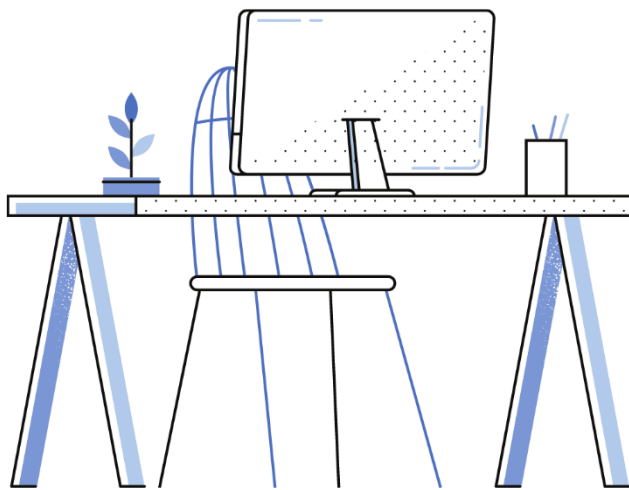
Πρόσβαση και κατάρτιση σε τεχνολογικά εργαλεία

Οι διαδοχικοί εγκλεισμοί μετά την πανδημία του ιού covid-19 αποκάλυψαν την ανάγκη να δημιουργηθεί ψηφιακή ικανότητα στην εκπαίδευση και την κατάρτιση, ενόψει των σημαντικών κενών που παρατηρήθηκαν και οδήγησαν στην υπονόμευση του δικαιώματος στην εκπαίδευση για τα παιδιά στην Ευρώπη (Richardson, 2021). Πράγματι, η πανδημία οδήγησε στην όξυνση ορισμένων υφιστάμενων προβλημάτων και ανισοτήτων μεταξύ εκείνων που έχουν πρόσβαση στις ψηφιακές τεχνολογίες και το διαδίκτυο και εκείνων που δεν έχουν (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020). Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες, οι οποίοι χρειάζονται ιδανικά προσαρμοσμένο εξοπλισμό (Pettreto, Masala & Masala, 2020).

Επιπλέον, ο ψηφιακός γραμματισμός των μαθητών είναι ένα άλλο σημαντικό στοιχείο. Έτσι, φαίνεται ότι οι "ψηφιακοί ιθαγενείς" μπορεί να μην είναι προετοιμασμένοι για τη διαδικτυακή μάθηση (σε αντίθεση με τις δικές τους πεποιθήσεις) και μπορεί να χρειάζονται υποστήριξη (Connolly & McGuinness, 2018). Έτσι, η καθοδήγηση και η εκπαίδευση των μαθητών στο λογισμικό που χρησιμοποιείται για τη διαδικτυακή μάθηση θα πρέπει να είναι το πρώτο βήμα σε

κάθε εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί, από την άλλη πλευρά, δεν ήταν καλύτερα εκπαιδευμένοι για την παροχή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Έτσι, οι πλατφόρμες και τα κανάλια που χρησιμοποιήθηκαν δεν ήταν απαραίτητα τα πλέον κατάλληλα ή αποτελεσματικά. Για αυτό τον λόγο, μια έκθεση των Ηνωμένων Εθνών συνιστά την προσαρμογή της αρχικής και της ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης των εκπαιδευτικών ώστε να τους προετοιμάσει καλύτερα για την παροχή νέων μορφών διδασκαλίας (2020).

Προσαρμοσμένος χώρος εργασίας



Εκτός από την πρόσβαση στους υπολογιστές, το περιβάλλον διδασκαλίας έχει άμεσο αντίκτυπο στην ποιότητα της μάθησης των μαθητών. Έτσι, "το επίπεδο της προσοχής του παιδιού μπορεί να μειωθεί ραγδαία αν το περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται το παιδί είναι

θορυβώδες και αν οι άλλοι άνθρωποι σε αυτό το περιβάλλον ασχολούνται με διαφορετικά πράγματα" (Boyer & Bissonnette, 2021). Προκειμένου να διατηρηθεί αυτή η απαραίτητη προσοχή, είναι πρώτα απ' όλα σημαντικό να μπορεί να προσφερθεί στο μαθητή, και ακόμη περισσότερο στο νεαρό άτομο με ειδικές ανάγκες, ένας χώρος εργασίας απομονωμένος, όσο το δυνατόν περισσότερο, από το θόρυβο που αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της ζωής στο σπίτι. Είναι επίσης σημαντικό οι νέοι να έχουν έναν κατάλληλο χώρο εργασίας (καθίσματα, λειτουργικό εξοπλισμό κ.λπ.) και ένα ωράριο που να τους επιτρέπει να έχουν χρόνο για να εργαστούν εκτός σύνδεσης και χρόνο για να χαλαρώσουν.

Ενθάρρυνση της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης

Η υποστήριξη των ανταλλαγών μέσα σε ένα εικονικό περιβάλλον εργασίας είναι επίσης σημαντική, καθώς φαίνεται ότι το επίπεδο αλληλεπίδρασης μεταξύ του νέου και των συνομηλίκων του μπορεί να επηρεάσει τη διάρκεια της προσοχής του (Gauthier et al., 2013). Όταν ο

εκπαιδευτικός παραδίδει τα μαθήματά του συγχρονισμένα, θα ήταν επομένως ενδιαφέρον για τον εκπαιδευτικό να μειώσει το ακροατήριο σε 8 έως 10 μαθητές, προκειμένου να διευκολυνθούν οι αλληλεπιδράσεις και η δυνατότητα εστίασης της προσοχής σε κάθε μαθητή με τη σειρά του. Είναι επίσης σημαντικό για τον



εκπαιδευτικό να θέτει ερωτήσεις στους μαθητές κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας και να οργανώνει την εργασία σε υποενότητες, διευκολύνοντας την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία μεταξύ των συμμαθητών του (Boyer & Bissonnette, 2021). Πράγματι, σύμφωνα με μια μελέτη που διεξήχθη από τους Hyseni Duraku & Naganci (2020), οι μαθητές με ειδικές ανάγκες προτιμούσαν και παρακολουθούσαν με μεγαλύτερη επιτυχία τα μαθήματα όταν αυτά ήταν σύγχρονα και σε μικρές ομάδες.

Επιπλέον, για να καταστεί η μάθηση πιο προσιτή, φαίνεται επίσης απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να λαμβάνουν πληροφορίες για τους μαθητές τους και να δημιουργούν προσωπική επαφή με καθέναν από αυτούς. Πράγματι, είναι σημαντικό οι μαθητές να αισθάνονται ότι λαμβάνονται υπόψη οι ανησυχίες, οι ανάγκες και οι προτιμήσεις τους για τη διαδικτυακή μάθηση (Ferrari, 2021). Είναι επίσης απαραίτητο να υποστηριχθεί και να διατηρηθεί η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, προκειμένου να διασφαλιστεί η παρακολούθηση του μαθήματος από τους μαθητές. Από την άλλη πλευρά, οι δεσμοί μεταξύ των συναδέλφων είναι απαραίτητοι για την υποστήριξη των κινήτρων και της δέσμευσης των εκπαιδευτικών στα καθήκοντά τους (United Nations, 2020).

Τέλος, η παροχή μέσων επικοινωνίας στους μαθητές και τις οικογένειές τους εκτός των σύγχρονων μαθησιακών στιγμών θα εξασφάλιζε την ανοικτή και διαφανή επικοινωνία και θα δημιουργούσε μια υποστηρικτική κοινότητα για τους μαθητές (Younge, Frankin & Foreman, 2020).

Προσαρμοσμένες διδακτικές πρακτικές και περιεχόμενο

Ελλείπει πρόβλεψης, η προσβασιμότητα της διαδικτυακής μάθησης επαφίεται στη γνώση και την καλή θέληση των εκπαιδευτικών ή/και των γονέων των νέων με ειδικές ανάγκες. Συνεπώς, οι προτεραιότητες σήμερα είναι να διατεθούν οι τεχνικοί πόροι σε όλους τους εκπαιδευόμενους και τους εκπαιδευτικούς, αλλά και να εκπαιδευτούν στη χρήση τους και να αναπτυχθούν μέσα προσβασιμότητας για την προώθηση της ποιοτικής εξ αποστάσεως μάθησης, προσαρμοσμένης στις ανάγκες όλων των εκπαιδευόμενων.

Το 2015, ο Burgsthaler ενδιαφερόταν ήδη για την ηλεκτρονική μάθηση χωρίς αποκλεισμούς. Έτσι, προσδιόρισε διάφορες αρχές για τη διασφάλιση της προσβασιμότητας της ηλεκτρονικής μάθησης:

Αντιληπτή - Οι παρεχόμενες πληροφορίες και η διεπαφή που χρησιμοποιείται πρέπει να είναι κατανοητές στους νέους με ειδικές ανάγκες (π.χ. ηχητική περιγραφή ενός βίντεο για μαθητές με προβλήματα όρασης)

Χρήσιμη - Η διεπαφή και τα έγγραφα που παρέχονται πρέπει να είναι χρησιμοποιήσιμα από μαθητές με ειδικές ανάγκες (χρήση λογισμικού που επιτρέπει μεγεθυμένους χαρακτήρες, παροχή εγγράφου word που επιτρέπει στον μαθητή που χρησιμοποιεί το πληκτρολόγιο να ολοκληρώσει ένα έγγραφο χωρίς να χρειάζεται να το εκτυπώσει...)

Κατανοητή - Οι πληροφορίες και η λειτουργία της διασύνδεσης χρήστη πρέπει να είναι κατανοητές στους μαθητές, προσαρμοσμένες στο επίπεδο και τις ανάγκες τους.

Επομένως, για να προωθηθεί η ηλεκτρονική μάθηση χωρίς αποκλεισμούς, πρέπει να ληφθούν υπόψη διάφορα επίπεδα:



Πριν τη μαθησιακή διαδικασία:

- Εξασφάλιση **ψηφιακής ισότητας**: οι περισσότερες οικογένειες δεν διαθέτουν έναν υπολογιστή ανά άτομο (Conan, 2020), οπότε είναι σημαντικό να διασφαλιστεί ότι όλες οι εφαρμογές που χρησιμοποιούνται στο διαδίκτυο λειτουργούν σε κινητές συσκευές σε περίπτωση που δεν υπάρχει φορητός υπολογιστής και ότι το χρησιμοποιούμενο λογισμικό μπορεί να μεταφορτωθεί και να χρησιμοποιηθεί από όλους.
- **Αξιολόγηση των αναγκών**: προγραμματίστε μια σύγχρονη ή ασύγχρονη επικοινωνία με τους μαθητές για να αξιολογήσετε τις ανάγκες τους για προσαρμογές και το επίπεδο κατάκτησης της επικείμενης μάθησης. Μια τέτοια πρακτική επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να σχεδιάσει ένα μάθημα προσαρμοσμένο και προσαρμόσιμο σε κάθε άτομο (Burgstahler, 2015- Boyer & Bissonette, 2020).
- Εξετάστε το ενδεχόμενο δημιουργίας μαθησιακών ακολουθιών σύμφωνα με την αρχή του **καθολικού σχεδιασμού**. Δηλαδή, τα υλικά και οι μεθοδολογίες θα πρέπει να είναι προσβάσιμα, στο μέτρο του δυνατού, σε όλους τους μαθητές (με ή χωρίς ειδικές ανάγκες). (Burgstahler, 2015).
- Σε **συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς και γονείς**: Καθορίστε και επικοινωνήστε σαφείς προσδοκίες σχετικά με το πότε πρέπει να συνδέονται οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές. Καθορίστε επίσης ημερήσια προγράμματα για τον περιορισμό του χρόνου χρήσης της οθόνης και τη μεγιστοποίηση της συγκέντρωσης και την εναλλαγή διαδικτυακών μαθημάτων και προσωπικής εργασίας. Ο εκπαιδευτικός και οι νέοι θα πρέπει να εκπαιδεύονται στη χρήση του λογισμικού και των μέσων που χρησιμοποιούνται στη μάθηση (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020).
- Παρέχετε ένα **χρονοδιάγραμμα/πρόγραμμα** σχετικά με το είδος της παρέμβασης, παρέχετε κανόνες για τα διαδικτυακά μαθήματα και προβλέψτε την πορεία της συνεδρίας (σύγχρονη και ασύγχρονη καθοδήγηση, αναγκαίες ρυθμίσεις που πρέπει να γίνουν/επικοινωνήσουν, τρόπος εργασίας, ανατροφοδότηση...), πώς να εμπλακούν/ενταχθούν όλοι οι μαθητές στην εργασία (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020).



-

μαθητών με ευρύ φάσμα χαρακτηριστικών προάγει την ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με ειδικές ανάγκες". (Burgstahler, 2015). Προκειμένου να διαφοροποιηθεί ο χρόνος της οθόνης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προτείνει μια χειρωνακτική δραστηριότητα, για παράδειγμα, ή μια δραστηριότητα που απαιτεί μετακίνηση (λήψη φωτογραφιών...) (Ferrari, 2021).

- Τροποποιήστε τα έγγραφα και το υλικό (οδηγίες, ασκήσεις, αρχεία, αναγνώσεις κ.λπ.) που παρέχονται στους μαθητές ώστε να είναι προσβάσιμα ως προς το περιεχόμενο και τη μορφή:
Λεξιλόγιο χωρίς διπλές έννοιες, ενεργητική φωνή, ενεστώτας, μία ιδέα ανά πρόταση στις οδηγίες κ.λπ., Arial 14, απόσταση γραμμών 1,5, εικονογράφηση/υπογράμμιση των ρημάτων δράσης στις οδηγίες, αέρινη διάταξη κ.λπ.



- Παρέχετε οδηγίες και ασκήσεις τις οποίες οι μαθητές μπορούν να εκτελέσουν ανεξάρτητα (μόνοι τους ή σε ομάδες) κάνοντάς τους υπενθυμίσεις και παρέχοντάς τους ανατροφοδότηση και υλικά που
- Δώστε επιπλέον χρόνο στους μαθητές με ειδικές ανάγκες για να ολοκληρώσουν μια εργασία (1/3 επιπλέον χρόνος)
- Παρέχετε άμεση/ανατροφοδότηση (ή τουλάχιστον συχνή) μέσω διαδικτυακών ελέγχων γνώσεων, σχολίων σε συνεργατικά έγγραφα και συνομιλιών, ώστε να διατηρείται το κίνητρο των μαθητών και να προχωρούν μπροστά.



Μετά τη μάθηση:

Κατά τη διαμορφωτική αξιολόγηση, είναι σημαντικό να διαπιστωθεί ο βαθμός κατανόησης της δεξιότητας που αναπτύχθηκε. Η ύπαρξη τέτοιων πληροφοριών θα επέτρεπε στον εκπαιδευτικό να κατανοήσει τις δυσκολίες των μαθητών και να προτείνει διορθωτικά μέτρα (Bissonnette, 2012). Έτσι, οι δραστηριότητες εξ αποστάσεως μάθησης επιβεβαίωσαν τη σημασία του διαμορφωτικού ρόλου των αξιολογήσεων. *"Αντλώντας πληροφορίες σχετικά με τη μάθηση των μαθητών*

μεμονωμένα από τις ασκήσεις διάγνωσης και παρακολούθησης, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παρέχουν ανατροφοδότηση και να τροποποιούν τις στρατηγικές διδασκαλίας τους ώστε να τις κάνουν πιο αποτελεσματικές. Επιπλέον, η ανάπτυξη μέσων διαμορφωτικής αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης διευκολύνει μια συνεργατική διαδικασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών για την αξιολόγηση της προόδου τους ως προς τα στοχευμένα μαθησιακά αποτελέσματα" (Eclac-UNESCO, 2020, σ. 8)

Χρήσιμο λογισμικό:

- Το YouTube παρέχει αυτόματο υποτίτλισμό.
- Το Microsoft Immersive Reader κάνει το κείμενο πιο προσιτό. Για περισσότερες τεχνολογικές επιλογές, οι εικονικές περιηγήσεις (δείτε τις πολλές προσφορές από μουσεία και εθνικά πάρκα), η επαυξημένη πραγματικότητα ή η ψηφιακή τρισδιάστατη απεικόνιση είναι ενδιαφέρουσες δυνατότητες.
- Διάφοροι πόροι έχουν διατεθεί από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή στους εκπαιδευτικούς για να διευκολύνουν τη διδασκαλία τους (2021) -

<https://www.ecml.at/Resources/TreasureChestofResources/Learners/tabid/4405/language/fr-FR/Default.aspx>



DIGITALL

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ahuja Anupam, Ainscow Mel, Blet Alphonsine Bouya-Aka, et al. (2005). *Principes directeurs pour l'inclusion : assurer l'accès à l'éducation pour tous*. Paris : UNESCO.
- André, C., & Lelord, F. (2009). *L'estime de soi : s'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Paris : Odile Jacob
- Beaton, M. C., Codina, G. N., & Wharton, J. C. (2021). Decommissioning normal: COVID-19 as a disruptor of school norms for young people with learning disabilities. *British journal of learning disabilities*, 10.1111/bld.12399. Advance online publication. <https://doi.org/10.1111/bld.12399>
- Bergeron, G., & Marchand, S. (2015). Soutenir l'apprentissage d'étudiants ayant un trouble d'apprentissage au collégial : le cas d'une recherche-action-formation. *c@hiers de la recherche en éducation*, 18, (1), 1-27
- Boumedian, N. & Laloy, D. (2016). Le tutorat comme outil d'adaptation dans un contexte de changement : un champ d'observation pertinent de la transaction sociale. *Pensée plurielle*, 43, 125-137. <https://doi.org/10.3917/pp.043.0125>
- Boyer, C. & Bissonnette, S. (2021). *Les effets du premier confinement, de l'enseignement à distance et de la pandémie de COVID-19 sur le rendement scolaire – Après la pandémie, faudrait-il généraliser l'usage de l'école virtuelle à toutes les clientèles et en toutes circonstances ?* Québec : Editions de l'Apprentissage
- Brun-Henin, F., Velay, J., Beecham, Y. & Cariou, S. (2012). Troubles d'écriture et dyslexie : revue théorique, aspects cliniques et approche expérimentale. *Développements*, 13, 4-28. <https://doi.org/10.3917/devel.013.0004>
- Burgstahler, S. (2015). Opening Doors or Slamming Them Shut? Online Learning Practices and Students with Disabilities . *Social Inclusion*, 3, (6), 69-79. Doi: 10.17645/si.v3i6.420
- Carrer, C., Duboel, N. & Le Cornet, Y. (2016). L'interdisciplinarité. Un modèle d'accompagnement des jeunes présentant des troubles spécifiques des apprentissages. *Empan*, 101, 66-71. <https://doi.org/10.3917/empa.101.0066>
- Commission Européenne (2021). Plan d'action en matière d'éducation numérique (2021-2027)
- Connolly, N. & McGuinness, C. (2018). Chapitre 7. Vers une littératie numérique pour une participation et une mobilisation active des jeunes dans un monde numérique. Dans : Conseil de l'Europe éd., *Points de vue sur la jeunesse – Volume 4: Les jeunes à l'heure du numérique* (pp. 81-99). Strasbourg, France: Conseil de l'Europe. <https://doi.org/10.3917/europ.coll.2018.01.0081>
- Convention Européenne des Droits de l'Homme (1950). Rome, 4.XI.
- Curchod-Ruedi, D., Ramel, S., Bonvin, P., Albanese, O., & Doudin, P-A. (2013). Integration and inclusive education: Teachers' involvement and importance of social support. - *European Journal of Disability Research/Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*. 7(2), 135–147. DOI:10.1016/j.alter.2012.11.008
- Donnelly, V. & Watkins, A. (2011). Teacher education for inclusion across Europe. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 55, 17-24. <https://doi.org/10.3917/nras.055.0017>
- Education GPS, OECD, visited on: 14/07/2021, <http://gpseducation.oecd.org>

“Educational Technology”. (2021) in Wikipedia. Accessed on 2021/07/09, accessible at: https://en.wikipedia.org/wiki/Educational_technology

Eserbold, S. (2015). Accessibility, inclusive education policies and right to education: Conceptual and methodological thoughts. *Alter*, 9, (1), 23-33.

European Commission, “A European Pillar of Social Rights”. Accessed on Sept 06, 2021 on https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/inclusive-education_en

European Commission (2020) Digital Education Action Plan 2021-2027, Resetting Education and training for the digital Age. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52020DC0624>

Fayol, M. (2011). Chapitre 6. Difficultés et troubles des apprentissages. Dans : Étienne Bourgeois éd., *Apprendre et faire apprendre* (pp. 103-113). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.brgeo.2011.01.0103>

Fotjik, R. (2017) Problems of distance education. *ICTE journal*. 7 : 14-23. https://www.researchgate.net/publication/326545984_Problems_of_Distance_Education

Fougeyrollas, P. (2018). Pour en finir avec le processus de production du handicap. Mettre en oeuvre l'équité et vivre la vulnérabilité. *Spiritualité Santé*, 11 (2), 33-35.

Fourneret, P., & Poissant, H. (2016). Learning disorders in ADHD: How are they related? *Archives de Pédiatrie*, (23), 1276-1283

Guest Author (2016) « 10 challenges deaf students face in the classroom » <https://www.gettingsmart.com/2016/08/10-challenges-deaf-students-face-in-the-classroom/>

Guilloux, R. (2009). *L'effet Domino Dys : Limiter l'enchaînement des difficultés en repérant les troubles spécifiques des apprentissages et en aménageant sa pédagogie*. Québec : Chenelière Education.

Hallahan, D. P., Pullen, P. C. et Ward, D. (2013). A brief history of the field of learning disabilities. Dans H. L. Swanson, K. R. Harris et S. Graham (dir.), *Handbook of learning disabilities* (2e éd., p. 15-32). New York, NY : Guilford Press

Haguenauer, M. (2016). Maux pour mot : résonance des troubles spécifiques des apprentissages sur le développement psychique de l'enfant. *Empan*, 101, 35-41. <https://doi.org/10.3917/empa.101.0035>

Hyseni Duraku, Z., & Nagavci, M. (2020). *Impact of the COVID-19 pandemic on the education of students with disabilities in pre-university education*.

Inserm (2017). Troubles spécifiques des apprentissages : Les « dys », des troubles durables mais qui se prennent en charge. Retrieved from <https://www.inserm.fr/dossier/troubles-specifiques-apprentissages/>

Jacqueline Holmes, (2020), “A Guide to Different Types of E-learning”, available at: <https://www.knowledgeanywhere.com/resources/article-detail/a-guide-to-the-different-types-of-elearning>

J.W. SANTROCK, “Psicologia dello sviluppo”, (2013) Mc Graw-Hill Education, Milano

Jemni, M. And Ben Ayeb, L. (2014) Accessible e-learning for students with disabilities: From the Design to the implementation. *The New Development of Technology Enhanced Learning*, pp. 53-74.

Jesus, T. S., Bhattacharjya, S., Papadimitriou, C., Bogdanova, Y., Bentley, J., Arango-Lasprilla, J. C., Kamalakannan, S., & The Refugee Empowerment Task Force International Networking Group Of The American Congress Of Rehabilitation Medicine (2021). Lockdown-Related Disparities Experienced by People with Disabilities during the First Wave of the COVID-19 Pandemic: Scoping Review with Thematic Analysis. *International journal of environmental research and public health*, 18(12), 6178. <https://doi.org/10.3390/ijerph18126178>

John, C. & Mautret-Labbé, C. (2011). Les dysphasiques, qui sont-ils ?. *Empan*, 81, 90-95. <https://doi.org/10.3917/empa.081.0090>

Keffalidou, A., Symeonidou, S., & Meijer, C (2020). Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature. *Prospects*. DOI: 10.1007/s11125-020-09500-2

Kkese E. (2020). McGurk effect and audiovisual speech perception in students with learning disabilities exposed to online teaching during the COVID-19 pandemic. *Medical hypotheses*, 144, 110233. <https://doi.org/10.1016/j.mehy.2020.110233>

Kubiszewski, V., Boudokhane-Lima, F., Lasne, A., Lheureux, F. & Saunier, É. (2021). Confinement et continuité pédagogique du printemps 2020: Aperçu des expériences et ressentis de professionnels de l'éducation. *Administration & Éducation*, 169, 113-118. <https://doi.org/10.3917/admed.169.0113>

Land, S. (2004) Effective Teaching Practice for Students in Inclusive Classrooms. *William and Mary School of Education*.
<https://education.wm.edu/centers/ttac/resources/articles/inclusion/effectiveteach/>

Lepage, P., & Romainville, M. (2009). *Le tutorat en Communauté française de Belgique*. Louvain : Fondation Roi Baudouin.

Lussier, F., Chevrier, E. & Gascon, L. (2018). Chapitre 6. Troubles spécifiques des apprentissages . Dans : Francine Lussier éd., *Neuropsychologie de l'enfant et de l'adolescent: Troubles développementaux et de l'apprentissage* (pp. 513-631). Paris: Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.lussi.2018.01.0513>

Maeder, C. (2012). Troubles dyslexiques et troubles de la compréhension écrite : quels liens, quelles différences, quelles évaluations ?. *Développements*, 13, 29-37. <https://doi.org/10.3917/devel.013.0029>

“Mooc Dys Syllabus – Teacher’s path” (2018) Accessed on Sept 06, 2021 <https://moocdys.eu/>
Nations Unies (2020). *Note de synthèse : l'Éducation en temps de COVID-19 et après*.

Paré, M. et Trépanier, N. (2010). Individualiser l'enseignement pour les élèves intégrés en classe ordinaire. In N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire, pistes d'action pour apprendre tous ensemble*. Québec: Presses de l'Université du Québec

Pedro, A., & Goldschmid, T. (2019). Managing dyspraxia: Pre-school teachers' perceptions, experiences and strategies. *Journal of Psychology in Africa*, 29, (2), 182–186, <https://doi.org/10.1080/14330237.2019.1603346>

P. Rinaldi, *Insegnare agli studenti sordi*, (2015) Il Mulino, Bologna
Petretto, D., Masala, O., & Masala, C (2020). *Education Sciences*. 2020; 10(6):154. <https://doi.org/10.3390/educsci10060154>

- Pouhet, A. (2016). Connaître les dys- et en mesurer les enjeux. *Enfances & Psy*, (71), 88-104. <https://doi.org/10.3917/ep.071.0088>
- Rouzic, M. (2016). Les troubles des apprentissages et le métier d'enseignant. *Empan*, 101, 47-51. <https://doi.org/10.3917/empa.101.0047>
- School Education Gateway (June 2020) "Survey on online and distance learning – Results" Accessed on: <https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/viewpoints/surveys/survey-on-online-teaching.htm>
- Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International Education Journal*, 7(7), 935-947.
- S. Tsai, P. Machado, (2009) "E-learning, Online Learning, Web-based Learning, or Distance Learning: Unveiling the Ambiguity in Current Terminology", available at: <https://campus.fundec.org.ar/admin/archivos/2%20elearning%20essay%20.pdf>
- Tatli, Z.H. (2009). Computer based education: Online learning and teaching facilities. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*.
- Tremblay, P. (2015). Inclusion scolaire et transformation des dispositifs de scolarisation des élèves à besoins spécifiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70 (2), 1-16. DOI: 10.3917/nras.070.0051
- The United Nation (2006). Convention on the Right of Persons with Disabilities. *Treaty Series*, 2515. 3.
- Turcotte, J. (2020). *La réussite scolaire des étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité: est-ce que les stratégies d'étude employées sont efficaces?* (Master's thesis : Université du Québec de Chicoutimi). Retrieved from https://alfresco.uclouvain.be/alfresco/service/guest/streamDownload/workspace/SpacesStore/77f5b588-4a52-476a-b021-ca8f70548fcb/Norme%20APA_juillet17_EN.pdf?guest=true
- Unapei & Inclusion europe (2009). *Règles européennes pour une information facile à lire et à comprendre*.
- UNESCO (2020) "Why the world must urgently strengthen learning and protect finance for education," <https://en.unesco.org/news/why-world-must-urgently-strengthen-learning-and-protect-finance-education>
- UNICEF. (2021). Learning at a Distance: Children's remote learning experiences in Italy during the COVID-19 pandemic, *Innocenti Research Report*
- University of Edinburg (14 Sep, 2018) "What is digital education ?" Accessed on Sept 06, 2021 on <https://www.ed.ac.uk/institute-academic-development/learning-teaching/staff/digital-ed/what-is-digital-education>
- V.F.Allodola, "La dad nella scuola primaria al tempo del Covid", EdScuola, visited on 2021/07/05, available at: <https://www.edscuola.eu/wordpress/?p=128770>
- Volterra, V., et al. (2014) Linguaggio e sordità: Gesti, segni e parole nello sviluppo e nell'educazione, // *Mulino*, Bologna
- Your Europe, Reasonable Accommodation. Accessed on Sept 06, 2021 on https://europa.eu/youreurope/business/human-resources/equal-treatment-qualifications/reasonable-accommodation/index_en.htm
- Young, J and Donovan, W. (2020). Shifting Special Needs Students to Online Learning in the Covid-19 Spring. *Pioneer Education*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED605503.pdf>

Zalat,M., Hamed,M., & Bolbol, S.(2021). The experiences, challenges, and acceptance of e-learning as a tool for teaching during the COVID-19 pandemic among university medical staff. *PLoS ONE*, 16(3). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0248758>

Zorman, M. (2006). Le rôle de l'Education Nationale et la formation des enseignants et des personnels, in Revue Réadaptation N°527 « Les troubles du langage et des apprentissages ».

Wahl, G. & Wahl, M. (2020). Chapitre II. La dysorthographe. Dans : Gabriel Wahl éd., *Les enfants DYS* (pp. 27-33). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.

WHO (2019). Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). Accessed on May 15th, 2021.

Wilens, T. E., & Spencer, T. J. (2010). Understanding attention-deficit/hyperactivity disorder from childhood to adulthood. *Postgraduate medicine*, 122(5), 97–109.
<https://doi.org/10.3810/pgm.2010.09.2206>