

Εγχειρίδιο για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας
 όσον αφορά τις στρατηγικές αυτορρύθμισης
 της μάθησης και ενεργητικής εμπλοκής
 του/της μαθητή/-ήτριας στο γνωστικό αντικείμενο
 της Γλώσσας, στη βάση διαστάσεων
 του ψηφιοποιημένου υλικού
 για την Δ' Δημοτικού (Π. 10)

Μπουσδούνης Ιωάννης
Μαγκούτη Ζωή
Πάτσιου Στεφανία
Σαρρή Νατάσσα
Υφαντή Ελένη

Έτος Έκδοσης 2022

ΣΥΝΤΕΛΕΣΤΕΣ

Συγγραφείς **Μπουσδούνης Ιωάννης**
Μαγκούτη Ζωή
Πάτσιου Στεφανία
Σαρρή Νατάσσα
Υφαντή Ελένη

Υλοποίηση



ΠΡΑΞΗ: «Καθολικός σχεδιασμός και ανάπτυξη προσβάσιμου ψηφιακού Εκπαιδευτικού υλικού», MIS 5001313, Άξονες Προτεραιότητας 6, 8, 9, στο πλαίσιο του Ε.Π. «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση, με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο-ΕΚΤ).

Υπεύθυνη της Πράξης:

Γελαστοπούλου Μαρία, Σύμβουλος Α΄
Ειδικής & Ενταξιακής Εκπαίδευσης, ΙΕΠ
ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Ιωάννης Αντωνίου

Πρόεδρος του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Αν. Τσόχα 36, 11521 Αθήνα

Τηλ.: 213 1335100 Fax: 213 1335111

Ηλεκτρονικό Ταχυδρομείο: info@iep.edu.gr



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
**Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού,
Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση**
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



Περιεχόμενα

Εισαγωγή	6
Αυτορρύθμιση: Βασικό θεωρητικό υπόβαθρο.....	7
Αυτορρύθμιση και μαθητές/μαθήτριες με νοητική αναπηρία.....	9
Ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτορρύθμισης και στρατηγικών μάθησης σε μαθητές/μαθήτριες με νοητική αναπηρία	11
Βασικές αρχές διαφοροποίησης της διδασκαλίας για μαθητές/μαθήτριες με νοητική αναπηρία.....	11
Ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτορρύθμισης σε μαθητές/μαθήτριες με νοητική αναπηρία.....	11
Ανάπτυξη υποστηρικτικών στρατηγικών και στρατηγικών μάθησης σε μαθητές/μαθήτριες με νοητική αναπηρία	14
Ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτορρύθμισης και στρατηγικών μάθησης στο γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας σε μαθητές/μαθήτριες με νοητική αναπηρία.....	14
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	18

Εισαγωγή

Η ανάπτυξη της ικανότητας για αυτορρύθμιση είναι γενικά αποδεκτό ότι συμβάλει καταλυτικά στην ενίσχυση της προσωπικότητας του ατόμου και της κοινωνικής του προσαρμογής, καθώς και στην επίτευξη των μαθησιακών του στόχων. Τα παραπάνω αφορούν και στους μαθητές/τριες με νοητική αναπηρία, οι οποίοι εμφανίζουν δυσκολίες στην εκμάθηση και αυτοματοποίηση τεχνικών αυτορρύθμισης, οπότε είναι σημαντικό η οικογένεια και το σχολείο να τους διδάξουν και να τους καθοδηγήσουν στη διαδικασία ανάπτυξης της ικανότητας αυτής.

Στο παρόν εγχειρίδιο περιλαμβάνονται αναφορές σε σχέση με το γενικό θεωρητικό υπόβαθρο της αυτορρύθμισης καθώς και με τη σχέση των μαθητών/τριών με νοητική αναπηρία και την αυτορρύθμιση. Παράλληλα προτείνονται τεχνικές και δραστηριότητες για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και την ανάπτυξη μιας στρατηγικής υποστηρικτικής σε σχέση με τη μάθηση και την καλλιέργεια δεξιοτήτων αυτορρύθμισης σε μαθητές/τριες με νοητική αναπηρία. Τέλος, περιλαμβάνονται συγκεκριμένες αναφορές που αφορούν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτορρύθμισης και μεθόδων μάθησης στο γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας σε μαθητές/τριες με νοητική αναπηρία.

Αυτορρύθμιση: Βασικό θεωρητικό υπόβαθρο

Στη βιβλιογραφία συναντάμε πολλούς ορισμούς για την αυτορρύθμιση και διαπιστώνεται ότι ως έννοια δεν έχει αναλυθεί με τον ίδιο τρόπο από όσους ερευνητές έχουν ασχοληθεί με αυτή. Τα σημεία που φαίνεται να είναι γενικώς αποδεκτά είναι η ικανότητα ενός ατόμου να θέτει τους προσωπικούς του στόχους, να επιλέγει την κατάλληλη στρατηγική επίτευξης αυτών των στόχων και να προβαίνει σε αξιολόγηση του αποτελέσματος των προσπαθειών του (Bandura, 1986). Σύμφωνα με τους Ακρίβο & Γυαλιά (2019), η αυτορρύθμιση *«Αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τα εσωτερικά του συναισθήματα και να παράγει θετική ενέργεια στους σημαντικούς τομείς της ζωής του. Αυτή η ικανότητα επιτρέπει στο άτομο να προάγει τη δημιουργικότητα, τις κοινωνικές του σχέσεις και να διατηρεί τα κίνητρά του.»*

Με την αυτορρύθμιση, σύμφωνα με τους Schunk & Zimmerman (2007), οι μαθητές/τριες, έχοντας θέσει τους στόχους τους ενεργοποιούν γνωστικές λειτουργίες, είδη συμπεριφοράς και συναισθήματα που εξυπηρετούν την επίτευξη των στόχων αυτών. Έτσι οι μαθητές/τριες αποκτούν ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία, αναπτύσσουν εσωτερικά κίνητρα και μεθόδους μάθησης διατηρώντας ενεργές όλες τις δεξιότητες που απαιτούνται για να επιτευχθούν οι μαθησιακοί στόχοι. Παρακολουθούν και προσαρμόζουν μέσα στον χρόνο σκέψεις, συναισθήματα και ενέργειες προσανατολισμένοι στους μαθησιακούς στόχους (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Ο Bronson (2001) θεωρεί την αυτορρύθμιση ως μία από τις πιο σημαντικές κατακτήσεις της παιδικής ηλικίας και η Κωσταρίδου – Ευκλείδη (2008) την χαρακτηρίζει ως μια δυναμική διεργασία που οδηγεί το άτομο στην ανάληψη δράσης σύμφωνα με τα κίνητρά του (προσδοκίες κι επιθυμίες), τους στόχους, τις δυνατότητές του, το περιβάλλον και τις ιδιαίτερες εκάστοτε συνθήκες. Ο ρόλος της αυτορρύθμισης είναι πολύ σημαντικός για να μπορεί ο/η μαθητής/τρια να δρα αυτόνομα, όταν αυτό απαιτείται, στις μαθησιακές δραστηριότητες μέσα στο σύνολο της τάξης.

Οι Χουντουμάδη και Πατεράκη (2008) αναφέρουν ότι η αυτορρύθμιση είναι ένας μηχανισμός με τον οποίο το άτομο τροποποιεί τη συμπεριφορά του παρατηρώντας τις αντιδράσεις του, τις οποίες αξιολογεί και μπορεί να τις ελέγξει με τη χρήση των αυτοαμοιβών. Για την ανάπτυξη της αυτορρυθμιστικής ικανότητας οι μαθητές/τριες χρειάζεται να αξιοποιήσουν τους τρόπους λειτουργίας της αυτοπαρακολούθησης, της αυτοαξιολόγησης και της αυτοενίσχυσης. Στην αυτοπαρακολούθηση ο/η μαθητής/τρια παρατηρεί τον εαυτό του και τις ενέργειές του τις οποίες μπορεί να καταγράφει. Στην αυτοαξιολόγηση εκτιμά το κατά πόσο οι ενέργειές του αυτές εξυπνέτησαν την επίτευξη των μαθησιακών του στόχων. Με την αυτοενίσχυση ο/η μαθητής/τρια έχει την ικανότητα να διαχειρίζεται τη συμπεριφορά και τα συναισθήματά του τόσο μετά τις επιτυχίες, όσο και μετά τις αποτυχίες του. Στη στρατηγική της αυτοενίσχυσης συμμετέχουν και η ενίσχυση (θετική ή αρνητική) που εισπράττει από τον/την εκπαιδευτικό ή/και τους συμμαθητές/τριες του.

Οι Bandy & Moore (2010) διακρίνουν δύο διαστάσεις στην αυτορρύθμιση: τη γνωστική και την κοινωνικο – συναισθηματική.

Η γνωστική αυτορρύθμιση σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να ελέγχει τη σκέψη του, να σχεδιάζει από πριν τις δράσεις του και να τροποποιεί τη συμπεριφορά του ανάλογα με το περιβάλλον και τις δικές του δυνατότητες.

Η κοινωνικο – συναισθηματική αυτορρύθμιση σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του και να τα εκφράζει με τον τρόπο που αρμόζει στις διάφορες καταστάσεις.

Είναι πολύ σημαντικό να επισημανθεί ότι η αυτορρύθμιση δεν πρέπει να συγχέεται με τη συμμόρφωση ή την υπακοή. Τα παιδιά που έχουν κατακτήσει δεξιότητες αυτορρύθμισης συμπεριφέρονται και δρουν με τον ίδιο τρόπο είτε με την παρουσία είτε με την απουσία ενήλικα. Τα παιδιά που αυτορρυθμίζονται μπορούν να αναστείλουν τις αυθόρμητες και παρορμητικές σκέψεις, να μεταθέσουν για αργότερα την πιθανή ευχαρίστησή τους, να σκεφτούν τις συνέπειες των πράξεών τους και να βρουν εναλλακτικές μορφές δράσης.

Η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση αποτελεί μια εξελικτική διαδικασία στην οποία το άτομο εμπλέκεται συνειδητά και συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία της μάθησης, επιλέγει και διαχειρίζεται τις μαθησιακές δραστηριότητες και αναστοχάζεται για την αποτελεσματικότητά τους (Αρμακόλας, Σ., Παναγιωτακόπουλος, Χ. & Μασσαρά, Χ., 2015). Σε αυτήν τη διαδικασία επιδρούν γνωστικές, συναισθηματικές, βουλευτικές διεργασίες και στρατηγικές επίτευξης των μαθησιακών στόχων. Η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση είναι μια ολοκληρωμένη διαδικασία στην οποία παίζει σημαντικό ρόλο ο «εαυτός» και, σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2003), οι δεξιότητες που αποκτώνται είναι σημαντικές όχι μόνο για την περίοδο της σχολικής ή ακαδημαϊκής ζωής, αλλά παραμένουν ως τέτοιες σε όλη τη ζωή του ανθρώπου. Η ανάπτυξη μεταγνωστικών και αυτορρυθμιστικών στρατηγικών μάθησης είναι και μια σημαντική διαφορά μεταξύ των αποτελεσματικών και των αναποτελεσματικών μαθητών/τριών. Βασικό χαρακτηριστικό των αυτορρυθμιζόμενων μαθητών/τριών αποτελεί και ο έλεγχος των κινήτρων και των συναισθημάτων τους. Τα θετικά συναισθήματα αυξάνουν την επιμονή και την προσπάθεια των μαθητών/τριών στην εξεύρεση της κατάλληλης στρατηγικής για την επίτευξη των μαθησιακών τους στόχων.

Αυτορρύθμιση και μαθητές/μαθήτριες με νοητική αναπηρία

Η αυτορρύθμιση, όπως ήδη έχει αναφερθεί, είναι μία από τις σημαντικότερες κατακτήσεις της παιδικής ηλικίας, η οποία υποστηρίζει την ακαδημαϊκή, τη συμπεριφορική και την κοινωνική επάρκεια. Στα πρώτα χρόνια της ζωής του και μέχρι τα πρώτα σχολικά έτη το παιδί δεν έχει ακόμη την αναπτυξιακή ωριμότητα, τη γνώση και την εμπειρία για να αυτορρυθμίζεται (Παπαδημητρίου, Δεφίγγου & Γαλανοπούλου, 2017). Η οικογένεια αρχικά και οι εκπαιδευτικοί στη συνέχεια είναι αυτοί που με τις δικές τους δράσεις ρυθμίζουν τη συμπεριφορά του παιδιού και ταυτόχρονα το εκπαιδεύουν να αποκτήσει δεξιότητες αυτορρύθμισης. Με την πάροδο των χρόνων οι δράσεις των ενηλίκων μειώνονται και το παιδί αποκτά το ίδιο τον έλεγχο του εαυτού του, θέτει στόχους και ενεργεί ρυθμίζοντας συνειδητά τη δράση του στην κατεύθυνση επίτευξης των στόχων αυτών. Το χρονικό σημείο κατά το οποίο το παιδί αρχίζει να περνά από την ετεορρύθμιση στην αυτορρύθμιση δεν είναι το ίδιο σε όλα τα παιδιά, αλλά διαφέρει και εξαρτάται από πολλούς παράγοντες.

Οι Boekaerts, M., Pintrich, P. R. & Zeidner, M. (2000), όπως αναφούν οι Παντελιάδου & Μπότσα, (2007), θεωρούν πως: *«η αυτορρύθμιση εμπλέκει έναν αριθμό εργασιών που περιλαμβάνουν τη στοχοθεσία, τις στρατηγικές σχεδιασμού, οργάνωσης, κωδικοποίησης και αποθήκευσης πληροφοριών, την παρακολούθηση και τον έλεγχο των γνωστικών λειτουργιών και του θυμικού, την αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου, τις πεποιθήσεις αυτό-κινητοποίησης (αυτό-αποτελεσματικότητα, προσδοκίες αποτελέσματος, εσωτερικό ενδιαφέρον και προσανατολισμός στον στόχο) την αξιολόγηση και τον αναστοχασμό, την υπερηφάνεια και την ικανοποίηση από την προσπάθειά που καταβάλλεται»*. Οι παραπάνω παράγοντες δεν είναι ανεξάρτητοι ο ένας από τον άλλον, αλλά αλληλεπιδρούν, και το δίκτυο σχέσεων που αναπτύσσεται (για πολλούς ερευνητές) μπορεί να εξηγήσει την γενικότερη αδυναμία των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες στην αυτορρύθμιση της μαθησιακής τους συμπεριφοράς. Σύμφωνα με τους Παντελιάδου & Μπότσα (2007), η αδυναμία των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες να αυτονομηθούν και να πάρουν τον έλεγχο της μάθησής τους είναι αποτέλεσμα και της δυσκολίας τους στην αυτορρύθμιση, η οποία ακολουθείται από ακαδημαϊκές και κοινωνικές δυσκολίες.

Οι αλληλεπιδράσεις των παραπάνω παραγόντων, αλλά και γενικότεροι αναπτυξιακοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες, καθιστούν ελλειμματική την ανάπτυξη της ικανότητας αυτορρύθμισης στα παιδιά με νοητική αναπηρία. Η αυτορρύθμιση είναι ένας από τους σημαντικότερους τομείς στους οποίους οι μαθητές/τριες με νοητική αναπηρία αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Τα παιδιά με νοητική αναπηρία εμφανίζουν δυσκολίες στην κωδικοποίηση, ταξινόμηση και ανάκληση πληροφοριών, στην επιλογή κατάλληλων στρατηγικών, στην αυτοματοποίηση διαφόρων ειδών τεχνικών και κανόνων, στην ευελιξία σκέψης, στην κατάκτηση χρονικών και χωρικών εννοιών. Επιπλέον, χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να ανταποκριθούν σε νέα δεδομένα. Παράλληλα κουράζονται σχετικά γρήγορα, έχουν περιορισμένη προσοχή, εμφανίζουν

εύκολα άγχος και ματαίωση, δυσκολεύονται στην ανάληψη πρωτοβουλιών και συνήθως έχουν χαμηλή αυτοεικόνα (Υφαντή, Μαγκούτη, Σαρρή, Πάτσιου και Μπουσδούνης, υπό έκδοση). Στις εγγενείς αυτές δυσκολίες προστίθενται πολλές φορές οι χαμηλές προσδοκίες του κοινωνικού περιβάλλοντος για τις ικανότητες των παιδιών με νοητική αναπηρία και η αδυναμία των ενηλίκων που φροντίζουν τα παιδιά με νοητική αναπηρία να τα εκπαιδεύσουν επαρκώς σε δεξιότητες αυτορρύθμισης. Η ανάπτυξη, όμως, της αυτορρύθμισης στα παιδιά με νοητική αναπηρία είναι ιδιαίτερα σημαντική για να τα βοηθήσει να μάθουν να ελέγχουν τη συμπεριφορά τους, να αποκτήσουν εσωτερικά κίνητρα και να ενεργοποιήσουν συγκεκριμένα είδη στρατηγικής που θα τα βοηθήσουν στην κατάκτηση μαθησιακών και κοινωνικών στόχων.

Είναι γενικά σημαντικό στην εκπαίδευση των μαθητών/τριών με νοητική αναπηρία να τίθενται ρεαλιστικοί στόχοι και στόχοι βελτίωσης της καθημερινότητας και όχι μόνο ακαδημαϊκοί στόχοι. Δε θεωρείται τίποτα αυτονόητο, αλλά όλα είναι αντικείμενο εκπαίδευσης. Το ίδιο συμβαίνει και με την ανάπτυξη της ικανότητας αυτορρύθμισης. Σε πρώτο στάδιο τα παιδιά με νοητική αναπηρία πρέπει να μπορούν να αυτορρυθμίζονται σε ζητήματα καθημερινής διαβίωσης. Για να αναπτύξουν δεξιότητες αυτορρύθμισης χρειάζεται να εκπαιδευτούν και να μάθουν τρόπους αυτοδιαχείρισης, προσαρμογής, επίλυσης προβλημάτων, αυτοπαρατήρησης και αυτοαξιολόγησης. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα και οι σχετικές παρεμβάσεις χρειάζεται να έχουν σχεδιαστεί επαρκώς και να περιλαμβάνουν και την παροχή κινήτρων για την ενίσχυση της αυτορρύθμισης. Η παροχή κινήτρων και η ανάπτυξη της ικανότητας της αυτορρύθμισης θα βοηθήσει το παιδί με νοητική αναπηρία να αλλάξει την παθητική στάση του και να ενεργοποιηθεί θέτοντας τους προσωπικούς του στόχους στη μάθηση και στη ζωή και αναλαμβάνοντας δράση επίτευξής τους.

Η θέσπιση ρεαλιστικών στόχων στην εκπαίδευση των παιδιών με νοητική αναπηρία, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, και ο αντίστοιχος σχεδιασμός δραστηριοτήτων σημαίνει ότι το επίπεδο δυσκολίας του στόχου και της δραστηριότητας χρειάζεται να είναι αντίστοιχο του επιπέδου δυνατοτήτων και δεξιοτήτων του παιδιού με νοητική αναπηρία. Στόχοι και δραστηριότητες με υψηλότερο βαθμό δυσκολίας από τις δυνατότητες του παιδιού ενέχουν τον κίνδυνο να αυξήσουν τη διάθεσή του για παθητική στάση και να οδηγήσουν σε παραίτηση. Στόχοι και δραστηριότητες που είναι πολύ εύκολες και κατώτερες των δυνατοτήτων του παιδιού ενέχουν τον κίνδυνο να οδηγήσουν σε πλήξη και έλλειψη κινήτρου για ενεργοποίηση.

Ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτορρύθμισης και στρατηγικών μάθησης σε μαθητές/μαθήτριες με νοητική αναπηρία

Βασικές αρχές διαφοροποίησης της διδασκαλίας για μαθητές/μαθήτριες με νοητική αναπηρία

Στην εκπαίδευση των μαθητών/τριών με νοητική αναπηρία είναι απαραίτητο να ακολουθούνται κάποιες βασικές αρχές για μια στοχευμένη επιτυχημένη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, ώστε να εξυπηρετούνται επαρκώς οι ανάγκες της συγκεκριμένης ομάδας μαθητών/τριών (Γελαστοπούλου, 2014). Παρακάτω αναφέρονται συγκεκριμένες βασικές αρχές, η εφαρμογή των οποίων βοηθά - μεταξύ άλλων - και την ανάπτυξη της ικανότητας αυτορρύθμισης :

- Αντιμετώπιση του κάθε μαθητή/τριας με νοητική αναπηρία ως αυτόνομη προσωπικότητα με αναγνώριση και σεβασμό στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του.
- Σχεδιασμό του εξατομικευμένου προγράμματος κάθε μαθητή/τριας με βάση αξιόπιστη αξιολόγηση των δυνατοτήτων και αδυναμιών του και όχι μόνο με γνώμονα τα γενικά μαθησιακά χαρακτηριστικά της ομάδας των μαθητών/τριών με νοητική αναπηρία.
- Σχεδιασμό των παρεμβάσεων ώστε να εστιάζει στις δυνατότητες και όχι μόνο στις αδυναμίες του παιδιού.
- Δημιουργία κινήτρων για την ενεργή συμμετοχή του στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Χρήση βιωματικών μεθόδων μάθησης και ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής.
- Αξιοποίηση κινητικών δραστηριοτήτων, καθώς η πολυαισθητηριακή προσέγγιση της μάθησης μέσω του σώματος και της κίνησης εξυπηρετεί τις ανάγκες των παιδιών με νοητική αναπηρία.
- Προσαρμογή της γλώσσας στο επίπεδο του μαθητή.
- Παρουσίαση της κάθε εργασίας στον μαθητή σε μικρά τμήματα, τα οποία εξασφαλίζουν την επιτυχία, γιατί το αίσθημα της επιτυχίας έχει μεγάλη σημασία στην αυτοενίσχυση και την πρόοδο του μαθητή (Ηλιακοπούλου, 2017).

Ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτορρύθμισης σε μαθητές/μαθήτριες με νοητική αναπηρία

Σε προηγούμενο κεφάλαιο αναφέρθηκε η αναγκαιότητα διδασκαλίας και εξάσκησης των μαθητών/τριών με νοητική αναπηρία στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτορρύθμισης. Η διδασκαλία στρατηγικών αυτορρύθμισης είναι απαραίτητο να γίνεται τόσο για την αυτορρύθμιση της γενικότερης συμπεριφοράς του παιδιού και της κοινωνικής του ένταξης και συνεργασίας με τους συνομηλίκους, όσο και για την αυτορρύθμισή του σχετικά με το εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο

και τους μαθησιακούς στόχους. Προτείνεται «η άμεση διδασκαλία (*direct instruction*) των στρατηγικών αυτών με μεγαλόφωνη, αναλυτική, βήμα προς βήμα παρουσίαση του τρόπου με τον οποίο θα πρέπει ο/η μαθητής/τρια να προσεγγίζει μια εργασία. Με αυτόν τον αναλυτικό τρόπο διδασκαλίας διασφαλίζεται ότι ακόμα και οι μαθητές/τριες με αδυναμίες στη μνήμη εργασίας ή το λεξιλόγιο θα ανταποκριθούν επαρκέστερα στις γνωστικές απαιτήσεις της σχολικής ύλης» (Παπαδημητρίου, Δεφίγγου & Γαλανοπούλου, 2017).

Σύμφωνα με τους Schunk και Zimmerman (2007), η μοντελοποίηση είναι ένα αποτελεσματικό μέσο για να οικοδομήσει ο/η μαθητής/τρια αυτορρυθμιστικές ακαδημαϊκές δεξιότητες και να αυξήσει την αυτοαποτελεσματικότητά του. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να λειτουργήσει ως μοντέλο- πρότυπο εφαρμόζοντας ο ίδιος τις τεχνικές που θέλει να διδάξει. Μπορεί, επίσης, να ανακοινώνει μεγαλόφωνα με τη σειρά τις διαδικασίες που πρέπει να ακολουθήσει ο/η μαθητής/τρια, για να κατακτήσει τις δεξιότητες αυτορρύθμισης ή τέλος, μπορεί να λειτουργεί ο ίδιος ο/η μαθητής/τρια ως μοντέλο με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Οι Schunk και Zimmerman (2007) αναφέρουν τρεις φάσεις κατά τη διδασκαλία της αυτορρύθμισης:

- Στην πρώτη φάση τίθεται ο στόχος και πραγματοποιείται η παρατήρηση του μοντέλου το οποίο εκτελεί τις δραστηριότητες ανακοινώνοντας μεγαλόφωνα τι κάνει κάθε στιγμή.
- Στη δεύτερη φάση ελέγχεται η απόδοση σε σχέση με την εκτέλεση των εργασιών από τους μαθητές/τριες περιλαμβάνοντας τις στρατηγικές μάθησης και την ανατροφοδότηση
- Στην τρίτη φάση πραγματοποιείται ο αναστοχασμός και η αυτοαξιολόγηση των μαθητών/τριών για την προσπάθειά τους και το αποτέλεσμα αυτής.

Αποτελεσματικό μέσο για την οικοδόμηση αυτορρυθμιστικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων αποτελεί και η λεκτική αυτοκαθοδήγηση (εσωτερικός λόγος). Η λεκτική αυτοκαθοδήγηση περιλαμβάνει πέντε βήματα (Ζησιμόπουλος, 2007):

- Ο ενήλικος δρα και περιγράφει (πρότυπο μίμησης).
- Το παιδί εκτελεί την ίδια δραστηριότητα υπό επίβλεψη (καθοδήγηση εκπαιδευτικού – έκδηλη εξωτερική καθοδήγηση).
- Το παιδί επαναλαμβάνει περιγράφοντας φωναχτά (έκδηλη αυτοκαθοδήγηση).
- Το παιδί περιγράφει ψιθυρίζοντας (μείωση ετεροκαθοδήγησης και βαθμιαία αντικατάσταση από την αυτοκαθοδήγηση).
- Ο/Η μαθητής/τρια εκτελεί επαναλαμβάνοντας με εσωτερικό λόγο (συμβολική – εσωτερική αυτοκαθοδήγηση).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα της λεκτικής αυτοκαθοδήγησης είναι η διαδικασία εκμάθησης του αλγόριθμου της διαίρεσης (ένα ψηφίο έχει ο διαιρέτης.....).

Σύμφωνα με τις Παπαδημητρίου, Δεφίγγου & Γαλανοπούλου, (2017), η διδασκαλία της αυτορρύθμισης σε παιδιά με νοητική αναπηρία περιλαμβάνει τα παρακάτω βήματα.

- Ορισμός της συμπεριφοράς στόχου. (Διατύπωση στοχοθεσίας με σαφή και κατανοητό τρόπο. Οι στόχοι μπορεί να είναι ατομικοί ή ομαδικοί).
- Αναγνώριση των ενισχυτών. (Απαραίτητοι - τουλάχιστον αρχικά - με σκοπό την αύξηση της επιθυμητής συμπεριφοράς ή τη μείωση της αρνητικής. Στην περίπτωση της αυτορρύθμισης, επιθυμητή συμπεριφορά είναι η σωστή εκτέλεση των ενεργειών για αυτονόμηση στη διαδικασία της μάθησης).
- Ορισμός κατάλληλου σχεδιασμού αυτοελέγχου και παρέμβασης. (Ο εκπαιδευτικός επιλέγει τον τρόπο καταγραφής της επίτευξης των στόχων που έχουν τεθεί. Σε αυτό το στάδιο χρησιμοποιούνται από τους μαθητές/τριες στρατηγικές αυτορρύθμισης με χρήση συγκεκριμένων εργαλείων, όπως τα ερωτηματολόγια οργάνωσης της σκέψης, τα ερωτηματολόγια, λίστες αυτοελέγχου, οι εννοιολογικοί χάρτες και τα σχεδιαγράμματα. Τα εργαλεία που προαναφέρθηκαν βοηθούν τον μαθητή να οργανώνει τις σκέψεις του κι έτσι να μπορεί να αυτονομηθεί στην εργασία του).
- Εκπαίδευση μαθητών/τριών στον αυτοέλεγχο. (Ο εκπαιδευτικός εξηγεί στον μαθητή τρόπους με τους οποίους μπορεί να αναγνωρίζει αν έχει επιτύχει τους στόχους που έχουν τεθεί και σε ποιον βαθμό, να αξιολογεί τις επιδόσεις του και να καταγράφει την αξιολόγηση του).
- Διδασκαλία της ανεξαρτησίας της αυτορρύθμισης. (Είναι το τελευταίο στάδιο όπου ο/η μαθητής/τρια χρησιμοποιεί δεξιότητες αυτορρύθμισης, χωρίς την προτροπή του εκπαιδευτικού, ρυθμίζοντας μόνος του τον τρόπο προσέγγισης της δραστηριότητας που χρειάζεται να εκτελέσει).

Η ενίσχυση των μαθητών/τριών με νοητική αναπηρία αξιοποιείται, επίσης, στη διδασκαλία των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης. (Ξεκινάμε με εξωτερικούς ενισχυτές για να καταλήξουμε σε εσωτερικούς ενισχυτές και την ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων). Ένας τρόπος για να συστηματοποιήσουμε την παρεχόμενη ενίσχυση είναι η δημιουργία ενός συμβολαίου με τους μαθητές/τριες μας. Το συμβόλαιο περιλαμβάνει μια γραπτή περιγραφή του διδακτικού στόχου, τα κριτήρια επίτευξης και τους ενισχυτές που θα ακολουθήσουν. Οι όροι του συμβολαίου είναι αποτέλεσμα διαπραγμάτευσης του εκπαιδευτικού με τον μαθητή. Για παράδειγμα, ποιο θα είναι το είδος του ενισχυτή. Αυτό εξυπηρετεί την ανάπτυξη αυτορρυθμιστικής συμπεριφοράς από το παιδί, αλλά και την ομαλή σχέση εκπαιδευτικού – μαθητή.

Η εναλλαγή στην εφαρμογή συνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας και άμεσης διδασκαλίας με σαφή καθοδήγηση βοηθά στην ανάπτυξη συνεργατικότητας και στήριξης μεταξύ των μαθητών/τριών. Σε ένα τέτοιο υποστηρικτικό περιβάλλον ο/η μαθητής/τρια με νοητική αναπηρία διδάσκεται και χρησιμοποιεί δεξιότητες αυτορρύθμισης, αισθάνεται αποδεκτός και αυτοπροσδιορίζεται ως αποτελεσματικός μαθητής/τρια. Επίσης, η εξατομικευμένη εκπαίδευση σε τεχνικές διαχείρισης της αποτυχίας είναι μια παραγωγική προσέγγιση στην προσπάθεια παροχής

κινήτρων στα παιδιά με νοητική αναπηρία και ανάπτυξης του προτερήματος της επιμονής, το οποίο είναι πολύ σημαντικός παράγοντας παρακίνησης.

Ανάπτυξη υποστηρικτικών στρατηγικών και στρατηγικών μάθησης σε μαθητές/μαθήτριες με νοητική αναπηρία

Στην εκπαίδευση των μαθητών/τριών με νοητική αναπηρία, όπως ισχύει και γενικότερα στην εκπαίδευση, η ανάπτυξη στρατηγικών μάθησης αποδεικνύεται ιδιαίτερα σημαντική κατά την επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Παρακάτω αναφέρονται υποστηρικτικές στρατηγικές και στρατηγικές μάθησης προς αξιοποίηση στην καθημερινή διδακτική πρακτική.

- Χρήση στρατηγικών γενίκευσης της γνώσης και όχι μόνο εντός, αλλά και σε περιβάλλοντα εκτός πλαισίου τάξης (προαύλιο, κυλικείο, γειτονιά κ. ά.).
- Ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ των μαθητών/τριών και λήψης συλλογικών αποφάσεων (βοηθούν στην ανάπτυξη ικανότητας κοινωνικών σχέσεων και τη βελτίωση της αυτοεικόνας).
- Επιβράβευση και θετική ενίσχυση κάθε είδους επιθυμητής συμπεριφοράς.
- Λεκτική και μη λεκτική καθοδήγηση.
- Αξιοποίηση των ενδιαφερόντων των μαθητών/τριών.
- Οργάνωση σταθμών εργασίας που συνδέονται με το πραγματικό πλαίσιο.
- Συχνά διαλείμματα στις μεγάλες δραστηριότητες και εναλλαγή δραστηριοτήτων.
- Διαφοροποίηση και προσαρμογή των εργασιών αξιολόγησης (πολλαπλών επιλογών, συμπλήρωσης κενών, οπτικοποιημένες, σαφείς οδηγίες κ.ά.).
- Χρήση μνημονικών τεχνικών.
- Χρήση κοινωνικών ιστοριών.
- Συχνή ανατροφοδότηση.
- Σημειώσεις με οδηγίες.
- Αξιοποίηση της τεχνολογίας.
- Οπτικοποίηση του υλικού, των οδηγιών ή των βημάτων εργασίας.

Ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτορρύθμισης και στρατηγικών μάθησης στο γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας σε μαθητές/μαθήτριες με νοητική αναπηρία

Στο προσαρμοσμένο εγχειρίδιο Γλώσσας έχει ληφθεί υπόψη η αναγκαιότητα ανάπτυξης δεξιοτήτων αυτορρύθμισης. Έτσι στην πρώτη σελίδα της κάθε ενότητας περιέχεται ο προοργανωτής της ενότητας που παρουσιάζει τους βασικούς διδακτικούς στόχους. Ο/Η μαθητής/τρια με νοητική αναπηρία ενημερώνεται από την αρχή για το τι θα μάθει και τι χρειάζεται να προσέξει. Η ενημέρωση

του μαθητή για τους μαθησιακούς στόχους είναι βασικό στοιχείο στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτορρύθμισης από αυτόν. Στους προοργανωτές μάλιστα έγινε προσπάθεια ομαδοποίησης της σειράς παρουσίασης των στόχων για καλύτερη μνημονική συγκράτηση. Τέλος, οι προοργανωτές λειτουργούν και ως υπενθύμιση, επανάληψη και σύνδεση με τις προϋπάρχουσες γνώσεις.

Παράδειγμα προοργανωτή

<p>Σε αυτήν την ενότητα:</p> <p>θα μάθουμε:</p> <p>να ξεχωρίζουμε το κατηγορούμενο, όταν στην πρόταση υπάρχει ένα από τα ρήματα: είμαι, γίνομαι, φαίνομαι</p> <p>να κλίνουμε αρσενικά ουσιαστικά που τελειώνουν σε -ας</p> <p>Παράδειγμα: Το ουσιαστικό ο ψαράς.</p> <p>λέξεις και εκφράσεις που έχουν σχέση με το νερό.</p> <p>θα γνωρίσουμε: ιστορίες και παραμύθια που έχουν σχέση με το νερό</p> <p>επαγγέλματα που δεν υπάρχουν σήμερα και είχαν σχέση με το νερό.</p> <p>Θα καταλάβουμε τη σημασία που έχει το νερό για τη ζωή μας.</p>	<p>Μια πρόταση μπορεί να αποτελείται από το υποκείμενο, το ρήμα και το αντικείμενο. Μια πρόταση επίσης μπορεί να αποτελείται από το υποκείμενο, το ρήμα και μια ακόμα λέξη, που λέγεται κατηγορούμενο.</p>
	<p>Επάγγελμα λέμε τη δουλειά που κάνει κάποιος. Παράδειγμα: Η κυρία Μαργαρίτα είναι δασκάλα, δηλαδή, κάνει το επάγγελμα της δασκάλας.</p>

Η προσαρμογή του σχολικού βιβλίου με τη μέθοδο easy to read βοηθά στην κατανόηση της ύλης από την πλευρά του μαθητή, γεγονός που, επίσης, ενισχύει τις δεξιότητες αυτορρύθμισης. Οι επεξηγήσεις με τις λέξεις με μπλε και πράσινο χρώμα που υπάρχουν στο προσαρμοσμένο βιβλίο (Υφαντή, Μαγκούτη, Σαρρή, Πάτσιου και Μπουσδούνης, υπό έκδοση) και οι αναλυτικές οδηγίες στην εκφώνηση των δραστηριοτήτων και των ασκήσεων στοχεύουν επιπλέον στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτορρύθμισης και αυτόνομης εργασίας του μαθητή μέσα στην τάξη. Στο τέλος κάθε ενότητας υπάρχουν άλλες δύο δραστηριότητες που εξυπηρετούν την ανάπτυξη της ικανότητας αυτορρύθμισης: το λεξιλόγιο της ενότητας και ο πίνακας «Σε αυτήν την ενότητα έμαθα» όπου ο/η μαθητής/τρια σημειώνει δίπλα σε συγκεκριμένες φράσεις που αντιστοιχούν σε μαθησιακούς στόχους τι έμαθε «πολύ καλά» και σε τι χρειάζεται «ακόμα λίγη βοήθεια». Η ψηφιακή εφαρμογή που συνοδεύει το προσαρμοσμένο βιβλίο με τις δικές της δραστηριότητες και - πολύ σημαντικό - με τη μεταφορά του γραπτού κειμένου σε ακουστική μορφή είναι ιδιαίτερα χρήσιμη στην ανάπτυξη

αυτορρυθμιστικών δεξιοτήτων στους μαθητές/τριες με νοητική αναπηρία. Η αξιοποίηση της ψηφιακής εφαρμογής είναι απαραίτητο να συνοδεύει την αξιοποίηση του προσβάσιμου εγχειριδίου.

Οι στρατηγικές μάθησης αξιοποιούνται επίσης στο γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας. Μπορούν να ταξινομηθούν σε μνημονικές, γνωστικές, επανορθωτικές, μεταγνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές. Όλοι αυτοί οι τύποι των στρατηγικών βρίσκουν εφαρμογή στις δεξιότητες παραγωγής και κατανόησης γραπτού και προφορικού λόγου (Υψηλάντης & Μουτή, 2015). Στις μνημονικές στρατηγικές ανήκει η δημιουργία νοηματικών χαρτών με ομαδοποίηση, συσχετισμούς λέξεων και τοποθέτηση λέξεων σε κείμενο, λαμβάνοντας υπόψη τα περιεχόμενά του. Η εφαρμογή εικόνων και ήχων ανήκει, επίσης, στις μνημονικές στρατηγικές και αφορά στη χρήση εικόνων κατά τη διδασκαλία, τη σημασιολογική χαρτογράφηση και την αξιοποίηση λέξεων – κλειδιά. Στις γνωστικές στρατηγικές ανήκει η εξάσκηση που γίνεται με επαναλήψεις, η εξάσκηση με ήχους και γραφή, η αναγνώριση και χρήση προτύπων και η βιωματική εξάσκηση. Η αναζήτηση βοήθειας και η χρήση συνωνύμων και περιφραστικού λόγου ανήκουν στις επανορθωτικές στρατηγικές. Στις μεταγνωστικές στρατηγικές εντάσσονται η επανάληψη και η σύνδεση με προϋπάρχουσες γνώσεις, η οργάνωση, ο προσδιορισμός στόχων των γλωσσικών δραστηριοτήτων και η αναζήτηση ευκαιριών για εξάσκηση. Η θετική στάση, η ανταμοιβή, η χρήση λίστας καθηκόντων, το ημερολόγιο μάθησης και η σταδιακή χαλάρωση ανήκουν στις συναισθηματικές εκείνες στρατηγικές που οδηγούν επιπλέον στη μείωση του άγχους. Τέλος, η συνεργασία με συμμαθητές/τριες και η αναγνώριση των δικών τους σκέψεων και συναισθημάτων εντάσσονται στις κοινωνικές στρατηγικές μάθησης.

Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να αξιοποιήσουν τεχνικές αυτορρύθμισης στην τάξη τους προς όφελος του συνόλου των μαθητών/τριών τους. Μπορούν να ζητήσουν από τους μαθητές/τριες τους να κρατούν σημειώσεις οι ίδιοι και να καταγράφουν την πρόοδό τους, εξασφαλίζοντάς τους και τον απαραίτητο χρόνο για καταγραφή των πληροφοριών. Η ανατροφοδότηση είναι, επίσης, σημαντικό παράγοντα που θα βοηθήσει τους μαθητές/τριες με νοητική αναπηρία να αναπτύξουν την ικανότητα αυτορρύθμισης. Μπορεί να ζητείται από τους μαθητές/τριες να αξιολογούν οι ίδιοι τις εργασίες τους και οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να παρατηρούν τον τρόπο που οι μαθητές/τριες την πραγματοποιούν. Χρήσιμα εργαλεία που μπορούν να αξιοποιηθούν είναι τα ερωτηματολόγια οργάνωσης της σκέψης, τα ερωτηματολόγια αυτοελέγχου, ο χρόνος για αναστοχασμό και καταγραφή, τα σχεδιαγράμματα και οι εννοιολογικοί χάρτες.

Μια δραστηριότητα που βοηθά τους μαθητές/τριες με νοητική αναπηρία στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτορρύθμισης κατά την εκμάθηση της ορθογραφίας είναι η Καθοδηγούμενη Συμμετοχική Ορθογραφική Μέθοδος (Αναστασίου & Μπαντούνα, 2007), η οποία δίνει έμφαση στην άμεση διδασκαλία που αξιοποιείται στους μαθητές/τριες με νοητική αναπηρία. Επίσης, δίνει έμφαση στις μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών/τριών αναπτύσσοντας την ευχέρεια να αυτενεργούν και να αυτορρυθμίζουν την ορθογραφική συμπεριφορά τους. Ο/Η εκπαιδευτικός

υποστηρίζει την ορθογραφική μάθηση ενεργώντας ως καθοδηγητής και αξιοποιώντας τεχνικές «σκαλωσιάς». Η υποστήριξη του μειώνεται σταδιακά μέχρι τα παιδιά να ανταποκρίνονται μόνα τους στις απαιτήσεις της δραστηριότητας. Η Καθοδηγούμενη Συμμετοχική Ορθογραφική Μέθοδος έχει τέσσερα γενικά στάδια. Αρχικά, ο εκπαιδευτικός γεφυρώνει το χάσμα μεταξύ της προϋπάρχουσας γνώσης των μαθητών/τριών και των νέων στόχων και ζητούμενων δεξιοτήτων και στη συνέχεια, παρέχει ένα διδακτικό πλαίσιο για διευκόλυνση των στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων. Στο τρίτο στάδιο δίνεται ενίσχυση και ανατροφοδότηση στους μαθητές/τριες και, τέλος, μεταβιβάζεται σταδιακά η ευθύνη από τον εκπαιδευτικό στον μαθητή.

Παράδειγμα:

1ο βήμα: Σύνταξη κειμένου από τον εκπαιδευτικό με το γραμματικό φαινόμενο που είχε διδάξει τελευταίο και λεξιλόγιο που είναι ήδη διδαγμένο.

2ο βήμα: Υπαγόρευση κειμένου από τον εκπαιδευτικό, είναι το βασικό στάδιο. Ο εκπαιδευτικός σταματά την υπαγόρευση κάθε φορά που συναντά το σημείο ενδιαφέροντος και ζητά από τους μαθητές/τριες να αιτιολογήσουν γιατί θα γράψουν όμικρον ή ωμέγα, ήτα ή γιώτα κ.ά. ή πώς μπαίνουν τα σωστά σημεία στίξης κ.λπ. Οι μαθητές/τριες μπορούν να αξιοποιήσουν λεξικό ή προσωπικό ευρετήριο ή αναρτημένους πίνακες έξεων που χρησιμοποιούνται συχνά. Τέλος, επαναλαμβάνεται η εκφώνηση από τον εκπαιδευτικό ή από μαθητή/ήτρια.

3ο βήμα: Αυτοδιόρθωση ή αλληλοδιόρθωση.

4ο βήμα: Επιμέλεια και διόρθωση από τον/την εκπαιδευτικό με σημειώσεις και παρατηρήσεις.

5ο βήμα: Διόρθωση από τον/τη μαθητή/ήτρια στο σπίτι.

Βιβλιογραφικές αναφορές

1. Ακρίβος, Χ. & Γυαλιά, Ε. (2019). *Εκπαιδευτικό Υλικό. Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού και Ηγεσία*. Αθήνα, Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης.
2. Αναστασίου, Δ. & Μπαντούνα, Α. (2007). Η καθοδηγούμενη συμμετοχική ορθογραφική μέθοδος ως τρόπος υποστήριξης των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες μέσα στην κοινή τάξη. *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*, Επιμ. Μακρή – Μπότσαρη, Ε., Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
3. Αρμακόλας, Σ, Παναγιωτακόπουλος, Χ. & Μασσαρά, Χ., (2015). Η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και το μαθησιακό περιβάλλον στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. *Πρακτικά του Συνεδρίου της Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης «Καινοτομία και Έρευνα στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και στις Τεχνολογίες Πληροφορίας»*, Τόμος 2, Μέρος Α, σσ. 102 - 113. doi: 10.12681/icodl.32.
4. Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
5. Bandy, T. & Moore, K. A. (2010). *Assessing self-regulation: A guide for out-of-school time program practitioners*. Brief research – to – Results, Child Trends.
6. Bronson, M.B. (2001). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York: Guilford Press.
7. Γελαστοπούλου, Μ. (2014). *Οδηγός Διαφοροποίησης της Διδασκαλίας για μαθητές/τριες με Νοητική Αναπηρία. Στρατηγικές διαφοροποίησης υπό το πρίσμα της νοητικής αναπηρίας*. Αθήνα, ΙΕΠ.
8. Ζησιμόπουλος, Δ. (2007) Προσαρμογή διδακτικών στόχων στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά. Η τεχνική της Ανάλυσης Έργου (Task Analysis). *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης* (Επιμ. Μακρή – Μπότσαρη, Ε.), Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
9. Ηλιακοπούλου, Αι. (2017). Παιδαγωγική Προσέγγιση μαθητών/τριών με νοητική αναπηρία. *Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών/τριών με*

αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο, Γελαστοπούλου, Μ., Μουταβελής, Α. (επιστ. επιμέλεια). Συλλογικός επιστημονικός Τόμος. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

10. Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1997). *Ψυχολογία Κινήτρων*. Αθήνα Ελληνικά Γράμματα.
11. Παντελιάδου, Σ. και Μπότσας, Γ. (2007). *Μαθησιακές δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά. Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Γράφημα*.
12. Παπαδημητρίου, Α., Δεφίγγου, Γ. & Γαλανοπούλου, Μ. (2017). *Εγχειρίδιο για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας όσον αφορά τις στρατηγικές αυτορρύθμισης της μάθησης και ενεργητικής εμπλοκής του/της μαθητή/-ήτριας στο γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας, στη βάση διαστάσεων του ψηφιοποιημένου υλικού για την Γ' Δημοτικού (Π. 1)*. Αθήνα, ΙΕΠ.
13. Schunk, D.H., & Zimmerman, B.J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading and Writing Quarterly*, 23, 7-25.
14. Υφαντή, Ε., Μαγκούτη, Ζ., Σαρρή, Ν., Πάτσιου, Σ., & Μπουσδούνης, Ι., (υπό έκδοση). *Πορίσματα έρευνας για την αποτελεσματικότητα προσαρμοσμένου σχολικού εγχειριδίου Ιστορίας με τη μέθοδο Easy to Read σε μαθητές/τριες/τριες Δ' Δημοτικού με ελαφρά νοητική αναπηρία*. Παραδοτέο Π.12 του προγράμματος «Ανάπτυξη προσβάσιμου υλικού για μαθητές/τριες/-ήτριες με νοητική αναπηρία για την Δ' Δημοτικού» στο πλαίσιο του Υποέργου 3 της Πράξης «Καθολικός σχεδιασμός και ανάπτυξη προσβάσιμου ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού» με ΟΠΣ 5001313. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
15. Υφαντή, Ε., Μαγκούτη, Ζ., Σαρρή, Ν., Πάτσιου, Σ., & Μπουσδούνης, Ι., (υπό έκδοση). *Εγχειρίδιο με βήμα προς βήμα οδηγίες για τη χρήση και εφαρμογή του ψηφιοποιημένου υλικού από τα προσαρμοσμένα βιβλία (Γλώσσα, Μαθηματικά, Ιστορία, Μελέτη Περιβάλλοντος και Θρησκευτικά) της Δ' Δημοτικού*. Παραδοτέο 11 του προγράμματος «Ανάπτυξη προσβάσιμου υλικού για μαθητές/τριες/-ήτριες με νοητική αναπηρία για την Δ' Δημοτικού» στο πλαίσιο του Υποέργου 3 της Πράξης «Καθολικός σχεδιασμός και ανάπτυξη προσβάσιμου ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού» με ΟΠΣ 5001313. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

16. Υψηλάντης, Γ. & Μουτή, Α. (2015). *Ατομικές Διαφορές στην απόκτηση/ εκμάθηση δεύτερης γλώσσας: Στιλ και στρατηγικές μάθησης*. Αθήνα, Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
17. Χουντουμάδη Α. και Πατεράκη Λ. (2008). *Λεξικό Ψυχολογίας*. Εκδόσεις Τόπος.



Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
**Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού,
Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση**
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης

