



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ
ΤΜΗΜΑ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Ηλεκτρονική Μάθηση.»
Ακαδημαϊκό έτος 2025-2026

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
της Ιωάννας Μπουρλή (Α.Μ.: 25062)

**Ανάπτυξη Ψηφιακού Εργαστηρίου Δεξιοτήτων για την Καλλιέργεια
Συμπεριληπτικών Στάσεων απέναντι στην Αναπηρία: Μια Εκπαιδευτική
Πρόταση Ευαισθητοποίησης για Μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.**

Development of a Digital Skills Workshop for Fostering Inclusive Attitudes
toward Disability: An Educational Proposal for Raising Awareness among
Primary School Students.

Επιβλέπων:
ΣΥΜΕΩΝ ΡΕΤΑΛΗΣ

Πειραιάς, Σεπτέμβριος 2026

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ ΑΥΘΕΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

ΒΕΒΑΙΩΣΗ ΕΚΠΟΝΗΣΗΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Αυτή η Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία υποβάλλεται ως μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών στην «Ηλεκτρονική Μάθηση» του Τμήματος Ψηφιακών Συστημάτων του Πανεπιστημίου Πειραιώς.

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η συγκεκριμένη Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία έχει συγγραφεί από εμένα προσωπικά και δεν έχει υποβληθεί ούτε έχει αξιολογηθεί στο πλαίσιο κάποιου άλλου μεταπτυχιακού ή προπτυχιακού τίτλου σπουδών, στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό.

Η εργασία αυτή έχοντας εκπονηθεί από εμένα, αντιπροσωπεύει τις προσωπικές μου απόψεις επί του θέματος. Οι πηγές στις οποίες ανέτρεξα για την εκπόνηση της συγκεκριμένης διπλωματικής αναφέρονται στο σύνολό τους, δίνοντας πλήρεις αναφορές στους συγγραφείς, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το Διαδίκτυο.

Η εργασία πληροί τις απαιτήσεις μορφοποίησης και έχει ενσωματώσει όλες τις προτάσεις βελτιώσεων που προτάθηκαν από την Επιτροπή Εξέτασης.

Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου. Σε κάθε περίπτωση, αναληθούς ή ανακριβούς δηλώσεως, υπόκειμαι στις συνέπειες που προβλέπονται τις διατάξεις που προβλέπει η Ελληνική και Κοινοτική Νομοθεσία περί πνευματικής ιδιοκτησίας.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Ονοματεπώνυμο: Μπουρλή Ιωάννα

Αριθμός Μητρώου: ΜΗΜ 25062

Υπογραφή:



Περιεχόμενα

Περίληψη	4
Abstract	5
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ	6
1.1 Αναγκαιότητα καλλιέργειας συμπεριληπτικών στάσεων απέναντι στην αναπηρία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	6
1.2 Αντικείμενο και στόχος της διπλωματικής εργασίας	10
1.3 Δομή της εργασίας	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΠΛΑΙΣΙΟ ΚΑΙ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ	15
2.1 Η αναπηρία στο σύγχρονο κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο	15
2.2 Στάσεις και στερεότυπα απέναντι στην αναπηρία	18
2.3 Η συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	20
2.4 Τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	22
2.5 Παιδαγωγικές αρχές και στρατηγικές του εργαστηρίου	23
2.6 Συναφή εκπαιδευτικά προγράμματα και παρεμβάσεις	26
2.7 Επισκόπηση ψηφιακών εργαλείων και περιβαλλόντων που αξιοποιήθηκαν	28
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΨΗΦΙΑΚΗ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ	29
3.1 Στόχοι, περιεχόμενο και εκπαιδευτικό πλαίσιο	29
3.2 Δομή και φάσεις του εργαστηρίου	45
3.3 Προτάσεις Αξιολόγησης	87
3.4 Περιγραφή της πλατφόρμας Google Classroom και των βοηθητικών εργαλείων	94
3.5 Ενδεικτικές οθόνες της ψηφιακής υλοποίησης	101
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	111
4.1 Επισκόπηση και αποτίμηση του σχεδιαστικού έργου	111
4.2 Ανάλυση και σχόλια σχετικά με την εφαρμογή	112
4.3 Προτάσεις εμπλουτισμού και μελλοντικής εφαρμογής	115
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	117
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	121
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ	128

Περίληψη

Η παρούσα μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία αφορά τον σχεδιασμό και την ψηφιακή υλοποίηση ενός Εργαστηρίου Δεξιοτήτων για μαθητές και μαθήτριες Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού, με στόχο την καλλιέργεια συμπεριληπτικών στάσεων απέναντι στην αναπηρία. Το πρόγραμμα εντάσσεται στον θεματικό κύκλο «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ – Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη» και στην υποθεματική «Συμπερίληψη: Αλληλοσεβασμός, Διαφορετικότητα» και αναπτύσσεται σε επτά διαδοχικά εργαστήρια των δύο διδακτικών ωρών. Η προσέγγιση της αναπηρίας βασίζεται στη σύγχρονη κοινωνική οπτική, με έμφαση στα περιβαλλοντικά, κοινωνικά, επικοινωνιακά και οργανωτικά εμπόδια που μπορούν να περιορίζουν την ισότιμη συμμετοχή. Η μαθησιακή πορεία οργανώνεται σταδιακά από την αναγνώριση της διαφορετικότητας και τη διερεύνηση αρχικών αντιλήψεων προς την εξέταση στερεοτύπων, τον εντοπισμό εμποδίων και την αναζήτηση λύσεων για ένα περισσότερο προσβάσιμο και συμπεριληπτικό σχολείο. Παράλληλα, επιδιώκεται η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, της επικοινωνίας, της συνεργασίας, του σεβασμού και του αναστοχασμού. Αξιοποιούνται ενεργητικές και συνεργατικές μορφές μάθησης, ρουτίνες σκέψης, εργαλεία διαλόγου και βιωματικές δραστηριότητες. Το Google Classroom λειτουργεί ως κεντρικό περιβάλλον οργάνωσης και πρόσβασης στο υλικό, ενώ συμπληρωματικά χρησιμοποιούνται τα Canva, Google Slides, Genially, Google Forms και Padlet, σε συνδυασμό με έντυπες και δια ζώσης δραστηριότητες. Το τελικό εκπαιδευτικό πακέτο περιλαμβάνει οδηγίες εφαρμογής, μαθησιακό υλικό και εργαλεία αξιολόγησης για την υποστήριξη του εκπαιδευτικού. Η αξιολόγηση ενσωματώνεται στη μαθησιακή διαδικασία μέσω αυτοαξιολόγησης, παρατήρησης, ομαδικών έργων, ανατροφοδότησης και αναστοχαστικών δραστηριοτήτων. Η αποτίμηση της εργασίας εστιάζει στη συνοχή, την παιδαγωγική καταλληλότητα και τη λειτουργικότητα του σχεδιαστικού προϊόντος. Τέλος, διατυπώνονται προτάσεις για την πιλοτική εφαρμογή του σε πραγματικές συνθήκες τάξης, τη συστηματική αξιολόγηση και τον περαιτέρω εμπλουτισμό του.

Λέξεις Κλειδιά: Αναπηρία, Συμπεριληπτική Εκπαίδευση, Συμπεριληπτικές Στάσεις, Εργαστήρια Δεξιοτήτων, Ψηφιακή Μάθηση

Abstract

This master's thesis focuses on the design and digital implementation of a Skills Workshop for third- and fourth-grade primary school students, aiming to foster inclusive attitudes toward disability. The programme is situated within the thematic cycle "I Care and Act – Social Awareness and Responsibility" and the subtheme "Inclusion: Mutual Respect and Diversity" and is organised into seven consecutive workshops, each lasting two teaching periods. Disability is approached from a contemporary social perspective, with emphasis on the environmental, social, communicative, and organisational barriers that may restrict equal participation. The learning sequence progresses from recognising diversity and exploring students' initial perceptions to examining stereotypes, identifying barriers, and seeking solutions for a more accessible and inclusive school. At the same time, the programme seeks to cultivate critical thinking, communication, collaboration, respect, and reflection. Active and collaborative forms of learning, thinking routines, dialogue tools, and experiential activities are incorporated throughout the programme. Google Classroom serves as the central environment for organising and accessing the educational material, while Canva, Google Slides, Genially, Google Forms, and Padlet are used as complementary tools alongside printed materials and face-to-face activities. The final educational package includes implementation guidelines, learning materials, and assessment tools designed to support teachers in delivering the programme. Assessment is embedded in the learning process through self-assessment, observation, group work, feedback, and reflective activities. The evaluation of the thesis focuses on the coherence, pedagogical appropriateness, and functionality of the designed educational product. Finally, recommendations are provided for its pilot implementation in authentic classroom settings, systematic evaluation, and further development.

Keywords: Disability, Inclusive Education, Inclusive Attitudes, Skills Workshops, Digital Learning

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 Αναγκαιότητα καλλιέργειας συμπεριληπτικών στάσεων απέναντι στην αναπηρία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Η καλλιέργεια συμπεριληπτικών στάσεων απέναντι στην αναπηρία αποτελεί ουσιώδη προϋπόθεση για τη διαμόρφωση ενός σχολείου στο οποίο όλοι οι μαθητές και όλες οι μαθήτριες έχουν τη δυνατότητα να μαθαίνουν, να εκφράζονται και να συμμετέχουν ισότιμα. Η συμπερίληψη δεν συνιστά απλώς μία παιδαγωγική επιλογή ή μία πρακτική υποστήριξης ορισμένων μαθητών. Αντίθετα, συνδέεται άμεσα με το δικαίωμα κάθε παιδιού στην εκπαίδευση χωρίς διακρίσεις και στη βάση των ίσων ευκαιριών. Το δικαίωμα αυτό κατοχυρώνεται από τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες. Ειδικότερα, η Επιτροπή του ΟΗΕ για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες, στο Γενικό Σχόλιο αρ. 4 για το δικαίωμα στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, διευκρινίζει ότι η συμπερίληψη προϋποθέτει τον μετασχηματισμό της εκπαιδευτικής κουλτούρας, των πολιτικών και των πρακτικών του εκπαιδευτικού συστήματος (Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2016). Επομένως, δεν αρκεί η τοποθέτηση ενός παιδιού με αναπηρία σε μία τάξη γενικής εκπαίδευσης, όταν δεν εξασφαλίζονται ουσιαστικές ευκαιρίες πρόσβασης, αλληλεπίδρασης και ενεργού συμμετοχής.

Στο ίδιο πλαίσιο, η UNESCO επισημαίνει ότι η συμπερίληψη αφορά τη δημιουργία εκπαιδευτικών συνθηκών μέσα στις οποίες κάθε μαθητής αισθάνεται ότι αναγνωρίζεται, γίνεται σεβαστός και ανήκει στη σχολική κοινότητα. Η διαφορετικότητα των μαθητών δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα που καλείται να διαχειριστεί το σχολείο, αλλά ως βασικό χαρακτηριστικό της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και ως δυνατότητα εμπλουτισμού της μαθησιακής διαδικασίας. Αντίθετα, οι διακρίσεις, τα στερεότυπα, οι χαμηλές προσδοκίες και η μη αναγνώριση των διαφορετικών αναγκών μπορούν να δημιουργήσουν ή να ενισχύσουν μορφές αποκλεισμού ακόμη και μέσα σε τυπικά συμπεριληπτικά περιβάλλοντα (UNESCO, 2020). Η σημασία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης δεν περιορίζεται, συνεπώς, στην πρόσβαση στο σχολείο ή στην επίτευξη μαθησιακών αποτελεσμάτων, αλλά συνδέεται και με τη δυνατότητα των παιδιών να δημιουργούν κοινωνικές σχέσεις, να συμμετέχουν στις δραστηριότητες της ομάδας και να αναπτύσσουν αίσθημα αποδοχής και του ανήκειν. Η επισκόπηση του European Agency for Special Needs and Inclusive Education αναδεικνύει τη σύνδεση μεταξύ της ποιοτικής συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και της ευρύτερης κοινωνικής ένταξης, επισημαίνοντας

παράλληλα ότι η ποιότητα των εκπαιδευτικών πρακτικών, οι κοινωνικές στάσεις και οι διαθέσιμες ευκαιρίες συμμετοχής επηρεάζουν ουσιαστικά τα αποτελέσματά της (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018).

Υπό αυτή την οπτική, η καλλιέργεια συμπεριληπτικών στάσεων αφορά ολόκληρη τη σχολική κοινότητα και όχι μόνο τους μαθητές με αναπηρία. Απαιτεί τη δημιουργία ενός κλίματος στο οποίο η διαφορετικότητα γίνεται αποδεκτή, οι επιλογές κάθε προσώπου ακούγονται και τα εμπόδια στη συμμετοχή αναγνωρίζονται ως ζήτημα που αφορά τον τρόπο οργάνωσης του σχολείου και των σχέσεων που αναπτύσσονται μέσα σε αυτό.

Η φυσική παρουσία ενός μαθητή με αναπηρία στη γενική τάξη, ωστόσο, δεν συνεπάγεται αυτομάτως την κοινωνική και μαθησιακή του συμπερίληψη. Η ουσιαστική συμμετοχή περιλαμβάνει τη δυνατότητα του παιδιού να αλληλεπιδρά με τους συνομηλίκους του, να δημιουργεί σχέσεις και φιλίες, να γίνεται αποδεκτό από την ομάδα και να αισθάνεται ότι αποτελεί ισότιμο μέλος της σχολικής κοινότητας. Όταν οι ευκαιρίες αυτές περιορίζονται, μπορεί να εμφανίζονται μορφές αποκλεισμού ακόμη και όταν ο μαθητής φοιτά τυπικά στο ίδιο εκπαιδευτικό περιβάλλον με τους υπόλοιπους μαθητές. Επομένως, η συμπερίληψη δεν αξιολογείται αποκλειστικά με βάση τον χώρο φοίτησης, αλλά και με βάση την ποιότητα των σχέσεων, την ενεργό συμμετοχή στις κοινές δραστηριότητες και το αίσθημα του ανήκειν που αναπτύσσει κάθε παιδί (Rademaker et al., 2020).

Στο πλαίσιο αυτό, οι στάσεις των συνομηλίκων αποκτούν ιδιαίτερη σημασία. Οι αντιλήψεις, οι προσδοκίες και οι καθημερινές συμπεριφορές τους μπορούν είτε να διευκολύνουν είτε να περιορίσουν τη συμμετοχή ενός μαθητή με αναπηρία. Θετικές στάσεις μπορούν να υποστηρίξουν την επικοινωνία, τη συνεργασία και την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων, ενώ οι στερεοτυπικές αντιλήψεις, οι χαμηλές προσδοκίες ή η παροχή βοήθειας χωρίς να έχει προηγηθεί ερώτηση ενδέχεται να ενισχύσουν την εξάρτηση και την απομόνωση. Όπως προκύπτει από τη συστηματική ανασκόπηση των Rademaker et al. (2020), οι στάσεις των μαθητών συνδέονται στενά με τη διάθεσή τους να έρθουν σε επαφή και να συμμετάσχουν σε κοινές δραστηριότητες με συνομηλίκους με αναπηρία. Αντίστοιχα, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε μαθητές στην Ελλάδα διαπιστώθηκε σχέση ανάμεσα στις στάσεις, στις προθέσεις και στις δηλωμένες συμπεριφορές τους ως προς τη συμπερίληψη συνομηλίκων με αναπηρία σε κοινές δραστηριότητες Φυσικής Αγωγής (Bebetsos et al., 2013).

Η καλλιέργεια συμπεριληπτικών στάσεων είναι, επομένως, αναγκαίο να ξεκινά ήδη από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, καθώς κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας διαμορφώνονται σταδιακά οι αντιλήψεις για τη διαφορετικότητα, οι τρόποι με τους οποίους ερμηνεύονται τα χαρακτηριστικά των άλλων και οι συμπεριφορές που θεωρούνται αποδεκτές μέσα στην ομάδα. Τα παιδιά αντλούν πληροφορίες από την οικογένεια, το σχολείο, τους συνομηλίκους, τα μέσα επικοινωνίας και τις προσωπικές τους εμπειρίες. Οι πληροφορίες αυτές δεν είναι πάντοτε επαρκείς ή απαλλαγμένες από στερεότυπα. Ένα εμφανές χαρακτηριστικό, όπως η χρήση αναπηρικού αμαξιδίου ή ακουστικού βαρηκοΐας, μπορεί να οδηγήσει σε γενικεύσεις σχετικά με τις ικανότητες, τις ανάγκες ή τις επιθυμίες ενός προσώπου, χωρίς να υπάρχουν πραγματικά στοιχεία που να τις υποστηρίζουν. Το Δημοτικό σχολείο μπορεί να λειτουργήσει ως οργανωμένο πλαίσιο μέσα στο οποίο τέτοιες αυθόρμητες υποθέσεις εξετάζονται κριτικά και αντικαθίστανται σταδιακά από περισσότερο τεκμηριωμένες και συμπεριληπτικές αντιλήψεις. Μέσα από κατάλληλες μαθησιακές εμπειρίες, οι μαθητές μπορούν να μάθουν να διακρίνουν όσα παρατηρούν από όσα υποθέτουν, να αναγνωρίζουν ότι ένα χαρακτηριστικό δεν προσδιορίζει το σύνολο της ταυτότητας ενός ανθρώπου και να κατανοούν ότι οι ανάγκες και οι προτιμήσεις δεν είναι ίδιες για όλα τα άτομα με την ίδια μορφή αναπηρίας. Η έγκαιρη παιδαγωγική παρέμβαση αποκτά, συνεπώς, προληπτικό χαρακτήρα, καθώς δημιουργεί ευκαιρίες για διάλογο και αναστοχασμό πριν οι απλουστευτικές αντιλήψεις παγιωθούν σε σταθερά στερεότυπα και συμπεριφορές αποκλεισμού (Rademaker et al., 2020).

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι στάσεις απέναντι στην αναπηρία δεν αποτελούν αμετάβλητα χαρακτηριστικά. Μπορούν να επηρεαστούν από τις πληροφορίες που λαμβάνουν οι μαθητές, από τις εμπειρίες αλληλεπίδρασης και συνεργασίας, καθώς και από τον τρόπο με τον οποίο η αναπηρία παρουσιάζεται και συζητείται στο σχολικό περιβάλλον. Η συστηματική ανασκόπηση των Rademaker et al. (2020) δείχνει ότι οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που συνδυάζουν κατάλληλη πληροφόρηση με άμεσες ή έμμεσες μορφές επαφής μπορούν να συμβάλουν στη διαμόρφωση θετικότερων στάσεων απέναντι στους μαθητές με αναπηρία. Η παροχή πληροφοριών, όμως, χρειάζεται να αποφεύγει την απλουστευτική παρουσίαση της αναπηρίας ως ατομικού προβλήματος, καθώς και αφηγήσεις που προκαλούν οίκτο ή προβάλλουν τα άτομα με αναπηρία ως παθητικούς αποδέκτες βοήθειας. Αντίθετα, είναι σημαντικό να παρουσιάζονται ως πρόσωπα με

ποικίλα ενδιαφέροντα, ικανότητες, επιλογές και τρόπους συμμετοχής στην καθημερινή ζωή.

Παράλληλα, η επαφή δεν είναι από μόνη της αρκετή για την αλλαγή των στάσεων. Η απλή συνύπαρξη μαθητών με και χωρίς αναπηρία στον ίδιο χώρο δεν εγγυάται την ανάπτυξη ουσιαστικών σχέσεων ούτε την άρση των στερεοτύπων. Χρειάζεται η δημιουργία συνθηκών ισότιμης συνεργασίας, κοινού σκοπού, αμοιβαίου σεβασμού και ενεργού συμμετοχής όλων και οι οργανωμένες δραστηριότητες πρέπει, επομένως, να δίνουν στους μαθητές ευκαιρίες να ανταλλάσσουν απόψεις, να εξετάζουν διαφορετικές οπτικές, να αιτιολογούν τις σκέψεις τους και να αναθεωρούν αρχικές κρίσεις που δεν στηρίζονται σε επαρκείς πληροφορίες. Με αυτόν τον τρόπο, η ενημέρωση δεν περιορίζεται στη μετάδοση γνώσεων, αλλά συνδέεται με τον διάλογο, τη συνεργασία και τον αναστοχασμό (Rademaker et al., 2020).

Η δυνατότητα παιδαγωγικής επίδρασης στις στάσεις υποστηρίζεται και από την έρευνα των Wüthrich et al. (2024), στην οποία εφαρμόστηκε οργανωμένο πρόγραμμα παρέμβασης σε μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν βελτίωση στις ρητές στάσεις των μαθητών απέναντι σε συνομηλίκους με αναπηρία, δηλαδή στις απόψεις και αξιολογήσεις που μπορούσαν να εκφράσουν συνειδητά. Δεν διαπιστώθηκε, όμως, αντίστοιχη μεταβολή στις άδηλες στάσεις, οι οποίες αφορούν περισσότερο αυτόματες και λιγότερο συνειδητές αντιδράσεις. Το εύρημα αυτό αναδεικνύει ότι η αλλαγή βαθύτερα εδραιωμένων αντιλήψεων αποτελεί σύνθετη και σταδιακή διαδικασία. Συνεπώς, ένα σύντομο εκπαιδευτικό πρόγραμμα δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι εξαλείφει τα στερεότυπα. Μπορεί όμως να δημιουργήσει σημαντικές αφετηρίες για προβληματισμό, επανεξέταση των αντιλήψεων και ανάπτυξη περισσότερο συμπεριληπτικών τρόπων σκέψης και συμπεριφοράς.

Για τον λόγο αυτό, η καλλιέργεια συμπεριληπτικών στάσεων δεν είναι σκόπιμο να περιορίζεται σε μία αποσπασματική δραστηριότητα ή σε μία επετειακή αναφορά στην αναπηρία. Χρειάζεται να εντάσσεται σε μία οργανωμένη μαθησιακή πορεία, στην οποία οι μαθητές επανέρχονται στο θέμα μέσα από διαφορετικά ερεθίσματα, συνεργατικές δραστηριότητες και ευκαιρίες αναστοχασμού. Η πορεία αυτή μπορεί να ξεκινά από τη γενικότερη έννοια της ανθρώπινης διαφορετικότητας και του δικαιώματος όλων στη συμμετοχή και σταδιακά να οδηγεί στη διερεύνηση των στερεοτύπων, των εμποδίων και των αλλαγών που μπορούν να πραγματοποιηθούν στο σχολικό περιβάλλον. Η έμφαση

μετατοπίζεται, έτσι, από το ερώτημα «τι δεν μπορεί να κάνει ένα άτομο» προς τη διερεύνηση των συνθηκών που περιορίζουν ή διευκολύνουν την πρόσβαση, την επικοινωνία και τη συμμετοχή του. Η ανάγκη για μία τέτοια παρέμβαση συνδέεται και με τον ευρύτερο κοινωνικό ρόλο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Το σχολείο δεν μεταδίδει μόνο γνώσεις, αλλά αποτελεί βασικό χώρο κοινωνικοποίησης, μέσα στον οποίο τα παιδιά διαμορφώνουν αξίες, πρότυπα συμπεριφοράς και τρόπους συνύπαρξης. Ένα σχολικό περιβάλλον που αντιμετωπίζει ενεργά τις προκαταλήψεις και ενθαρρύνει την ακρόαση, τη συνεργασία και τον σεβασμό της διαφορετικότητας μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη μαθητών οι οποίοι δεν αποδέχονται παθητικά καταστάσεις αποκλεισμού, αλλά είναι σε θέση να τις αναγνωρίζουν και να προτείνουν αλλαγές. Όπως υπογραμμίζεται από την UNESCO (2020), η συμπερίληψη αφορά όλους τους μαθητές και προϋποθέτει την απομάκρυνση των εμποδίων που περιορίζουν την παρουσία, τη μάθηση και τη συμμετοχή τους.

Με βάση τα παραπάνω, η καλλιέργεια συμπεριληπτικών στάσεων απέναντι στην αναπηρία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση προκύπτει ως ουσιαστική παιδαγωγική και κοινωνική ανάγκη. Η έγκαιρη και συστηματική ενασχόληση με ζητήματα διαφορετικότητας, στερεοτύπων, προσβασιμότητας και ισότιμης συμμετοχής μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση ενός σχολικού περιβάλλοντος στο οποίο όλοι οι μαθητές αναγνωρίζονται ως ισότιμα μέλη της κοινότητας. Απαιτούνται, επομένως, οργανωμένες μαθησιακές εμπειρίες που δεν περιορίζονται στην απλή μετάδοση πληροφοριών, αλλά ενθαρρύνουν τον διάλογο, τη συνεργασία, την κριτική εξέταση των αντιλήψεων και τον αναστοχασμό. Μέσα από μια τέτοια προσέγγιση, το σχολείο μπορεί να συμβάλει όχι μόνο στην πρόληψη των στερεοτυπικών αντιλήψεων και των συμπεριφορών αποκλεισμού, αλλά και στην ανάπτυξη στάσεων που υποστηρίζουν τον σεβασμό της ανθρώπινης διαφορετικότητας και την ενεργό συμμετοχή όλων.

1.2 Αντικείμενο και στόχος της διπλωματικής εργασίας

Αντικείμενο της παρούσας διπλωματικής εργασίας αποτελεί ο σχεδιασμός και η ψηφιακή υλοποίηση ενός Εργαστηρίου Δεξιοτήτων για μαθητές Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού, με θέμα την καλλιέργεια συμπεριληπτικών στάσεων απέναντι στην αναπηρία. Το εργαστήριο εντάσσεται στον θεματικό κύκλο «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ – Κοινωνική Συναίσθηση και

Ευθύνη» και ειδικότερα στην υποθεματική «Συμπερίληψη: Αλληλοσεβασμός, Διαφορετικότητα». Η ανάπτυξή του οργανώνεται σε επτά διαδοχικά εργαστήρια, τα οποία υποστηρίζονται ψηφιακά μέσω της πλατφόρμας Google Classroom και κατάλληλων συμπληρωματικών εργαλείων.

Βασικός στόχος της εργασίας είναι η διαμόρφωση μιας οργανωμένης μαθησιακής πρότασης, που θα βοηθά τους μαθητές να προσεγγίσουν την αναπηρία ως διάσταση της ανθρώπινης διαφορετικότητας, να αναγνωρίζουν στερεότυπα και εμπόδια στη συμμετοχή και να διερευνούν τρόπους με τους οποίους το σχολικό περιβάλλον μπορεί να γίνει περισσότερο προσβάσιμο και συμπεριληπτικό. Παράλληλα, επιδιώκεται η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, της επικοινωνίας, της συνεργασίας, του σεβασμού και του αναστοχασμού, ώστε οι μαθητές να συνδέουν την αποδοχή της διαφορετικότητας με την ισότιμη συμμετοχή όλων στη σχολική ζωή.

Η ενσωμάτωση των ψηφιακών τεχνολογιών στην εκπαίδευση αποτελεί πλέον σημαντική διάσταση του σύγχρονου σχολείου, καθώς συνδέεται τόσο με την αναβάθμιση της μαθησιακής διαδικασίας όσο και με την καλλιέργεια των ψηφιακών ικανοτήτων των μαθητών. Το Σχέδιο Δράσης για την Ψηφιακή Εκπαίδευση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής διακρίνει δύο βασικές προτεραιότητες. Από τη μία τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού ψηφιακού εκπαιδευτικού οικοσυστήματος και, από την άλλη, την ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που επιτρέπουν την υπεύθυνη και δημιουργική αξιοποίηση της τεχνολογίας. Παράλληλα, υπογραμμίζεται ότι η ψηφιακή εκπαίδευση πρέπει να είναι ποιοτική, προσβάσιμη και συμπεριληπτική, ώστε να μην ενισχύει ήδη υπάρχουσες ανισότητες ή να δημιουργεί νέες μορφές αποκλεισμού (European Commission, 2020).

Η ανάπτυξη ενός ψηφιακού Εργαστηρίου Δεξιοτήτων δεν σημαίνει, ωστόσο, ότι η εκπαιδευτική διαδικασία μεταφέρεται αποκλειστικά στο διαδίκτυο ή ότι οι ψηφιακές δραστηριότητες υποκαθιστούν τη διαζώσης επικοινωνία, τη συζήτηση και τη συνεργασία. Στην παρούσα εργασία, η ψηφιακή διάσταση λειτουργεί συμπληρωματικά προς τις βιωματικές και ομαδικές δραστηριότητες, προσφέροντας ένα οργανωμένο περιβάλλον μέσα στο οποίο μπορούν να συγκεντρώνονται τα μαθησιακά ερεθίσματα, οι οδηγίες, οι απαντήσεις των μαθητών και τα παραγόμενα έργα. Η τεχνολογία, επομένως, δεν αντιμετωπίζεται ως αυτοσκοπός, αλλά ως μέσο που επιλέγεται με βάση τους εκπαιδευτικούς στόχους και τις ανάγκες των μαθητών. Η διάκριση αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς η χρήση ψηφιακών μέσων δεν συνεπάγεται αυτομάτως βελτίωση της

μάθησης. Σύμφωνα με την UNESCO (2023), η εκπαιδευτική αξία της τεχνολογίας εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο εντάσσεται στη διδασκαλία, από την καταλληλότητα του περιεχομένου, από την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού και από τις πραγματικές συνθήκες πρόσβασης. Η τεχνολογία μπορεί να υποστηρίξει τη μαθησιακή διαδικασία, όταν ανταποκρίνεται σε σαφώς προσδιορισμένες ανάγκες και χρησιμοποιείται με μέτρο και παιδαγωγική τεκμηρίωση. Αντίθετα, η άκριτη ή αποσπασματική χρήση της μπορεί να προκαλέσει διάσπαση της προσοχής, να περιορίσει την ανθρώπινη αλληλεπίδραση ή να επιβαρύνει μαθητές που δεν διαθέτουν τις ίδιες δυνατότητες πρόσβασης και υποστήριξης (UNESCO, 2023).

Όταν όμως τα ψηφιακά εργαλεία εντάσσονται σε έναν συνεκτικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό, μπορούν να προσφέρουν ποικίλους τρόπους παρουσίασης, επεξεργασίας και έκφρασης της πληροφορίας. Ο συνδυασμός κειμένου, εικόνας, ήχου και διαδραστικών στοιχείων μπορεί να εμπλουτίσει τα μαθησιακά ερεθίσματα και να επιτρέψει στους μαθητές να προσεγγίσουν ένα θέμα μέσα από διαφορετικές μορφές αναπαράστασης. Τα ψηφιακά περιβάλλοντα μπορούν να διευκολύνουν τη συνεργατική δημιουργία, την ανταλλαγή απόψεων, την παροχή ανατροφοδότησης και την καταγραφή της μαθησιακής πορείας. Στο ευρωπαϊκό πλαίσιο DigCompEdu, η ψηφιακή επάρκεια του εκπαιδευτικού δεν περιορίζεται στην τεχνική χρήση εφαρμογών, αλλά περιλαμβάνει την επιλογή κατάλληλων ψηφιακών πόρων, τον σχεδιασμό της διδασκαλίας, την υποστήριξη της συνεργατικής μάθησης, την αξιολόγηση και την ενεργοποίηση των μαθητών (Redecker, 2017).

Η αξιοποίηση ενός οργανωμένου ψηφιακού περιβάλλοντος μπορεί, επίσης, να υποστηρίξει τη συνέχεια και τη σύνδεση των επιμέρους δραστηριοτήτων ενός Εργαστηρίου Δεξιοτήτων. Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να επανέρχονται σε προηγούμενα ερεθίσματα, να συγκρίνουν τις αρχικές με τις μεταγενέστερες απόψεις τους, να παρατηρούν τα έργα των συμμαθητών τους και να συμμετέχουν στη δημιουργία κοινών προϊόντων. Η συστηματική ανασκόπηση των Goagoses et al. (2024) δείχνει ότι τα διαδικτυακά και τεχνολογικά υποστηριζόμενα μαθησιακά περιβάλλοντα μπορούν να επηρεάσουν την επικοινωνία, τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών, τη συμμετοχή και το αίσθημα κοινότητας. Τα οφέλη αυτά, όμως, δεν προκύπτουν αυτόματα από την παρουσία της τεχνολογίας, αλλά εξαρτώνται από τον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων, την ποιότητα

της αλληλεπίδρασης και τις ευκαιρίες που δίνονται στους μαθητές να εκφράζουν τη φωνή και τις εμπειρίες τους (Goagoses et al., 2024).

Στο πλαίσιο της καλλιέργειας συμπεριληπτικών στάσεων απέναντι στην αναπηρία, η ψηφιακή υποστήριξη μπορεί να διευκολύνει την παρουσίαση διαφορετικών οπτικών, την αξιοποίηση διαφόρων ειδών υλικού και την καταγραφή των αντιλήψεων των μαθητών σε διαφορετικές φάσεις της μαθησιακής πορείας. Μπορεί ακόμη να προσφέρει εναλλακτικούς τρόπους συμμετοχής και έκφρασης, ιδιαίτερα για μαθητές που δεν εκφράζονται εύκολα στον προφορικό διάλογο της τάξης. Ακόμα, καθιστά δυνατή τη συγκέντρωση των ατομικών και ομαδικών εργασιών σε έναν κοινό χώρο, ενισχύοντας τη συνέχεια, την ανατροφοδότηση και τον αναστοχασμό.

Η ανάπτυξη ενός ψηφιακού Εργαστηρίου Δεξιοτήτων κρίνεται επομένως σκόπιμη, εφόσον η τεχνολογία αξιοποιείται με σαφή παιδαγωγικό προσανατολισμό και σε συνδυασμό με τη δια ζώσης συνεργασία και τις βιωματικές δραστηριότητες. Βασικές προϋποθέσεις αποτελούν η ευχρηστία και η ασφάλεια των εργαλείων, η αποφυγή της άσκοπης αύξησης του χρόνου μπροστά στην οθόνη, η δυνατότητα ισότιμης πρόσβασης και η πρόβλεψη διαφορετικών τρόπων πρόσληψης και έκφρασης της πληροφορίας. Με αυτή την έννοια, η ψηφιακή διάσταση δεν αποτελεί απλώς τεχνικό χαρακτηριστικό του εργαστηρίου, αλλά μέρος ενός οργανωμένου σχεδιασμού που επιδιώκει να διευρύνει τις δυνατότητες επικοινωνίας, συνεργασίας, δημιουργίας και συμμετοχής όλων των μαθητών (European Commission, 2020; UNESCO, 2023).

1.3 Δομή της εργασίας

Η παρούσα διπλωματική εργασία οργανώνεται σε τέσσερα κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η αναγκαιότητα καλλιέργειας συμπεριληπτικών στάσεων απέναντι στην αναπηρία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, προσδιορίζονται το αντικείμενο και ο στόχος της εργασίας και τεκμηριώνεται η ανάγκη ανάπτυξης ενός ψηφιακού Εργαστηρίου Δεξιοτήτων.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναπτύσσεται το θεωρητικό και παιδαγωγικό υπόβαθρο της εργασίας. Εξετάζονται η αναπηρία στο σύγχρονο κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο, οι στάσεις και τα στερεότυπα απέναντί της, καθώς και οι βασικές αρχές της συμπεριληπτικής

εκπαίδευσης. Παράλληλα, παρουσιάζονται το πλαίσιο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, οι παιδαγωγικές στρατηγικές του προγράμματος, συναφείς εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και τα ψηφιακά εργαλεία που αξιοποιήθηκαν.

Το τρίτο κεφάλαιο αφορά τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και την ψηφιακή υλοποίηση του εργαστηρίου. Παρουσιάζονται οι στόχοι, το περιεχόμενο και το εκπαιδευτικό του πλαίσιο, η δομή και οι φάσεις των επτά εργαστηρίων, καθώς και η οργάνωσή τους στην πλατφόρμα Google Classroom με τη συνδρομή επιλεγμένων ψηφιακών εργαλείων.

Τέλος, στο τέταρτο κεφάλαιο πραγματοποιείται η συνολική αποτίμηση του σχεδιαστικού έργου και εξετάζεται κατά πόσο η δομή, το περιεχόμενο, οι δραστηριότητες και τα ψηφιακά μέσα ανταποκρίνονται στους στόχους του εργαστηρίου. Παράλληλα, αναδεικνύονται τα βασικά δυνατά σημεία του προγράμματος, οι περιορισμοί που ενδέχεται να προκύψουν κατά την εφαρμογή του και οι προϋποθέσεις που απαιτούνται για την αποτελεσματική αξιοποίησή του στο σχολικό περιβάλλον. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με προτάσεις για τον εμπλουτισμό, την προσαρμογή και τη μελλοντική εφαρμογή του εργαστηρίου σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΠΛΑΙΣΙΟ ΚΑΙ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

2.1 Η αναπηρία στο σύγχρονο κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο

Η αναπηρία αποτελεί μια σύνθετη και πολυδιάστατη έννοια. Πιο συγκεκριμένα, δεν μπορεί να προσδιοριστεί αποκλειστικά με βάση μια διάγνωση, μια σωματική ή αισθητηριακή διαφοροποίηση ή έναν περιορισμό στη λειτουργικότητα του ατόμου. Η σύγχρονη προσέγγισή της λαμβάνει υπόψη τη σχέση ανάμεσα στα χαρακτηριστικά του προσώπου και στις συνθήκες του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο αυτό ζει, δρα και συμμετέχει. Σύμφωνα με τη Διεθνή Ταξινόμηση Λειτουργικότητας, Αναπηρίας και Υγείας, η λειτουργικότητα και η αναπηρία συνδέονται με τις λειτουργίες και τις δομές του σώματος, την εκτέλεση δραστηριοτήτων, τη συμμετοχή στην κοινωνική ζωή και την επίδραση των περιβαλλοντικών παραγόντων. Επομένως, οι δυνατότητες συμμετοχής ενός ανθρώπου δεν εξαρτώνται μόνο από τα ατομικά του χαρακτηριστικά, αλλά και από το κατά πόσο το περιβάλλον είναι προσβάσιμο, υποστηρικτικό και απαλλαγμένο από εμπόδια (World Health Organization, 2002).

Η αντίληψη αυτή μετατοπίζει το ενδιαφέρον από την αποκλειστική εστίαση στο άτομο προς την αλληλεπίδρασή του με το κοινωνικό, φυσικό, επικοινωνιακό και θεσμικό περιβάλλον. Το ίδιο χαρακτηριστικό μπορεί να επηρεάζει διαφορετικά δύο ανθρώπους, ανάλογα με τις απαιτήσεις μιας δραστηριότητας, τις διαθέσιμες μορφές υποστήριξης και τις συνθήκες του περιβάλλοντος. Για παράδειγμα, η χρήση αναπηρικού αμαξιδίου δεν περιορίζει από μόνη της την πρόσβαση ενός μαθητή σε έναν σχολικό χώρο, ο περιορισμός δημιουργείται όταν δεν υπάρχει κατάλληλη προσβάσιμη διαδρομή. Αντίστοιχα, ένας μαθητής που επικοινωνεί με διαφορετικό τρόπο μπορεί να συμμετέχει ισότιμα, όταν διαθέτει τα κατάλληλα μέσα και τον χρόνο που χρειάζεται. Η Σύμβαση του ΟΗΕ για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες κινείται στην ίδια κατεύθυνση, αναγνωρίζοντας την αναπηρία ως εξελισσόμενη έννοια που προκύπτει από την αλληλεπίδραση των ατόμων με εμπόδια, τα οποία περιορίζουν την πλήρη και αποτελεσματική συμμετοχή τους σε ισότιμη βάση με τους άλλους (United Nations, 2007).

Η αναπηρία αποτελεί, παράλληλα, μία από τις πολλές διαστάσεις της ανθρώπινης διαφορετικότητας και δεν προσδιορίζει από μόνη της το σύνολο της ταυτότητας ενός ανθρώπου. Τα άτομα με αναπηρία δεν συνιστούν ομοιογενή ομάδα, αλλά έχουν διαφορετικές εμπειρίες, ενδιαφέροντα, τρόπους επικοινωνίας, επιλογές και ανάγκες

υποστήριξης. Η σύγχρονη δικαιωματική προσέγγιση διαφοροποιείται από αντιλήψεις που τα παρουσίαζαν κυρίως ως αποδέκτες φροντίδας ή προστασίας και θέτει στο επίκεντρο την ανθρώπινη αξιοπρέπεια, την αυτονομία, την ελευθερία επιλογής και την ενεργό συμμετοχή. Τα άτομα με αναπηρία αντιμετωπίζονται, επομένως, ως ισότιμοι φορείς δικαιωμάτων και ως πρόσωπα που έχουν λόγο στις αποφάσεις που επηρεάζουν τη ζωή τους (Degener, 2016). Αντίστοιχα, στις βασικές αρχές της Σύμβασης του ΟΗΕ περιλαμβάνονται η μη διάκριση, η ισότητα των ευκαιριών, η προσβασιμότητα, η πλήρης συμμετοχή και η αναγνώριση της αναπηρίας ως μέρους της ανθρώπινης ποικιλομορφίας (United Nations, 2007).

Στο πλαίσιο αυτό, η ισότητα δεν ταυτίζεται πάντοτε με την παροχή ακριβώς των ίδιων συνθηκών σε όλους. Όταν διαφορετικοί άνθρωποι συναντούν διαφορετικά εμπόδια, η όμοια μεταχείριση μπορεί να διατηρεί στην πράξη την ανισότητα. Η κοινωνική και η δικαιωματική προσέγγιση της αναπηρίας μπορούν να λειτουργήσουν συμπληρωματικά. Η πρώτη αναδεικνύει τα εμπόδια που δημιουργούνται από το περιβάλλον, τους θεσμούς και τις κοινωνικές στάσεις, ενώ η δεύτερη θεμελιώνει την υποχρέωση αντιμετώπισής τους στη βάση της ισότητας και της ανθρώπινης αξιοπρέπειας (Lawson & Beckett, 2021). Αυτό σημαίνει ότι στο εκπαιδευτικό πλαίσιο η ευθύνη δεν μεταφέρεται αποκλειστικά στον μαθητή, ώστε να προσαρμοστεί στις ήδη υπάρχουσες συνθήκες, αλλά και στο ίδιο το σχολείο, το οποίο χρειάζεται να επανεξετάζει τις πρακτικές, τους χώρους, τις δραστηριότητες και τις σχέσεις που μπορεί να περιορίζουν τη συμμετοχή.

Τα εμπόδια που συναντούν τα άτομα με αναπηρία δεν είναι μόνο αρχιτεκτονικά, μπορεί να είναι επικοινωνιακά, πληροφοριακά, ψηφιακά, οργανωτικά, παιδαγωγικά ή κοινωνικά. Επιπλέον, ορισμένα δεν είναι άμεσα ορατά, όπως οι χαμηλές προσδοκίες, η υπερπροστασία, η αμφισβήτηση των δυνατοτήτων ενός μαθητή ή η λήψη αποφάσεων χωρίς τη γνώμη του. Η UNICEF (2021) επισημαίνει ότι τα παιδιά με αναπηρία μπορεί να συναντούν ταυτόχρονα εμπόδια στις υποδομές, στην πληροφορία, στις υπηρεσίες και στις κοινωνικές σχέσεις, τα οποία περιορίζουν τις ευκαιρίες τους για εκπαίδευση και συμμετοχή. Η προσβασιμότητα, επομένως, δεν αφορά μόνο την πρόσβαση σε ένα κτίριο, αλλά περιλαμβάνει την πληροφορία, την επικοινωνία, τις ψηφιακές τεχνολογίες, τις υπηρεσίες και τις μαθησιακές δραστηριότητες. Η Επιτροπή του ΟΗΕ για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες τη χαρακτηρίζει απαραίτητη προϋπόθεση για την πλήρη και ισότιμη

συμμετοχή και όχι προαιρετική διευκόλυνση που παρέχεται μόνο όταν προκύψει κάποιο πρόβλημα (Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2014).

Στην ίδια κατεύθυνση εντάσσονται ο καθολικός σχεδιασμός και οι εύλογες προσαρμογές. Ο καθολικός σχεδιασμός επιδιώκει να μπορούν εξ αρχής να χρησιμοποιηθούν οι χώροι, τα προϊόντα και οι δραστηριότητες από όσο το δυνατόν περισσότερους ανθρώπους. Όταν, όμως, αυτό δεν επαρκεί απαιτούνται κατάλληλες εξατομικευμένες προσαρμογές, όπως διαφορετικός τρόπος παρουσίασης του υλικού, περισσότερος χρόνος ή χρήση βοηθητικής τεχνολογίας (United Nations, 2007). Ωστόσο, ακόμη και η εξασφάλιση της πρόσβασης δεν συνεπάγεται αυτομάτως ουσιαστική συμμετοχή. Ένας μαθητής μπορεί να βρίσκεται στην ίδια τάξη και να έχει πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό, αλλά να παραμένει στο περιθώριο των κοινών δραστηριοτήτων. Η ισότιμη συμμετοχή προϋποθέτει πραγματικές δυνατότητες έκφρασης, συνεργασίας, ανάληψης ρόλων, συμμετοχής στις αποφάσεις και συνεισφοράς στην ομάδα.

Τέλος, ιδιαίτερη σημασία έχει, η γλώσσα που χρησιμοποιείται για την αναπηρία, καθώς οι λέξεις μπορούν να επηρεάζουν τις κοινωνικές αντιλήψεις και τις προσδοκίες. Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιείται κυρίως ο όρος «άτομα με αναπηρία», χωρίς αυτό να σημαίνει ότι όλα τα πρόσωπα προτιμούν την ίδια διατύπωση. Ο αυτοπροσδιορισμός και οι προσωπικές γλωσσικές προτιμήσεις πρέπει να γίνονται σεβαστά (United Nations, 2022). Εκφράσεις όπως «άτομα με ειδικές ανάγκες», «πάσχει από αναπηρία» ή «καθηλωμένος σε αναπηρικό αμαξίδιο» είναι σκόπιμο να αποφεύγονται, διότι μπορεί να παρουσιάζουν την αναπηρία ως ασθένεια ή κατάσταση παθητικότητας. Αντίστοιχα, η χρήση του όρου «φυσιολογικός» για τα άτομα χωρίς αναπηρία δημιουργεί μια προβληματική διάκριση ανάμεσα σε έναν υποτιθέμενο κανονικό και έναν αποκλίνοντα τρόπο ύπαρξης (United Nations, 2022). Στο σχολικό περιβάλλον, έχει μεγάλη παιδαγωγική σημασία να επιλέγεται μια ουδέτερη και συμπεριληπτική γλώσσα, καθώς συμβάλλει στη διαμόρφωση αντιλήψεων που αναγνωρίζουν την αξιοπρέπεια, την αυτονομία και την ποικιλομορφία των ανθρώπινων εμπειριών.

2.2 Στάσεις και στερεότυπα απέναντι στην αναπηρία

Οι στάσεις απέναντι στην αναπηρία δεν περιορίζονται σε μια γενικά θετική ή αρνητική τοποθέτηση. Περιλαμβάνουν όσα πιστεύει ένα άτομο, τα συναισθήματα που αναπτύσσει και τον τρόπο με τον οποίο είναι πιθανό να συμπεριφερθεί. Οι διαστάσεις αυτές δεν συμβαδίζουν πάντα. Ένας μαθητής μπορεί, για παράδειγμα, να δηλώνει ότι αποδέχεται έναν συνομήλικό με αναπηρία και ταυτόχρονα να διστάζει να συνεργαστεί μαζί του ή να θεωρεί εκ των προτέρων ότι δεν μπορεί να αναλάβει έναν συγκεκριμένο ρόλο (de Boer et al., 2012).

Τα στερεότυπα συνδέονται ακριβώς με τέτοιες γενικεύσεις. Ένα χαρακτηριστικό του προσώπου μπορεί να οδηγήσει στην υπόθεση ότι χρειάζεται διαρκώς βοήθεια, ότι έχει περιορισμένες δυνατότητες ή ότι ορισμένες δραστηριότητες δεν είναι κατάλληλες γι' αυτό. Δεν εκφράζονται όλες αυτές οι στάσεις ανοιχτά ή με αρνητικό τρόπο. Μπορεί να εμφανίζονται ως υπερπροστασία, χαμηλές προσδοκίες ή βοήθεια που προσφέρεται χωρίς να έχει ζητηθεί. Παρότι η πρόθεση μπορεί να είναι θετική, το αποτέλεσμα ενδέχεται να περιορίζει την αυτονομία και τη συμμετοχή.

Οι αντιλήψεις αυτές αρχίζουν να διαμορφώνονται από την παιδική ηλικία. Τα παιδιά παρατηρούν διαφορές και προσπαθούν να τις ερμηνεύσουν, συμπληρώνοντας συχνά τα κενά της πληροφόρησης με δικές τους υποθέσεις. Σημαντικό ρόλο παίζουν η γλώσσα των ενηλίκων, οι στάσεις της οικογένειας και του σχολείου, οι αναπαραστάσεις στα μέσα επικοινωνίας και οι προσωπικές εμπειρίες επαφής με άτομα με αναπηρία (Hong et al., 2014). Για τον λόγο αυτό, οι πρώτες εντυπώσεις δεν είναι ουδέτερες ούτε παραμένουν απαραίτητα αμετάβλητες.

Η κοινή φοίτηση μαθητών με και χωρίς αναπηρία δεν αρκεί από μόνη της για τη διαμόρφωση θετικότερων στάσεων. Περισσότερη σημασία φαίνεται να έχει η ποιότητα της επαφής, δηλαδή αν υπάρχουν ευκαιρίες επικοινωνίας, ουσιαστικής συνεργασίας και ανάληψης ισότιμων ρόλων, αλλά και αν τα παιδιά γνωρίζονται πέρα από ένα μεμονωμένο χαρακτηριστικό. Σε διαφορετική περίπτωση, η φυσική συνύπαρξη μπορεί να συνοδεύεται από κοινωνική απόσταση και στερεοτυπικές προσδοκίες (de Boer et al., 2012 ; Rademaker et al., 2020).

Οι στάσεις των συνομηλίκων έχουν άμεση σχέση με τις πραγματικές ευκαιρίες συμμετοχής. Χαμηλές προσδοκίες μπορεί να οδηγήσουν σε αποκλεισμό από δραστηριότητες, σε ανάθεση δευτερευόντων ρόλων ή στην απόφαση των άλλων για το τι μπορεί και τι δεν μπορεί να κάνει ένας μαθητής. Ο αποκλεισμός δεν είναι πάντα εμφανής, μπορεί να βρίσκεται στην αποφυγή της συνεργασίας, στην απουσία ουσιαστικής επικοινωνίας ή στο γεγονός ότι το ίδιο το παιδί δεν ερωτάται για τις επιλογές και τις ανάγκες του. Η κοινωνική συμμετοχή, άλλωστε, δεν αφορά μόνο την παρουσία στην ίδια τάξη, αλλά και την αποδοχή από την ομάδα, τις σχέσεις με τους συνομηλίκους και το αίσθημα ότι κάποιος ανήκει στη σχολική κοινότητα. Οι de Boer et al. (2012) επισημαίνουν ότι ακόμη και σε συμπεριληπτικά σχολικά περιβάλλοντα οι στάσεις των μαθητών δεν είναι πάντοτε θετικές, ενώ οι Rademaker et al. (2020) συνδέουν τις στάσεις με τη διάθεση για επαφή και κοινή δραστηριότητα.

Οι στάσεις μπορούν να αλλάξουν, αλλά όχι συνήθως μέσα από μία μεμονωμένη ενημέρωση. Η πληροφόρηση έχει μεγαλύτερη αξία όταν συνδυάζεται με διάλογο, συνεργασία, επεξεργασία διαφορετικών οπτικών και αναστοχασμό. Οι μαθητές χρειάζεται να έχουν την ευκαιρία να επιστρέφουν στις πρώτες τους εντυπώσεις, να εξετάζουν σε τι βασίστηκαν και να αντιλαμβάνονται ότι δεν μπορούν να συμπεραίνουν τις δυνατότητες ή τις ανάγκες ενός ανθρώπου μόνο από την αναπηρία του (Rademaker et al., 2020).

Σημασία έχει και ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζονται τα άτομα με αναπηρία. Αφηγήσεις που προκαλούν οίκτο ή, αντίστροφα, παρουσιάζουν συνηθισμένες καθημερινές πράξεις ως εξαιρετικά κατορθώματα μπορεί να αναπαράγουν στερεότυπα αντί να τα αποδυναμώνουν. Περισσότερο κατάλληλη είναι η παρουσίαση ολοκληρωμένων προσώπων, με ενδιαφέροντα, επιλογές, δυνατότητες και διαφορετικούς τρόπους συμμετοχής. Στην ίδια λογική, η ενσυναίσθηση δεν σημαίνει ότι ένας μαθητής μπορεί να γνωρίζει πώς ακριβώς βιώνει την αναπηρία κάποιος άλλος, περισσότερο σημαίνει ότι είναι πρόθυμος να ακούσει, να εξετάσει μια διαφορετική οπτική και να αποφύγει τη βιαστική κρίση.

Η αλλαγή των στάσεων είναι, τελικά, μια σταδιακή διαδικασία. Οι Wüthrich et al. (2024) διαπίστωσαν ότι μια οργανωμένη σχολική παρέμβαση μπορεί να βελτιώσει τις συνειδητά εκφραζόμενες στάσεις των μαθητών, χωρίς να μεταβάλλει με την ίδια ευκολία περισσότερο αυτόματες αντιδράσεις. Δεν αρκεί λοιπόν μία δραστηριότητα ή μια θετική παρουσίαση, χρειάζεται ένα σχολικό περιβάλλον που δίνει σταθερά χώρο στη συνεργασία,

στη φωνή των μαθητών και στην αμφισβήτηση των χαμηλών προσδοκιών. Σε αυτό το σημείο οι στάσεις και τα στερεότυπα συνδέονται άμεσα με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, η οποία αφορά όχι μόνο το ποιοι μαθητές βρίσκονται μέσα στην τάξη, αλλά και το κατά πόσο έχουν ουσιαστικές δυνατότητες να συμμετέχουν σε αυτήν.

2.3 Η συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν αφορά απλώς την παρουσία μαθητών με αναπηρία στη γενική τάξη. Αφορά τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται συνολικά το σχολείο, ώστε κάθε παιδί να έχει ουσιαστικές ευκαιρίες μάθησης, έκφρασης και συμμετοχής. Πρόκειται για μια συνεχή διαδικασία αναγνώρισης και άρσης των εμποδίων που μπορεί να αφήνουν ορισμένους μαθητές στο περιθώριο, ακόμη και όταν φοιτούν καθημερινά στην ίδια τάξη με τους συνομηλίκους τους (Ainscow, 2020).

Με αυτή την έννοια, η συμπερίληψη δεν αποτελεί μια κατάσταση που επιτυγχάνεται οριστικά ούτε ένα σύνολο έτοιμων τεχνικών. Ένα σχολείο χρειάζεται να επανεξετάζει διαρκώς ποιοι μαθητές συμμετέχουν πραγματικά, ποιοι δυσκολεύονται να ακουστούν και ποιοι δεν έχουν τις ίδιες ευκαιρίες μάθησης και κοινωνικής ένταξης (Ainscow, 2020). Η φυσική παρουσία είναι απαραίτητη, αλλά δεν αρκεί. Ένας μαθητής μπορεί να βρίσκεται μέσα στην τάξη, αλλά ταυτόχρονα να μη συμμετέχει στις συζητήσεις, να αναλαμβάνει μόνο δευτερεύοντες ρόλους ή να ακολουθεί δραστηριότητες αποκομμένες από εκείνες της υπόλοιπης ομάδας.

Η διαφορετικότητα χρειάζεται, επομένως, να θεωρείται αφετηρία του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και όχι εξαίρεση που αντιμετωπίζεται εκ των υστέρων. Οι μαθητές διαφέρουν ως προς τις εμπειρίες τους, τον ρυθμό μάθησης, τον τρόπο επικοινωνίας και τις μορφές υποστήριξης που τους διευκολύνουν. Η διδασκαλία χρειάζεται αντίστοιχα να προσφέρει ευελιξία, διαφορετικούς τρόπους παρουσίασης της πληροφορίας και περισσότερες δυνατότητες έκφρασης και συμμετοχής. Τέτοιες πρακτικές δεν αφορούν αποκλειστικά τους μαθητές με αναπηρία, διότι η σαφής οργάνωση, οι εναλλακτικοί τρόποι παρουσίασης και το ασφαλές κλίμα μπορούν να υποστηρίξουν ολόκληρη την τάξη.

Ιδιαίτερη σημασία έχει εδώ το αίσθημα του ανήκειν. Πιο συγκεκριμένα, δεν αρκεί ένα παιδί να γίνεται τυπικά αποδεκτό στην ομάδα χρειάζεται να αισθάνεται ότι η παρουσία και η συμβολή του έχουν αξία. Ένα θετικό και συμπεριληπτικό κλίμα τάξης συνδέεται με

καλύτερες κοινωνικές σχέσεις, μεγαλύτερη συμμετοχή και ευνοϊκότερες συνθήκες μάθησης για όλους τους μαθητές (Margas, 2023). Η συμπερίληψη, επομένως, γίνεται ορατή κυρίως στην καθημερινότητα, στο ποιος ακούγεται, ποιος συνεργάζεται, ποιος αναλαμβάνει ουσιαστικούς ρόλους και ποιος συμμετέχει στις αποφάσεις.

Η σχολική κουλτούρα παίζει καθοριστικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία. Οι αξίες της συμπερίληψης αποκτούν πραγματικό περιεχόμενο μέσα από τις σχέσεις, τις προσδοκίες και τις πρακτικές του σχολείου. Ένα σχολείο μπορεί να υποστηρίξει θεωρητικά την ισότιμη συμμετοχή, ενώ στην πράξη ορισμένοι μαθητές παραμένουν στο περιθώριο. Το ίδιο συμβαίνει όταν η ευθύνη για έναν μαθητή με αναπηρία μεταφέρεται αποκλειστικά στον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής. Η συμπερίληψη απαιτεί κοινή ευθύνη, συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, στήριξη από τη διεύθυνση, επικοινωνία με τις οικογένειες και χώρο για τη φωνή των ίδιων των μαθητών (Ainscow, 2020).

Σημαντικές είναι και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών. Όταν θεωρούν ότι η συμπεριληπτική διδασκαλία είναι εφικτή και αισθάνονται επαρκείς να ανταποκριθούν στη διαφορετικότητα της τάξης, είναι πιθανότερο να εφαρμόσουν πιο ευέλικτες και συνεργατικές πρακτικές. Αντίθετα, η αβεβαιότητα, η περιορισμένη επιμόρφωση ή η πεποίθηση ότι ορισμένοι μαθητές «δεν μπορούν» να συμμετάσχουν μπορεί να προάγουν και να ενισχύσουν τον διαχωρισμό. Η μετα-ανάλυση των Dignath et al. (2022) δείχνει ότι οι πεποιθήσεις αυτές συνδέονται με την κατάρτιση, την εμπειρία και την υποστήριξη που λαμβάνει ο εκπαιδευτικός μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Αντίστοιχα, έρευνα σε εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα έδειξε ότι φόβοι και αντιλήψεις που εστιάζουν κυρίως στις ελλείψεις του μαθητή μπορούν να επηρεάσουν τον τρόπο οργάνωσης της διδασκαλίας και τη διάθεση εφαρμογής συμπεριληπτικών πρακτικών (Lyra et al., 2023).

Η συμπεριληπτική σχολική κουλτούρα, λοιπόν, δεν οικοδομείται μόνο μέσα από κανονισμούς ή επιμέρους παρεμβάσεις. Διαμορφώνεται σταδιακά μέσα από τις καθημερινές επιλογές του σχολείου και από τις προσδοκίες που έχει για κάθε μαθητή. Όταν η ασφάλεια, η αποδοχή και το αίσθημα του ανήκειν αφορούν πραγματικά όλους, η συμπερίληψη παύει να αποτελεί απλή διακήρυξη και γίνεται μέρος της σχολικής ζωής (Margas, 2023).

2.4 Τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων εισήγαγαν στο υποχρεωτικό πρόγραμμα του ελληνικού σχολείου μια περισσότερο βιωματική και ενεργητική προσέγγιση της μάθησης. Θεσμοθετήθηκαν με τον Ν. 4692/2020 και εντάχθηκαν στο ωρολόγιο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου, του Δημοτικού και του Γυμνασίου, ενώ το αναλυτικό τους πλαίσιο καθορίστηκε με την υπουργική απόφαση 94236/ΓΔ4/2021. Βασική επιδίωξη είναι η σύνδεση των γνώσεων με δεξιότητες και στάσεις που σχετίζονται με τη σύγχρονη κοινωνική και προσωπική ζωή των μαθητών, όπως η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η επικοινωνία, η συνεργασία, η υπευθυνότητα και οι ψηφιακές δεξιότητες (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2021).

Η οργάνωσή τους βασίζεται σε τέσσερις θεματικούς κύκλους και σε διαδοχικά εργαστήρια, στα οποία οι μαθητές καλούνται να συμμετέχουν ενεργά, να συνεργάζονται, να διερευνούν ζητήματα και να παράγουν ατομικά ή ομαδικά έργα. Δεν περιορίζονται, επομένως, στην αναπαραγωγή πληροφοριών. Η μαθησιακή διαδικασία μπορεί να περιλαμβάνει παρατήρηση, διατύπωση και διερεύνηση ερωτημάτων, συζήτηση διαφορετικών απόψεων και εφαρμογή όσων έχουν επεξεργαστεί σε καταστάσεις που συνδέονται με την καθημερινότητά τους.

Το θέμα αυτό συνδέεται με τη συζήτηση για τις δεξιότητες του 21ου αιώνα. Η Chalkiadaki (2018), εξετάζοντας σχετικά πλαίσια στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, εντοπίζει έναν κοινό πυρήνα γνωστικών, προσωπικών, κοινωνικών και ψηφιακών ικανοτήτων, στον οποίο περιλαμβάνονται μεταξύ άλλων η κριτική σκέψη, η επίλυση προβλημάτων, η συνεργασία και η κοινωνική υπευθυνότητα. Οι δεξιότητες αυτές δεν αντιμετωπίζονται ως ένα επιπλέον γνωστικό αντικείμενο, αλλά καλλιεργούνται μέσα από τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται η ίδια η μαθησιακή εμπειρία.

Στην παρούσα εργασία ιδιαίτερη σημασία έχει ο θεματικός κύκλος «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ – Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη», ο οποίος περιλαμβάνει ζητήματα σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα, τον αλληλοσεβασμό, τη διαφορετικότητα, τη συμπερίληψη και την ενεργό συμμετοχή (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2021). Η υποθεματική «Συμπερίληψη: Αλληλοσεβασμός, Διαφορετικότητα» προσφέρει ένα κατάλληλο πλαίσιο για την προσέγγιση της αναπηρίας, όχι μόνο ως στοιχείου της ανθρώπινης

διαφορετικότητας, αλλά και ως αφετηρίας για τη συζήτηση γύρω από τις στάσεις, τα εμπόδια και τις συνθήκες που επηρεάζουν την ισότιμη συμμετοχή.

Η κατεύθυνση αυτή προϋποθέτει δραστηριότητες που δεν εξαντλούνται στην παροχή πληροφοριών. Οι μαθητές χρειάζεται, κυρίως, να έχουν χώρο να παρατηρούν, να διατυπώνουν ερωτήματα, να ακούν διαφορετικές απόψεις και να επανεξετάζουν αρχικές σκέψεις. Οι Melliou και Retalis (2024), μελετώντας τη σύνδεση των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων με την εκπαίδευση που βασίζεται στην ανάπτυξη ικανοτήτων, ανέδειξαν τη δυνατότητα αξιοποίησης ρουτινών σκέψης και εργαλείων διαλόγου της προσέγγισης Out of Eden Learn για την υποστήριξη της κριτικής επεξεργασίας, της επικοινωνίας, της συνεργασίας και του αναστοχασμού. Η μελέτη τους βασίστηκε σε πιλοτική εφαρμογή με 120 εκπαιδευτικούς και έδειξε ότι οι συγκεκριμένες στρατηγικές μπορούν να προσαρμοστούν σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια.

Με αυτόν τον τρόπο, οργανώνεται και το πρόγραμμα της παρούσας εργασίας. Η αναπηρία δεν παρουσιάζεται αποσπασματικά ως ξεχωριστό θέμα που περιορίζεται στην ενημέρωση. Αντίθετα, η μαθησιακή πορεία ξεκινά από τη διαφορετικότητα και τη συμμετοχή, προχωρά στη διερεύνηση στερεοτύπων και εμποδίων και καταλήγει στην αναζήτηση λύσεων και στη συλλογική δράση για ένα περισσότερο προσβάσιμο και συμπεριληπτικό σχολείο.

2.5 Παιδαγωγικές αρχές και στρατηγικές του εργαστηρίου

Ο σχεδιασμός του εργαστηρίου βασίζεται σε παιδαγωγικές αρχές που δίνουν έμφαση στην ενεργό συμμετοχή, στη συνεργασία και στη σταδιακή επεξεργασία αρχικών αντιλήψεων. Η αναπηρία και η συμπερίληψη δεν προσεγγίζονται ως ένα σύνολο πληροφοριών που τις παρουσιάζει έτοιμες ο εκπαιδευτικός. Οι μαθητές καλούνται να παρατηρήσουν, να θέσουν ερωτήματα, να συζητήσουν διαφορετικές οπτικές, να αιτιολογήσουν τις επιλογές τους και να επανεξετάσουν προηγούμενες σκέψεις. Με αυτόν τον τρόπο, η μαθησιακή διαδικασία συνδέεται με την ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως η κριτική σκέψη, η επικοινωνία και η συνεργασία, οι οποίες αποτελούν βασικές επιδιώξεις της σύγχρονης εκπαίδευσης (Chalkiadaki, 2018).

Στον σχεδιασμό των εργαστηρίων κεντρική θέση έχουν η ενεργητική και διερευνητική μάθηση. Οι δραστηριότητες οργανώνονται, με τέτοιον τρόπο, ώστε οι μαθητές να μην

οδηγούνται αμέσως σε μία ήδη «σωστή» απάντηση, αλλά να επεξεργάζονται βήμα-βήμα τα διαθέσιμα στοιχεία. Ιδιαίτερη σημασία δίνεται στη διάκριση ανάμεσα σε αυτό που παρατηρούν ή γνωρίζουν και σε αυτό που απλώς υποθέτουν. Πιο συγκεκριμένα, η διάκριση αυτή επανέρχεται σε διαφορετικά σημεία του εργαστηρίου, δηλαδή από την αρχική παρατήρηση εικόνων και καταστάσεων έως τη σύγκριση πρώτων εντυπώσεων με νέες πληροφορίες και την αξιολόγηση πιθανών λύσεων σε ζητήματα συμμετοχής και προσβασιμότητας. Οι ρουτίνες σκέψης, όπως η «Βλέπω – Σκέφτομαι – Αναρωτιέμαι», αξιοποιούνται για να κάνουν αυτή τη διαδικασία περισσότερο εμφανή και να δώσουν στους μαθητές ένα σταθερό πλαίσιο για παρατήρηση, ερώτηση και αναθεώρηση. Η αξιοποίηση ρουτινών σκέψης και συναφών εργαλείων στο πλαίσιο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων μπορεί να υποστηρίξει την κριτική επεξεργασία, την επικοινωνία και τον αναστοχασμό των μαθητών (Melliou & Retalis, 2024). Η κριτική σκέψη, λοιπόν, δεν αντιμετωπίζεται ως μια γενική και αφηρημένη δεξιότητα. Αντίθετα, καλλιεργείται μέσα από συγκεκριμένες νοητικές ενέργειες που επανέρχονται σε όλη την πορεία του προγράμματος.

Η διαλογική και ομαδοσυνεργατική μάθηση αποτελεί έναν δεύτερο βασικό άξονα του εργαστηρίου. Οι μαθητές εργάζονται σε ζευγάρια ή μικρές ομάδες, ανταλλάσσουν απόψεις, αναλαμβάνουν ρόλους και καλούνται να καταλήξουν σε κοινές προτάσεις. Η συνεργασία δεν χρησιμοποιείται μόνο ως τρόπος οργάνωσης της τάξης, αλλά και ως μαθησιακός στόχος, καθώς οι μαθητές εξασκούνται στο να ακούν τους άλλους, να αιτιολογούν τις απόψεις τους και να επανεξετάζουν τη σκέψη τους όταν προκύπτουν νέα στοιχεία. Η έρευνα για τη συνεργατική μάθηση δείχνει ότι η απλή τοποθέτηση των μαθητών σε ομάδες δεν αρκεί, χρειάζεται να υπάρχει κοινός στόχος, ενεργή αλληλεπίδραση και σαφείς ευκαιρίες συμμετοχής όλων των μελών (Gillies, 2016). Παράλληλα, τα εργαλεία διαλόγου που αξιοποιούνται στο εργαστήριο δίνουν ένα συγκεκριμένο πλαίσιο για τη συζήτηση, οι μαθητές παρατηρούν, ρωτούν, συνδέουν ή επεκτείνουν μια ιδέα και, όπου χρειάζεται, την αμφισβητούν με σεβασμό. Η ποιότητα αυτού του διαλόγου έχει ιδιαίτερη σημασία, καθώς η σύνδεση των συνεισφορών των μαθητών, η διερεύνηση διαφορετικών οπτικών και η απαίτηση για αιτιολόγηση μπορούν να ενισχύσουν τη μαθησιακή διαδικασία (Howe et al., 2019). Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί κυρίως ως συντονιστής, θέτει ανοικτά ερωτήματα και βοηθά τις ομάδες να εξετάσουν τις ιδέες τους χωρίς να δίνει εξ αρχής την αναμενόμενη απάντηση.

Αξιοσημείωτη είναι, επίσης, η σύνδεση της μάθησης με αυθεντικές καταστάσεις της σχολικής ζωής. Η αναπηρία και η προσβασιμότητα εξετάζονται μέσα από περιπτώσεις στις οποίες οι μαθητές χρειάζεται να αναγνωρίσουν ένα εμπόδιο, να εξετάσουν διαφορετικές οπτικές και να προτείνουν πιθανές αλλαγές. Η αυθεντική μάθηση δίνει έμφαση σε δραστηριότητες που συνδέονται με πραγματικά ή ρεαλιστικά πλαίσια, επιτρέπουν περισσότερες από μία προσεγγίσεις και απαιτούν από τους μαθητές να αξιοποιήσουν τη γνώση τους για την αντιμετώπιση σύνθετων ζητημάτων (Herrington et al., 2003). Στο εργαστήριο αυτή η αυθεντική μάθηση αποτυπώνεται, για παράδειγμα, στην παρατήρηση του πραγματικού σχολικού περιβάλλοντος για τον εντοπισμό εμποδίων προσβασιμότητας και στον επανασχεδιασμό μιας σχολικής δραστηριότητας, ώστε να υποστηρίζεται η συμμετοχή περισσότερων ανθρώπων. Οι μαθητές μετακινούνται σταδιακά από την παρατήρηση και την κατανόηση προς την αξιολόγηση εναλλακτικών λύσεων και την ανάληψη δράσης. Έτσι, η μάθηση αποκτά με αυτόν τον τρόπο άμεση σύνδεση με το περιβάλλον στο οποίο τα παιδιά ήδη ζουν και δρουν.

Η συμπεριληπτική παιδαγωγική είναι μια αρχή που διατρέχει συνολικά τον σχεδιασμό του εργαστηρίου. Έμφαση δίνεται, όχι μόνο στις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζει ένα άτομο, αλλά και στα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος, της πληροφορίας ή της οργάνωσης μιας δραστηριότητας που ενδέχεται να περιορίζουν τη συμμετοχή. Οι μαθητές, δηλαδή, καλούνται να μετακινηθούν από το ερώτημα «τι δεν μπορεί να κάνει κάποιος;» προς το «τι μπορεί να αλλάξει για να συμμετέχει ισότιμα;». Το πρόγραμμα, επίσης, δίνει έμφαση στη φωνή του ίδιου του προσώπου, αποφεύγοντας τη λογική σύμφωνα με την οποία οι άλλοι αποφασίζουν αυτόματα τι χρειάζεται ένας άνθρωπος με αναπηρία. Επομένως, εστιάζει στην ακρόαση, στην προσωπική επιλογή και στη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων. Η αξιοποίηση της μαθητικής φωνής μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη περισσότερο συμπεριληπτικών πρακτικών, ιδιαίτερα όταν ο διάλογος οδηγεί σε πραγματικές αλλαγές στο σχολικό περιβάλλον (Messiou et al., 2025). Στην ίδια κατεύθυνση, η ενσυναίσθηση δεν προσεγγίζεται ως βεβαιότητα ότι ο μαθητής «θα γνωρίζει πώς νιώθει» κάποιος άλλος, αλλά ως διάθεση να ακούσει μια διαφορετική οπτική, η οποία δεν σχετίζεται με δικές του υποθέσεις.

Η πολυτροπικότητα αποτελεί επίσης μέρος του προγράμματος. Στις δραστηριότητες συνδυάζονται κείμενο, εικόνα, ήχος, σύμβολα, προφορική έκφραση και ψηφιακές ή έντυπες δημιουργίες, ώστε οι μαθητές να έχουν περισσότερους από έναν τρόπους

πρόσβασης στην πληροφορία και έκφρασης της σκέψης τους. Η επιλογή αυτή συνάδει με βασικές αρχές του Universal Design for Learning, το οποίο δίνει έμφαση στην παροχή πολλαπλών τρόπων αναπαράστασης, δράσης και έκφρασης, καθώς και εμπλοκής των μαθητών στη μάθηση (Al-Azawei et al., 2016), ωστόσο, δεν πρόκειται για πλήρη εφαρμογή του συγκεκριμένου μοντέλου, αλλά για αξιοποίηση αρχών που υποστηρίζουν έναν περισσότερο ευέλικτο και προσβάσιμο εκπαιδευτικό σχεδιασμό.

Τα επτά εργαστήρια, λοιπόν, οργανώνονται ως μια σταδιακή μαθησιακή πορεία και όχι ως ανεξάρτητες δραστηριότητες. Οι μαθητές ξεκινούν από σχετικά απλές διαδικασίες παρατήρησης και αναγνώρισης διαφορετικών τρόπων συμμετοχής και προχωρούν σταδιακά σε πιο σύνθετες απαιτήσεις, όπως η αμφισβήτηση αρχικών υποθέσεων, ο εντοπισμός εμποδίων, η σύγκριση λύσεων και ο επανασχεδιασμός σχολικών καταστάσεων. Η διαδικασία αυτή, παραπέμπει στη σταδιακή υποστήριξη της μάθησης, κατά την οποία η καθοδήγηση προσαρμόζεται στις ανάγκες των μαθητών και μειώνεται όσο αυξάνεται η δυνατότητά τους να ενεργούν πιο αυτόνομα (van de Pol et al., 2010).

Τέλος, ο αναστοχασμός συνοδεύει αυτή την πορεία σχεδόν σε κάθε εργαστήριο. Οι μαθητές επιστρέφουν σε προηγούμενες σκέψεις, εξετάζουν αν άλλαξε ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται ένα ζήτημα και διατυπώνουν προσωπικά συμπεράσματα, ενώ παράλληλα, η αξιολόγηση ενσωματώνεται στη μαθησιακή διαδικασία μέσω της παρατήρησης, των ομαδικών εργασιών, της ανατροφοδότησης, της αυτοαξιολόγησης και των σύντομων αναστοχαστικών δραστηριοτήτων. Η διαμορφωτική αξιολόγηση μπορεί να υποστηρίξει τη μάθηση, όχι μόνο για την αποτίμηση του τελικού αποτελέσματος, αλλά και όταν χρησιμοποιείται για την παροχή ανατροφοδότησης και την προσαρμογή της διδασκαλίας κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας (Sortwell et al., 2024). Με αυτόν τον τρόπο, η αξιολόγηση αποτελεί μέρος της ίδιας της μάθησης και όχι ξεχωριστό στάδιο στο τέλος του προγράμματος.

2.6 Συναφή εκπαιδευτικά προγράμματα και παρεμβάσεις

Ο σχεδιασμός εκπαιδευτικών δράσεων για την αναπηρία και τη συμπερίληψη έχει απασχολήσει τόσο το ελληνικό σχολικό πλαίσιο όσο και τη διεθνή έρευνα. Οι σχετικές παρεμβάσεις αξιοποιούν συνήθως τη συνεργασία, τον διάλογο και την επεξεργασία διαφορετικών οπτικών, επιδιώκοντας να περιορίσουν στερεοτυπικές αντιλήψεις και να

ενισχύσουν την κοινωνική συμμετοχή. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τρεις περιπτώσεις που συνδέονται άμεσα με το αντικείμενο της παρούσας εργασίας.

Ιδιαίτερα συναφές είναι το πρόγραμμα του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής «Το σχολείο της συμπερίληψης: Η αναπηρία ως αφορμή», το οποίο απευθύνεται στη ΣΤ΄ Δημοτικού και οργανώνεται σε επτά εργαστήρια. Η πορεία του ξεκινά από την έννοια της διαφορετικότητας, εξετάζει στερεότυπα και αντιλήψεις γύρω από την αναπηρία και καταλήγει στη διατύπωση προτάσεων για ένα περισσότερο συμπεριληπτικό σχολείο. Αξιοποιούνται συζήτηση, ομαδική εργασία, δημιουργικές δραστηριότητες, ψηφιακά μέσα και αναστοχασμός, ώστε οι μαθητές να επεξεργάζονται το θέμα μέσα από διαφορετικές μορφές συμμετοχής (Μπούτσκου, n.d.).

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα αποτελεί σημαντικό σημείο αναφοράς για την παρούσα πρόταση, χωρίς όμως οι δύο σχεδιασμοί να ταυτίζονται. Το εργαστήριο που αναπτύσσεται εδώ απευθύνεται σε μικρότερες ηλικίες, συγκεκριμένα στη Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού, και οργανώνει συστηματικά τη μαθησιακή πορεία μέσα από το Google Classroom. Παράλληλα, δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στα περιβαλλοντικά και κοινωνικά εμπόδια, στους διαφορετικούς τρόπους συμμετοχής και στη μετάβαση από την παρατήρηση προς τη συλλογική δράση. Αποφεύγονται επίσης σύντομες δραστηριότητες προσομοίωσης της αναπηρίας, καθώς μπορεί να προσφέρουν μια αποσπασματική και συχνά απλουστευμένη εικόνα της εμπειρίας των ατόμων με αναπηρία.

Μια επιστημονικά αξιολογημένη παρέμβαση με παρόμοιο προσανατολισμό είναι το πρόγραμμα Prinzip Vielfalt, το οποίο επιδιώκει την αποδοχή της ανθρώπινης διαφορετικότητας και την αμφισβήτηση στερεοτυπικών αντιλήψεων. Στην έρευνα των Wüthrich et al. (2024), το πρόγραμμα εφαρμόστηκε επί οκτώ εβδομάδες σε μαθητές Δημοτικού και περιλάμβανε συνεργατικές δραστηριότητες, συζήτηση γύρω από τα στερεότυπα, παιχνίδια ρόλων και επεξεργασία καταστάσεων κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Μετά την παρέμβαση παρατηρήθηκε βελτίωση στις ρητές στάσεις των μαθητών απέναντι στους συνομηλίκους με αναπηρία, όμως όχι τόσο στις περισσότερο αυτόματες, άδηλες αντιδράσεις τους. Το εύρημα αυτό δείχνει ότι οι οργανωμένες σχολικές δράσεις μπορούν να επηρεάσουν θετικά τις αντιλήψεις των παιδιών, αλλά η βαθύτερη αλλαγή απαιτεί μεγαλύτερη διάρκεια και συστηματική ενίσχυση.

Στην κοινωνική συμμετοχή επικεντρώνεται και το πρόγραμμα FRIEND-SHIP, μια παρέμβαση κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης για μαθητές ηλικίας 8–11 ετών. Αποτελείται από δώδεκα συναντήσεις και περιλαμβάνει δραστηριότητες που καλλιεργούν την αποδοχή, την ενσυναίσθηση, την κατανόηση διαφορετικών οπτικών, τις δεξιότητες επικοινωνίας και τη δημιουργία θετικών σχέσεων. Στην αξιολόγησή του συμμετείχαν 259 μαθητές στην ομάδα παρέμβασης και 244 στην ομάδα ελέγχου. Οι στάσεις των μαθητών της πρώτης ομάδας απέναντι σε συνομηλίκους με μαθησιακές, κοινωνικές, συναισθηματικές ή συμπεριφορικές δυσκολίες βελτιώθηκαν σε μεγαλύτερο βαθμό από εκείνες της ομάδας ελέγχου. Τα αποτελέσματα ήταν θετικά, αν και σχετικά περιορισμένα, στοιχείο που υπενθυμίζει ότι η κοινωνική αποδοχή δεν αλλάζει από τη μία στιγμή στην άλλη (Löper et al., 2026).

Τα τρία παραδείγματα συγκλίνουν σε ορισμένες βασικές επιλογές: διάρκεια μεγαλύτερη από μία μεμονωμένη δράση, ενεργός συμμετοχή, συνεργασία, διάλογος και επεξεργασία πραγματικών κοινωνικών καταστάσεων. Η παρούσα πρόταση αξιοποιεί αυτές τις κατευθύνσεις, αλλά τις οργανώνει σε μια ιδιαίτερη μαθησιακή πορεία για τη Γ' και Δ' Δημοτικού. Τα επτά εργαστήρια συνδυάζουν δραστηριότητες μέσα στην τάξη με ένα σταθερό ψηφιακό περιβάλλον, ρουτίνες σκέψης, εργαλεία διαλόγου και κοινά έργα. Η πορεία ξεκινά από τη διαφορετικότητα, προχωρά στην αναγνώριση στερεοτύπων και εμποδίων και καταλήγει στον σχεδιασμό δράσεων για ένα σχολείο στο οποίο όλοι μπορούν να συμμετέχουν.

2.7 Επισκόπηση ψηφιακών εργαλείων και περιβαλλόντων που αξιοποιήθηκαν

Η ψηφιακή διάσταση του προγράμματος δεν βασίζεται σε ένα μόνο εργαλείο, αλλά περιλαμβάνει ένα σύνολο εφαρμογών με διαφορετικές λειτουργίες. Κεντρικό περιβάλλον αποτελεί το Google Classroom, ενώ συμπληρωματικά αξιοποιούνται τα Canva, Google Slides, Genially, Google Forms και Padlet. Η επιλογή των εργαλείων έγινε με κύριο σκοπό τον εμπλουτισμό της μαθησιακής διαδικασίας και όχι για την αύξηση της τεχνολογίας μέσα στο πρόγραμμα. Η βιβλιογραφία για την ενσωμάτωση ψηφιακών τεχνολογιών στην εκπαίδευση τονίζει αντίστοιχα ότι η παιδαγωγική αξία των εργαλείων εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο συνδέονται με συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους και δραστηριότητες (Akcil et al., 2021).

Το Google Classroom λειτουργεί ως ο κεντρικός ψηφιακός κορμός του εργαστηρίου, όπου οργανώνονται τα επτά επιμέρους εργαστήρια. Πιο συγκεκριμένα, παρέχονται αναλυτικές οδηγίες, εκπαιδευτικό υλικό και συγκεντρώνονται οι σύνδεσμοι προς τις υπόλοιπες εφαρμογές. Με αυτόν τον τρόπο, ο εκπαιδευτικός έχει ένα σταθερό σημείο αναφοράς για τη σειρά εφαρμογής των δραστηριοτήτων, ενώ διατηρείται η συνέχεια μεταξύ των διαφορετικών φάσεων του προγράμματος. Η χρήση του Google Classroom έχει συνδεθεί στη βιβλιογραφία με δυνατότητες οργάνωσης του μαθησιακού υλικού, ευκολότερης πρόσβασης σε πόρους και υποστήριξης της επικοινωνίας και της διαχείρισης της μαθησιακής διαδικασίας (Md Sari et al., 2022). Στην παρούσα εφαρμογή ο ρόλος του δεν είναι να αντικαταστήσει τη διαζώσης διδασκαλία, αλλά να οργανώσει και να συνδέσει το ψηφιακό μέρος της.

Τα υπόλοιπα ψηφιακά εργαλεία σε αρκετές από τις δραστηριότητες για συγκεκριμένο σκοπό. Το Canva υποστηρίζει την παραγωγή και παρουσίαση οπτικού και πολυμεσικού υλικού, ενώ τα Google Slides αξιοποιούνται όταν χρειάζεται σταδιακή αποκάλυψη και επεξεργασία πληροφοριών. Το Genially χρησιμοποιείται για διαδραστικές δραστηριότητες, όπως ταξινομήσεις και επιλογές, και τα Google Forms για οργανωμένη καταγραφή απαντήσεων και επεξεργασία σεναρίων. Το Padlet, τέλος, λειτουργεί ως κοινός χώρος καταγραφής και κοινοποίησης ιδεών, επιτρέποντας στους μαθητές να βλέπουν τις αναρτήσεις των άλλων ομάδων και να επανέρχονται σε αυτές μέσα από διάλογο και ανατροφοδότηση.

Η τεχνολογία, λοιπόν, λειτουργεί υποστηρικτικά στο πρόγραμμα, το οποίο είναι κυρίως βιωματικό και συνεργατικό. Οι ψηφιακές δραστηριότητες, συνδυάζονται με συζήτηση στην ολομέλεια, εργασία σε ομάδες, έντυπο υλικό, δημιουργικές κατασκευές και παρατήρηση του πραγματικού σχολικού χώρου. Η ποιότητα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και του κλίματος της τάξης εξακολουθεί να αποτελεί κρίσιμο στοιχείο και στα τεχνολογικά υποστηριζόμενα μαθησιακά περιβάλλοντα (Goagoses et al., 2024), για αυτό τον λόγο, τα ψηφιακά εργαλεία αντιμετωπίζονται ως μέσα οργάνωσης, πρόσβασης, αλληλεπίδρασης και δημιουργίας και όχι ως αυτοσκοπός.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΨΗΦΙΑΚΗ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ

3.1 Στόχοι, περιεχόμενο και εκπαιδευτικό πλαίσιο

Μαθησιακή αποστολή ΟΟΕΛ-inspired	
Τίτλος	«Από την αποδοχή στη συμμετοχή: Βλέπουμε τη διαφορετικότητα και δημιουργούμε ένα σχολείο χωρίς αποκλεισμούς»
Θεματική	Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ – Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη
Υποθεματική	Συμπερίληψη: Αλληλοσεβασμός, Διαφορετικότητα
Βαθμίδα/Τάξεις (που προτείνονται)	Γ' και Δ' τάξη Δημοτικού
Λέξεις Κλειδιά	Διαφορετικότητα, μορφές αναπηρίας, συμπερίληψη, αποδοχή, ισότιμη συμμετοχή, αλληλοσεβασμός, προσβασιμότητα, συνεργασία, κριτική σκέψη, διάλογος, αναστοχασμός.
Σύνδεση με το ΠΣ	ΓΛΩΣΣΑ • Καλλιέργεια των προσληπτικών και παραγωγικών γλωσσικών δεξιοτήτων στο προφορικό και γραπτό λόγο των μαθητών/-τριών, μέσα από την ακρόαση ιστοριών, την παρατήρηση εικόνων και βίντεο, τη συμμετοχή σε οργανωμένες συζητήσεις, τη διατύπωση ερωτημάτων, την αιτιολόγηση απόψεων και την καταγραφή σύντομων αναστοχαστικών απαντήσεων. • Συνδυασμός γραπτού και προφορικού λόγου με εικόνες, σύμβολα, ήχο και βίντεο, λαμβάνοντας υπόψη τον σκοπό, τον αποδέκτη και το επικοινωνιακό πλαίσιο του κειμένου. • Ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικού και πολυτροπικού γραμματισμού, μέσα από τη διάκριση ανάμεσα σε όσα παρατηρούν και σε όσα υποθέτουν, καθώς και μέσα από τη σύγκριση διαφορετικών τρόπων παρουσίασης της ίδιας της πληροφορίας. ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ

	Σύνδεση με τα θεματικά Πεδία «Πολιτειότητα» και «Κοινωνικές σχέσεις» • Δημιουργία κριτικά σκεπτόμενων και ενεργών μαθητών/-τριών, αναγνωρίζοντας τις διαφορετικές ανάγκες των ανθρώπων. • Διαμόρφωση συνθηκών ισότιμης συμμετοχής, μέσα από τη διερεύνηση καθημερινών καταστάσεων, τη μελέτη περιπτώσεων και την παρατήρηση των χώρων του σχολείου. • Καλλιέργεια στάσεων ενεργού πολιτειότητας, υπευθυνότητας, συνεργασίας και σεβασμού της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, της ισότητας και της συμπερίληψης, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες προτάσεων επανασχεδιασμού. ΕΙΚΑΣΤΙΚΑ • Διερεύνηση ζητημάτων διαφορετικότητας, αναπηρίας, κοινωνικού αποκλεισμού και ισότιμης συμμετοχής, μέσα από την παρατήρηση και τον σχολιασμό εικόνων. • Εκφράζουν ιδέες για την αποδοχή και την αλληλεγγύη μέσα από ομαδικά εικαστικά έργα, όπως μωσαϊκά, κόμικς κλπ. • Παρουσιάζουν τα εικαστικά έργα τους, ανταλλάσσουν ιδέες και τα βελτιώνουν ύστερα από την ανατροφοδότηση των άλλων ομάδων.
Γενικοί Σκοποί	• Ευαισθητοποίηση: Να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές/-τριες σχετικά με την αναπηρία ως μια φυσική διάσταση της ανθρώπινης διαφορετικότητας, να αναγνωρίσουν τις μορφές της, ώστε να αναπτύξουν θετικές στάσεις απέναντι στα άτομα με αναπηρία και να κατανοήσουν τη σημασία

της ισότιμης συμμετοχής όλων στη σχολική και κοινωνική ζωή.

- **Καλλιέργεια συμπεριληπτικών στάσεων:** Να καλλιεργηθούν στάσεις αλληλοσεβασμού, αποδοχής και ισότητας στους μαθητές/-τριες, μέσα από δραστηριότητες που ενισχύουν την κατανόηση της μοναδικότητας κάθε ανθρώπου, προάγοντας τη δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος χωρίς αποκλεισμούς.
- **Ανάπτυξη της ενσυναίσθησης:** Να ενισχυθεί η ικανότητα των μαθητών/-τριών να κατανοούν τα συναισθήματα, τις εμπειρίες και τις ανάγκες των ατόμων με αναπηρία, υιοθετώντας συμπεριφορές σεβασμού, αλληλεγγύης και υποστήριξης στην καθημερινή τους ζωή.
- **Ενίσχυση των κοινωνικών και συνεργατικών δεξιοτήτων:** Να αναπτύξουν οι μαθητές/-τριες δεξιότητες ουσιαστικής επικοινωνίας, συνεργασίας και αλληλεπίδρασης, μέσω ομαδοσυνεργατικών και βιωματικών δραστηριοτήτων, με κύριο στόχο την ενίσχυση της ενεργού συμμετοχής όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.
- **Προώθηση θετικών στάσεων και συμπεριφορών:** Να προωθηθεί η ενθάρρυνση συμπεριφορών και στάσεων των μαθητών/-τριών που βασίζονται στον σεβασμό, την αποδοχή και τη συνεργασία, δημιουργώντας κλίμα ασφάλειας και υποστήριξης στην τάξη και συμβάλλοντας στην άρση στερεοτύπων, προκαταλήψεων και διακρίσεων απέναντι στα άτομα με αναπηρία.
- **Καλλιέργεια της αυτογνωσίας και του αναστοχασμού:** Να αναγνωρίζουν οι μαθητές/τριες

	τα δικά τους χαρακτηριστικά και τη συμβολή τους στην ομάδα και παράλληλα να επαναξιολογούν τις προσωπικές τους αντιλήψεις, στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στη διαφορετικότητα, μέσα από τον διάλογο, τη συνεργασία και τον αναστοχασμό. • Ανάληψη υπευθυνότητας: Να ενθαρρυνθούν οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν την προσωπική τους ευθύνη στη διαμόρφωση ενός συμπεριληπτικού σχολικού περιβάλλοντος, υιοθετώντας στάσεις ενεργής υποστήριξης των ατόμων με αναπηρία, διότι όλοι έχουν ίσες ευκαιρίες συμμετοχής και έκφρασης. • Ανάπτυξη δεξιοτήτων πρόληψης: Να αναπτυχθούν και να καλλιεργηθούν στους μαθητές δεξιότητες που μπορούν να βοηθήσουν στην πρόληψη φαινομένων αποκλεισμού, στιγματισμού και διακρίσεων απέναντι στα άτομα με αναπηρία, ώστε να αποφεύγουν και να αποτρέπουν τέτοιες συμπεριφορές και να ενισχύουν την αποδοχή, τον σεβασμό και τη συμπεριληπτική κουλτούρα μέσα στη σχολική κοινότητα. • Ενίσχυση της συνεργασίας με το σχολικό πλαίσιο: Να αναγνωρίσουν οι μαθητές/τριες τη σημασία της συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς και όλη τη σχολική κοινότητα για τη διαμόρφωση ενός θετικού και υποστηρικτικού σχολικού κλίματος, το οποίο ενδυναμώνει τη συμμετοχή όλων των μαθητών/-τριών.
Δεξιότητες στόχευσης του εργαστηρίου	Δεξιότητες 21^{ου} αιώνα (4Cs) ✓ Κριτική Σκέψη

Οι μαθητές/τριες θα ενθαρρυνθούν να διερευνήσουν στερεότυπα και προκαταλήψεις που σχετίζονται με την αναπηρία, να προβληματιστούν πάνω σε καταστάσεις αποκλεισμού ή άνισης μεταχείρισης και να αξιολογήσουν εναλλακτικούς τρόπους αντιμετώπισής τους. Μέσα από την ανάλυση και τη συζήτηση θα καλλιεργήσουν την κριτική τους σκέψη, αναπτύσσοντας την ικανότητα λήψης τεκμηριωμένων αποφάσεων και διαμορφώνοντας στάσεις συμπερίληψης.

✓ **Συνεργασία**

Οι μαθητές/τριες θα εργαστούν σε ζευγάρια και ομάδες, ώστε να αναλάβουν κοινούς στόχους και ευθύνες, να αναπτύξουν δεξιότητες συνεργασίας, αλληλοϋποστήριξης και σεβασμού της διαφορετικής άποψης. Η συνεργασία θα αποτελέσει βασικό μέσο των δραστηριοτήτων για τη δημιουργία ενός κλίματος αποδοχής και συμπερίληψης.

✓ **Επικοινωνία**

Οι μαθητές/τριες θα αναπτύξουν δεξιότητες προφορικής και γραπτής επικοινωνίας, μέσα από την έκφραση σκέψεων, συναισθημάτων και προβληματισμών σχετικά με την αναπηρία και τη διαφορετικότητα. Παράλληλα, θα εξασκηθούν στην ενεργητική ακρόαση, μέσω των εποικοδομητικών διαλόγων που θα αναπτυχθούν κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων.

✓ **Συνδυαστικές δεξιότητες ψηφιακής τεχνολογίας, επικοινωνίας και συνεργασίας**

Οι μαθητές/τριες θα αξιοποιήσουν ψηφιακά εργαλεία για την παραγωγή και ανταλλαγή ιδεών, τη συμμετοχή τους σε κοινές δράσεις και τη δημιουργία ψηφιακού περιεχομένου. Με τον τρόπο αυτό θα ενισχύσουν την ικανότητά τους να επικοινωνούν, να συνεργάζονται αποτελεσματικά και να χρησιμοποιούν τις τεχνολογίες με υπεύθυνο και

δημιουργικό τρόπο, αποκτώντας δεξιότητες που θα μπορούν να αξιοποιούν τόσο στη μαθησιακή τους πορεία όσο και στην καθημερινή τους ζωή.

✓ **Δημιουργικότητα:**

Οι μαθητές/-τριες θα σχεδιάσουν κόμικς, ψηφιακές παρουσιάσεις και προτάσεις επανασχεδιασμού, συνδυάζοντας εικόνα, λόγο και σύμβολα για να παρουσιάσουν συμπεριληπτικές λύσεις.

Δεξιότητες ζωής:

✓ **Ενσυναίσθηση και Ευαισθησία**

Οι μαθητές/-τριες θα καλλιεργήσουν την ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων, των εμπειριών και των αναγκών των ατόμων με αναπηρία μέσα από ιστορίες, εικόνες και συνεργατικές δράσεις. Η ανάπτυξη ενσυναίσθησης θα συμβάλει στην υιοθέτηση στάσεων σεβασμού, αποδοχής και αλληλεγγύης.

✓ **Επίλυση Συγκρούσεων**

Οι μαθητές/-τριες θα εξασκηθούν στη διαχείριση καταστάσεων αποκλεισμού ή διακρίσεων μέσα από τη συζήτηση, παιχνίδια ρόλων και μελέτες περίπτωσης, ώστε να αναζητήσουν τρόπους ειρηνικής επίλυσης συγκρούσεων, αποφυγής περιθωριοποίησης και ενίσχυσης της συμπεριληπτικής κουλτούρας της τάξης.

Δεξιότητες του νου:

✓ **Παρατήρηση και διερεύνηση:**

Οι μαθητές/-τριες θα παρατηρήσουν συστηματικά εικόνες, κείμενα, χώρους και καταστάσεις, θα διατυπώσουν ερωτήματα και θα συγκεντρώσουν στοιχεία πριν καταλήξουν σε συμπεράσματα.

	✓ Ρουτίνες Σκέψης και Αναστοχασμός Οι μαθητές/τριες θα συμμετέχουν σε δραστηριότητες αναστοχασμού, αξιοποιώντας ρουτίνες σκέψης, με στόχο να αναγνωρίζουν προσωπικές τους αντιλήψεις, να επαναξιολογούν υπάρχοντα στερεότυπα και να διαμορφώνουν σταδιακά πιο ουσιαστικές στάσεις συμπερίληψης απέναντι στην αναπηρία.
ΟΟΕΛ στρατηγικές καλλιέργειας δεξιοτήτων (ρουτίνες σκέψης και εργαλεία διαλόγου)	Ρουτίνες Σκέψης • «Βλέπω – Σκέφτομαι – Αναρωτιέμαι»: Οι μαθητές/τριες παρατηρούν προσεκτικά εικόνες, διακρίνουν αυτά που μπορούν να διαπιστώσουν από όσα υποθέτουν, διατυπώνουν σκέψεις με βάση συγκεκριμένα στοιχεία και καταγράφουν ερωτήματα για περαιτέρω διερεύνηση. • «Συνδέω – Επεκτείνω – Προβληματίζομαι»: Συνδέουν ιστορίες και καταστάσεις με όσα έχουν ήδη επεξεργαστεί, επεκτείνουν τη σκέψη τους σχετικά με τα εμπόδια και την ισότιμη συμμετοχή και διατυπώνουν τους προβληματισμούς τους. • «Κύκλοι δράσης»: Οι μαθητές/τριες μετατρέπουν τον προβληματισμό σε συγκεκριμένες ενέργειες, εξετάζοντας αυτό που μπορεί να κάνει ο καθένας/καθεμιά ατομικά, αυτό που μπορεί να κάνει η τάξη συλλογικά, καθώς και ποιες αλλαγές μπορεί να πραγματοποιήσει η σχολική κοινότητα. • «Πριν σκεφτόμουν... Τώρα σκέφτομαι...»: Επανεξετάζουν τις αρχικές τους αντιλήψεις για την αναπηρία και καταγράφουν πώς η σκέψη τους άλλαξε και επεκτάθηκε κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων.

	Εργαλεία διαλόγου • Παρατήρησε (Notice): Παρατηρούν και διατυπώνουν τη γνώμη τους για τις ιδέες και τα έργα των άλλων ομάδων. • Εκτίμησε (Appreciate): Αναγνωρίζουν ένα συγκεκριμένο στοιχείο μιας ιδέας ή συνεισφοράς που θεωρούν σημαντικό. • Ρώτα (Probe): Ζητούν περισσότερες διευκρινίσεις, ώστε να κατανοήσουν καλύτερα τη σκέψη του συνομιλητή τους. • Συνέδεσε (Connect): Συνδέουν μία ιδέα των συμμαθητών/-τριών τους με προσωπικές εμπειρίες, προηγούμενες δραστηριότητες ή άλλες προτάσεις. • Επέκτεινε (Extend): Προσθέτουν μία νέα οπτική ή πρόταση που μπορεί να εμπλουτίσει και να βελτιώσει το έργο της ομάδας. • Προκάλεσε (Challenge): Εξετάζουν με σεβασμό μία άποψη ή λύση, όταν αυτή σχετίζεται με στερεοτυπικές αντιλήψεις και περιορίζει τις επιλογές του προσώπου ή δεν υποστηρίζει την ισότιμη συμμετοχή.
Εκπαιδευτικές μέθοδοι - Τεχνικές	✓ Ομαδοσυνεργατική μάθηση: Οι μαθητές/-τριες εργάζονται σε ζευγάρια και μικρές ομάδες, αναλαμβάνουν ρόλους, ανταλλάσσουν απόψεις σχετικά με την αναπηρία, την προσβασιμότητα και τη ισότιμη συμμετοχή στο σχολικό περιβάλλον. Παράλληλα, συντάσσουν προτάσεις και συνθέτουν κοινά έργα, καλλιεργώντας την αλληλεγγύη, την υπευθυνότητα και το σεβασμό στη διαφορετικότητα.

- ✓ **Διερευνητική μάθηση:** Οι μαθητές/-τριες παρατηρούν εικόνες, ιστορίες και σχολικές καταστάσεις, διατυπώνουν ερωτήματα, επανεξετάζουν τις αρχικές τους αντιλήψεις και σταδιακά κατευθύνονται στη διατύπωση συμπερασμάτων σχετικά με τα εμπόδια και τους διαφορετικούς τρόπους συμμετοχής.
- ✓ **Βιωματική προσέγγιση:** Οι μαθητές/-τριες συνδέουν το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων με προσωπικές εμπειρίες, με καταστάσεις συμμετοχής ή αποκλεισμού που μπορεί να έχουν συναντήσει στη καθημερινή σχολική τους ζωή, ενώ μέσα από τη συζήτηση, τη δημιουργία και τον αναστοχασμό εξετάζουν τον τρόπο που οι στάσεις και οι επιλογές της ομάδας επηρεάζουν τη συμμετοχή όλων.
- ✓ **Μελέτη περίπτωσης και επεξεργασία σεναρίων:** Οι μαθητές/-τριες αναλύουν σύντομες και ρεαλιστικές περιπτώσεις, στις οποίες αντιλήψεις, συμπεριφορές ή στοιχεία του περιβάλλοντος αποκλείουν ή περιορίζουν τη συμμετοχή ενός παιδιού. Στη συνέχεια, προσπαθούν να προτείνουν αλλαγές και συμπεριληπτικές λύσεις.
- ✓ **Καθοδηγούμενη συζήτηση:** Ο/Η εκπαιδευτικός δεν επιβάλλει έτοιμες απαντήσεις. Αντίθετα, θέτει κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων ανοικτά ερωτήματα, αποσαφηνίζει έννοιες και υποστηρίζει τους μαθητές/-τριες να αιτιολογούν τις σκέψεις και τις απόψεις τους. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη διάκριση ανάμεσα στην παρατήρηση και την υπόθεση, εξετάζονται διαφορετικές οπτικές και αποφεύγονται γενικεύσεις για τα άτομα με αναπηρία.

	✓ Δημιουργικές και πολυτροπικές δραστηριότητες: Οι μαθητές/-τριες εκφράζουν τις ιδέες τους για την ύπαρξη ενός συμπεριληπτικού σχολείου που θα είναι προσβάσιμο για όσο το δυνατόν περισσότερα παιδιά, μέσα από γραπτό λόγο, ζωγραφική, κόμικ, ψηφιακές αναρτήσεις και παρουσιάσεις. Με αυτόν το τρόπο, δίνονται περισσότερες δυνατότητες έκφρασης και συμβολής στα κοινά έργα. ✓ Διαμορφωτική αξιολόγηση και αναστοχασμός: Οι ομαδικές δραστηριότητες, τα φύλλα παρατήρησης, οι απόψεις που εκφράζει το κάθε παιδί και οι αναστοχαστικές προτάσεις που συμπληρώνουν στο τέλος κάθε εργαστηρίου, αξιοποιούνται για την παρακολούθηση της μαθησιακής πορείας. Ο/Η εκπαιδευτικός με αυτόν το τρόπο μπορεί να παρέχει ανατροφοδότηση και να προσαρμόζει κατάλληλα, όπου χρειάζεται, τη ροή των εργαστηρίων.
Εκπαιδευτικό υλικό (συμβατικό ή ψηφιακό)	Συμβατικό υλικό: • Έντυπα φύλλα και κάρτες δραστηριοτήτων: Φύλλα εργασίας, αποστολής και καταγραφής, κάρτες παρατήρησης, φύλλα Α3 για ομαδικές δημιουργίες και επανασχεδιασμό, καθώς και σύντομα σενάρια ή μελέτες περίπτωσης που αξιοποιούνται στις επιμέρους δραστηριότητες. • Εικόνες, σύμβολα και κάρτες: Δραστηριότητες παρατήρησης, ταξινόμησης και «Σταθμοί διαφορετικών τρόπων συμμετοχής». • Αφίσες και συλλογικά υλικά τάξης: Οι «Κύκλοι δράσης», οι κοινές συμφωνίες και οι τελικές ομαδικές συνθέσεις. • Υλικό αναστοχασμού και κλεισίματος:

Ατομικές καρτέλες και χαρτάκια αναστοχασμού, το «Κουτί των σκέψεών μας», τα θεατρικά εισιτήρια, η αφίσα «Η αυλαία ανοίγει για όλους» και οι βεβαιώσεις συμμετοχής.

Ψηφιακό υλικό:

- **Παρουσιάσεις και σύντομα βίντεο**, με εικόνες, γραπτό κείμενο και ήχο, τα οποία αξιοποιούνται ως ερεθίσματα για παρατήρηση, συζήτηση και διερεύνηση. Στο 1ο εργαστήριο χρησιμοποιείται, ενδεικτικά, σύντομη παρουσίαση σε μορφή βίντεο που έχει δημιουργηθεί στο Canva, ενώ στο 6ο εργαστήριο αξιοποιείται το ψηφιακό βίντεο «Το μήνυμα του Αλέξη» με ηχητική και παράλληλη γραπτή απόδοση.
- **Διαδραστικές παρουσιάσεις στο Google Slides**, όπως το υλικό «Γνωρίζουμε την Αριάδνη», στο οποίο οι πληροφορίες για ένα φανταστικό πρόσωπο αποκαλύπτονται σταδιακά.
- **Διαδραστικές δραστηριότητες και παιχνίδια στο Genially**, όπως παιχνίδια ταξινόμησης, η δραστηριότητα «Πού βρίσκεται το εμπόδιο;» και το παιχνίδι αντιστοίχισης τύπου Memory Game «Άνοιξε και ανακάλυψε».
- **Google Forms**, για την αξιοποίηση οργανωμένων δραστηριοτήτων διερεύνησης και επιλογής, όπως η επεξεργασία της ρουτίνας «Βλέπω – Σκέφτομαι – Αναρωτιέμαι» και το ψηφιακό σενάριο επιλογών του 7ου εργαστηρίου, στο οποίο κάθε ομάδα επεξεργάζεται διαφορετικό μήνυμα προσκεκλημένου.
- **Ψηφιακοί πίνακες Padlet**, για την καταγραφή αρχικών αντιλήψεων και ερωτημάτων, τη σύνθεση ομαδικών αναρτήσεων και την παρουσίαση των

	αποτελεσμάτων από τη διερεύνηση της προσβασιμότητας του σχολικού χώρου.
Υλικοτεχνική υποδομή	Υπολογιστής με σύνδεση στο διαδίκτυο: Απαραίτητος για την πρόσβαση του/της εκπαιδευτικού στο Google Classroom, την παρουσίαση του ψηφιακού υλικού και την υλοποίηση των μαθητικών δραστηριοτήτων. Ηλεκτρονικοί υπολογιστές ή φορητές συσκευές: Οι μαθητές/-τριες χρησιμοποιούν, κατά προτίμηση ανά ομάδα, ηλεκτρονικούς υπολογιστές ή tablets για την πρόσβαση στις ψηφιακές δραστηριότητες, τη συμπλήρωση φορμών και τις αναρτήσεις. Βιντεοπροβολέας ή διαδραστικός πίνακας: Αξιοποιείται για την προβολή εικόνων, παρουσιάσεων, βίντεο, ψηφιακών ιστοριών και των δημιουργιών των μαθητών/-τριών στην ολομέλεια της τάξης. Ηχεία: Απαραίτητα για την αναπαραγωγή βίντεο, μηνυμάτων και δραστηριοτήτων που περιλαμβάνουν ήχο. Εκτυπωτής και φωτοτυπικό μηχάνημα: Χρησιμοποιούνται για την εκτύπωση φύλλων εργασίας, εικόνων, σεναρίων, φύλλων παρατήρησης και άλλου έντυπου υλικού των εργαστηρίων. Φωτογραφική μηχανή ή συσκευή με δυνατότητα λήψης φωτογραφιών: Μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την καταγραφή των ομαδικών δραστηριοτήτων και την ψηφιοποίηση των μαθητικών έργων, ώστε να αναρτηθούν στο Google Classroom ή να ενταχθούν στις τελικές παρουσιάσεις. Συμβατικά υλικά: Χαρτόνια, χαρτιά A3 και A4, χαρτί μέτρου, αυτοκόλλητα χαρτάκια, μαρκαδόροι, ξυλομπογιές, μολύβια, κόλλες και ψαλίδια χρησιμοποιούνται για τη δημιουργία ομαδικών εργασιών, κόμικ και άλλων οπτικών αναπαραστάσεων.

	Υποστηρικτικά μέσα: Μπορούν να αξιοποιούνται, όπου απαιτείται, η δυνατότητα μεγέθυνσης, η μετατροπή του κειμένου σε ομιλία, η ρύθμιση της έντασης του ήχου ή εναλλακτικοί τρόποι παρουσίασης των πληροφοριών, ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών/-τριών.
Διάρκεια (βάσει ΦΕΚ 2539/24-6-2020)	Το πρόγραμμα αναπτύσσεται σε επτά (7) εργαστήρια, διάρκειας δύο (2) διδακτικών ωρών το καθένα, όπως προβλέπει το ΦΕΚ 2539/24-6-2020 για τις τάξεις Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού. Η δομή του επιτρέπει τη σταδιακή ανάπτυξη γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων σχετικά με την αποδοχή της διαφορετικότητας και την καλλιέργεια συμπεριληπτικών στάσεων απέναντι στην αναπηρία, μέσα από βιωματικές, συνεργατικές και ψηφιακά υποστηριζόμενες δραστηριότητες. Ταυτόχρονα, παρέχεται η δυνατότητα ευελιξίας στον/στην εκπαιδευτικό ως προς την οργάνωση και την υλοποίηση των δραστηριοτήτων, ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης.
Προτεινόμενοι φορείς συνεργασίας	Δήμος: Η συνεργασία με τον Δήμο, μπορεί να προσφέρει στον εμπλουτισμό του προγράμματος μέσα από τη διοργάνωση δράσεων ευαισθητοποίησης και ενημέρωσης. Ενδεικτικά, μπορούν να προσκληθούν άτομα με αναπηρία, όπως αθλητές, καλλιτέχνες, χορευτές ή επαγγελματίες, ώστε να μοιραστούν τις προσωπικές τους εμπειρίες με τους μαθητές/-τριες, προβάλλοντας πρότυπα ενεργού συμμετοχής, ισότητας και κοινωνικής ένταξης. Ειδικά Δημοτικά Σχολεία και Τοπικοί Σύλλογοι: Η συνεργασία με τα Ειδικά Δημοτικά Σχολεία της περιοχής, τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, αλλά και Συλλόγους Ατόμων με Αναπηρία, δίνει τη δυνατότητα υλοποίησης κοινών δράσεων, επισκέψεων ή βιωματικών

	δραστηριοτήτων, με στόχο την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης και τη γνωριμία μεταξύ των μαθητών. Μέσα από αυτές τις δράσεις και συνεργασίες επιδιώκεται η άρση στερεοτύπων, η ανάπτυξη σχέσεων αλληλοσεβασμού, η καλλιέργεια συμπεριληπτικής κουλτούρας μεταξύ μαθητών και μαθητριών και γενικότερα στη σχολική κοινότητα. ΕΛΕΠΑΠ: Το σχολείο, επίσης, μπορεί να συνεργαστεί με την ΕΛΕΠΑΠ στο πλαίσιο της κοινωνικής ευαισθητοποίησης και προσφοράς. Οι μαθητές/-τριες μπορούν να γνωρίσουν το έργο του σωματείου αυτού και, εφόσον συμφωνήσει η σχολική κοινότητα, να συμμετάσχουν σε εθελοντικές ή φιλανθρωπικές δράσεις. Για παράδειγμα, μπορούν να διοργανώσουν δράσεις υποστήριξης, αγοράζοντας προϊόντα από την ιστοσελίδα τους ή συγκεντρώνοντας κάποιο χρηματικό ποσό. Έτσι, ενισχύεται η κοινωνική υπευθυνότητα των μαθητών/-τριών και η σχολική ζωή συνδέεται άμεσα με την κοινωνική προσφορά.
Εκδηλώσεις διάχυσης	Παρουσίαση των μαθητικών εργασιών: Τα έργα και οι ψηφιακές δημιουργίες των μαθητών/τριών μπορούν να παρουσιαστούν στις υπόλοιπες τάξεις του σχολείου, δίνοντας την ευκαιρία στη σχολική κοινότητα να γνωρίσει τα αποτελέσματα του προγράμματος και τα μηνύματα που προέκυψαν μέσα από τις δράσεις του. Διοργάνωση δράσης ευαισθητοποίησης: Αν η ολοκλήρωση του προγράμματος συμπίπτει με την 3^η Δεκεμβρίου-Παγκόσμια Ημέρα Ατόμων με Αναπηρία, το σχολείο μπορεί να διοργανώσει δράση ευαισθητοποίησης, όπου οι μαθητές/-τριες θα παρουσιάσουν τις δημιουργίες και τα αποτελέσματα του προγράμματος. Στη δράση αυτή, μπορούν να συμμετέχουν μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς

	και μέλη της ευρύτερης σχολικής κοινότητας, συμβάλλοντας στη διάχυση των μηνυμάτων του προγράμματος, στην ενημέρωση και στην προώθηση των εννοιών συμπερίληψη, αλληλοσεβασμός και αποδοχή της διαφορετικότητας. Δημιουργία ψηφιακής αφίσας: Οι μαθητές/τριες από όλες τις τάξεις μπορούν να συμβάλλουν στη δημιουργία μίας ψηφιακής αφίσας ή ενός βίντεο με μηνύματα για την αποδοχή της διαφορετικότητας και την ισότιμη συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία. Η αφίσα μπορεί να αναρτηθεί στην ιστοσελίδα του σχολείου, αλλά και στους χώρους του σχολείου. Ενημέρωση και συμμετοχή των γονέων: Οι γονείς μπορούν να ενημερωθούν για τους στόχους και τα αποτελέσματα του προγράμματος, μέσα από σχετική παρουσίαση ή έκθεση των μαθητικών δημιουργιών, αλλά παράλληλα μπορούν να συμμετάσχουν και σε δράσεις ευαισθητοποίησης. Με αυτό τον τρόπο, προωθείται η συνεργασία σχολείου και οικογένειας και ενισχύεται η καλλιέργεια συμπεριληπτικών στάσεων.
Προσαρμογές για τη συμμετοχή και την ένταξη όλων των μαθητών	✓ Διαφοροποίηση των δραστηριοτήτων: Οι μαθητές/τριες μπορούν να επιλέγουν διαφορετικούς τρόπους ολοκλήρωσης των εργασιών (π.χ. προφορική παρουσίαση, ζωγραφική, ψηφιακή δημιουργία, αφίσα ή συνεργατική δραστηριότητα), ανάλογα με τα ενδιαφέροντα, τις δυνατότητες και το μαθησιακό τους προφίλ. Με αυτό το τρόπο παρέχεται στους μαθητές ευελιξία, ώστε να μπορούν να εκφραστούν και να συμμετέχουν με πολλαπλούς τρόπους. ✓ Ευέλικτη συμμετοχή και ανάληψη ρόλων: Οι μαθητές/τριες συμμετέχουν στις ομαδικές δραστηριότητες αναλαμβάνοντας ρόλους που μπορούν να ανταποκριθούν στις ικανότητες και τις προτιμήσεις τους,

όπως για παράδειγμα συντονιστής, γραμματέας, δημιουργός ψηφιακού υλικού, παρουσιαστής ή εκπρόσωπος της ομάδας. Έτσι, ενισχύεται η ενεργός συμμετοχή όλων, η συνεργασία και το κάθε παιδί αισθάνεται ότι μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην ομάδα.

✓ **Αξιοποίηση προσβάσιμων ψηφιακών εργαλείων και υποστηρικτικών τεχνολογιών:**

Κατά την υλοποίηση του προγράμματος μπορούν να αξιοποιηθούν προσβάσιμα ψηφιακά εργαλεία και, όπου απαιτείται, υποστηρικτικές τεχνολογίες, όπως λογισμικά ανάγνωσης οθόνης, εργαλεία μετατροπής κειμένου σε ομιλία, δυνατότητες μεγέθυνσης ή εναλλακτικοί τρόποι εισαγωγής δεδομένων. Με αυτόν τον τρόπο, διασφαλίζεται η ισότιμη πρόσβαση όλων των μαθητών/τριών στο εκπαιδευτικό υλικό και στις μαθησιακές δραστηριότητες.

3.2 Δομή και φάσεις του εργαστηρίου

Εργαστήριο 1 ^ο (Τίτλος): «Όλοι έχουμε θέση, όλοι έχουμε αξία»	
Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα	Δραστηριότητες – (ενδεικτικές)
Οι μαθητές/τριες αναμένεται: • να περιγράφουν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ προσώπων • να διακρίνουν όσα προκύπτουν άμεσα από την παρατήρηση μιας εικόνας από προσωπικές ερμηνείες ή αυθαίρετες υποθέσεις,	Ρουτίνα σκέψης: Βλέπω-Σκέφτομαι-Αναρωτιέμαι Ο/Η εκπαιδευτικός προβάλλει μία σύντομη παρουσίαση σε μορφή βίντεο, διάρκειας περίπου ενός λεπτού, η οποία έχει δημιουργηθεί στο Canva. Η παρουσίαση περιλαμβάνει φωτογραφίες παιδιών με διαφορετικά χαρακτηριστικά, ενδιαφέροντα και τρόπους συμμετοχής σε δραστηριότητες, όπως η μάθηση, το παιχνίδι, η μουσική, ο αθλητισμός και η συνεργασία. Μεταξύ των προσώπων παρουσιάζονται και άτομα με αναπηρία, τα οποία συμμετέχουν σε καθημερινές δραστηριότητες, χωρίς η αναπηρία να αποτελεί το αποκλειστικό θέμα της εικόνας. Η δραστηριότητα αυτή

• να αναγνωρίζουν ότι οι άνθρωποι έχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά, ενδιαφέροντα και τρόπους συμμετοχής. • να καταγράφουν έναν τρόπο με τον οποίο μπορούν να συμβάλουν στην ομάδα της τάξης και μία συνθήκη που τους βοηθά να συμμετέχουν. • να συγκρίνουν τις απαντήσεις τους με εκείνες των συμμαθητών/-τριών τους. • να συνθέτουν ένα κοινό έργο που αποτυπώνει τη διαφορετικότητα και τη συμμετοχή όλων των μελών της τάξης. • να διατυπώνουν μία απλή πρόταση σχετικά με όσα χρειάζεται μία ομάδα, ώστε να μη περιθωριοποιείται κανένας στην ομάδα της τάξης.	μπορεί να λειτουργήσει ως ερέθισμα για προβληματισμό και να εισαγάγει τους μαθητές/-τριες στη θεματική του εργαστηρίου, δημιουργώντας το κατάλληλο πλαίσιο για τις δραστηριότητες που θα ακολουθήσουν. <u>Παρουσίαση:</u> Πριν από την προβολή, ο/η εκπαιδευτικός ζητά από τους/τις μαθητές/-τριες να παρατηρήσουν ποιοι άνθρωποι εμφανίζονται, τι κάνουν και με ποιους τρόπους συμμετέχουν και να προσπαθήσουν να συγκρατήσουν μία λεπτομέρεια που τους έκανε εντύπωση. Η αφήγηση προβάλλεται μία πρώτη φορά χωρίς διακοπή. Μετά την προβολή, οι μαθητές/-τριες συζητούν για ένα λεπτό σε ζευγάρια και αναφέρουν ο ένας στον άλλον ένα στοιχείο που παρατήρησαν. Ακολουθεί δεύτερη προβολή. Ο/Η εκπαιδευτικός διακόπτει σε τρεις επιλεγμένες εικόνες: μία εικόνα ατομικής δραστηριότητας, μία εικόνα προσώπου που χρησιμοποιεί διαφορετικό μέσο συμμετοχής ή μετακίνησης και μία εικόνα συνεργασίας. Σε κάθε παύση θέτει τα ερωτήματα: ➤ «Τι ακριβώς βλέπετε;» ➤ «Τι κάνει το πρόσωπο ή η ομάδα;» ➤ «Ποιο στοιχείο της εικόνας μάς το δείχνει;» Βλέπω – Σκέφτομαι – Αναρωτιέμαι Οι μαθητές/-τριες μέσα από το Google Classroom συμπληρώνουν ένα Google Form, το οποίο περιλαμβάνει τις παρακάτω ερωτήσεις: Βλέπω
--	--

	• «Γράψε δύο πράγματα που είδες στις εικόνες.» • «Ποιες δραστηριότητες παρατήρησες; » Σκέφτομαι Στη φόρμα ενσωματώνονται δύο ή τρεις εικόνες της παρουσίασης. Για κάθε εικόνα οι μαθητές/-τριες καλούνται να επιλέξουν ποια πρόταση περιγράφει κάτι που φαίνεται με βεβαιότητα και ποια περιλαμβάνει μία προσωπική ερμηνεία ή υπόθεση. Ενδεικτικά εξετάζουν: • αν μπορούμε από μία εικόνα να γνωρίζουμε πόσο καλά παίζει μουσική ένα παιδί, • αν μπορούμε να γνωρίζουμε τι μπορεί ή δεν μπορεί να κάνει ένα παιδί που χρησιμοποιεί αμαξίδιο, • αν μπορούμε να γνωρίζουμε αν τα παιδιά μιας ομάδας είναι φίλοι. Ακολουθούν τα ερωτήματα: • «Μπορούμε να γνωρίζουμε μόνο από μία εικόνα τι αρέσει σε έναν άνθρωπο, τι μπορεί να κάνει ή τι τον βοηθά να συμμετέχει;» • «Τι χρειαζόμαστε για να μάθουμε περισσότερα για ένα πρόσωπο;» Αναρωτιέμαι • «Τι θα ήθελες να ρωτήσεις ένα από τα παιδιά της παρουσίασης, ώστε να το γνωρίσεις καλύτερα;» Μετά την υποβολή του Form, ο/η εκπαιδευτικός προβάλλει τη σύνοψη των απαντήσεων. Δεν διαβάζει όλες τις απαντήσεις μία προς μία, αλλά επιλέγει ορισμένα αντιπροσωπευτικά παραδείγματα και ξεκινά μία συζήτηση μέσα από τα ερωτήματα: • «Παρατηρήσαμε όλοι τα ίδια πράγματα;»
--	---

	• «Ποια απάντηση περιγράφει κάτι που φαίνεται και ποια περιλαμβάνει μία υπόθεση;» • «Με ποιους διαφορετικούς τρόπους συμμετείχαν οι άνθρωποι;» • «Τι κοινό είχαν, παρά τις διαφορές τους;» «Το μωσαϊκό της τάξης μας» Ο/Η εκπαιδευτικός μοιράζει σε κάθε μαθητή/-τρια ένα τετράγωνο χρωματιστό χαρτόνι. Εξηγεί ότι κάθε χαρτόνι θα αποτελέσει ένα τμήμα του κοινού «μωσαϊκού» της τάξης. Στην ίδια όψη του χαρτονιού οι μαθητές/-τριες: 1. ζωγραφίζουν ή γράφουν κάτι που τους αρέσει ή κάτι που μπορούν να προσφέρουν στην ομάδα της τάξης και 2. συμπληρώνουν στο κάτω μέρος, με λίγες λέξεις, τη φράση: «Συμμετέχω καλύτερα όταν...» Ο/Η εκπαιδευτικός μπορεί να παρουσιάσει στον πίνακα ενδεικτικά παραδείγματα: • όταν έχω λίγο περισσότερο χρόνο, • όταν ακούω ή βλέπω ένα παράδειγμα, • όταν εργάζομαι με έναν/μία συμμαθητή/-τρια, • όταν μπορώ να μιλήσω, να γράψω ή να ζωγραφίσω, • όταν οι άλλοι με ακούν χωρίς να με διακόπτουν. Τα παραδείγματα είναι βοηθητικά, το κάθε παιδί μπορεί να διατυπώσει τη δική του απάντηση. Όταν ολοκληρώσουν τα κομμάτια τους, οι μαθητές/-τριες σχηματίζουν έναν κύκλο. Κάθε παιδί παρουσιάζει όσα επέλεξε να ζωγραφίσει ή να γράψει. Στη συνέχεια επικολλά το τετράγωνό του σε ένα μεγάλο χαρτόνι ή
--	---

	χαρτί μέτρου. Τα κομμάτια τοποθετούνται το ένα δίπλα στο άλλο και σχηματίζουν το συλλογικό έργο «Το μωσαϊκό της τάξης μας». Κατά τη σύνθεση του έργου, ο/η εκπαιδευτικός θέτει τα ερωτήματα: • «Είναι όλα τα κομμάτια ίδια;» • «Θα ήταν ολοκληρωμένο το μωσαϊκό αν έλειπε κάποιο κομμάτι;» • «Μπορούν όλα τα παιδιά να προσφέρουν κάτι στην ομάδα;» • «Χρειάζονται όλα τα παιδιά ακριβώς τα ίδια πράγματα για να συμμετέχουν;» Εργαλεία Διαλόγου Εκτιμήστε Οι μαθητές/-τριες παρατηρούν τα επιμέρους κομμάτια του συλλογικού έργου «Το μωσαϊκό της τάξης μας» και επιλέγουν μία ιδέα ή μία πρόταση συμμαθητή/-τριας τους που θεωρούν σημαντική για τη συμμετοχή όλων στην ομάδα. Στη συνέχεια, διατυπώνουν ένα σύντομο και συγκεκριμένο σχόλιο, χρησιμοποιώντας μία από τις ακόλουθες φράσεις: • «Εκτίμησα την ιδέα σου ότι...» • «Θεωρώ σημαντικό αυτό που έγραψες για...» • «Η πρότασή σου μπορεί να βοηθήσει την τάξη μας, επειδή...» Ο/Η εκπαιδευτικός υπενθυμίζει ότι το σχόλιο δεν αφορά το κομμάτι που έχει την πιο ωραία εμφάνιση, αλλά την ιδέα και τη συμβολή του/της συμμαθητή/-τριας. Συνδέστε
--	---

	Οι μαθητές/-τριες επιλέγουν μία ακόμη πρόταση από το μωσαϊκό και τη συνδέουν με μία προσωπική εμπειρία ή με μία κατάσταση που έχουν παρατηρήσει στην τάξη. Μπορούν να χρησιμοποιήσουν φράσεις όπως: • «Αυτό μου θυμίζει μία φορά που...» • «Κάτι παρόμοιο με βοηθά και εμένα όταν...» • «Έχω παρατηρήσει ότι στην τάξη μας αυτό συμβαίνει όταν...» • «Η ιδέα αυτή συνδέεται με τη δική μου, επειδή...» Αναστοχασμός Οι μαθητές/-τριες ολοκληρώνουν το εργαστήριο με έναν σύντομο αναστοχασμό, συμπληρώνοντας ατομικά την φράση: «Για να μπορούν όλοι να συμμετέχουν στην τάξη μας, χρειάζεται...»
Εργαστήριο 2^ο (Τίτλος): «Μπορούμε να συμμετέχουμε όλοι με διαφορετικό τρόπο;»	
Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα	Δραστηριότητες – (ενδεικτικές)
Οι μαθητές/-τριες αναμένεται: • να αναγνωρίζουν ότι η αναπηρία αποτελεί μία διάσταση της ανθρώπινης διαφορετικότητας, • να κατονομάζουν βασικούς τομείς με τους οποίους μπορεί να σχετίζεται η αναπηρία, όπως η κίνηση, η όραση, η ακοή, η επικοινωνία και η μάθηση,	«Τι γνωρίζουμε – Τι θέλουμε να μάθουμε» Ο/Η εκπαιδευτικός έχει δημιουργήσει στο Padlet έναν ψηφιακό πίνακα με δύο στήλες: 1. Τι γνωρίζουμε ή πιστεύουμε 2. Τι θέλουμε να μάθουμε Κατά την έναρξη του εργαστηρίου αξιοποιούνται οι δύο πρώτες στήλες. Ο/Η εκπαιδευτικός προβάλλει τον πίνακα στην ολομέλεια και παρουσιάζει τη λέξη «αναπηρία». Ζητά από τους/τις μαθητές/-τριες να σκεφτούν: • μία λέξη ή μία σύντομη σκέψη που συνδέουν με την αναπηρία, • ένα ερώτημα που θα ήθελαν να διερευνήσουν.

• να διακρίνουν ότι ορισμένες αναπηρίες ή ανάγκες είναι άμεσα ορατές, ενώ άλλες δεν γίνονται αντιληπτές από την εξωτερική εμφάνιση, • να συγκρίνουν διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι πραγματοποιούν καθημερινές δραστηριότητες, • να εξηγούν πώς ένα κατάλληλο μέσο, μία προσαρμογή ή μία υποστηρικτική συμπεριφορά μπορεί να διευκολύνει τη συμμετοχή, • να συνθέτουν, σε συνεργασία με την ομάδα τους, μία σύντομη ψηφιακή ανάρτηση σχετικά με την ισότιμη συμμετοχή, • να διατυπώνουν με σεβασμό εύστοχα σχόλια στις αναρτήσεις των άλλων ομάδων.	Οι μαθητές/-τριες διατυπώνουν προφορικά τις απαντήσεις τους και ο/η εκπαιδευτικός τις καταγράφει περιεκτικά και χωρίς ονόματα στην αντίστοιχη στήλη. Εναλλακτικά, τα παιδιά μπορούν να συζητήσουν πρώτα σε ζευγάρια και κάθε ζευγάρι να προτείνει μία κοινή σκέψη και ένα ερώτημα. Όταν στις απαντήσεις εμφανίζονται γενικεύσεις, όπως «οι άνθρωποι με αναπηρία δεν μπορούν να...», ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να υποστηρίξει τη συζήτηση με τα εξής ερωτήματα: • «Ισχύει αυτό για όλους τους ανθρώπους;» • «Τι σε οδήγησε σε αυτή τη σκέψη;» • «Τι θα χρειαζόταν να μάθουμε πριν καταλήξουμε σε ένα συμπέρασμα;» Στο τελευταίο εργαστήριο ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να προβάλλει ξανά το ψηφιακό πίνακα, προσθέτοντας μια τρίτη στήλη, η οποία θα έχει ως τίτλο «Τι σκέφτομαι τώρα», ώστε να γίνει σύγκριση με τις αρχικές τους αντιλήψεις. «Σταθμοί διαφορετικών τρόπων συμμετοχής» Οι μαθητές/-τριες χωρίζονται σε πέντε ομάδες. Σε κάθε ομάδα ανατίθενται οι ρόλοι του/της συντονιστή/-τριας, γραμματέα, αναγνώστη/-τριας, υπεύθυνου υλικού και εκπροσώπου. Οι ρόλοι μπορούν να εναλλάσσονται στα επόμενα εργαστήρια. Στην αίθουσα οργανώνονται πέντε σταθμοί. Οι ομάδες παραμένουν περίπου έξι λεπτά σε κάθε σταθμό και μετακινούνται κυκλικά. Σε κάθε σταθμό συμπληρώνουν το φύλλο παρατήρησης που του έχει δοθεί, το οποίο
--	--

	περιλαμβάνει ορισμένες ερωτήσεις ανάλογα με τη θεματική του σταθμού. 1ος σταθμός: Διαφορετικοί τρόποι μετακίνησης Στον πρώτο σταθμό παρουσιάζονται τρεις εικόνες παιδιών που μετακινούνται με διαφορετικούς τρόπους και συμμετέχουν σε σχολικές ή καθημερινές δραστηριότητες. Ένα παιδί χρησιμοποιεί αμαξίδιο, ένα άλλο πατερίτσες ή μπαστούνι και ένα τρίτο περιπατητήρα ή τεχνητό μέλος. Στις εικόνες φαίνονται, επίσης, στοιχεία του περιβάλλοντος που μπορούν να υποστηρίξουν τη μετακίνηση και τη συμμετοχή, όπως η ράμπα, η φαρδιά είσοδος, η ελεύθερη διαδρομή, οι χειρολαβές και κατάλληλα διαμορφωμένο θρανίο. 2ος σταθμός: Διαφορετικοί τρόποι πρόσβασης στο γραπτό κείμενο Οι μαθητές/-τριες παρατηρούν ένα μικρό δείγμα γραφής Braille, ένα κείμενο που μεγεθύνεται με τη βοήθεια μεγεθυντικού φακού και το σύμβολο της ηχητικής ανάγνωσης. Καλούνται να παρατηρήσουν ότι το ίδιο περιεχόμενο μπορεί να προσφέρεται με διαφορετικές μορφές: με γραπτό κείμενο, αφή, μεγέθυνση ή ήχο. 3ος σταθμός: Διαφορετικοί τρόποι επικοινωνίας Υπάρχουν φωτογραφίες με το ελληνικό δακτυλικό αλφάβητο, μία εικόνα νοηματικής επικοινωνίας, ένα ακουστικό βαρηκοΐας και ένα στιγμιότυπο από βίντεο με υπότιτλους, παρουσιάζοντας διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας και μετάδοσης της πληροφορίας. 4ος σταθμός: Διαφορετικοί τρόποι οργάνωσης και κατανόησης
--	--

	Στον 4^ο σταθμό παρουσιάζεται η περίπτωση ενός παιδιού που δυσκολεύεται όταν το πρόγραμμα στο σχολείο ξαφνικά αλλάζει ή όταν λαμβάνει πολλές οδηγίες ταυτόχρονα. Οι μαθητές/-τριες παρατηρούν ένα οπτικό ημερήσιο πρόγραμμα, μία κάρτα έγκαιρης ενημέρωσης για αλλαγή και την ίδια οδηγία διατυπωμένη αρχικά ως ενιαίο κείμενο και στη συνέχεια χωρισμένη σε μικρά, διαδοχικά βήματα. Σκοπός είναι να αναδειχθεί ότι η σαφής οργάνωση και η οπτική υποστήριξη μπορούν να διευκολύνουν την κατανόηση και τη συμμετοχή ενός ατόμου. 5ος σταθμός: Διαφορετικοί τρόποι μάθησης Στον 5^ο σταθμό παρουσιάζεται η περίπτωση ενός παιδιού που έχει κατανοήσει το μάθημα και μπορεί να εξηγήσει προφορικά το περιεχόμενό του, αλλά δυσκολεύεται να συντάξει ένα μεγάλο γραπτό κείμενο στον χρόνο που του δίνει ο/η δάσκαλος/-α του. Οι μαθητές/-τριες εξετάζουν διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους μπορεί να αποδείξει τι έμαθε, όπως σύντομη γραπτή απάντηση, προφορική παρουσίαση, ταξινόμηση εικόνων και δημιουργία διαγράμματος, καθώς επίσης η δυνατότητα παροχής περισσότερου χρόνου. Η ομάδα διερευνά ότι το ίδιο μαθησιακό αποτέλεσμα μπορεί να επιτευχθεί και να αποτυπωθεί με διαφορετικούς τρόπους και ότι η κατάλληλη υποστήριξη συμβάλλει στην ισότιμη συμμετοχή. «Τι ανακαλύψαμε στους σταθμούς» Μετά την ολοκλήρωση της κυκλικής μετακίνησης, οι ομάδες επιστρέφουν στις θέσεις τους. Σε κάθε ομάδα ανατίθεται ένας από τους πέντε σταθμούς, για τον οποίο επανεξετάζει τις σημειώσεις της και επιλέγει τα σημαντικότερα συμπεράσματα.
--	--

	Κάθε εκπρόσωπος παρουσιάζει σύντομα στην ολομέλεια τις ιδέες της ομάδας, συμπληρώνοντας προφορικά τις φράσεις: • «Παρατηρήσαμε ότι...» • «Τη συμμετοχή βοηθά...» • «Η ομάδα ή το σχολείο μπορεί να...» Κατά τη συζήτηση ο/η εκπαιδευτικός βοηθά τους/τις μαθητές/-τριες να οργανώσουν τις παρατηρήσεις τους γύρω από τρεις άξονες: 1. διαφορετικοί τρόποι συμμετοχής, 2. μέσα και προσαρμογές που βοηθούν, 3. ενέργειες της ομάδας ή του σχολείου. Παράλληλα αποσαφηνίζει ότι: • η αναπηρία μπορεί να σχετίζεται με την κίνηση, την όραση, την ακοή, την επικοινωνία, την οργάνωση ή τη μάθηση, • ορισμένες αναπηρίες και ανάγκες είναι ορατές, ενώ άλλες δεν διακρίνονται από την εμφάνιση, • ένα βοηθητικό μέσο ή μία προσαρμογή δεν προσδιορίζει ολόκληρο το πρόσωπο, • η δυνατότητα συμμετοχής επηρεάζεται και από τον τρόπο με τον οποίο είναι οργανωμένο το περιβάλλον. Ψηφιακός πίνακας «Διαφορετικοί τρόποι- ισότιμη συμμετοχή» Μετά την προφορική παρουσίαση, κάθε ομάδα δημιουργεί μία ανάρτηση στον κοινό πίνακα Padlet για τον σταθμό που ανέλαβε.
--	---

	Η ανάρτηση περιλαμβάνει: Τίτλος: Τον αριθμό και το όνομα του σταθμού Κείμενο: Παρατηρήσαμε ότι...Τη συμμετοχή βοηθά.....Η ομάδα ή το σχολείο μπορεί να.....Η συμμετοχή γίνεται ευκολότερη όταν... Επίσης, μπορεί να υπάρχει στον πίνακα μία ενδεικτική ανάρτηση ορατή σε όλους για να βοηθηθούν οι μαθητές. Ο/Η εκπαιδευτικός ελέγχει πριν από την ανάρτηση της κάθε ομάδας ότι το κείμενο είναι συγκεκριμένο, σύντομο και διατυπωμένο με σεβασμό. Εργαλεία Διαλόγου Ρωτήστε Οι μαθητές/-τριες διαβάζουν την ανάρτηση μίας άλλης ομάδας και διατυπώνουν μία ερώτηση με την οποία ζητούν περισσότερες πληροφορίες ή διευκρινίσεις. Για παράδειγμα, μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις φράσεις: «Μπορείτε να εξηγήσετε περισσότερο πώς...;» «Γιατί θεωρείτε ότι αυτό βοηθά...;» «Σε ποια άλλη δραστηριότητα θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί...;». Η ερώτηση αναρτάται ως σχόλιο κάτω από την αντίστοιχη ανάρτηση του Padlet. Αναστοχασμός Στο τέλος του εργαστηρίου οι μαθητές/-τριες συμπληρώνουν ατομικά τις φράσεις: «Σήμερα έμαθα ότι η αναπηρία δεν αφορά μόνο τον τρόπο με τον οποίο μετακινείται ένας άνθρωπος, αλλά μπορεί να σχετίζεται και με...» και «Γι' αυτό, η
--	--

	συμμετοχή ενός ανθρώπου γίνεται ευκολότερη όταν...», ενώ ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει το εξής αναστοχαστικό σχόλιο: «Δεν μπορούμε να γνωρίζουμε με σιγουριά τι μπορεί να κάνει ένας άνθρωπος μόνο από την εμφάνισή του. Παρατηρούμε, ρωτάμε με σεβασμό και σκεφτόμαστε πώς μπορούμε να βοηθήσουμε έναν/μία συμμαθητή/-τρια, έναν/μία φίλος/-η ή την ομάδα μας, ώστε να μπορεί να συμμετέχει ισότιμα»
Εργαστήριο 3^ο (Τίτλος): «Από την πρώτη εντύπωση... στην πραγματική γνωριμία»	
Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα	Δραστηριότητες – (ενδεικτικές)
Οι μαθητές/-τριες αναμένεται: • να διακρίνουν τις πληροφορίες που λαμβάνουν για ένα πρόσωπο από τις υποθέσεις που διατυπώνουν γι' αυτό, • να συγκρίνουν τις αρχικές τους υποθέσεις με τις νέες πληροφορίες που αποκτούν για το πρόσωπο, • να αναγνωρίζουν σκέψεις και διατυπώσεις που μπορεί να περιορίζουν τη συμμετοχή ενός ανθρώπου	«Γνωρίζουμε την Αριάδνη» Ο/Η εκπαιδευτικός έχει δημιουργήσει στο Google Slides ένα σύντομο διαδραστικό υλικό, το οποίο περιλαμβάνει το άβαταρ ενός φανταστικού παιδιού και τρεις κλειστούς ψηφιακούς φακέλους. Κάθε φάκελος, κάνοντας ένα "κλικ" πάνω του αποκαλύπτει σταδιακά κάποιες νέες πληροφορίες για το πρόσωπο. Αρχικά, ο/η εκπαιδευτικός παρουσιάζει το άβαταρ και κάνει μια εισαγωγή: «Αυτή είναι η Αριάδνη. Είναι εννέα ετών και σύντομα θα γίνει συμμαθήτριά σας. Στην οθόνη βλέπετε φακέλους με κάποιες πληροφορίες για εκείνη. Θα ανοίγουμε έναν κάθε φορά, ώστε να εξετάσουμε τι γνωρίζουμε, τι υποθέτουμε και τι χρειάζεται ακόμη να μάθουμε». Πρώτος φάκελος: «Η πρώτη πληροφορία» Ο/Η εκπαιδευτικός επιλέγει τον πρώτο φάκελο. Στην οθόνη εμφανίζεται το μήνυμα: «Με λένε Αριάδνη, είμαι εννέα ετών και χρησιμοποιώ ακουστικά βαρηκοΐας.» Οι μαθητές/-τριες συζητούν για δύο λεπτά σε ζευγάρια και απαντούν στα ακόλουθα ερωτήματα:

• να εξηγούν γιατί ένα χαρακτηριστικό του ανθρώπου δεν προσδιορίζει συνολικά τα ενδιαφέροντα, τις δυνατότητες και τις επιλογές του, • να δημιουργούν ομαδικά τη συνέχεια μιας ιστορίας, στην οποία το πρόσωπο εκφράζει τι θέλει και τι το διευκολύνει, λαμβάνοντας η ομάδα την άποψή του, • να διατυπώνουν ερωτήματα προς το ίδιο το πρόσωπο, πριν αποφασίσουν τι μπορεί να κάνει ή τι χρειάζεται.	• Τι γνωρίζουμε με βεβαιότητα για την Αριάδνη; • Τι δεν γνωρίζουμε ακόμη; • Τι θα μπορούσαμε να τη ρωτήσουμε, ώστε να τη γνωρίσουμε καλύτερα; Ο/Η εκπαιδευτικός καταγράφει τις απαντήσεις στην 3^η διαφάνεια της παρουσίασης, όπου υπάρχουν τρεις στήλες. Στην πρώτη στήλη καταγράφονται μόνο οι πληροφορίες που παρουσιάστηκαν στον φάκελο. Στη δεύτερη καταγράφονται στοιχεία που δεν είναι ακόμη γνωστά, όπως τα ενδιαφέροντα, οι προτιμήσεις, οι δυνατότητες και οι τρόποι με τους οποίους επιθυμεί να συμμετέχει. Στην τρίτη στήλη διατυπώνονται ερωτήσεις που θα μπορούσαν να απευθυνθούν στην Αριάδνη. Ανάλογα με τις απαντήσεις που θα διατυπωθούν (π.χ. «δεν θα μπορεί να παρακολουθήσει το μάθημα, «δεν θα παίζει μαζί μας») μπορούν να γίνουν οι παρακάτω ερωτήσεις από τον/την εκπαιδευτικό: 1. «Αυτή η πληροφορία υπήρχε στον φάκελο ή την υποθέσαμε;» 2. «Ισχύει αυτό για κάθε άνθρωπο που χρησιμοποιεί ακουστικά βαρηκοΐας;» 3. «Τι θα χρειαζόταν να γνωρίζουμε πριν καταλήξουμε σε αυτό το συμπέρασμα;» Δεύτερος φάκελος: «Όσα μου αρέσουν» Στη συνέχεια ανοίγεται ο δεύτερος φάκελος: «Μου αρέσουν τα πειράματα, να βγάζω φωτογραφίες και να διαβάζω ιστορίες μυστηρίου. Στις ομαδικές εργασίες προτιμώ να παρουσιάζω τις ιδέες της ομάδας. Δεν μου αρέσει όταν θέλω να απαντήσω σε μια ερώτηση και κάποιος άλλος απαντά αντί για μένα».
--	---

	Οι μαθητές/-τριες καλούνται να συγκρίνουν τις νέες πληροφορίες με τις αρχικές τους σκέψεις: • Τι καινούριο μάθαμε για την Αριάδνη; • Θα μπορούσαμε να το γνωρίζουμε από την πρώτη πληροφορία; • Άλλαξε κάποια από τις αρχικές μας υποθέσεις; • Τι συμπεραίνουμε για τον τρόπο με τον οποίο σχηματίζουμε μια άποψη για έναν άνθρωπο; Ο/Η εκπαιδευτικός επιστρέφει στις καταγεγραμμένες απαντήσεις και σημειώνει ποιες υποθέσεις επιβεβαιώθηκαν, ποιες δεν επιβεβαιώθηκαν και για ποιες δεν υπάρχουν ακόμη αρκετές πληροφορίες. Τρίτος φάκελος: «Πώς θα ήθελα να συμμετέχω στην τάξη;» Ο/Η εκπαιδευτικός ανοίγει τον τρίτο φάκελο: «Θέλω να συμμετέχω στις συζητήσεις και να παρουσιάζω τις εργασίες της ομάδας μου. Με βοηθά να βλέπω το πρόσωπο αυτού που μιλά, να μιλάμε ένας κάθε φορά και τα βίντεο να έχουν υπότιτλους. Όταν δεν καταλαβαίνω κάτι, με βοηθάει πολύ να μπορώ να ζητήσω να επαναληφθεί». Έπειτα, ακολουθεί συζήτηση με βάση τα ερωτήματα και ολοκληρώνεται η παρουσίαση: • Τι θέλει να κάνει η Αριάδνη στην τάξη; • Ποια στοιχεία τη βοηθούν να επικοινωνεί και να συμμετέχει; • Ποια εμπόδια μπορεί να δημιουργήσει ο τρόπος με τον οποίο επικοινωνεί η ομάδα; • Τι μπορεί να αλλάξει η τάξη, ώστε η συμμετοχή να είναι ευκολότερη; • Γιατί είναι σημαντικό να ρωτάμε το ίδιο το πρόσωπο τι το διευκολύνει;
--	--

	«Σκέψεις που περιορίζουν – σκέψεις που συμπεριλαμβάνουν» Οι μαθητές/-τριες χωρίζονται σε μικρές ομάδες και μεταβαίνουν, μέσω συνδέσμου που έχει αναρτηθεί στο Google Classroom, σε ένα παιχνίδι ταξινόμησης, το οποίο δημιουργήθηκε στο Genially. Στην οθόνη εμφανίζονται δύο στήλες με τους τίτλους «Σκέψεις που περιορίζουν» και «Σκέψεις που συμπεριλαμβάνουν», καθώς και σύντομες προτάσεις που αφορούν καθημερινές σχολικές καταστάσεις, αλλά και πρακτικές που συμβάλλουν στην ισότιμη συμμετοχή. Τα μέλη κάθε ομάδας διαβάζουν και συζητούν το περιεχόμενο των καρτών και αποφασίζουν από κοινού σε ποια από τις δύο στήλες θα το εντάξουν. Ο/Η εκπαιδευτικός παρακολουθεί την εργασία των ομάδων και υποστηρίζει τη συζήτηση με ερωτήματα όπως: • «Μήπως αποφασίζει κάποιος άλλος για το τι θα κάνει το συγκεκριμένο παιδί;» • «Η πρόταση/σκέψη περιορίζει ή διευκολύνει τη συμμετοχή;» • «Το πρόσωπο έχει τη δυνατότητα να εκφράσει την άποψή του;» Μετά την ολοκλήρωση του παιχνιδιού, οι ομάδες συγκρίνουν τις επιλογές τους στην ολομέλεια και αιτιολογούν τις επιλογές ταξινόμησης που έκαναν. Τονίζονται οι προτάσεις που δυσκόλεψαν περισσότερο τις ομάδες, ώστε να διαπιστωθεί ότι ορισμένες σκέψεις και εντυπώσεις που έχουμε μπορούν να περιορίσουν τη συμμετοχή ενός ανθρώπου, ενώ άλλες αναγνωρίζουν
--	---

	τις επιλογές του και δημιουργούν συνθήκες ισότιμης συμμετοχής. «Φτιάχνουμε κόμικ για να αλλάξουμε την ιστορία» Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και λαμβάνουν την αρχή μιας σύντομης ιστορίας και ένα φύλλο Α3 με τέσσερα αριθμημένα πλαίσια κόμικ. Οι ιστορίες παρουσιάζουν ρεαλιστικές σχολικές καταστάσεις, στις οποίες οι συμμαθητές/-τριες σχηματίζουν μια άποψη για ένα παιδί, χωρίς να σκεφτούν πως μπορεί να το επηρεάσουν ή να το αποκλείσουν από την ομάδα. Η ιστορία που διαβάζουν οι μαθητές σταματά σε ένα σημείο, στο οποίο κάποιος αποφασίζει τι μπορεί ή τι δεν μπορεί να κάνει ένα άλλο παιδί, χωρίς πρώτα να το ρωτήσει. Η ομάδα θα συνεχίσει την ιστορία σε τέσσερα πλαίσια, ζωγραφίζοντας εικόνες, συννεφάκια διαλόγου, συννεφάκια σκέψης και σύντομες λεζάντες. Ενδεικτικές αρχές ιστοριών <u>Ιστορία 1η: Η παρουσίαση της Αριάδνης</u> Στο μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος, η ομάδα της Αριάδνης έχει ολοκληρώσει την εργασία της, ένα μέλος πρέπει να την παρουσιάσει. Η Αριάδνη, η οποία χρησιμοποιεί ακουστικά βαρηκοΐας, λέει με ενθουσιασμό ότι θα ήθελε να παρουσιάσει την εργασία. Ένας συμμαθητής της απαντά: «Καλύτερα να παρουσιάσει κάποιος άλλος, γιατί μπορεί να μην ακούσεις καλά τις ερωτήσεις.» <u>Ιστορία 2η: Στη βιβλιοθήκη</u> Η τάξη κατευθύνεται προς τη σχολική βιβλιοθήκη. Ο Ηλίας χρησιμοποιεί λευκό μπαστούνι. Ένας
--	---

	συμμαθητής του τον πιάνει από το χέρι και αρχίζει να τον οδηγεί χωρίς να τον ρωτήσει, λέγοντας: «Έλα μαζί μου, γιατί μόνος σου θα χτυπήσεις.» <u>Ιστορία 3η: Η ομαδική εργασία</u> Η ομάδα της Δανάης πρέπει να διαβάσει μία ιστορία και να παρουσιάσει τα βασικά της σημεία. Η Δανάη χρειάζεται περισσότερο χρόνο για να διαβάσει ένα μεγάλο κείμενο. Καθώς η ομάδα μοιράζει τους ρόλους, ένα παιδί της λέει: «Καλύτερα να μη διαβάσεις εσύ, γιατί θα καθυστερήσουμε, μπορείς όμως να ζωγραφίσεις κάτι». <u>Ιστορία 4η: Η αλλαγή του προγράμματος</u> Ο/Η εκπαιδευτικός ανακοινώνει στην τάξη ότι η πρόβα για τη σχολική γιορτή θα πραγματοποιηθεί τώρα, γιατί την επόμενη ώρα η αίθουσα θα είναι κατειλημμένη. Ο Στέφανος, ανήσυχος, ζητά να μάθει ποια θα είναι η νέα σειρά των δραστηριοτήτων. Μια συμμαθήτριά του του απαντά: «Σταμάτα να ρωτάς συνέχεια ποια θα είναι σειρά. Ακολούθησε απλώς τους υπόλοιπους.», ενώ κάποιος άλλος προσθέτει «Καλύτερα να μην αναλάβει τον κεντρικό ρόλο στη γιορτή, αφού μπερδεύεται τόσο εύκολα» Οι μαθητές/-τριες της κάθε ομάδας διαβάζουν την ιστορία, συζητούν τι θα μπορούσε να συμβεί στη συνέχεια και συμπληρώνουν τα τέσσερα πλαίσια. ➤ 1ο πλαίσιο: «Τι έγινε αμέσως μετά;»
--	---

	Τα παιδιά παρουσιάζουν την πρώτη αντίδραση του προσώπου που άκουσε τη φράση ή αντιμετώπισε τη συγκεκριμένη συμπεριφορά. Κατευθυντικές ερωτήσεις: • Πώς ένιωσε το παιδί; • Τι σκέφτηκε εκείνη τη στιγμή; • Τι ήθελε να πει στους συμμαθητές του; ➤ 2ο πλαίσιο: «Τι απάντησε το παιδί;» Το πρόσωπο εκφράζει με τα δικά του λόγια τι θέλει να κάνει, τι μπορεί να κάνει και τι το διευκολύνει. Κατευθυντικές ερωτήσεις: • Τι απάντησε στους συμμαθητές του; • Πώς εξήγησε με ποιον τρόπο θέλει να συμμετέχει; • Τι ζήτησε από την ομάδα; Μπορούν να χρησιμοποιηθούν φράσεις όπως: • «Θέλω να συμμετέχω και μπορώ να...» • «Με βοηθά όταν...» • «Θα προτιμούσα να με ρωτήσετε πρώτα...» ➤ 3ο πλαίσιο: «Τι σκέφτηκαν και τι έκαναν οι άλλοι;» Οι συμμαθητές/-τριες επανεξετάζουν την αρχική τους αντίδραση, ακούν το παιδί και προτείνουν μία συγκεκριμένη αλλαγή. Κατευθυντικές ερωτήσεις: • Τι κατάλαβαν οι συμμαθητές; • Τι είχαν αποφασίσει χωρίς να ρωτήσουν; • Τι μπορούν τώρα να ρωτήσουν το παιδί; • Τι μπορούν να κάνουν διαφορετικά;
--	---

	➤ 4ο πλαίσιο: «Πώς συνεχίστηκε η ιστορία;» Οι μαθητές/-τριες παρουσιάζουν την τελική εξέλιξη, στην οποία το παιδί συμμετέχει ενεργά μαζί με την ομάδα. Κατευθυντικές ερωτήσεις: • Τι άλλαξε στην ομάδα, στη δραστηριότητα ή στον χώρο; • Τι έκανε τελικά το παιδί; • Πώς συνεργάστηκαν οι συμμαθητές/-τριες; • Πώς ολοκληρώθηκε η δραστηριότητα; <u>Παρουσίαση</u> Μετά την ολοκλήρωση των κόμικ, κάθε ομάδα παρουσιάζει το έργο της στην ολομέλεια και εξηγεί: • τι είχαν αποφασίσει αρχικά οι άλλοι χωρίς να ρωτήσουν, • τι απάντησε το ίδιο το παιδί, • τι σκέφτηκαν ή άλλαξαν οι συμμαθητές/-τριες, • πώς οργανώθηκε τελικά η συμμετοχή του. Ο/Η εκπαιδευτικός μπορεί να φωτογραφίσει τα κόμικ και να τα αναρτήσει στην ηλεκτρονική τάξη του. Εργαλεία Διαλόγου Παρατηρήστε Κάθε ομάδα επιλέγει το κόμικ μίας άλλης ομάδας και διατυπώνει ένα συγκεκριμένο σχόλιο σχετικά με την αλλαγή που παρατήρησε στην εξέλιξη της ιστορίας. Οι μαθητές/-τριες μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις φράσεις: • «Παρατηρήσαμε ότι στην αρχή...» • «Η κατάσταση άλλαξε όταν...»
--	--

	• «Η λύση της ομάδας επιτρέπει τη συμμετοχή, επειδή...» Προκαλέστε Οι μαθητές/-τριες εντοπίζουν κάποια σκηνή ή κάποια φράση του κόμικ, για την οποία θέλουν μια τεκμηρίωση ή θέλουν να προτείνουν μια διαφορετική διατύπωση π.χ. «Τι μας κάνει να πιστεύουμε ότι...;», «Δεν γνωρίζουμε αν αυτό ισχύει, επειδή...», «Η πρόταση θα μπορούσε να διατυπωθεί διαφορετικά ως εξής...», «Θα ήταν προτιμότερο να ρωτήσουμε το ίδιο το πρόσωπο...» Τα σχόλια μπορούν να διατυπωθούν προφορικά κατά την παρουσίαση των έργων. Αναστοχασμός Οι μαθητές/-τριες συμπληρώνουν ατομικά την πρόταση «Πριν αποφασίσω τι μπορεί ή τι δεν μπορεί να κάνει ένας άνθρωπος, χρειάζεται να...» Η επιλογή συνοδεύεται από τη σύντομη αιτιολόγηση: «Το σκέφτομαι αυτό, επειδή...»
Εργαστήριο 4° (Τίτλος): «Ανακαλύπτουμε τα εμπόδια, προτείνουμε λύσεις»	
Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα	Δραστηριότητες – (ενδεικτικές)
Οι μαθητές/-τριες αναμένεται: • να παρατηρούν στοιχεία ενός χώρου ή μιας δραστηριότητας που διευκολύνουν ή δυσκολεύουν τη συμμετοχή, • να εντοπίζουν εμπόδια που σχετίζονται με τη μετακίνηση, την	«Τι χρειάζεται να αλλάξει;» Ο/Η εκπαιδευτικός παρουσιάζει στους/στις μαθητές/-τριες το σύντομο βίντεο «Το σκαντζοχοιράκι που ένωθε μόνο του». Πριν από την προβολή, ζητά από τα παιδιά να παρατηρήσουν: • σε ποιες δραστηριότητες επιθυμεί να συμμετέχει ο σκαντζόχοιρος, • πώς αντιδρούν τα υπόλοιπα ζώα, • τι τον δυσκολεύει να συμμετέχει μαζί τους, • τι αλλάζει στη συνέχεια της ιστορίας.

επικοινωνία, την πρόσβαση στην πληροφορία και την οργάνωση των δραστηριοτήτων, • να διακρίνουν ένα χαρακτηριστικό του ατόμου από ένα εμπόδιο που δημιουργείται από το περιβάλλον ή τη συμπεριφορά της ομάδας, • να περιγράφουν με ποιον τρόπο ένα συγκεκριμένο εμπόδιο μπορεί να περιορίζει τη συμμετοχή, • να καταγράφουν θετικά στοιχεία και εμπόδια που παρατηρούν στο σχολικό περιβάλλον, • να προτείνουν συγκεκριμένες και ρεαλιστικές αλλαγές που ενισχύουν την προσβασιμότητα και την ισότιμη συμμετοχή, • να αιτιολογούν τον τρόπο με τον οποίο μια αλλαγή μπορεί να	Μετά την προβολή συζητούν για λίγα λεπτά σε ζευγάρια και έπειτα εφαρμόζεται η ρουτίνα σκέψης «Συνδέω-Επεκτείνω-Προβληματίζομαι», μέσα από τη σύντομη διαδραστική δραστηριότητα Genially «Πού βρίσκεται το εμπόδιο;». Οι μαθητές εργάζονται σε ζευγάρια ή μικρές ομάδες, χρησιμοποιώντας μία συσκευή ανά ομάδα. Συνδέω Οι μαθητές/-τριες επιλέγουν ανάμεσα σε σύντομες κάρτες τις ιδέες που συνδέουν την ιστορία του σκαντζόχοιρου με όσα εξέτασαν στα προηγούμενα εργαστήρια. Οι κάρτες αναφέρονται στην ανάγκη να ακούμε τη γνώμη του ίδιου του προσώπου, να μην αποφασίζουμε για εκείνο χωρίς να το ρωτήσουμε και να μη θεωρούμε τις υποθέσεις μας βέβαιες πληροφορίες. Μετά την επιλογή τους, οι ομάδες αιτιολογούν σύντομα τη σύνδεση που εντόπισαν. Επεκτείνω Οι μαθητές/-τριες καλούνται να αποφασίσουν τον τρόπο που θα μπορούσε να ενεργήσει η ομάδα απέναντι στη δυσκολία συμμετοχής του σκαντζόχοιρου. Η επιλογή τους οδηγεί σε διαφορετική συνέχεια της δραστηριότητας, ώστε να παρατηρήσουν τις συνέπειες κάθε τρόπου δράσης. Στη συνέχεια, διερευνούν τα στοιχεία που μπορούν να αλλάξουν, όπως οι κανόνες, τα μέσα, η οργάνωση του παιχνιδιού και ο τρόπος συνεργασίας της ομάδας. Μέσα από τη διαδρομή αυτή, οδηγούνται στο συμπέρασμα ότι δεν χρειάζεται να προσαρμόζεται πάντα μόνο το άτομο, αλλά μπορούν να τροποποιούνται και οι συνθήκες μιας
---	--

βοηθήσει ένα ή περισσότερα μέλη της σχολικής κοινότητας, • να συνθέτουν σε ομάδα μία ανάρτηση για τον ψηφιακό χάρτη προσβασιμότητας του σχολείου, • να συμμετέχουν στη διαμόρφωση μιας κοινής συμφωνίας για τη βελτίωση της πρόσβασης και της συμμετοχής στο σχολικό περιβάλλον.	δραστηριότητας, ώστε να δημιουργούνται περισσότεροι τρόποι συμμετοχής. Προβληματίζομαι Κάθε ομάδα επιλέγει μία αρχή ερώτησης, όπως «Αναρωτιόμαστε αν...», «Πώς θα μπορούσαμε...» ή «Τι θα γινόταν αν...», και τη συμπληρώνει διατυπώνοντας ένα σύντομο ερώτημα που προέκυψε από την ιστορία. Ο προβληματισμός μπορεί να αφορά τη γνώμη του σκαντζόχοιρου, τις επιλογές της ομάδας, τους διαφορετικούς τρόπους συμμετοχής ή τις αλλαγές που θα μπορούσαν να γίνουν στη δραστηριότητα, ώστε να μη μένει κανείς εκτός της ομάδας. Με την ολοκλήρωση των τριών σταδίων, κάποιες από τις ομάδες παρουσιάζουν το ερώτημά τους στην ολομέλεια. Η δραστηριότητα ολοκληρώνεται με το ακόλουθο ερώτημα: «Μήπως ορισμένες φορές το εμπόδιο δεν βρίσκεται στον ίδιο τον άνθρωπο, αλλά στον τρόπο με τον οποίο είναι οργανωμένος ο χώρος, η δραστηριότητα ή η ομάδα;» «Γινόμαστε ντετέκτιβ της προσβασιμότητας» Οι μαθητές/-τριες χωρίζονται σε μικρές ομάδες και αναλαμβάνουν τον ρόλο των «ντετέκτιβ της προσβασιμότητας». Κάθε ομάδα εξερευνά ένα διαφορετικό σημείο του σχολείου: • την είσοδο και τους διαδρόμους, • την αίθουσα διδασκαλίας,
--	---

	• τη σχολική βιβλιοθήκη, • το προαύλιο, • την αίθουσα εκδηλώσεων ή έναν άλλο κοινόχρηστο χώρο. Κάθε ομάδα χρησιμοποιεί ένα κοινό φύλλο καταγραφής και μία σύντομη κάρτα παρατήρησης, προσαρμοσμένη στον χώρο που εξερευνά. Οι ερωτήσεις των καρτών βασίζονται σε τέσσερις κοινούς άξονες: 1. μετακίνηση και πρόσβαση, 2. πρόσβαση στην πληροφορία, 3. επικοινωνία και συμμετοχή, 4. οργάνωση του περιβάλλοντος. Οι μαθητές/-τριες εξετάζουν τα σημεία παρατήρησης που σχετίζονται με τον χώρο. Δεν είναι υποχρεωτικό να απαντήσουν σε ερωτήματα που δεν μπορούν να εφαρμοστούν στον συγκεκριμένο χώρο. 1. Μετακίνηση και πρόσβαση Ενδεικτικά εξετάζουν: • αν μπορεί κάποιος να φτάσει και να κινηθεί εύκολα στον χώρο, • αν υπάρχουν αντικείμενα ή άλλα εμπόδια στη διαδρομή, • αν υπάρχει εναλλακτικός τρόπος πρόσβασης όταν υπάρχουν σκάλες, • αν οι πόρτες, οι διάδρομοι και τα αντικείμενα που χρειάζεται να χρησιμοποιήσει κάποιος είναι εύκολα προσβάσιμα. 2. Πρόσβαση στην πληροφορία Ενδεικτικά εξετάζουν: • αν οι πινακίδες και οι ανακοινώσεις είναι ευδιάκριτες και κατανοητές,
--	--

	• αν οι πληροφορίες παρέχονται μόνο γραπτά ή μόνο προφορικά, • αν υπάρχουν εικόνες, σύμβολα, ήχος ή άλλοι τρόποι παρουσίασης, • αν οι οδηγίες είναι σύντομες, σαφείς και οργανωμένες σε βήματα. 3. Επικοινωνία και συμμετοχή Ενδεικτικά εξετάζουν: • αν από τα διαφορετικά σημεία του χώρου μπορεί κάποιος να βλέπει καθαρά τον πίνακα ή την οθόνη • αν υπάρχει χώρος, ώστε τα άτομα να μπορούν να πλησιάσουν, να καθίσουν ή να συμμετάσχουν χωρίς να εμποδίζονται, • αν υπάρχουν διαθέσιμα μέσα που επιτρέπουν διαφορετικούς τρόπους συμμετοχής, όπως χαρτιά, εικόνες, σύμβολα, υπολογιστής ή πίνακας, • αν οι οδηγίες ή οι πληροφορίες μπορούν να παρουσιαστούν και με άλλον τρόπο, όταν αυτό χρειάζεται. 4. Οργάνωση του περιβάλλοντος Οι μαθητές/-τριες πραγματοποιούν σύντομες δοκιμές παρατήρησης και εξετάζουν: • αν μπορούν να ακούσουν καθαρά μία σύντομη πρόταση που εκφωνείται με κανονική φωνή, • αν μπορούν να κινηθούν στον χώρο χωρίς να μετακινήσουν καρέκλες ή άλλα αντικείμενα, • αν η βασική διαδρομή του χώρου είναι ελεύθερη ή υπάρχουν αντικείμενα που χρειάζεται να προσπεράσουν,
--	---

	• αν στο σημείο αυτό υπάρχει διαθέσιμη θέση για να καθίσει ή να εργαστεί κάποιος. Για κάθε παρατήρηση οι ομάδες μπορούν να χρησιμοποιούν τις ακόλουθες ενδείξεις: ✓ Βοηθά Δ Μπορεί να αποτελεί εμπόδιο ? Δεν είμαστε βέβαιοι – χρειάζεται να ρωτήσουμε Στο κοινό δελτίο καταγραφής κάθε ομάδα σημειώνει: • τον χώρο που εξερεύνησε, • ένα στοιχείο που διευκολύνει τη συμμετοχή, • ένα στοιχείο που μπορεί να αποτελεί εμπόδιο, • ποια μετακίνηση, πληροφορία ή δραστηριότητα μπορεί να γίνεται δυσκολότερη εξαιτίας αυτού, • μία συγκεκριμένη αλλαγή που θα πρότεινε, • πώς και ποιους μπορεί να βοηθήσει η αλλαγή αυτή. Οι ομάδες μπορούν, εφόσον επιτρέπεται από τη σχολική μονάδα, να φωτογραφίσουν στοιχεία του χώρου που διευκολύνουν ή δυσκολεύουν τη συμμετοχή. Οι φωτογραφίες αφορούν αποκλειστικά χώρους και αντικείμενα και δεν περιλαμβάνουν μαθητές/-τριες ή άλλα αναγνωρίσιμα πρόσωπα. Διαφορετικά θα μπορούσαν να δημιουργήσουν ένα απλό σκίτσο. «Πόσο προσβάσιμο είναι το σχολείο μας;» Μετά την ολοκλήρωση της διερεύνησης των σχολικών χώρων, οι ομάδες μεταβαίνουν, μέσω συνδέσμου που έχει αναρτηθεί στο Google Classroom, σε ένα κοινό Padlet με τίτλο: «Τι βοηθά, τι δυσκολεύει και τι μπορούμε να αλλάξουμε στο σχολείο μας; - Οι
--	--

	ανακαλύψεις για την προσβασιμότητα του σχολείου μας» Το Padlet οργανώνεται σε στήλες που αντιστοιχούν στους χώρους που παρατήρησαν οι ομάδες, όπως η αίθουσα διδασκαλίας, οι διάδρομοι, η είσοδος, το προαύλιο, τη σχολική βιβλιοθήκη και την αίθουσα εκδηλώσεων ή κάποιον άλλον κοινόχρηστο χώρο. Κάθε ομάδα δημιουργεί μία ανάρτηση για τον χώρο που διερεύνησε. Η ανάρτηση περιλαμβάνει: • τι λειτουργεί με τρόπο που διευκολύνει τη συμμετοχή, • ποιο στοιχείο μπορεί να αποτελεί εμπόδιο, • ποια αλλαγή προτείνει, • πώς η αλλαγή αυτή μπορεί να βοηθήσει. Ο/Η εκπαιδευτικός υποστηρίζει την εργασία τους με ερωτήματα όπως: ➤ Τι λειτουργεί ήδη καλά: ένα στοιχείο που διευκολύνει τη συμμετοχή. ➤ Ποιο εμπόδιο εντοπίσαμε: ένα στοιχείο που μπορεί να δυσκολεύει τη μετακίνηση, την πρόσβαση στην πληροφορία, την επικοινωνία ή τη συμμετοχή. ➤ Τι προτείνουμε να αλλάξει: μία συγκεκριμένη πρόταση. ➤ Πώς μπορεί να βοηθήσει: αιτιολόγηση του τρόπου με τον οποίο η προτεινόμενη αλλαγή μπορεί να βοηθήσει ένα ή περισσότερα μέλη της σχολικής κοινότητας. Εργαλεία Διαλόγου Επεκτείνετε
--	---

	Κάθε ομάδα επεκτείνει τις προτάσεις αλλαγής που υπάρχουν αναρτημένες, εξετάζοντας αν η αλλαγή μπορεί να ξεκινήσει άμεσα από την τάξη ή αν χρειάζεται να την προτείνουν στη σχολική κοινότητα. Δηλαδή, κάθε ομάδα αναρτά κάτω από την εργασία μιας άλλης ομάδας στο Padlet αν η πρόταση της «Μπορεί να ξεκινήσει από τώρα» ή «Χρειάζεται να το προτείνουμε στη σχολική κοινότητα». «Κοινή συμφωνία + Αναστοχασμός» Μετά την ολοκλήρωση των σχολίων, οι μαθητές/-τριες παρατηρούν ποιες προτάσεις «Μπορούν να το ξεκινήσουν από τώρα» και επιλέγουν, μέσω ψηφοφορίας, μία αλλαγή που μπορεί να εφαρμοστεί σε κάποια αίθουσα του σχολείου. Η συμφωνία περιλαμβάνει: «Στο σχολείο παρατηρήσαμε ότι...» «Αποφασίσαμε να...» «Η αλλαγή αυτή θα βοηθήσει, επειδή...» Η συμφωνία μπορεί να καταγραφεί σε κοινό χαρτόνι ή ψηφιακή κάρτα και να αναρτηθεί στην ψηφιακή τάξη. Το εργαστήριο ολοκληρώνεται με ένα σύντομο προφορικό αναστοχασμό στην ολομέλεια, με ερωτήματα όπως: «Τι παρατηρούμε τώρα στο σχολείο μας που ίσως δεν είχαμε προσέξει νωρίτερα;» «Ποια είναι τελικά τα εμπόδια και τι μπορούμε να αλλάξουμε;»
Εργαστήριο 5° (Τίτλος): «Κείμενο, εικόνα και ήχος: πώς βοηθούν στη μετάδοση της πληροφορίας;»	
Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα	Δραστηριότητες – (ενδεικτικές)

Οι μαθητές/-τριες αναμένεται: • να συγκρίνουν διαφορετικούς τρόπους μετάδοσης του ίδιου μηνύματος, • να εντοπίζουν πληροφορίες που μπορεί να μην είναι προσβάσιμες όταν το μήνυμα παρουσιάζεται με έναν μόνο τρόπο, • να εξηγούν γιατί ένας τρόπος παρουσίασης δεν είναι πάντοτε αρκετός για όλους, • να προτείνουν τρόπους προσαρμογής ενός μηνύματος με βάση συγκεκριμένες ανάγκες πρόσβασης, • να επιλέγουν τις βασικές πληροφορίες που πρέπει να περιλαμβάνει ένα σχολικό μήνυμα, • να δημιουργούν ομαδικά ένα μήνυμα που συνδυάζει διαφορετικούς τρόπους παρουσίασης, • να αιτιολογούν πώς οι επιλογές τους	Ρουτίνα σκέψης: «Πώς αλλιώς και γιατί;» «Το ίδιο μήνυμα με διαφορετικούς τρόπους» Ο/Η εκπαιδευτικός προβάλλει μία σύντομη παρουσίαση, η οποία περιλαμβάνει ένα μήνυμα με διαφορετικούς τρόπους. Το μήνυμα χρειάζεται να περιλαμβάνει συγκεκριμένες πληροφορίες, όπως τον χρόνο, τον χώρο, τη δραστηριότητα και τα υλικά που θα χρειαστούν οι μαθητές/-τριες. Ενδεικτικά: «Αύριο, μετά το δεύτερο διάλειμμα, η τάξη μας θα επισκεφθεί τη σχολική βιβλιοθήκη. Κάθε μαθητής χρειάζεται να έχει μαζί του ένα τετράδιο και ένα μολύβι.» Πριν από την παρουσίαση, ο/η εκπαιδευτικός ζητά από τα παιδιά να προσέξουν: • ποιες πληροφορίες είναι σαφείς, • ποιες πληροφορίες μπορεί να λείπουν ή να χρειάζονται κάποια διευκρίνηση. Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη διαφάνεια της παρουσίασης το μήνυμα δίνεται μόνο μέσα από εικόνες ή σύμβολα (πχ. Ρολόι, αυλή σχολείου, μια βιβλιοθήκη, ένα τετράδιο και ένα μολύβι). Οι μαθητές/-τριες συζητούν: • Τι καταλάβαμε από τις εικόνες; • Μπορέσαμε να καταλάβουμε όλες τις πληροφορίες; • Ήταν σαφές πότε ακριβώς θα πραγματοποιηθεί η επίσκεψη; • Ποια πληροφορία θα χρειαζόταν να προστεθεί;
---	---

διευκολύνουν την πρόσβαση στην πληροφορία, • να βελτιώνουν το έργο τους με βάση τις παρατηρήσεις και τις προτάσεις των άλλων ομάδων.	Στη δεύτερη διαφάνεια της παρουσίασης το μήνυμα δίνεται με γραπτό κείμενο. Οι μαθητές/-τριες το διαβάζουν και συζητούν σύντομα: • Τι πληροφορίες μάθαμε; • Ήταν εύκολο να τις εντοπίσουμε; • Θα ήταν αρκετό αυτό το μήνυμα για κάποιον που δυσκολεύεται να διαβάσει το κείμενο; Στην τρίτη διαφάνεια της παρουσίασης το μήνυμα δίνεται μόνο με ήχο, χωρίς εικόνες και χωρίς κείμενο. Οι μαθητές/-τριες απαντούν: • Τι συγκρατήσαμε από την ανακοίνωση; • Μπορούμε να επιστρέψουμε εύκολα σε μια πληροφορία που ξεχάσαμε; • Τι συμβαίνει όταν κάποιος δεν ακούσει καθαρά ένα σημείο; • Τι θα μπορούσε να συνοδεύει την ηχογράφηση; • Μετά την παρουσίαση, ο/η εκπαιδευτικός γίνεται συζήτηση πάνω στα εξής ερωτήματα Μετά την παρουσίαση ο/η εκπαιδευτικός ξεκινά μία σύντομη συζήτηση πάνω στα εξής ερωτήματα: • «Υπήρχε κάποιος τρόπος μετάδοσης του μηνύματος που μπορεί να είναι αρκετός από μόνος του για όλους;» • «Ποιος τρόπος μπορεί να δυσκολεύει έναν άνθρωπο που δεν βλέπει ή βλέπει λίγο;» • «Ποιος τρόπος μπορεί να δυσκολεύει έναν άνθρωπο που δεν ακούει ή ακούει λίγο;» • «Τι συμβαίνει όταν κάποιος δυσκολεύεται να διαβάσει ή χρειάζεται περισσότερο χρόνο;» «Πώς αλλιώς και γιατί;»
---	---

	Ο/Η εκπαιδευτικός θέτει το ερώτημα: «Πώς αλλιώς θα μπορούσαμε να παρουσιάσουμε το ίδιο μήνυμα, ώστε περισσότεροι άνθρωποι με διαφορετικούς τρόπους πρόσβασης και διαφορετικές ανάγκες να μπορούν να το κατανοήσουν; Γιατί θα ήταν χρήσιμος ο τρόπος που προτείνετε;» Οι μαθητές/-τριες συζητούν αρχικά σε ζευγάρια και στη συνέχεια παρουσιάζουν τις προτάσεις τους στην ολομέλεια. Ο/Η εκπαιδευτικός συμπληρώνει τον πίνακα κατά τη διάρκεια της συζήτησης τις απαντήσεις ένα κοινό ψηφιακό φύλλο εργασίας, το οποίο αποτελεί την τελευταία διαφάνεια της παρουσίασης . Ο/Η εκπαιδευτικός κατευθύνει τη συζήτηση, με τέτοιο τρόπο ώστε να διαπιστωθεί από τους μαθητές ότι ο κάθε τρόπο έχει θετικά αλλά και περιορισμούς. Μία εικόνα, για παράδειγμα, μπορεί να δείξει εύκολα έναν χώρο ή ένα αντικείμενο, αλλά δεν μπορεί να δείξει με ακρίβεια τον χρόνο. Αντίστοιχα, ένα ηχητικό μήνυμα μπορεί να ακουστεί, αλλά χρειάζεται να συνοδεύεται και από γραπτή απόδοση, ώστε η πληροφορία να είναι διαθέσιμη και σε όσους δεν έχουν πρόσβαση στον ήχο. Επομένως: «Ένας μόνο τρόπος δεν είναι πάντα αρκετός για όλους. Όταν συνδυάζουμε το κείμενο, την εικόνα, τον ήχο και άλλους τρόπους παρουσίασης, η πληροφορία μπορεί να φτάσει με μεγαλύτερη σαφήνεια σε περισσότερους ανθρώπους.» «Αποστολή: Κάνουμε το μήνυμα προσβάσιμο»
--	--

	Ο/Η εκπαιδευτικός χωρίζει τους/τις μαθητές/-τριες σε μικρές ομάδες. Κάθε ομάδα λαμβάνει ένα φύλλο αποστολής, το οποίο περιλαμβάνει: • το ίδιο σύντομο σχολικό μήνυμα, • μια διαφορετική μελέτη περίπτωσης, • συγκεκριμένες οδηγίες για την επεξεργασία του μηνύματος. Το μήνυμα θα μπορούσε να αναφέρεται στο σχολικό πρόγραμμα, για παράδειγμα: «Την Παρασκευή, στις δέκα το πρωί, θα πραγματοποιηθεί πρόβα για τη σχολική γιορτή στην αίθουσα εκδηλώσεων. Θα πρέπει να έχετε μαζί σας το κείμενο που σας έχει δοθεί και ένα μπουκάλι νερό.» Σε κάθε φύλλο υπάρχει μία διαφορετική μελέτη περίπτωσης, η οποία παρουσιάζει ένα φανταστικό παιδί και περιγράφει τους τρόπους που τον διευκολύνουν να λαμβάνει ορισμένες πληροφορίες. Ενδεικτικές αποστολές 1η ομάδα – Η περίπτωση της Μαρίας Η Μαρία έχει περιορισμένη όραση. Διαβάζει ευκολότερα όταν το κείμενο έχει μεγάλα και ευδιάκριτα γράμματα, αλλά χρησιμοποιεί επίσης ηχητικές πληροφορίες. Αποστολή: Παρουσιάστε το μήνυμα με τρόπο που θα επιτρέπει στη Μαρία να έχει καλύτερη πρόσβαση σε όλες τις βασικές πληροφορίες. 2η ομάδα – Η περίπτωση του Νίκου Ο Νίκος έχει ακουστική αναπηρία. Τον βοηθά να βλέπει τις πληροφορίες γραμμένες και να υπάρχουν υπότιτλοι ή γραπτή απόδοση όταν χρησιμοποιείται ήχος. Αποστολή: Παρουσιάστε το μήνυμα με τρόπο που δεν θα βασίζεται μόνο στην προφορική ανακοίνωση.
--	---

	3η ομάδα – Η περίπτωση της Ελένης Η Ελένη δυσκολεύεται να παρακολουθήσει κάποιον που δίνει για πολλές οδηγίες. Τη βοηθούν οι σύντομες προτάσεις, οι εικόνες και η παρουσίαση των πληροφοριών με σειρά. Αποστολή: Οργανώστε το μήνυμα σε σαφή βήματα, ώστε να μπορεί να εντοπίσει εύκολα τι πρέπει να κάνει. 4η ομάδα – Η περίπτωση του Άρη Ο Άρης χρειάζεται περισσότερο χρόνο για να διαβάσει ένα μεγάλο κείμενο. Τον διευκολύνουν οι μικρές προτάσεις οι εικόνες και η δυνατότητα να ακούσει την πληροφορία. Αποστολή: Απλοποιήστε την παρουσίαση του μηνύματος χωρίς να παραλείψετε κάποια σημαντική πληροφορία. Κάθε ομάδα δημιουργεί στο χαρτί Α4 τη δική της εκδοχή του μηνύματος. Ανάλογα με την αποστολή της, μπορεί να χρησιμοποιήσει: • σύντομο και ευανάγνωστο γραπτό κείμενο, • μεγαλύτερα γράμματα και καθαρή διάταξη, • εικόνες ή σύμβολα, • αριθμημένα βήματα, • ηχογραφημένη απόδοση (μέσω ενός συμβόλου), Πριν το παρουσιάσουν, στο κάτω μέρος της σελίδας η ομάδα συμπληρώνει: «Επιλέξαμε να παρουσιάσουμε το μήνυμα με..., επειδή...» Εργαλεία Διαλόγου Παρατηρήστε
--	--

	Κάθε ομάδα παρατηρεί το φύλλο εργασίας μιας άλλης ομάδας και εντοπίζει μία συγκεκριμένη επιλογή που διευκολύνει την πρόσβαση στην πληροφορία. Οι μαθητές/-τριες μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις φράσεις: • «Η επιλογή αυτή βοηθά, επειδή...» • «Μία πληροφορία που έγινε ιδιαίτερα κατανοητή είναι...» • «Ο τρόπος παρουσίασης μπορεί να βοηθήσει και...» Μετά την ανατροφοδότηση, κάθε ομάδα επιστρέφει για λίγα λεπτά στο μήνυμά της και αλλάζει ή προσθέτει κάτι που θεωρεί ότι μπορεί να βελτιώσει την πρόσβαση στην πληροφορία. Αναστοχασμός Οι μαθητές/-τριες συμπληρώνουν ατομικά: «Για να μπορεί ένα μήνυμα να φτάσει σε περισσότερους ανθρώπους, χρειάζεται να...»
Εργαστήριο 6° (Τίτλος): «Αναλαμβάνουμε δράση για να συμμετέχουν όλοι»	
Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα	Δραστηριότητες – (ενδεικτικές)
Οι μαθητές/-τριες αναμένεται: • να εντοπίζουν συνθήκες και συμπεριφορές που μπορεί να περιορίζουν τη συμμετοχή ενός παιδιού στη σχολική ζωή, • να περιγράφουν πιθανά συναισθήματα που μπορεί να	Ρουτίνα σκέψης: «Κύκλοι δράσης» «Ακούω -Κατανοώ-Αλλάζω συνήθειες» Ο/Η εκπαιδευτικός παρουσιάζει στην τάξη ένα σύντομο ψηφιακό βίντεο με «Το μήνυμα του Αλέξη», το οποίο αφορά την εμπειρία ενός φανταστικού μαθητή από μια σχολική γιορτή. Το μήνυμα παρουσιάζεται ηχητικά, με παράλληλη γραπτή απόδοση, ώστε η ίδια η δραστηριότητα να αποτελεί παράδειγμα παρουσίασης της πληροφορίας με πιο πολλούς τρόπους και να συνδέεται με αυτά που διερεύννησαν τα παιδιά στα προηγούμενα εργαστήρια.

προκαλεί μία συνθήκη αποκλεισμού ή περιορισμένης συμμετοχής, • να διακρίνουν όσα γνωρίζουν από όσα υποθέτουν για τα συναισθήματα και τις ανάγκες ενός ανθρώπου, • να διατυπώνουν ερωτήσεις που επιτρέπουν στο ίδιο το άτομο να εκφράσει την άποψη και τις προτιμήσεις του, • να προτείνουν συγκεκριμένες ενέργειες που μπορούν να πραγματοποιηθούν από τον εαυτό τους, την τάξη και τη σχολική κοινότητα, • να αξιολογούν αν μία ενέργεια είναι συγκεκριμένη, εφαρμόσιμη και υποστηρίζει την ισότιμη συμμετοχή, • να συνθέτουν συλλογικά βασικές προτάσεις για ένα	Δύο ημέρες πριν από τη σχολική γιορτή, κατά την τελική πρόβα, ο Αλέξης έχει προετοιμαστεί για έναν ρόλο σε ένα μικρό θεατρικό. Μετά από κάποιες αλλαγές που έγιναν στη σειρά της γιορτής, ένα βίντεο που θα προβάλλεται πριν από τη σκηνή της ομάδας του θα ολοκληρώνεται με μία συγκεκριμένη προφορική φράση, η οποία θα αποτελεί το σήμα για την είσοδό τους στη σκηνή. Το βίντεο, όμως, δεν διαθέτει υπότιτλους και ο Αλέξης δεν μπορεί να ακούσει καθαρά τη φράση στο τέλος. Κατά την διάρκεια της πρόβας δεν αντιλαμβάνεται εγκαίρως το σήμα εισόδου. Στη συνέχεια, οι υπεύθυνοι ζητούν να αναλάβει έναν διαφορετικό ρόλο, ώστε να αποφευχθεί πιθανό λάθος στη γιορτή. Ο ίδιος, όμως, είχε προετοιμάσει τον αρχικό του ρόλο και ήθελε πολύ να τον κρατήσει. Δεν αναζητήθηκε μαζί του κάποια εναλλακτική λύση που θα του επέτρεπε να παραμείνει στον ίδιο ρόλο. Μετά την παρουσίαση του μηνύματος, οι μαθητές/-τριες συζητούν στην τάξη τα παρακάτω ερωτήματα: • Τι ήθελε να κάνει ο Αλέξης; • Ποια γεγονότα δυσκόλεψαν τη συμμετοχή του; • Πώς μπορεί να αισθάνθηκε; • Ποια λόγια ή γεγονότα μάς οδηγούν σε αυτή τη σκέψη; • Εσύ πώς θα αισθανόσουν σε μια αντίστοιχη κατάσταση; • Μπορούμε να γνωρίζουμε με βεβαιότητα ότι ο Αλέξης αισθάνθηκε το ίδιο; • Τι θα θέλαμε να τον ρωτήσουμε; «Κύκλοι δράσης»
---	--

σχολείο στο οποίο όλοι μπορούν να συμμετέχουν,	Στην αίθουσα τοποθετούνται τρία μεγάλα χαρτόνια με τους τίτλους: 1. «Τι μπορώ να κάνω εγώ;» 2. «Τι μπορούμε να κάνουμε ως τάξη;» 3. «Τι μπορεί να κάνει το σχολείο;» Στο χαρτόνι «Τι μπορώ να κάνω εγώ;» μπορούν να καταγραφούν προσωπικές ενέργειες, όπως: • να ρωτώ πριν αποφασίσω ή προσφέρω βοήθεια, • να ακούω τι θέλει να κάνει το ίδιο το άτομο, • να σκέφτομαι πώς μπορεί να νιώσει κάποιος πριν κάνω κάποιο σχόλιο, • να μιλώ όταν παρατηρώ ότι κάποιος δυσκολεύεται ή δεν μπορεί να συμμετέχει. Στο χαρτόνι «Τι μπορούμε να κάνουμε ως τάξη;» μπορούν να γράψουν αλλαγές στον τρόπο συνεργασίας και επικοινωνίας, όπως: • να μη μιλάμε όλοι μαζί και να δίνουμε χρόνο σε όποιον έχει τον λόγο, • να τηρούμε τους συμφωνημένους τρόπους συνεργασίας, • να δίνουμε ευκαιρίες σε όλους στο παιχνίδι, • να είμαστε μια ομάδα, η οποία θα προσέχει αν κάποιος μένει έξω από μία δραστηριότητα και θα τον ρωτά τον τρόπο που θα ήθελε να συμμετέχει. Στο χαρτόνι «Τι μπορεί να κάνει το σχολείο;» μπορούν να καταγραφούν ενέργειες που χρειάζονται ευρύτερη συνεργασία, όπως: • να εξασφαλίζει προσβάσιμους χώρους, • να οργανώνει τις σχολικές εκδηλώσεις με διαφορετικούς τρόπους συμμετοχής,
---	--

- να παρέχει τις πληροφορίες με περισσότερους τρόπους,
- να ενημερώνει τις οικογένειες όλων των παιδιών για θέματα προσβασιμότητας, συμπερίληψης και ισότιμης συμμετοχής

Οι μαθητές/-τριες χωρίζονται σε τρεις ομάδες και κάθε ομάδα ξεκινά από ένα διαφορετικό χαρτόνι. Συζητούν και καταγράφουν σε αυτοκόλλητα χαρτάκια συγκεκριμένες ενέργειες που θα πρόσθεταν σε κάθε κύκλο δράσης. Στη συνέχεια, οι ομάδες μετακινούνται κυκλικά στα επόμενα χαρτόνια. Διαβάζουν τις προτάσεις που έχουν ήδη καταγραφεί και μπορούν να προσθέσουν νέες ιδέες ή να κάνουν μία υπάρχουσα πρόταση ακόμα πιο συγκεκριμένη. Η διαδικασία ολοκληρώνεται όταν όλες οι ομάδες έχουν εργαστεί και στους τρεις κύκλους.

Πριν ξεκινήσουν, ο/η εκπαιδευτικός υπενθυμίζει ότι οι προτάσεις πρέπει να είναι σαφείς και να περιγράφουν τι πραγματικά πιστεύουν ότι μπορεί να γίνει, ποιος μπορεί να το κάνει και πώς η συγκεκριμένη ενέργεια μπορεί να διευκολύνει τη συμμετοχή όλων.

Εργαλεία Διαλόγου

Προκαλέστε

Κάθε ομάδα επιλέγει μία πρόταση από τους «Κύκλους δράσης» που θεωρεί σημαντική ή πιστεύει ότι χρειάζεται να γίνει πιο συγκεκριμένη. Οι προτάσεις παρουσιάζονται στην ολομέλεια και οι μαθητές/-τριες τις εξετάζουν προφορικά. Ζητούν ή δίνουν διευκρινίσεις και προτείνουν, όπου χρειάζεται, πιο σαφείς ή εφαρμόσιμες διατυπώσεις.

	Ο/Η εκπαιδευτικός συντονίζει τη συζήτηση και βοηθά στη διαμόρφωση των τελικών προτάσεων. Η δραστηριότητα λειτουργεί ως σύντομο στάδιο ελέγχου πριν από την τελική επιλογή των έξι κοινών προτάσεων δράσης. Τα ερωτήματα μπορούν να διαμορφωθούν ως εξής: • Τι ακριβώς εννοούμε; • Ποιος μπορεί να το κάνει; • Πώς σκέφτεσαι ότι θα βοηθήσει η συγκεκριμένη ενέργεια; • Μπορούμε να κάνουμε την πρόταση πιο συγκεκριμένη; «Αποδοχή και συμμετοχή όλων: 6 πράξεις που μπορούν να κάνουν τη διαφορά» Μετά από την επεξεργασία των προτάσεων με το εργαλείο διαλόγου «Προκαλέστε», κάθε ομάδα παρουσιάζει τις σημαντικότερες προτάσεις που επέλεξε από τους τρεις «Κύκλους δράσης». Οι προτάσεις καταγράφονται στον πίνακα και οι μαθητές/-τριες μαζί με τον εκπαιδευτικό καταλήγουν σε 6 προτάσεις δράσης, οι οποίες εξηγούν ξεκάθαρα τι μπορεί να γίνει, ποιος μπορεί να το κάνει και πώς μπορεί να βοηθήσει, ώστε συμμετέχουν όσο το δυνατόν περισσότεροι. Οι τελικές προτάσεις μεταφέρονται σε ένα μεγάλο χαρτόνι με τίτλο «Αποδοχή και συμμετοχή όλων: 6 προτάσεις που μπορούν να κάνουν τη διαφορά», το οποίο παραμένει αναρτημένο στην τάξη ως υπενθύμιση, σχετικά με όσα αποφάσισαν. Αναστοχασμός
--	--

	Οι μαθητές/-τριες καλούνται να συνδέσουν όσα συζητήθηκαν με τη δική τους καθημερινή στάση και συμπεριφορά. Συμπληρώνουν ατομικά: «Μία δράση που μπορώ να ξεκινήσω εγώ είναι...» Οι απαντήσεις μπορούν να καταγραφούν σε μικρά χαρτάκια και να τοποθετηθούν δίπλα στην κοινή αφίσα της τάξης ή να διατυπωθούν προφορικά. Στόχος είναι κάθε μαθητής/-τρια να αναγνωρίσει μία συγκεκριμένη ενέργεια που έχει τη δυνατότητα να ξεκινήσει για να συμβάλλει στην ισότιμη συμμετοχή.
Εργαστήριο 7^ο (Τίτλος): «Πριν ανοίξει η αυλαία... Μία παράσταση για όλους»	
Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα	Δραστηριότητες – (ενδεικτικές)
Οι μαθητές/-τριες αναμένεται: • να αναγνωρίζουν ευρείες μορφές αναπηρίας που επεξεργάστηκαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος και να συζητούν ενδεικτικούς τρόπους πρόσβασης και υποστήριξης, • να εντοπίζουν στα μηνύματα των προσκεκλημένων εμπόδια που μπορεί να περιορίζουν την πρόσβασή τους, • να συγκρίνουν διαφορετικές λύσεις, να επιλέγουν εκείνες που υποστηρίζουν καλύτερα την ισότιμη συμμετοχή και να αιτιολογούν την επιλογή τους, • να σχεδιάζουν ομαδικά μία συγκεκριμένη και εφαρμόσιμη πρόταση επανασχεδιασμού της σχολικής παράστασης, • να βελτιώνουν την πρότασή τους ύστερα	«Άνοιξε και ανακάλυψε» Ο/Η εκπαιδευτικός έχει δημιουργήσει στο Genially ένα ψηφιακό παιχνίδι αντιστοίχισης τύπου «Memory Game». Οι μαθητές/-τριες εργάζονται σε μικρές ομάδες και ανοίγουν ορισμένες ψηφιακές κάρτες, ώστε να συνδέσουν ευρείες μορφές αναπηρίας με σύντομα παραδείγματα χαρακτηριστικών ή τρόπων πρόσβασης. Μετά την ολοκλήρωση του παιχνιδιού, ακολουθεί σύντομη συζήτηση στην ολομέλεια. Ο/Η εκπαιδευτικός επιλέγει ενδεικτικά ορισμένους από τους τρόπους υποστήριξης που εμφανίστηκαν στις κάρτες και ρωτά τους/τις μαθητές/-τριες αν θα μπορούσαν να διευκολύνουν και άλλους ανθρώπους και για ποιον λόγο. Είναι σημαντικό να αναδειχθεί ότι η ίδια υποστήριξη μπορεί να είναι χρήσιμη σε διαφορετικούς ανθρώπους και ότι δεν μπορούμε να γνωρίζουμε τι χρειάζεται κάποιος μόνο από μια κατηγορία αναπηρίας. Χρειάζεται να ακούμε και να ρωτάμε το ίδιο το πρόσωπο. «Βοήθησε στην οργάνωση της σχολικής παράστασης»

από ερωτήματα και προτάσεις των συμμαθητών τους, • να καταγράφουν μία αλλαγή στη σκέψη τους και μία πράξη που μπορούν να εφαρμόζουν στη σχολική τους ζωή.	Αφού τα παιδιά, μέσω του παιχνιδιού ανακάλεσαν τις ευρείες μορφές αναπηρίας και συνειδητοποίησαν ότι οι ανάγκες δεν καθορίζονται αυτόματα από μία κατηγορία, αλλά χρειάζεται να ακούμε το ίδιο το πρόσωπο, ο/η εκπαιδευτικός προβάλλει σε μια παρουσίαση, που έχει δημιουργήσει μέσω canva, μια φανταστική πρόσκληση για σχολική θεατρική παράσταση. Η πρόσκληση στάλθηκε στους γονείς των μαθητών/τριών και στους/στις εκπαιδευτικούς του σχολείου, ενώ δημοσιεύτηκε στη σχολική ιστοσελίδα. Λίγο αργότερα, η οργανωτική ομάδα έλαβε ορισμένα μηνύματα από ανθρώπους που θέλουν να παρακολουθήσουν την παράσταση, στα οποία ζητούν πληροφορίες σχετικά με την πρόσβαση στον χώρο και την παρακολούθησή της. Αποστολή των μαθητών/-τριών είναι να μελετήσουν τα μηνύματα και να βοηθήσουν την οργανωτική ομάδα να αποφασίσει ποιες αλλαγές χρειάζεται να πραγματοποιήσει. Οι μαθητές/-τριες χωρίζονται σε μικρές ομάδες και μεταβαίνουν σε ένα ψηφιακό σενάριο επιλογών που έχει δημιουργηθεί στο Google Forms. Κάθε ομάδα αναλαμβάνει ένα μήνυμα από έναν φανταστικό καλεσμένο. Τα μέλη της ομάδας συζητούν: • Τι αναφέρει το ίδιο το πρόσωπο; • Τι μπορεί να δυσκολέψει την πρόσβαση ή την παρακολούθηση της παράστασης; • Τι χρειάζεται να αλλάξει η οργανωτική ομάδα; • Υπάρχει κάτι που δεν γνωρίζουμε και χρειάζεται να το ρωτήσουμε;
--	---

	Στη συνέχεια εμφανίζονται τρεις πιθανές λύσεις. Οι μαθητές/-τριες συζητούν, επιλέγουν από κοινού μία λύση και αιτιολογούν την απόφασή τους. «Από το εμπόδιο στον νέο σχεδιασμό» Στη συνέχεια, κάθε ομάδα αξιοποιεί το μήνυμα που μελέτησε και δημιουργεί σε χαρτί Α3 μία πρόταση επανασχεδιασμού για τη σχολική παράσταση. Το έργο χωρίζεται σε δύο μέρη: «Πριν» Στο πρώτο μέρος οι μαθητές/-τριες παρουσιάζουν το εμπόδιο που εντόπισαν στην αρχική οργάνωση της παράστασης. Ενδεικτικά, μπορούν να απεικονίσουν: • μία είσοδο στην οποία υπάρχουν μόνο σκαλοπάτια, • μία πρόσκληση με μικρά και δυσανάγνωστα γράμματα, • μία εικόνα από βίντεο, που δεν έχει υπότιτλους «Μετά – Η πρότασή μας» Στο δεύτερο μέρος η ομάδα επανασχεδιάζει την ίδια κατάσταση, παρουσιάζοντας τις αλλαγές που αποφάσισε να προτείνει. Οι μαθητές/-τριες μπορούν να χρησιμοποιήσουν σχέδια, βέλη, μικρές λεζάντες, εικονίδια και συννεφάκια διαλόγου, ώστε να δείξουν με σαφήνεια τι αλλάζει στην πρόσκληση, στον χώρο ή στην ενημέρωση. Ενδεικτικά μπορούν να παρουσιάσουν: • προσβάσιμη διαδρομή προς την είσοδο και κατάλληλες θέσεις στον χώρο, • βίντεο με υπότιτλους, ευανάγνωστο γραπτό πρόγραμμα.
--	---

	Μετά την ολοκλήρωση των έργων, κάθε ομάδα παρουσιάζει το μήνυμα που έλαβε, το εμπόδιο που εντόπισε και τη νέα πρόταση που σχεδίασε. Έπειτα, αξιοποιούνται τα εργαλεία διαλόγου «Ρωτήστε» και «Επεκτείνετε», ώστε κάθε ομάδα ανάλογα με την ανατροφοδότηση που δέχεται, να κάνει τις αντίστοιχες διορθώσεις. «Ρωτήστε» Οι μαθητές/-τριες θέτουν μία ερώτηση που βοηθά την ομάδα να διευκρινίσει την πρότασή της: • «Πώς θα εφαρμοστεί η αλλαγή που προτείνετε;» • «Πώς θα ζητήσετε τη γνώμη του ίδιου του προσώπου;» • «Τι θα κάνατε αν το πρόσωπο προτιμούσε μία διαφορετική λύση;» • «Πώς θα ενημερωθούν οι καλεσμένοι για αυτή την αλλαγή;» «Επεκτείνετε» Οι μαθητές/-τριες προσθέτουν μία ιδέα που μπορεί να ενισχύσει την πρόταση: • «Θα μπορούσατε ακόμη να προσθέσετε...» • «Η λύση σας θα μπορούσε να βοηθήσει περισσότερους ανθρώπους αν...» • «Μία ακόμη επιλογή θα μπορούσε να είναι...» • «Η πρότασή σας μπορεί να συνδυαστεί με...» Ο/Η εκπαιδευτικός μπορεί να φωτογραφίσει τα ομαδικά έργα και να δημιουργήσει μια ζωντανή παρουσίαση στο Canva, μετατρέποντας τις εικόνες σε βίντεο (π.χ. https://youtu.be/5zblfz-fdno), με τίτλο: «Πριν ανοίξει η αυλαία: Οι προτάσεις της οργανωτικής ομάδας». Η παρουσίαση αναρτάται στην Ηλεκτρονική
--	--

	τάξη του τμήματος ως το τελικό συλλογικό έργο της τάξης. Τελικός αναστοχασμός «Πριν σκεφτόμουν... Τώρα σκέφτομαι...» Οι μαθητές/-τριες συμπληρώνουν ατομικά: «Πριν από τα εργαστήρια, όταν άκουγα τη λέξη “αναπηρία”, σκεφτόμουν...» «Τώρα σκέφτομαι ότι...» «Από τη σημερινή αποστολή κατάλαβα ότι πριν οργανώσουμε κάτι για άλλους χρειάζεται να...» «Φτιάχνω το εισιτήριό μου» Ο/Η εκπαιδευτικός δίνει σε κάθε μαθητή/-τρια ένα μικρό χάρτινο εισιτήριο θεάτρου, στο οποίο αναγράφεται: «Σε ένα σχολείο για όλους, εγώ επιλέγω να...». Κάθε μαθητής συμπληρώνει μια πράξη που θα ήθελε να υιοθετήσει στη σχολική του καθημερινότητα. Για παράδειγμα: • να ρωτώ πριν βοηθήσω, • να ακούω την επιλογή του άλλου, • να δίνω χρόνο στους άλλους να εκφραστούν, • να προτείνω διαφορετικούς τρόπους συμμετοχής, • να ενημερώνω με σαφή τρόπο όταν κάτι αλλάζει, • να μη θεωρώ ότι γνωρίζω τι μπορεί ή τι χρειάζεται κάποιος. Τα εισιτήρια τοποθετούνται σε ένα κοινό χαρτόνι, το οποίο απεικονίζει μία ανοιχτή θεατρική αυλαία και έχει τον τίτλο «Η αυλαία ανοίγει για όλους»
--	---

	Στη συνέχεια απονέμεται στους μαθητές/-τριες η βεβαίωση συμμετοχής του προγράμματος. Η βεβαίωση αναγνωρίζει τη συμμετοχή, τη συνεργασία και τη συμβολή κάθε παιδιού στις κοινές δραστηριότητες και δεν αναφέρεται σε βαθμολογία ή σύγκριση της επίδοσης. Η βεβαίωση ολοκληρώνεται με τη φράση: «Η αυλαία του προγράμματος μπορεί να κλείνει, αλλά η προσπάθειά μας να ακούμε, να ρωτάμε και να δημιουργούμε χώρο για την αποδοχή και τη συμμετοχή όλων ξεκινά και έχει σκοπό να ανθίζει καθημερινά στο σχολείο μας.»
--	--

3.3 Προτάσεις Αξιολόγησης

ΦΥΛΛΑ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ/-ΤΡΙΩΝ

1. Αποδοχή, ενσυναίσθηση και ισότιμη συμμετοχή

Όνομα: _____ Ημερομηνία: _____

Διάβασε τις παρακάτω προτάσεις και βάλε Χ στον αριθμό που δείχνει καλύτερα τι πιστεύεις για σένα αυτή τη στιγμή.

Για μένα πιστεύω...	1 Χρειάζομαι ακόμη βοήθεια	2 Αρχίζω να το καταφέρνω	3 Τα καταφέρνω αρκετά καλά	4 Τα καταφέρνω με σιγουριά
Καταλαβαίνω ότι οι άνθρωποι μπορεί να είναι διαφορετικοί και να συμμετέχουν με διαφορετικούς τρόπους.				
Καταλαβαίνω ότι δεν μπορούμε να ξέρουμε τι μπορεί κάνει ή τι χρειάζεται κάποιος μόνο από την				

εμφάνισή του ή από μια κατηγορία αναπηρίας.				
Μπορώ να σκεφτώ πώς μπορεί να αισθάνεται κάποιος, χωρίς να θεωρώ ότι ξέρω με βεβαιότητα τι αισθάνεται.				
Θυμάμαι ότι είναι σημαντικό να ρωτάμε το ίδιο το πρόσωπο τι θέλει και τι το βοηθά.				
Καταλαβαίνω ότι όλοι πρέπει να έχουν ευκαιρίες να συμμετέχουν στις δραστηριότητες του σχολείου.				
Μπορώ να σκεφτώ μία δική μου πράξη που βοηθά ώστε κανείς να μη μένει έξω από μια δραστηριότητα.				

2. Συνεργασία και επικοινωνία

Όνομα: _____ Ημερομηνία: _____

Διάβασε τις παρακάτω προτάσεις και βάλε Χ στον αριθμό που δείχνει καλύτερα τι πιστεύεις για σένα αυτή τη στιγμή.

Για μένα πιστεύω...	1 Χρειάζομαι ακόμη βοήθεια	2 Αρχίζω να το καταφέρνω	3 Τα καταφέρνω αρκετά καλά	4 Τα καταφέρνω με σιγουριά
Ακούω τις ιδέες των άλλων χωρίς να τους διακόπτω.				
Εκφράζω τη γνώμη μου χωρίς να προσβάλλω κάποιον.				

Συνεργάζομαι με τα μέλη της ομάδας μου για να ολοκληρώσουμε μια κοινή εργασία.				
Συμμετέχω στην ομάδα και αναλαμβάνω να ολοκληρώσω αυτό που έχω συμφωνήσει.				
Ρωτώ όταν δεν καταλαβαίνω την ιδέα κάποιου/-ας ή χρειάζομαι περισσότερες πληροφορίες.				
Μπορώ να προτείνω μια ιδέα που βοηθά στην βελτίωση της εργασίας της ομάδας.				
Μπορώ να ακούσω μια διαφορετική άποψη και να ξανασκεφτώ τη δική μου.				

3. Κριτική σκέψη – Από το εμπόδιο στη λύση

Όνομα: _____ Ημερομηνία: _____

Διάβασε τις παρακάτω προτάσεις και βάλε Χ στον αριθμό που δείχνει καλύτερα τι πιστεύεις για σένα αυτή τη στιγμή.

	1	2	3	4
Για μένα πιστεύω...	Χρειάζομαι ακόμα βοήθεια	Αρχίζω να το καταφέρνω	Τα καταφέρνω αρκετά καλά	Τα καταφέρνω με σιγουριά

Μπορώ να ξεχωρίσω κάτι που παρατηρώ από κάτι που απλώς υποθέτω.				
Μπορώ να εντοπίσω κάτι στον χώρο, στις πληροφορίες ή στον τρόπο οργάνωσης που δυσκολεύει τη συμμετοχή.				
Καταλαβαίνω ότι μερικές φορές το εμπόδιο δεν βρίσκεται στο ίδιο το άτομο, αλλά στο περιβάλλον ή στον τρόπο που έχει οργανωθεί μια δραστηριότητα.				
Μπορώ να σκεφτώ περισσότερες από μία πιθανές λύσεις για ένα εμπόδιο.				
Μπορώ να επιλέξω μια λύση που βοηθά στην ισότιμη συμμετοχή.				
Μπορώ να εξηγήσω γιατί πιστεύω ότι η λύση που προτείνω θα βοηθήσει.				
Όταν δεν γνωρίζω τι χρειάζεται κάποιος, μπορώ να σκεφτώ τι θα ήταν χρήσιμο να τον ρωτήσω.				

4. Γυρνώ πίσω στα εργαστήρια

Όνομα: _____ Ημερομηνία: _____

Βάλε ένα Χ στο κουτάκι με τη φατσούλα που δείχνει καλύτερα τι πιστεύεις για σένα.

		
Ναι, το καταφέρνω	Μερικές φορές	Χρειάζομαι ακόμη βοήθεια

Α. Τι κρατάω από όσα κάναμε

Για μένα πιστεύω...			
Καταλαβαίνω ότι οι άνθρωποι διαφέρουν μεταξύ τους με πολλούς τρόπους και ότι η αναπηρία μπορεί να είναι ένας από αυτούς.			
Μπορώ να αναγνωρίσω ότι ένας χώρος ή μια δραστηριότητα μπορεί να δημιουργεί εμπόδια σε έναν άνθρωπο.			
Μπορώ να αναφέρω διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι μπορούν να συμμετέχουν ή να έχουν πρόσβαση σε μια πληροφορία.			
Μπορώ να προτείνω μια αλλαγή που μπορεί να κάνει έναν χώρο, ένα μήνυμα ή μια δραστηριότητα πιο προσβάσιμα.			
Μπορώ να εξηγήσω γιατί είναι σημαντικό να ακούμε και να ρωτάμε το ίδιο το άτομο, πριν αποφασίσουμε να κάνουμε κάτι που το αφορά.			

Β. Πώς συμμετείχα και συνεργάστηκα

Για μένα πιστεύω...			
Συμμετείχα στις δραστηριότητες και στις συζητήσεις.			
Μοιράστηκα τις ιδέες μου με την ομάδα.			
Άκουσα τις ιδέες των άλλων.			
Συνεργάστηκα για να δημιουργήσουμε κοινά έργα και προτάσεις.			

Προσπάθησα να αιτιολογώ τις απαντήσεις και τις επιλογές μου.			
--	--	--	--

Κάτι που θα κρατήσω από τα εργαστήρια είναι:

Μια πράξη που θέλω να προσπαθήσω να εφαρμόσω στο σχολείο είναι:

ΦΥΛΛΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Ο/Η εκπαιδευτικός εξετάζει τον βαθμό στον οποίο ο/η μαθητής/-τρια εκδηλώνει τις παρακάτω στάσεις και δεξιότητες κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων των εργαστηρίων.

1. Αποδοχή και ισότιμη συμμετοχή

Ονοματεπώνυμο μαθητή/-τριας: _____

Δείκτες Αξιολόγησης	1	2	3	4
Αναγνωρίζει ότι οι άνθρωποι διαφέρουν μεταξύ τους με πολλούς τρόπους και ότι η αναπηρία αποτελεί μια διάσταση της ανθρώπινης διαφορετικότητας.				
Αποφεύγει να βγάζει συμπεράσματα για τις δυνατότητες, τις ανάγκες ή τις προτιμήσεις ενός ανθρώπου μόνο από την εμφάνιση ή μια κατηγορία αναπηρίας.				
Αναγνωρίζει ότι δεν μπορεί να γνωρίζει με βεβαιότητα τι αισθάνεται ένα άλλο άτομο χωρίς περισσότερες πληροφορίες για εκείνο.				
Αναγνωρίζει τη σημασία του να ακούμε και να ρωτάμε το ίδιο το άτομο πριν αποφασίσουμε τι χρειάζεται.				
Αναγνωρίζει καταστάσεις στις οποίες ένα άτομο μπορεί να αποκλείεται ή να έχει λιγότερες δυνατότητες συμμετοχής.				

Προτείνει συμπεριφορές ή ενέργειες που ενισχύουν την ισότιμη συμμετοχή όλων.				
--	--	--	--	--

Παρατηρήσεις Εκπαιδευτικού:

2. Συνεργασία και επικοινωνία

Ονοματεπώνυμο μαθητή/-τριας: _____

Δείκτες Αξιολόγησης	1	2	3	4
Συμμετέχει ενεργά στις δραστηριότητες.				
Ακούει τις απόψεις των άλλων και δίνει χρόνο να εκφραστούν.				
Διατυπώνει με σεβασμό τις σκέψεις και τις απόψεις του/της.				
Αναλαμβάνει να ολοκληρώσει τον ρόλο που έχει συμφωνηθεί από την ομάδα.				
Ζητά περισσότερες πληροφορίες ή διευκρινίσεις όταν είναι απαραίτητο.				
Συγκρίνει και αξιοποιεί τις ιδέες και τις προτάσεις των άλλων για προσθέσει ή να βελτιώσει κάτι στην ομαδική εργασία.				
Δέχεται διαφορετικές απόψεις και είναι πρόθυμο/-η να επαναξιολογήσει τη δική του/της σκέψη.				

Παρατηρήσεις Εκπαιδευτικού:

3. Κριτική σκέψη

Ονοματεπώνυμο μαθητή/-τριας: _____

Δείκτες Αξιολόγησης	1	2	3	4
---------------------	---	---	---	---

Διακρίνει μια άμεση παρατήρηση ή πληροφορία από μια υπόθεση ή προσωπική ερμηνεία.				
Εντοπίζει συγκεκριμένα εμπόδια που μπορεί να δυσκολεύουν την πρόσβαση ή τη συμμετοχή.				
Διακρίνει ένα χαρακτηριστικό του ατόμου από ένα εμπόδιο που μπορεί να δημιουργείται από τον χώρο, την πληροφορία, την οργάνωση ή τη συμπεριφορά μιας ομάδας.				
Προτείνει περισσότερες από μία πιθανές λύσεις ή αλλαγές για ένα συγκεκριμένο εμπόδιο.				
Επιλέγει λύσεις που προωθούν περισσότερο την πρόσβαση και την ισότιμη συμμετοχή.				
Αιτιολογεί με σαφήνεια γιατί αλλαγή που προτείνει μπορεί να βοηθήσει.				
Αναγνωρίζει πότε δεν υπάρχουν αρκετές πληροφορίες και θέτει κατάλληλες ερωτήσεις στο ίδιο το πρόσωπο.				
Αξιοποιεί την ανατροφοδότηση για να επανεξετάσει ή/και να βελτιώσει μια αρχική πρόταση.				

Παρατηρήσεις Εκπαιδευτικού:

3.4 Περιγραφή της πλατφόρμας Google Classroom και των βοηθητικών εργαλείων

Για την ψηφιακή υλοποίηση του προγράμματος «Από την αποδοχή στη συμμετοχή: Βλέπουμε τη διαφορετικότητα και δημιουργούμε ένα σχολείο χωρίς αποκλεισμούς» δημιουργήθηκε ηλεκτρονική τάξη στο Google Classroom. Η ψηφιακή τάξη σχεδιάστηκε για να υποστηρίζει την εφαρμογή ενός Εργαστηρίου Δεξιοτήτων για μαθητές/-τριες Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού και ακολουθεί τη δομή των επτά διαδοχικών εργαστηρίων του προγράμματος. Δεν πρόκειται για ένα αυτοτελές ασύγχρονο μάθημα που οι μαθητές/-τριες καλούνται να ολοκληρώσουν μόνοι τους. Το Google Classroom λειτουργεί κυρίως ως οργανωμένο περιβάλλον υποστήριξης του/της εκπαιδευτικού κατά τη δια ζώσης υλοποίηση,

συγκεντρώνοντας σε ένα κοινό σημείο τις οδηγίες, το εκπαιδευτικό υλικό, τα φύλλα δραστηριοτήτων και τους συνδέσμους προς τις επιμέρους ψηφιακές εφαρμογές.

Η βασική οργάνωση πραγματοποιήθηκε στην καρτέλα «Εργασίες τάξης», όπου το ψηφιακό μάθημα διαρθρώθηκε σε διακριτές θεματικές ενότητες. Πριν από τα επτά εργαστήρια δημιουργήθηκε η ενότητα «Γενικές πληροφορίες», η οποία λειτουργεί ως σημείο αρχικού προσανατολισμού, καθώς παρέχονται οι βασικές πληροφορίες για το πρόγραμμα. Έπειτα, υπάρχει ο «Οδηγός μελέτης και αξιοποίησης του ψηφιακού μαθήματος», ώστε ο/η εκπαιδευτικός να έχει, πριν από την έναρξη της εφαρμογής, μια συνολική εικόνα της δομής και του τρόπου εργασίας. Ο οδηγός συνοδεύεται από σύντομη παρουσίαση, στην οποία συνοψίζονται πρακτικές πληροφορίες για την προετοιμασία και την αξιοποίηση του υλικού. Με τον τρόπο αυτό, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί αρχικά να ενημερωθεί για τη συνολική μαθησιακή διαδρομή και στη συνέχεια να μεταβεί στις επιμέρους ενότητες.

Ακολουθούν επτά θεματικές ενότητες, καθεμία από τις οποίες αντιστοιχεί σε ένα από τα εργαστήρια του προγράμματος: «Όλοι έχουμε θέση, όλοι έχουμε αξία», «Μπορούμε να συμμετέχουμε όλοι με διαφορετικό τρόπο;», «Από την πρώτη εντύπωση... στην πραγματική γνωριμία», «Ανακαλύπτουμε τα εμπόδια, προτείνουμε λύσεις», «Κείμενο, εικόνα και ήχος: πώς βοηθούν στη μετάδοση της πληροφορίας;», «Αναλαμβάνουμε δράση για να συμμετέχουν όλοι» και «Πριν ανοίξει η αυλαία... Μία παράσταση για όλους». Η διάταξη αυτή ακολουθεί τη σειρά εφαρμογής του προγράμματος και αποτυπώνει τη σταδιακή εξέλιξή του από την αρχική διερεύνηση της διαφορετικότητας προς την αναγνώριση εμποδίων, την αναζήτηση λύσεων και, τελικά, τον επανασχεδιασμό μιας πραγματικής σχολικής κατάστασης με στόχο την ισότιμη συμμετοχή. Η συνολική δομή έχει σχεδιαστεί για επτά εργαστήρια διάρκειας περίπου δύο διδακτικών ωρών το καθένα.

Σε κάθε επιμέρους ενότητα συγκεντρώνεται το υλικό με τη σειρά με την οποία προτείνεται να αξιοποιηθεί στην τάξη. Οι αναρτήσεις περιλαμβάνουν σύντομες οδηγίες προς τον/την εκπαιδευτικό, το κατάλληλο ερέθισμα ή ψηφιακή δραστηριότητα, τα απαραίτητα έντυπα φύλλα και, όπου προβλέπεται, υλικό για την ομαδική επεξεργασία, τον διάλογο και τον τελικό αναστοχασμό. Σκοπός είναι, ο/η εκπαιδευτικός να μη χρειάζεται να αναζητά ανεξάρτητα το υλικό κάθε δραστηριότητας, αλλά να μπορεί να ακολουθεί διαδοχικά τη ροή που έχει οργανωθεί μέσα στο αντίστοιχο θέμα του Google Classroom.

Στο 1ο εργαστήριο, «Όλοι έχουμε θέση, όλοι έχουμε αξία», η ψηφιακή τάξη οδηγεί αρχικά σε σύντομο οπτικοακουστικό υλικό που έχει δημιουργηθεί στο Canva. Το βίντεο παρουσιάζει παιδιά με διαφορετικά χαρακτηριστικά, ενδιαφέροντα και τρόπους συμμετοχής σε καθημερινές δραστηριότητες και λειτουργεί ως ερέθισμα για τη ρουτίνα σκέψης «Βλέπω -Σκέφτομαι - Αναρωτιέμαι». Η ρουτίνα συνεχίζεται ψηφιακά μέσω Google Forms, όπου οι μαθητές/-τριες καταγράφουν όσα παρατήρησαν, τις σκέψεις που προέκυψαν και τα ερωτήματά τους. Η ψηφιακή καταγραφή δεν αποτελεί αυτοτελή άσκηση, αλλά αφετηρία για συζήτηση στην ολομέλεια και για τη συνέχεια της βιωματικής δραστηριότητας στην τάξη.

Στο 2ο εργαστήριο, «Μπορούμε να συμμετέχουμε όλοι με διαφορετικό τρόπο;», χρησιμοποιείται αρχικά ο ψηφιακός πίνακας Padlet «Τι γνωρίζουμε - Τι θέλουμε να μάθουμε». Σε αυτόν συγκεντρώνονται οι αρχικές αντιλήψεις των παιδιών και τα ερωτήματα που επιθυμούν να διερευνήσουν. Στη συνέχεια, η εργασία μεταφέρεται στους «Σταθμούς διαφορετικών τρόπων συμμετοχής», όπου οι ομάδες παρατηρούν εικόνες και υλικά σχετικά με διαφορετικούς τρόπους μετακίνησης, πρόσβασης στο γραπτό κείμενο, επικοινωνίας, οργάνωσης και συμμετοχής. Το ίδιο περιεχόμενο μπορεί, για παράδειγμα, να παρουσιάζεται μέσω γραπτού λόγου, αφής, μεγέθυνσης ή ήχου. Μετά την εργασία στους σταθμούς, κάθε ομάδα συνθέτει την εμπειρία της σε κοινή ανάρτηση στο Padlet με τίτλο: «Διαφορετικοί τρόποι - ισότιμη συμμετοχή», ενώ οι αναρτήσεις αξιοποιούνται στη συνέχεια και για διάλογο μεταξύ των ομάδων.

Στο 3ο εργαστήριο, «Από την πρώτη εντύπωση... στην πραγματική γνωριμία», κεντρικό ψηφιακό υλικό αποτελεί η παρουσίαση «Γνωρίζουμε την Αριάδνη» στο Google Slides. Η πληροφορία για το φανταστικό πρόσωπο δεν παρουσιάζεται εξ αρχής στο σύνολό της, αλλά αποκαλύπτεται σταδιακά, ώστε τα παιδιά να μπορούν να συγκρίνουν όσα αρχικά υπέθεσαν με όσα μαθαίνουν στη συνέχεια. Η δραστηριότητα συμπληρώνεται από το παιχνίδι ταξινόμησης «Σκέψεις που περιορίζουν – σκέψεις που συμπεριλαμβάνουν» στο Genially, όπου οι μαθητές/-τριες επεξεργάζονται σύντομες φράσεις και σχολικές καταστάσεις σχετικές με τη συμμετοχή. Η ψηφιακή διερεύνηση οδηγεί στη συνέχεια στην έντυπη ομαδική δημιουργία κόμικ, ώστε οι μαθητές/-τριες να μεταφέρουν όσα συζήτησαν σε μια νέα ιστορία.

Στο 4ο εργαστήριο, «Ανακαλύπτουμε τα εμπόδια, προτείνουμε λύσεις», η ψηφιακή δραστηριότητα «Πού βρίσκεται το εμπόδιο;» στο Genially συνδέεται με τη ρουτίνα «Συνδέω

- Επεκτείνω - Προβληματίζομαι». Στη συνέχεια πραγματοποιείται μία βασική βιωματική αποστολή του προγράμματος. Οι ομάδες εξερευνούν πραγματικούς χώρους της σχολικής μονάδας και καταγράφουν στοιχεία που διευκολύνουν ή δυσκολεύουν τη μετακίνηση, την πρόσβαση στην πληροφορία, την επικοινωνία και τη συμμετοχή. Οι παρατηρήσεις τους μεταφέρονται αργότερα σε κοινό Padlet με τίτλο «Τι βοηθά, τι δυσκολεύει και τι μπορούμε να αλλάξουμε στο σχολείο μας; - Οι ανακαλύψεις για την προσβασιμότητα του σχολείου μας», το οποίο οργανώνεται σε στήλες ανάλογα με τους χώρους που εξετάστηκαν. Έτσι, συνδέεται η ψηφιακή δραστηριότητα με την πραγματική διερεύνηση του σχολικού περιβάλλοντος.

Στο 5ο εργαστήριο, «Κείμενο, εικόνα και ήχος: πώς βοηθούν στη μετάδοση της πληροφορίας;», το ψηφιακό και έντυπο υλικό οργανώνεται γύρω από την έννοια της πρόσβασης στην πληροφορία. Οι μαθητές/-τριες συγκρίνουν διαφορετικούς τρόπους παρουσίασης του ίδιου μηνύματος και στη συνέχεια εργάζονται σε ομάδες στη δραστηριότητα «Κάνουμε το μήνυμα προσβάσιμο». Κάθε ομάδα εξετάζει μια διαφορετική συνθήκη πρόσβασης και καλείται να επανασχεδιάσει το μήνυμα, χρησιμοποιώντας κατάλληλα κείμενα, εικόνες ή σύμβολα. Μετά την παρουσίαση των προτάσεων και την ανατροφοδότηση, οι ομάδες επιστρέφουν στο έργο τους και πραγματοποιούν τις αλλαγές που θεωρούν ότι μπορούν να βελτιώσουν την πρόσβαση στην πληροφορία.

Στο 6ο εργαστήριο, «Αναλαμβάνουμε δράση για να συμμετέχουν όλοι», αναρτάται το ψηφιακό βίντεο «Το μήνυμα του Αλέξη», στο οποίο παρουσιάζεται ένα φανταστικό περιστατικό από σχολική γιορτή. Το μήνυμα δίνεται ταυτόχρονα ηχητικά και με γραπτή απόδοση, ώστε ο ίδιος ο τρόπος παρουσίασης του εκπαιδευτικού υλικού να εφαρμόζει την αρχή της παροχής της πληροφορίας με περισσότερους από έναν τρόπους. Η δραστηριότητα δεν ζητά από τα παιδιά να εξετάσουν ποια στοιχεία διαθέτουν, τι απλώς υποθέτουν και τι θα ήταν σημαντικό να ρωτήσουν το ίδιο το πρόσωπο. Ακολουθούν οι «Κύκλοι δράσης», οργανωμένοι γύρω από τα ερωτήματα «Τι μπορώ να κάνω εγώ;», «Τι μπορούμε να κάνουμε ως τάξη;» και «Τι μπορεί να κάνει το σχολείο;».

Το 7ο εργαστήριο, «Πριν ανοίξει η αυλαία... Μία παράσταση για όλους», συμπληρώνει τη μαθησιακή πορεία των προηγούμενων ενοτήτων. Αρχικά οι μαθητές/-τριες χρησιμοποιούν το παιχνίδι Memory Game «Άνοιξε και ανακάλυψε» στο Genially, προκειμένου να ανακαλέσουν βασικές έννοιες και διαφορετικούς τρόπους πρόσβασης. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται μια φανταστική πρόσκληση για σχολική θεατρική παράσταση και οι

ομάδες μεταβαίνουν σε ψηφιακό σενάριο που έχει δημιουργηθεί στο Google Forms. Κάθε ομάδα αναλαμβάνει ένα μήνυμα φανταστικού προσκεκλημένου και εξετάζει τι αναφέρει το ίδιο το πρόσωπο, ποιο στοιχείο της αρχικής οργάνωσης μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο και ποιες αλλαγές θα μπορούσαν να υποστηρίξουν καλύτερα την πρόσβαση και τη συμμετοχή. Η τελική πρόταση αποτυπώνεται στο ομαδικό φύλλο «Από το εμπόδιο στον νέο σχεδιασμό», «Πριν - Μετά». Μετά την ανατροφοδότηση των άλλων ομάδων, η δραστηριότητα ολοκληρώνεται με τον τελικό αναστοχασμό και τη σύνθεση των ατομικών συνεισφορών των μαθητών/-τριών στο συλλογικό υλικό «Η αυλαία ανοίγει για όλους».

Η οργάνωση του ψηφιακού μαθήματος αποκαλύπτει ότι δεν επιλέχθηκε ένα διαφορετικό εργαλείο για κάθε δραστηριότητα για λόγους ποικιλίας. Πιο συγκεκριμένα, το Google Forms χρησιμοποιείται τόσο για την αρχική αποτύπωση της σκέψης όσο και για το σύνθετο σενάριο επιλογών του τελικού εργαστηρίου. Το Padlet χρησιμοποιείται για την ανάδειξη αρχικών αντιλήψεων, αλλά και για τη συλλογική παρουσίαση αποτελεσμάτων και την ανταλλαγή σχολίων. Το Genially υποστηρίζει δραστηριότητες ταξινόμησης, διερεύνησης και ανάκλησης, ενώ το Canva και το Google Slides χρησιμοποιούνται για τον οργανωμένο σχεδιασμό των οπτικών και πολυτροπικών ερεθισμάτων.

Το Google Classroom, επίσης, συνδέει συστηματικά ψηφιακές και μη ψηφιακές μορφές εργασίας. Ένα βίντεο οδηγεί σε προφορική συζήτηση, ένα Google Form σε ομαδική δημιουργία, ένα Genially σε αιτιολόγηση και διάλογο, ενώ η παρατήρηση του πραγματικού σχολείου μεταφέρεται σε ψηφιακό συνεργατικό πίνακα. Αντίστοιχα, τα χειροποίητα έργα, όπως τα κόμικ και οι προτάσεις επανασχεδιασμού, μπορούν να φωτογραφηθούν και να αναρτηθούν στην ηλεκτρονική τάξη του κάθε τμήματος.

Η χρήση των ψηφιακών δραστηριοτήτων οργανώθηκε, τέλος, με βάση την ηλικία των μαθητών/-τριών και τον ομαδοσυνεργατικό χαρακτήρα του προγράμματος. Η ύπαρξη μιας προσωπικής συσκευής για κάθε παιδί δεν αποτελεί προϋπόθεση. Σε αρκετές δραστηριότητες προβλέπεται μία συσκευή ανά μικρή ομάδα, ώστε η επιλογή, η καταγραφή ή η ανάρτηση να αποτελεί αποτέλεσμα προηγούμενης συζήτησης μεταξύ των μελών της. Με αυτόν τον τρόπο, η χρήση της τεχνολογίας δεν υποκαθιστά την κοινωνική αλληλεπίδραση αλλά εντάσσεται σε αυτήν.

Η ηλεκτρονική τάξη, λοιπόν, σχεδιάστηκε ως ο ενιαίος ψηφιακός χώρος της μαθησιακής διαδρομής «Από την αποδοχή στη συμμετοχή». Το Google Classroom δεν λειτουργεί ως

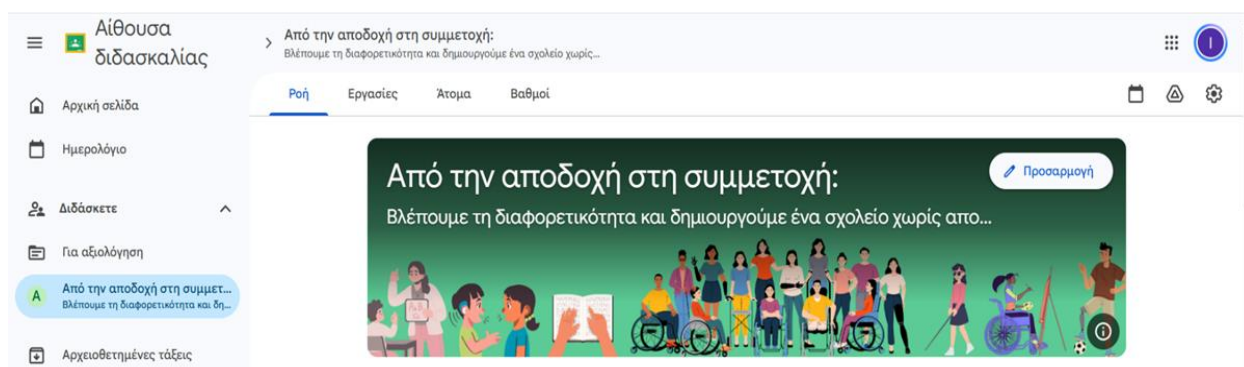
αποθετήριο αρχείων, αλλά ως ο συνδετικός χώρος που διατηρεί τη συνέχεια ανάμεσα στις διαφορετικές μαθησιακές εμπειρίες του προγράμματος. Στην επόμενη ενότητα παρουσιάζονται ορισμένα στιγμιότυπα της συγκεκριμένης ψηφιακής υλοποίησης, ώστε να αποτυπωθούν οπτικά η δομή της ηλεκτρονικής τάξης και χαρακτηριστικά παραδείγματα των δραστηριοτήτων.

Στον ακόλουθο πίνακα παρουσιάζονται συγκεντρωτικά τα βασικά πολυμεσικά και ψηφιακά εκπαιδευτικά στοιχεία που αναπτύχθηκαν για τις ανάγκες του Εργαστηρίου Δεξιοτήτων.

Κατηγορία υλικού	Πλήθος	Ποσοτικά χαρακτηριστικά	Εργαστήριο / χρήση
Εκπαιδευτικά βίντεο	3	Συνολική διάρκεια 2'41''	1ο εργαστήριο: εισαγωγικό βίντεο, 1'22'' 6ο: «Το μήνυμα του Αλέξη», 1'04'' 7ο: παράδειγμα μετατροπής ζωγραφιάς σε βίντεο μέσω Canva, 0'15''
Ψηφιακές παρουσιάσεις μαθησιακών δραστηριοτήτων	2	11 διαφάνειες συνολικά	3 ^ο εργαστήριο: «Γνωρίζουμε την Αριάδνη», 7 διαφάνειες 5 ^ο εργαστήριο: «Το ίδιο μήνυμα με διαφορετικούς τρόπους», 4 διαφάνειες
Συνοδευτική ψηφιακή παρουσίαση εκπαιδευτικού	1	7 διαφάνειες	Σύντομος οδηγός αξιοποίησης του ψηφιακού μαθήματος
Διαδραστικές δραστηριότητες Genially	3	3 αυτοτελείς εφαρμογές	Παιχνίδι ταξινόμησης, «Πού βρίσκεται το εμπόδιο;», Memory Game «Άνοιξε και ανακάλυψε»
Δραστηριότητες Google Forms	2	2 αυτοτελείς ψηφιακές δραστηριότητες	«Βλέπω – Σκέφτομαι – Αναρωτιέμαι» και ψηφιακό σενάριο επιλογών 7ου εργαστηρίου
Συνεργατικοί ψηφιακοί πίνακες Padlet	3	3 αυτοτελείς ψηφιακοί πίνακες	Καταγραφή αρχικών αντιλήψεων, ομαδικών συμπερασμάτων και διερεύνησης της

			προσβασιμότητας του σχολείου
Κάρτες “Σταθμών διαφορετικών τρόπων συμμετοχής”	5	5 κάρτες / 5 σελίδες	2ο εργαστήριο – μία κάρτα για καθέναν από τους πέντε σταθμούς
Φύλλο παρατήρησης σταθμών	1	1 ενιαίο φύλλο για 5 σταθμούς	2ο εργαστήριο – ομαδική καταγραφή και επεξεργασία των παρατηρήσεων
Υλικό διερεύνησης προσβασιμότητας σχολικού χώρου	1 πακέτο	4 σελίδες, με κοινό φύλλο καταγραφής και υλικό παρατήρησης 5 διαφορετικών σχολικών χώρων	4ο εργαστήριο – είσοδος/διάδρομοι, τάξη, βιβλιοθήκη, προαύλιο και κοινόχρηστος χώρος
Φύλλα αποστολής “Κάνουμε το μήνυμα προσβάσιμο”	4	4 φύλλα / 4 σελίδες	5ο εργαστήριο – τέσσερις διαφορετικές μελέτες περίπτωσης
Πρότυπο δημιουργίας κόμικ	1	1 σελίδα, 4 καρτέ	3ο εργαστήριο – ομαδική δημιουργία συνέχειας ιστορίας
Βοηθητικές κάρτες δημιουργίας κόμικ	4	4 κάρτες σε 1 σελίδα	3ο εργαστήριο – υποστήριξη της δημιουργίας της ιστορίας
Πρότυπο οπτικού επανασχεδιασμού “Πριν–Μετά”	1	1 φύλλο Α3	7ο εργαστήριο – «Από το εμπόδιο στον νέο σχεδιασμό»
Αυτοτελές οπτικό υποστηρικτικό υλικό	1	1 στατική εικόνα (JPG)	«Ενδεικτικά παραδείγματα που μπορεί να σας βοηθήσουν»
Υλικό τελικού αναστοχασμού και κλεισίματος	3	εισιτήριο, αφίσα και βεβαίωση συμμετοχής	7ο εργαστήριο – τελικός αναστοχασμός και «Η αυλαία ανοίγει για όλους»

3.5 Ενδεικτικές οθόνες της ψηφιακής υλοποίησης



Εικόνα 1. Αρχική σελίδα του ψηφιακού μαθήματος στο Google Classroom.

Πηγή: <https://classroom.google.com/c/ODcwMzI3NTcyNTMz?cjc=mieokn2j>

Αίθουσα διδασκαλίας

Από την αποδοχή στη συμμετοχή:

Ελέγχουμε τη διαφορετικότητα και δημιουργούμε ένα σχολείο χωρίς αποκλεισμούς

Ρολή

Εργασίες

Άτομα

Βαθμολογίες

Αρχική σελίδα

Ημερολόγιο

Διδάσκετε

Για αξιολόγηση

Από την αποδοχή στη συμμετοχή: Ελέγχουμε τη διαφορετικότητα και δε...

Αρχειοθετημένες τάξεις

Ρυθμίσεις

Καλώς ήρθατε στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων

Οδηγός μελέτης και αξιοποίησης του ψηφιακού μαθήματος

Εργαστήριο 1ο: «Όλοι έχουμε θέση, όλοι έχουμε αξία»

Εργαστήριο 2ο: «Μπορούμε να συμμετέχουμε όλοι με διαφορετικό τρόπο;»

Εργαστήριο 3ο: «Από την πρώτη εντύπωση...στην πραγματική γνωριμία»

Εργαστήριο 4ο: «Ανακαλύπτουμε τα εμπόδια, προτείνουμε λύσεις»

Εργαστήριο 5ο: «Κείμενο, εικόνα και ήχος: πώς βοηθούν στη μετάδοση της πλη...

Εργαστήριο 6ο: «Αναλαμβάνουμε δράση για να συμμετέχουν όλοι»

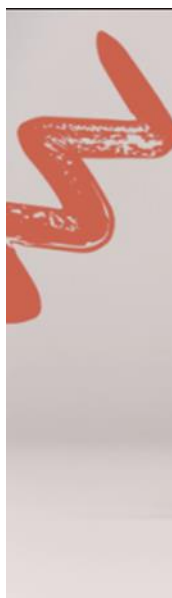
Εργαστήριο 7ο: «Πριν ανοίξει η αυλαία...Μία παράσταση για όλους»

Εικόνα 2. Οργάνωση των επτά Εργαστηρίων Δεξιοτήτων στο Google Classroom.

Πηγή: <https://classroom.google.com/w/ODcwMzI3NTcyNTMz/t/all>

Εργαστήριο 1ο: «Όλοι έχουμε θέση, όλοι έχουμε αξία»			^	⋮
	Εισαγωγή	Τροποποιήθηκε στις 8 Αυγ		⋮
	"Η μοναδικότητά μας"	Τροποποιήθηκε στις 8 Αυγ		⋮
	Google Form: "Βλέπω- Σκέφτομαι -Αναρωτιέμαι"	Τροποποιήθηκε στις 23 Ιουλ		⋮
	"Το μωσαϊκό της τάξης μας"	Τροποποιήθηκε στις 23 Ιουλ		⋮
	"Εκτιμήστε και Συνδέστε"	Τροποποιήθηκε στις 28 Ιουλ		⋮
	Αναστοχασμός 1: "Το κουτί των σκέψεων μας"	Τροποποιήθηκε στις 25 Ιουλ		⋮
Εργαστήριο 2ο: «Μπορούμε να συμμετέχουμε όλοι με διαφορετικό τρόπο;»			^	⋮
	Εισαγωγή	Τροποποιήθηκε στις 8 Αυγ		⋮
	"Τι γνωρίζουμε- Τι θέλουμε να μάθουμε;"	Τροποποιήθηκε στις 24 Ιουλ		⋮
	"Σταθμοί διαφορετικών τρόπων συμμετοχής"	Τροποποιήθηκε στις 24 Αυγ		⋮
	"Διαφορετικοί τρόποι-Ισότιμη συμμετοχή"	Τροποποιήθηκε στις 25 Ιουλ		⋮
	"Ρωτήστε"	Τροποποιήθηκε στις 25 Ιουλ		⋮
	Αναστοχασμός 2: "Το κουτί των σκέψεων μας"	Τροποποιήθηκε στις 8 Αυγ		⋮

Εικόνα 3. Ενδεικτική οργάνωση των δραστηριοτήτων του 1ου και του 2ου Εργαστηρίου στο Google Classroom.



Από την αποδοχή στη συμμετοχή

Βλέπουμε τη διαφορετικότητα και δημιουργούμε ένα σχολείο χωρίς αποκλεισμούς



Εργαστήριο Δεξιοτήτων για μαθητές/-τριες Γ' και Δ' Δημοτικού

Θεματική:
Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ – Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη

Υποθεματική:
Συμπερίληψη: Αλληλοσεβασμός, Διαφορετικότητα

Διάρκεια:
7 εργαστήρια x 2 διδακτικές ώρες



Εικόνα 4. Εισαγωγική παρουσίαση του ψηφιακού Εργαστηρίου Δεξιοτήτων.

Σκοπός του προγράμματος



– Το πρόγραμμα επιδιώκει οι μαθητές/-τριες να προσεγγίσουν τη διαφορετικότητα και την αναπηρία ως μέρος της ανθρώπινης ποικιλομορφίας και να διερευνήσουν πώς το περιβάλλον, η πληροφορία, η οργάνωση και οι συμπεριφορές μπορούν να διευκολύνουν ή να περιορίζουν τη συμμετοχή.

– Μέσα από βιωματικές, συνεργατικές και ψηφιακά υποστηριζόμενες δραστηριότητες, καλλιεργούνται η αποδοχή, ο αλληλοσεβασμός, η προσβασιμότητα και η ισότιμη συμμετοχή όλων στη σχολική ζωή.

Μαθησιακά Αποτελέσματα

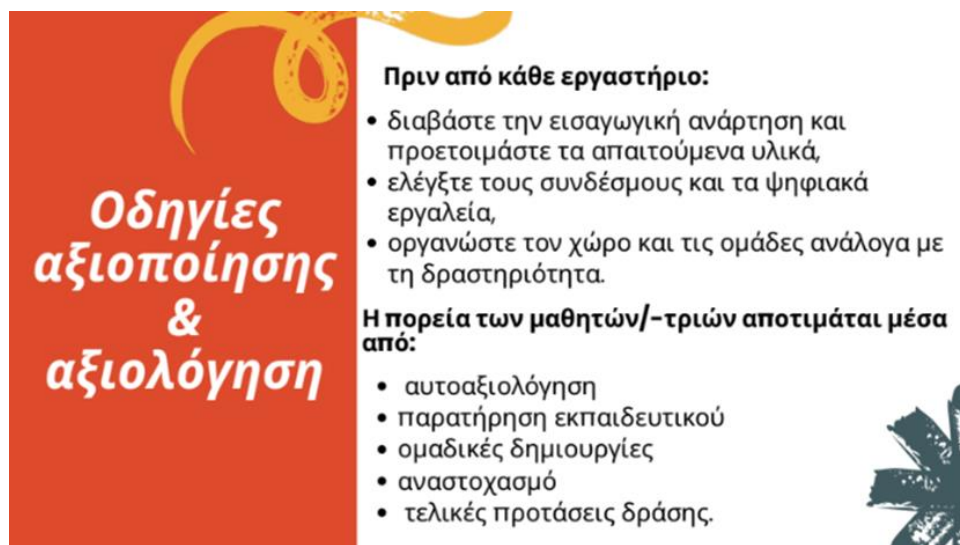
Με την ολοκλήρωση του προγράμματος οι μαθητές/-τριες αναμένεται να μπορούν να:

- ▶ διακρίνουν την παρατήρηση από την υπόθεση ή την προσωπική ερμηνεία
- ▶ αναγνωρίζουν διαφορετικούς τρόπους συμμετοχής και πρόσβασης
- ▶ εντοπίζουν εμποδία στον χώρο, στην πληροφορία και στην οργάνωση μιας δραστηριότητας
- ▶ κατανοούν ότι δεν μπορούμε να αποφασίζουμε τι χρειάζεται ένα άτομο χωρίς να το ακούμε και να το ρωτάμε
- ▶ προτείνουν και να αιτιολογούν συγκεκριμένες λύσεις που ενισχύουν την προσβασιμότητα και την ισότιμη συμμετοχή
- ▶ συνεργάζονται, να εκφράζουν τις απόψεις τους και να επανεξετάζουν τη σκέψη τους μέσα από τον διάλογο

Εικόνα 5. Παρουσίαση του σκοπού και των μαθησιακών αποτελεσμάτων του προγράμματος.



Εικόνα 6. Παρουσίαση της μαθησιακής διαδρομής και των ψηφιακών εργαλείων του προγράμματος.



Εικόνα 7. Οδηγίες αξιοποίησης και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Βλέπω, Σκέφτομαι, Αναρωτιέμαι

Μια δραστηριότητα για να διακρίνουμε την παρατήρηση από την υπόθεση.

ioannampour22@gmail.com [Εναλλαγή λογαριασμού](#)

Δεν κοινοποιήθηκε

* Υποδεικνύει απαιτούμενη ερώτηση

Γράψε δύο πράγματα που είδες στις εικόνες. *

-> Περιγράψε μόνο όσα μπορούσες να δεις, χωρίς να προσθέσεις κάτι που δεν γνωρίζεις με βεβαιότητα.

Η απάντησή σας

Ποιες δραστηριότητες παρατήρησες; Γράψε δύο παραδείγματα. *

Η απάντησή σας

Εικόνα 9. Ενδεικτική ερώτηση διάκρισης παρατήρησης και υπόθεσης στο Google Forms.

Εικόνα 8. Δραστηριότητα «Βλέπω – Σκέφτομαι – Αναρωτιέμαι» στο Google Forms.

Πηγή: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScT4HTx4bCvxbDNIncy6K0vRGryiZp3ivXwiNsAa01bqp7I5w/viewform>

Ποια πρόταση περιγράφει κάτι που μπορούμε να γνωρίζουμε με βεβαιότητα από την εικόνα; *



☐ Τα παιδιά χρησιμοποιούν μουσικά όργανα.
 ☐ Όλα τα παιδιά αγαπούν τη μουσική.
 ☐ Όλα τα παιδιά είναι πολύ καλά στη μουσική.
 ☐ Η μουσική είναι η αγαπημένη δραστηριότητα όλων.

Ποια από τις παρακάτω προτάσεις είναι υπόθεση; *



- ☐ Τα παιδιά χρησιμοποιούν χρωματιστά τουβλάκια.
- ☐ Τα παιδιά κάθονται πάνω σε μια μοκέτα
- ☐ Το ένα παιδί δείχνει με το χέρι του την κατασκευή.
- ☐ Τα παιδιά είναι πολύ καλοί φίλοι και παίζουν κάθε μέρα μαζί.

Εικόνα 10. Ενδεικτική δραστηριότητα αναγνώρισης υποθέσεων με αφορμή οπτικό ερέθισμα.

**Ποια πρόταση περιγράφει κάτι που μπορούμε να γνωρίζουμε με βεβαιότητα *
για την ομάδα παιδιών στην παραπάνω εικόνα;**

☐ Τα παιδιά προσπαθούν να κατασκευάσουν κάτι με τουβλάκια.

☐ Το αγόρι είναι ο αρχηγός της ομάδας.

☐ Το κορίτσι στα δεξιά είναι το πιο δημιουργικό παιδί της παρέας.

☐ Όλα τα παιδιά συμφωνούν απόλυτα για το τι θα κατασκευάσουν.

**Μπορούμε να γνωρίζουμε μόνο από μία εικόνα τι αρέσει σε έναν άνθρωπο, τι *
μπορεί να κάνει ή τι τον βοηθά να συμμετέχει;**

☐ Ναι, μπορούμε να το γνωρίζουμε από την εμφάνισή του.

☐ Μερικές φορές μπορούμε να το υποθέσουμε, αλλά δεν είμαστε βέβαιοι.

☐ Όχι, δεν μπορούμε να το γνωρίζουμε με βεβαιότητα μόνο από μία εικόνα.

☐ Χρειάζομαστε περισσότερες πληροφορίες ή χρειάζεται να ρωτήσουμε το ίδιο το πρόσωπο.

Τι θα χρειαζόταν να κάνουμε για να μάθουμε περισσότερα για ένα πρόσωπο; *

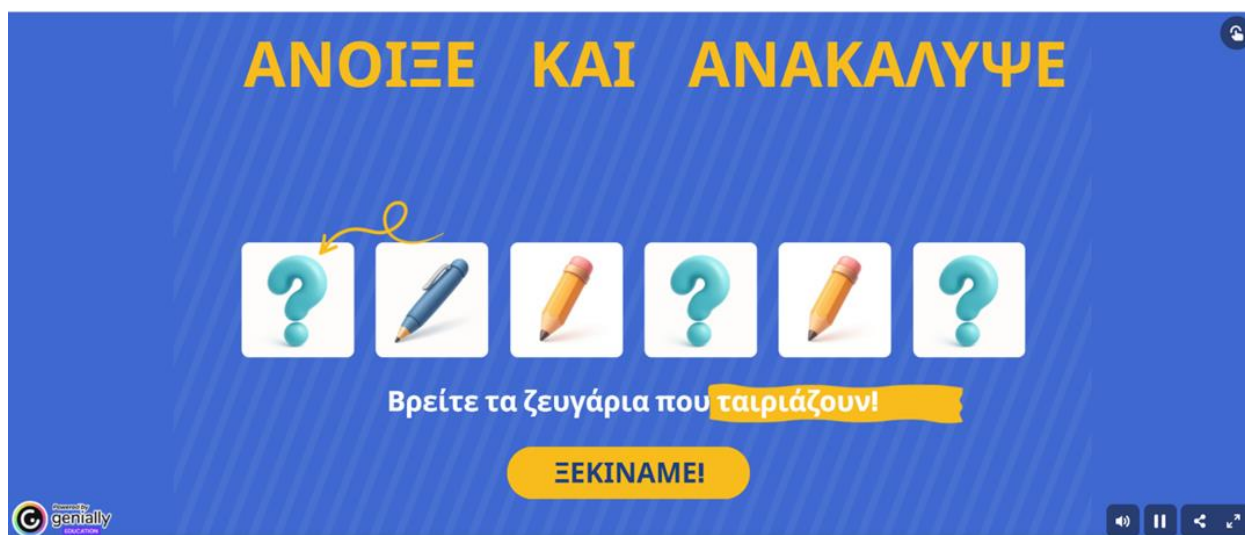
Η απάντησή σας _____

**Τι θα ήθελες να ρωτήσεις ένα από τα παιδιά της παρουσίας, ώστε να το
γνωρίσεις καλύτερα;**

Η απάντησή σας _____

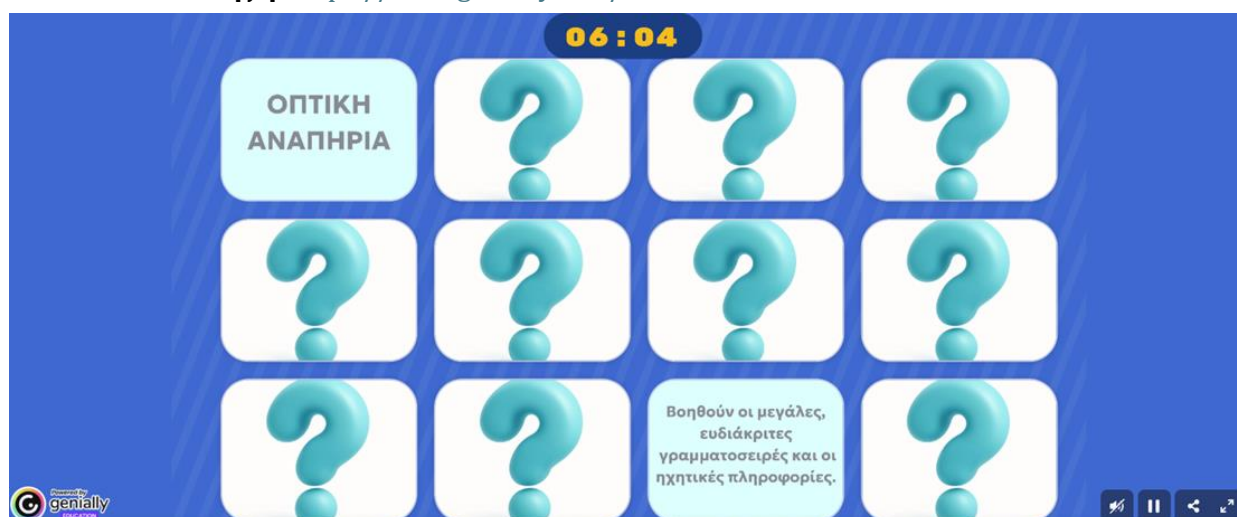
Υποβολή **Εκκαθάριση φόρμας**

Εικόνα 11. Ερωτήσεις αναστοχασμού σχετικά με τη διάκριση ανάμεσα στην παρατήρηση και την υπόθεση.



Εικόνα 12. Εισαγωγική οθόνη του διαδραστικού παιχνιδιού αντιστοίχισης «Άνοιξε και ανακάλυψε» στο Genially.

Πηγή: <https://view.genially.com/6a86da39a99ec5ec843a9938>



Εικόνα 13. Ενδεικτική οθόνη του διαδραστικού παιχνιδιού αντιστοίχισης «Άνοιξε και ανακάλυψε» στο Genially, με αντιστοίχιση τρόπων προσβασιμότητας για την οπτική

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

4.1 Επισκόπηση και αποτίμηση του σχεδιαστικού έργου

Η παρούσα εργασία είχε ως στόχο τον σχεδιασμό και την ψηφιακή υλοποίηση ενός ολοκληρωμένου Εργαστηρίου Δεξιοτήτων για μαθητές και μαθήτριες Γ' και Δ' Δημοτικού, με αντικείμενο την καλλιέργεια συμπεριληπτικών στάσεων απέναντι στην αναπηρία. Το πρόγραμμα αναπτύχθηκε σε επτά εργαστήρια των δύο διδακτικών ωρών και οργανώθηκε στο Google Classroom, πλαισιωμένο από ψηφιακό και έντυπο εκπαιδευτικό υλικό, οδηγίες εφαρμογής και εργαλεία αξιολόγησης. Βασική επιδίωξη του σχεδιασμού δεν ήταν η απλή μετάδοση πληροφοριών σχετικά με την αναπηρία, αλλά η δημιουργία μιας μαθησιακής πορείας που οδηγεί σταδιακά από την αναγνώριση της διαφορετικότητας και την εξέταση των αρχικών αντιλήψεων προς τον εντοπισμό εμποδίων, την αναζήτηση λύσεων και τη δημιουργία συνθηκών ισότιμης συμμετοχής.

Κεντρικό στοιχείο του τελικού σχεδιασμού αποτελεί η συνοχή μεταξύ των επτά εργαστηρίων. Οι δραστηριότητες δεν λειτουργούν ως αυτοτελείς δράσεις ευαισθητοποίησης, αλλά οργανώνονται σε μια προοδευτική μαθησιακή ακολουθία. Η αρχική διάκριση ανάμεσα σε αυτό που παρατηρούμε και σε αυτό που υποθέτουμε επανέρχεται αργότερα κατά την επεξεργασία στερεοτύπων, ενώ η συζήτηση για διαφορετικούς τρόπους συμμετοχής εξελίσσεται σε διερεύνηση των εμποδίων του πραγματικού σχολικού περιβάλλοντος και, τελικά, σε σύγκριση και επανασχεδιασμό λύσεων. Οι ρουτίνες σκέψης και τα εργαλεία διαλόγου λειτουργούν ως επαναλαμβανόμενοι μηχανισμοί παρατήρησης, αιτιολόγησης, ανταλλαγής οπτικών και αναστοχασμού. Η επιλογή αυτή συνδέεται με τη λογική του Out of Eden Learn, όπου οι συγκεκριμένες στρατηγικές αξιοποιούνται ως δομημένοι τρόποι ανάπτυξης δεξιοτήτων όπως η κριτική σκέψη, η επικοινωνία, η συνεργασία και η επίλυση προβλημάτων (Melliou & Retalis, 2024).

Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε στον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζεται η αναπηρία. Ο σχεδιασμός δεν προσεγγίζει τη δυσκολία αποκλειστικά στο άτομο, αλλά στρέφει την προσοχή στις συνθήκες που μπορούν να περιορίζουν ή να διευκολύνουν τη συμμετοχή. Η προσέγγιση αυτή είναι συμβατή με σύγχρονες προσεγγίσεις της συμπερίληψης, οι οποίες δίνουν έμφαση στον εντοπισμό και την άρση των εμποδίων στην παρουσία, τη συμμετοχή και τη μάθηση (Ainscow, 2020), καθώς και με την κοινωνική και δικαιωματική θεώρηση της

αναπηρίας (Lawson & Beckett, 2021). Επίσης, η αναπηρία δεν παρουσιάζεται ως το μοναδικό χαρακτηριστικό ενός προσώπου και αποφεύγονται δραστηριότητες προσομοίωσης που θα υπονοούσαν ότι μια σύντομη εμπειρία μπορεί να αναπαραστήσει τη ζωή με αναπηρία. Αντίθετα, επανέρχεται συστηματικά η αρχή ότι δεν αρκεί να υποθέτουμε τι χρειάζεται ή επιθυμεί κάποιος, αλλά χρειάζεται να ακούμε και να λαμβάνουμε υπόψη τη δική του γνώμη. Η έμφαση στον διάλογο, στη συμμετοχή και στη μετάβαση από την έκφραση απόψεων σε συγκεκριμένες ενέργειες συμφωνεί και με τα ευρήματα των Messiou et al. (2025) για τον ρόλο της μαθητικής φωνής στην προώθηση της συμπερίληψης στο δημοτικό σχολείο.

Όσον αφορά την ψηφιακή υλοποίηση, το Google Classroom λειτουργεί ως σταθερός χώρος οργάνωσης και πρόσβασης, ενώ τα επιμέρους εργαλεία επιλέχθηκαν για διαφορετικές μαθησιακές λειτουργίες. Η ψηφιακή διάσταση συνδυάζεται με ομαδική εργασία, έντυπο υλικό, συζήτηση, δημιουργικές δραστηριότητες και διερεύνηση του πραγματικού σχολικού χώρου. Επομένως, η τεχνολογία δεν αντιμετωπίζεται ως αυτοσκοπός ούτε υποκαθιστά τη δια ζώσης αλληλεπίδραση. Η επιλογή αυτή είναι σημαντική, καθώς η ενσωμάτωση της τεχνολογίας αποτελεί σύνθετη διαδικασία που αποκτά εκπαιδευτική αξία όταν συνδέεται με τον μαθησιακό σχεδιασμό και όχι με την απλή συσσώρευση ψηφιακών εφαρμογών (Akcil et al., 2021).

Τέλος, το τελικό προϊόν περιλαμβάνει εργαλεία αυτοαξιολόγησης, αναστοχασμού και παρατήρησης από τον εκπαιδευτικό, τα οποία ακολουθούν τους ίδιους βασικούς άξονες με τους στόχους και τις δραστηριότητες του προγράμματος. Διαμορφώνεται έτσι μια εσωτερική σύνδεση ανάμεσα σε στόχους, μαθησιακές εμπειρίες και αξιολόγηση. Η αποτίμηση αυτή, ωστόσο, αφορά το σχεδιαστικό προϊόν και όχι την αποδεδειγμένη αποτελεσματικότητά του, καθώς δεν πραγματοποιήθηκε συστηματική πιλοτική εφαρμογή σε πραγματική τάξη, δεν μπορούν να εξαχθούν συμπεράσματα για αλλαγές στις στάσεις ή στις δεξιότητες των μαθητών. Η ηλικιακή καταλληλότητα, η πραγματική διάρκεια των δραστηριοτήτων, η λειτουργικότητα των ψηφιακών μέσων και, κυρίως, η επίδραση του προγράμματος αποτελούν ζητήματα που χρειάζεται να διερευνηθούν μέσα από μελλοντική εφαρμογή και συστηματική συλλογή δεδομένων.

4.2 Ανάλυση και σχόλια σχετικά με την εφαρμογή

Η μετάβαση από τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό στην πραγματική τάξη αποτελεί το επόμενο κρίσιμο στάδιο για την αποτίμηση του προγράμματος. Λαμβάνοντας υπόψιν ότι, στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, δεν πραγματοποιήθηκε συστηματική εφαρμογή του συνόλου των επτά εργαστηρίων με συλλογή εμπειρικών δεδομένων, δεν είναι δυνατόν να διατυπωθούν συμπεράσματα σχετικά με την ανταπόκριση των μαθητών ή την αποτελεσματικότητά του. Ωστόσο, μπορούν να εξεταστούν οι βασικές προϋποθέσεις που απορρέουν από τον ίδιο τον σχεδιασμό, καθώς και τα σημεία που αναμένεται να απαιτήσουν ιδιαίτερη προσοχή κατά μια μελλοντική εφαρμογή.

Καθοριστικό ρόλο στην εφαρμογή αναμένεται να έχει ο εκπαιδευτικός. Το πρόγραμμα προϋποθέτει συνεχή προετοιμασία του υλικού, οργάνωση των ομάδων, συντονισμό της συζήτησης, διατύπωση ερωτημάτων και προσαρμογή της υποστήριξης ανάλογα με τις ανάγκες που εμφανίζονται. Η σημασία αυτού του ρόλου ενισχύεται από τη μετα-ανάλυση των Dignath et al. (2022), στην οποία η επιμόρφωση και η πρακτική εμπειρία συνδέθηκαν με θετικότερες πεποιθήσεις και μεγαλύτερη αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Παράλληλα, η υποστήριξη χρειάζεται να παραμένει ευέλικτη και να μεταβάλλεται ανάλογα με την ανταπόκριση των μαθητών, στοιχείο που αποτελεί βασική διάσταση της παιδαγωγικής υποστήριξης σύμφωνα με τους van de Pol et al. (2010).

Ιδιαίτερη σημασία έχει ο τρόπος διαχείρισης του διαλόγου, καθώς το θέμα μπορεί να προκαλέσει αυθόρμητες στερεοτυπικές διατυπώσεις ή να συνδεθεί με προσωπικές εμπειρίες. Επομένως, σκοπός του εκπαιδευτικού δεν είναι να διορθώνει άμεσα μια «λανθασμένη» απάντηση, αλλά να δημιουργεί χώρο για εξέταση των στοιχείων στα οποία στηρίζεται το τι γνωρίζουμε, τι υποθέτουμε και τι θα μπορούσαμε να ρωτήσουμε το ίδιο το πρόσωπο. Μελέτη των Howe et al. (2019) σε 72 τάξεις μαθητών ηλικίας 10–11 ετών ανέδειξε τη σημασία χαρακτηριστικών του διαλόγου όπως η επεξεργασία προηγούμενων συνεισφορών, η αιτιολογημένη εξέταση διαφορετικών απόψεων και η σύνδεση των ιδεών που διατυπώνονται. Ταυτόχρονα, χρειάζεται να διαμορφώνεται ασφαλές πλαίσιο, στο οποίο κανένας μαθητής με αναπηρία ή προσωπική εμπειρία αναπηρίας δεν μετατρέπεται σε «παράδειγμα» για την τάξη ούτε πιέζεται να κοινοποιήσει προσωπικές πληροφορίες.

Η οργάνωση σε ομάδες αποτελεί επίσης ουσιαστική προϋπόθεση. Πολλές δραστηριότητες πραγματοποιούνται σε μικρές ομάδες και σε ορισμένες περιπτώσεις προβλέπεται μία ψηφιακή συσκευή ανά ομάδα. Η επιλογή αυτή μπορεί να ενισχύσει τη συζήτηση και την

κοινή λήψη αποφάσεων, δεν εγγυάται όμως από μόνη της ισότιμη συμμετοχή. Χρειάζεται εναλλαγή ρόλων και παρατήρηση του τρόπου με τον οποίο τα μέλη καταλήγουν σε μια κοινή απάντηση, ώστε ο χειρισμός της συσκευής ή η παρουσίαση της εργασίας να μη δίνεται αποκλειστικά σε συγκεκριμένους μαθητές. Η Gillies (2016) επισημαίνει ότι η συνεργατική μάθηση δεν ταυτίζεται απλώς με την τοποθέτηση των μαθητών σε ομάδες, αλλά προϋποθέτει κοινό στόχο, αλληλεπίδραση και ενεργό ρόλο του εκπαιδευτικού στην υποστήριξη της συνεργασίας.

Μια πρόκληση του προγράμματος αποτελεί και η εναλλαγή μεταξύ ψηφιακών και βιωματικών δραστηριοτήτων. Η μετάβαση από παρουσίαση ή ψηφιακό εργαλείο σε συζήτηση, φύλλο εργασίας, διερεύνηση του σχολικού χώρου και ξανά σε ψηφιακή σύνθεση απαιτεί προετοιμασμένα υλικά, λειτουργικές συσκευές και σαφείς οδηγίες, διότι αν δεν γίνει η κατάλληλη προετοιμασία μπορεί να καταναλώσει σημαντικό μέρος του διαθέσιμου χρόνου. Για παράδειγμα, το έβδομο εργαστήριο, που περιλαμβάνει επεξεργασία σεναρίου, επανασχεδιασμό, παρουσίαση, ανατροφοδότηση και τελικό αναστοχασμό, χρειάζεται να ελεγχθεί στην πράξη ως προς τη ρεαλιστικότητα της προβλεπόμενης διάρκειας. Παράλληλα, πριν από κάθε εφαρμογή απαιτείται έλεγχος συνδέσμων, δικαιωμάτων πρόσβασης και πολυμεσικού υλικού, καθώς και διαθέσιμη έντυπη ή offline εναλλακτική σε περίπτωση τεχνικού προβλήματος.

Ολοκληρώνοντας, λοιπόν, η αρχή της προσβασιμότητας χρειάζεται να αφορά όχι μόνο το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων αλλά και τους ίδιους τους μαθητές που θα συμμετέχουν. Διαφορές στην αναγνωστική ευχέρεια, στη συγκέντρωση, στην αισθητηριακή πρόσβαση ή στην ψηφιακή εξοικείωση μπορεί να απαιτήσουν εκφώνηση οδηγιών, περισσότερο χρόνο, απλούστερη διατύπωση ή εναλλακτικό τρόπο απάντησης. Η διαδικασία αυτή συνάδει με τις αρχές του UDL για πολλαπλές δυνατότητες πρόσβασης και συμμετοχής, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι το πρόγραμμα συνιστά πλήρη εφαρμογή του συγκεκριμένου πλαισίου (Al-Azawei et al., 2016). Η αξιολόγηση κατά την εφαρμογή θα πρέπει αντίστοιχα να παραμείνει κυρίως διαμορφωτική. Να αξιοποιεί, δηλαδή, τις απαντήσεις, τα ομαδικά έργα, τον αναστοχασμό και την παρατήρηση του εκπαιδευτικού για ανατροφοδότηση και προσαρμογή της πορείας και όχι για να βαθμολογεί ένα παιδί με βάση τις «σωστές» στάσεις που μπορεί να διαθέτει απέναντι στην αναπηρία.

4.3 Προτάσεις εμπλουτισμού και μελλοντικής εφαρμογής

Η ολοκλήρωση του σχεδιαστικού έργου αποτελεί αφετηρία για έναν επόμενο κύκλο εφαρμογής, αξιολόγησης και ανασχεδιασμού. Πρώτη προτεραιότητα θα πρέπει να αποτελέσει η πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος σε τάξεις Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού, ώστε να ελεγχθούν στην πράξη η σαφήνεια των οδηγιών, η ηλικιακή καταλληλότητα των δραστηριοτήτων, ο πραγματικός χρόνος που απαιτείται, η λειτουργία των ομάδων και η ευχρηστία των ψηφιακών εργαλείων. Η καταγραφή των σημείων όπου απαιτείται περισσότερη καθοδήγηση ή όπου οι προβλεπόμενοι χρόνοι δεν είναι ρεαλιστικοί θα μπορούσε να οδηγήσει σε έναν στοχευμένο επανασχεδιασμό. Ιδιαίτερα χρήσιμη θα ήταν και η δοκιμή του υλικού από περισσότερους εκπαιδευτικούς, ώστε να εντοπιστούν οδηγίες ή οργανωτικές επιλογές που μπορεί να μην είναι σαφείς σε έναν νέο χρήστη.

Μια τέτοια εφαρμογή θα επέτρεπε, ακόμη, την ουσιαστικότερη αξιολόγηση της εκπαιδευτικής επίδρασης. Θα μπορούσαν να συνδυαστούν αρχικές και τελικές καταγραφές των αντιλήψεων των μαθητών με τα ήδη σχεδιασμένα φύλλα αυτοαξιολόγησης, τις παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού, τα μαθητικά έργα και σύντομες ομαδικές συζητήσεις. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε να εξεταστεί όχι μόνο αν οι μαθητές διατυπώνουν θετικότερες απόψεις, αλλά αν διαφοροποιείται ο τρόπος με τον οποίο αιτιολογούν τις απαντήσεις τους, αν αναγνωρίζουν συχνότερα περιβαλλοντικά εμπόδια και αν λαμβάνουν περισσότερο υπόψη τη γνώμη του ίδιου του προσώπου. Η διάκριση αυτή είναι σημαντική, καθώς η έρευνα των Wüthrich et al. (2024) έδειξε ότι μια οκτάβδομη σχολική παρέμβαση συνδέθηκε με μικρή βελτίωση των ρητών στάσεων απέναντι σε συνομηλίκους με αναπηρία, χωρίς αντίστοιχη μεταβολή στις αβέβαιες στάσεις. Οι ίδιοι οι συγγραφείς επισημαίνουν επίσης την ανάγκη διερεύνησης μακροπρόθεσμων αποτελεσμάτων και πραγματικών συμπεριφορών.

Για τον λόγο αυτό, μια μελλοντική αξιολόγηση δεν θα ήταν σκόπιμο να περιοριστεί στην άμεση αποτίμηση μετά το έβδομο εργαστήριο. Θα μπορούσε να περιλαμβάνει επαναληπτική διερεύνηση έπειτα από ορισμένες εβδομάδες ή μήνες και παρατήρηση του κατά πόσο οι αρχές του προγράμματος μεταφέρονται σε νέες σχολικές καταστάσεις. Η συστηματική ανασκόπηση των Rademaker et al. (2020) δείχνει ότι οι μακροχρόνιες επιδράσεις αντίστοιχων παρεμβάσεων έχουν μελετηθεί σχετικά λίγο και συχνά δεν διατηρούνται, ενώ οι συγγραφείς υποστηρίζουν περισσότερο μακροχρόνιες ή σταθερά

ενταγμένες στο σχολικό πρόγραμμα παρεμβάσεις. Έτσι, στοιχεία όπως το «παρατηρούμε - δεν υποθέτουμε - ρωτάμε», θα μπορούσαν να επανέρχονται και μετά την ολοκλήρωση των επτά εργαστηρίων. Για παράδειγμα κατά τον σχεδιασμό μιας εκδρομής, μιας σχολικής γιορτής ή μιας ομαδικής εργασίας.

Ένας δεύτερος άξονας εμπλουτισμού αφορά την ευχρηστία και την προσβασιμότητα του προγράμματος. Μετά την πιλοτική εφαρμογή θα μπορούσε να διαμορφωθεί μια συντομότερη εκδοχή του προγράμματος για σχολεία με περιορισμένο διαθέσιμο χρόνο. Παράλληλα, η ανάπτυξη ενός οργανωμένου offline πακέτου, με έντυπες εναλλακτικές για δραστηριότητες των Forms, Padlet ή Genially, θα μείωνε την εξάρτηση από τη σύνδεση στο διαδίκτυο και την τεχνολογική υποδομή. Χρήσιμος θα ήταν επίσης ένας συστηματικός έλεγχος του ψηφιακού υλικού ως προς υπότιτλους, εναλλακτικό κείμενο εικόνων, χρωματική αντίθεση, αναγνωσιμότητα και δυνατότητα χρήσης με υποστηρικτικές τεχνολογίες, σε συμφωνία με τη λογική παροχής πολλαπλών τρόπων πρόσβασης που συνδέεται με τις αρχές του UDL (Al-Azawei et al., 2016).

Τέλος, μια περισσότερο προχωρημένη εκδοχή του προγράμματος θα μπορούσε να ενισχύσει τη συμμετοχική του διάσταση. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές θα μπορούσαν να συμβάλουν στη δημιουργία νέων σεναρίων και πραγματικών προτάσεων αλλαγής για το σχολείο τους, ενώ η ανάπτυξη του υλικού θα μπορούσε να εμπλουτιστεί με αυθεντικές αφηγήσεις και υλικό αυτοεκπροσώπησης ατόμων με αναπηρία. Η μελέτη των Messiou et al. (2025) δείχνει ότι η μαθητική φωνή μπορεί να συμβάλει στην προώθηση της συμπερίληψης όταν δεν περιορίζεται στην έκφραση απόψεων, αλλά συνδέεται με διάλογο και πραγματική δράση στο σχολικό περιβάλλον. Επομένως, το παρόν εργαστήριο θα μπορούσε σταδιακά να επεκταθεί από μια παρέμβαση σε επίπεδο τάξης σε μια ευρύτερη σχολική πρακτική, όπου οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στον εντοπισμό εμποδίων και στον σχεδιασμό περισσότερο συμπεριληπτικών τρόπων οργάνωσης της καθημερινής σχολικής ζωής.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*, 49, 123–134. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w>

Akcil, U., Uzunboyulu, H., & Kinik, E. (2021). Integration of technology to learning-teaching processes and Google Workspace tools: A literature review. *Sustainability*, 13(9), Article 5018. <https://doi.org/10.3390/su13095018>

Al-Azawei, A., Serenelli, F., & Lundqvist, K. (2016). Universal Design for Learning (UDL): A content analysis of peer-reviewed journal papers from 2012 to 2015. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 16(3), 39–56. <https://doi.org/10.14434/josotl.v16i3.19295>

Bebetsos, E., Derri, V., Zafeiriadis, S., & Kyrgiridis, P. (2013). Relationship among students' attitudes, intentions and behaviors towards the inclusion of peers with disabilities, in mainstream physical education classes. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 5(3), 233–248. <https://iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/24>

Chalkiadaki, A. (2018). A systematic literature review of 21st century skills and competencies in primary education. *International Journal of Instruction*, 11(3), 1–16. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.1131a>

Committee on the Rights of Persons with Disabilities. (2014). *General comment No. 2 (2014), Article 9: Accessibility* (CRPD/C/GC/2). United Nations. https://digitallibrary.un.org/record/812025/files/CRPD_C_GC_2-EN.pdf

Committee on the Rights of Persons with Disabilities. (2016). *General comment No. 4 (2016) on the right to inclusive education* (CRPD/C/GC/4). United Nations. <https://digitallibrary.un.org/record/1313836>

de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2012). Students' attitudes towards peers with disabilities: A review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(4), 379–392. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2012.723944>

Degener, T. (2016). Disability in a human rights context. *Laws*, 5(3), Article 35. <https://doi.org/10.3390/laws5030035>

Dignath, C., Rimm-Kaufman, S., van Ewijk, R., & Kunter, M. (2022). Teachers' beliefs about inclusive education and insights on what contributes to those beliefs: A meta-analytical study. *Educational Psychology Review*, 34, 2609–2660. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09695-0>

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2018). *Evidence of the link between inclusive education and social inclusion: Final summary report*. <https://www.european->

agency.org/resources/publications/evidence-link-between-inclusive-education-and-social-inclusion-final-summary

European Commission. (2020). *Digital education action plan 2021–2027: Resetting education and training for the digital age* (COM (2020) 624 final). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52020DC0624>

European Commission, Directorate-General for Research and Innovation. (2026). *Living guidelines on the responsible use of generative AI in research* (3rd ed.). https://research-and-innovation.ec.europa.eu/document/download/2b6cf7e5-36ac-41cb-aab5-0d32050143dc_en

Gillies, R. M. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3), 39–54. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3>

Goagoses, N., Suovuo, T., Winschiers-Theophilus, H., Suero Montero, C., Pope, N., Rötönen, E., & Sutinen, E. (2024). A systematic review of social classroom climate in online and technology-enhanced learning environments in primary and secondary school. *Education and Information Technologies*, 29(2), 2009–2042. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11705-9>

Herrington, J., Oliver, R., & Reeves, T. C. (2003). Patterns of engagement in authentic online learning environments. *Australasian Journal of Educational Technology*, 19(1), 59–71. <https://doi.org/10.14742/ajet.1701>

Hong, S.-Y., Kwon, K.-A., & Jeon, H.-J. (2014). Children's attitudes towards peers with disabilities: Associations with personal and parental factors. *Infant and Child Development*, 23(2), 170–193. <https://doi.org/10.1002/icd.1826>

Howe, C., Hennessy, S., Mercer, N., Vrikki, M., & Wheatley, L. (2019). Teacher–student dialogue during classroom teaching: Does it really impact on student outcomes? *The Journal of the Learning Sciences*, 28(4–5), 462–512. <https://doi.org/10.1080/10508406.2019.1573730>

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2021). *Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων όλων των τύπων σχολικών μονάδων, Νηπιαγωγείων, Δημοτικών και Γυμνασίων* (Υπουργική Απόφαση 94236/ΓΔ4/2021, ΦΕΚ 3567/Β/4-8-2021).

Lawson, A., & Beckett, A. E. (2021). The social and human rights models of disability: Towards a complementarity thesis. *The International Journal of Human Rights*, 25(2), 348–379. <https://doi.org/10.1080/13642987.2020.1783533>

Löper, M. F., Görel, G., Hassani, S., Schwab, S., & Hellmich, F. (2026). Effects of a social participation intervention on primary school students' attitudes toward peers with disabilities. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 26, e70050. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.70050>

Lyra, O., Koullapi, K., & Kalogeropoulou, E. (2023). Fears towards disability and their impact on teaching practices in inclusive classrooms: An empirical study with teachers in Greece. *Heliyon*, 9(5), Article e16332. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e16332>

Margas, N. (2023). Inclusive classroom climate development as the cornerstone of inclusive school building: Review and perspectives. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1171204. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1171204>

Md Sari, N., Khoo, Y. Y., & Zakariya, Z. (2022). Systematic literature review of Google Classroom assisted learning: Effects, strengths and challenges. *Journal of Contemporary Social Science and Education Studies*, 2(1), 26–42. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10277085>

Melliou, K., & Retalis, S. (2024). Exploring the connection between “Out of Eden Learn” and competency-based education. *International Journal on Studies in Education*, 6(1), 160–176. <https://doi.org/10.46328/ijonse.196>

Messiou, K., de los Reyes, J., Potnis, C., Dong, P., & Rwang, V. K. (2025). Student voice for promoting inclusion in primary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 29(7), 1168–1182. <https://doi.org/10.1080/13603116.2024.2317729>

Μπούτσκου, Ε. (n.d.). Το σχολείο της συμπερίληψης: Η αναπηρία ως αφορμή. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. https://www2.iep.edu.gr/images/IEP/skill-labs/2023/ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ_ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ_/Το_Σχολείο_της_Συμπερίληψης_.pdf

Perkins, M., Roe, J., & Furze, L. (2025). Reimagining the Artificial Intelligence Assessment Scale: A refined framework for educational assessment. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 22(7). <https://doi.org/10.53761/rrm4y757>

Rademaker, F., de Boer, A., Kupers, E., & Minnaert, A. (2020). Applying the contact theory in inclusive education: A systematic review on the impact of contact and information on the social participation of students with disabilities. *Frontiers in Education*, 5, Article 602414. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.602414>

Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu* (Y. Punie, Ed.). Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/159770>

Sortwell, A., Trimble, K., Ferraz, R., Geelan, D. R., Hine, G., Ramirez-Campillo, R., Carter-Thuiller, B., Gkintoni, E., & Xuan, Q. (2024). A systematic review of meta-analyses on the impact of formative assessment on K–12 students’ learning: Toward sustainable quality education. *Sustainability*, 16(17), Article 7826. <https://doi.org/10.3390/su16177826>

Stanford Institute for Human-Centered Artificial Intelligence. (n.d.). *What is human-in-the-loop?* Stanford University. <https://hai.stanford.edu/ai-definitions/what-is-human-in-the-loop>

UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education—All means all*. <https://doi.org/10.54676/JJNK6989>

UNESCO. (2023). *Global education monitoring report 2023: Technology in education—A tool on whose terms?* <https://doi.org/10.54676/UZQV8501>

UNICEF. (2021). *Combatting the costs of exclusion for children with disabilities and their families*. https://www.unicef.org/media/120461/file/Combatting_the_Cost_of_Exclusion_for_Children_with_Disabilities_and_Their_Families.pdf

United Nations. (2007). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol*. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>

United Nations. (2022). *Disability-inclusive communications guidelines*. <https://digitallibrary.un.org/record/4042358/files/1401388-EN.pdf>

van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher–student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review*, 22, 271–296. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6>

World Health Organization. (2002). *Towards a common language for functioning, disability and health: ICF beginner's guide*. <https://cdn.who.int/media/docs/default-source/classification/icf/icfbeginnersguide.pdf>

Wüthrich, S., Sahli Lozano, C., Lüthi, M., & Wicki, M. (2024). Changing students' explicit and implicit attitudes toward peers with disabilities: Effects of a curriculum-based intervention programme. *Social Psychology of Education*, 27(3), 935–953. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09837-4>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Δειγματικά Φύλλα Εργασίας Εργαστηρίων

Ενδεικτικό ομαδικό φύλλο εργασίας 2^{ου} Εργαστηρίου

«Φύλλο παρατήρησης ομάδας – Διαφορετικοί τρόποι συμμετοχής»

Φύλλο παρατήρησης ομάδας

Όνομα ομάδας:

Μέλη ομάδας:

Γραμματέας:

Παρατηρούμε, συζητάμε και γράφουμε σύντομα την κοινή απάντηση της ομάδας μας.

1ος σταθμός – Διαφορετικοί τρόποι μετακίνησης

1. Ποιους διαφορετικούς τρόπους ή μέσα μετακίνησης παρατηρήσαμε;

.....
.....

2. Ποιο στοιχείο του χώρου βοηθά τα παιδιά να μετακινούνται και να συμμετέχουν;

.....
.....

3. Τι μπορεί να κάνει το σχολείο, ώστε να υπάρχουν λιγότερα εμπόδια;

.....
.....

2ος σταθμός – Διαφορετικοί τρόποι ανάγνωσης ενός γραπτού κειμένου

1. Με ποιους διαφορετικούς τρόπους μπορεί ένα άτομο να έχει πρόσβαση στο ίδιο κείμενο;

.....
.....

2. Ποια μέσα παρατηρήσαμε;

☐ Γραφή Braille

☐ Μεγάλα γράμματα ή μεγέθυνση

☐ Νοηματική γλώσσα

☐ Ηχητική ανάγνωση

3. Τι παραμένει ίδιο, παρόλο που αλλάζει ο τρόπος πρόσβασης;

.....

.....

3ος σταθμός – Διαφορετικοί τρόποι επικοινωνίας

1. Ποιους τρόπους επικοινωνίας ή πρόσβασης στην πληροφορία παρατηρήσαμε;

.....

.....

2. Ποια μέσα μπορούν να βοηθούν;

- ☐ Νοηματική γλώσσα και δακτυλικό αλφάβητο
- ☐ Ακουστικό βαρηκοΐας
- ☐ Υπότιτλοι
- ☐ Γραφή Braille

3. Τι μπορούν να κάνουν οι συνομιλητές, ώστε να διευκολύνουν την επικοινωνία;

.....

.....

4ος σταθμός – Διαφορετικοί τρόποι οργάνωσης και κατανόησης

1. Τι δυσκόλεψε τη Μαρία;

.....

.....

2. Τι βοήθησε τη Μαρία να καταλάβει τι θα ακολουθήσει;

- ☐ Οπτικό πρόγραμμα
- ☐ Έγκαιρη ενημέρωση
- ☐ Πολλές οδηγίες ταυτόχρονα
- ☐ Βήματα ένα-ένα

3. Τι θα μπορούσε να κάνει ο/η εκπαιδευτικός πριν από μία αλλαγή;

.....

.....

5ος σταθμός – Διαφορετικοί τρόποι μάθησης και παρουσίασης της γνώσης

1. Τι είχε μάθει ο Πέτρος;

.....

2. Με ποιους διαφορετικούς τρόπους μπορούσε να δείξει τι γνώριζε;

- ☐ Με σύντομο γραπτό κείμενο
- ☐ Με λίγο χρόνο

☐ Με εικόνες στη σωστή σειρά

☐ Με ζωγραφιά ή διάγραμμα

3. Γιατί ένας διαφορετικός τρόπος απάντησης δεν αποτελεί αδικία για τους άλλους μαθητές;

.....

→ Η σημαντικότερη ανακάλυψη της ομάδας μας

Ανακαλύψαμε ότι η συμμετοχή γίνεται ευκολότερη όταν...

.....

Ενδεικτικό ομαδικό φύλλο εργασίας 3^{ου} εργαστηρίου

«Φτιάχνουμε κόμικ για να αλλάξουμε την ιστορία»

Όνομα ομάδας: _____ Ιστορία: _____

Τίτλος του κόμικ μας:

1. Τι έγινε αμέσως μετά;

2. Τι απάντησε το παιδί;

3. Τι σκέφτηκαν και τι έκαναν οι άλλοι;

4. Πώς συνεχίστηκε η ιστορία;

Και συνοδεύεται από τις παρακάτω βοηθητικές κάρτες:



«Γινόμαστε ντεντέκτιβ της προσβασιμότητας»

Οι ανακαλύψεις της ομάδας μας

Ομάδα:

Χώρος που εξετάσαμε:



ΒΟΗΘΑ

Βοηθά την πρόσβαση και τη συμμετοχή.



ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΕΙΝΑΙ ΕΜΠΟΔΙΟ

Κάτι στον χώρο μπορεί να κάνει την πρόσβαση ή τη συμμετοχή πιο δύσκολη.



ΔΕΝ ΕΙΜΑΣΤΕ ΒΕΒΑΙΟΙ

Δεν υποθέτουμε — συζητάμε ή ρωτάμε.

1. Κάτι που παρατηρήσαμε και βοηθά:

2. Κάτι που μπορεί να αποτελεί εμπόδιο:

3. Τι μπορεί να γίνεται πιο δύσκολο εξαιτίας αυτού;

- ☐ Η μετακίνηση ή η πρόσβαση
- ☐ Η πρόσβαση σε πληροφορίες
- ☐ Η επικοινωνία ή η συμμετοχή
- ☐ Κάτι άλλο: _____

4. Τι προτείνουμε να αλλάξει;

5. Πώς θα βοηθούσε αυτή η αλλαγή και ποιον θα μπορούσε να βοηθήσει;

Κάτι για το οποίο δεν είμαστε βέβαιοι και θα θέλαμε να ρωτήσουμε:

Ενδεικτικό ομαδικό φύλλο εργασίας 5^{ου} εργαστηρίου

«Κάνουμε το μήνυμα προσβάσιμο»

Παρουσιάζεται ενδεικτικά το φύλλο αποστολή της 1^η ομάδας, αντίστοιχα φύλλα με διαφορετικές συνθήκες πρόσβασης δίνονται και στις υπόλοιπες ομάδες.

ΚΑΝΟΥΜΕ ΤΟ ΜΗΝΥΜΑ ΠΡΟΣΒΑΣΙΜΟ

1η ΟΜΑΔΑ – Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΜΑΡΙΑΣ

ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΜΗΝΥΜΑ:

Την Παρασκευή, στις 10:00 το πρωί, θα πραγματοποιηθεί πρόβα για τη σχολική γιορτή στην αίθουσα εκδηλώσεων. Θα πρέπει να έχετε μαζί σας το κείμενο που σας έχει δοθεί και ένα μπουκάλι νερό.

ΤΙ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΓΝΩΡΙΖΕΤΕ:

Η Μαρία έχει περιορισμένη όραση. Διαβάζει ευκολότερα όταν το κείμενο έχει μεγάλα και ευδιάκριτα γράμματα. Τη βοηθά επίσης να μπορεί να ακούσει την πληροφορία.

Η ΑΠΟΣΤΟΛΗ ΣΑΣ:

Παρουσιάστε το μήνυμα με τρόπο που να δίνει στη Μαρία καλύτερη ενημέρωση για όλες τις βασικές πληροφορίες.

ΦΤΙΑΞΤΕ ΤΗ ΔΙΚΗ ΣΑΣ ΕΚΔΟΧΗ ΤΟΥ ΜΗΝΥΜΑΤΟΣ

Μπορείτε να γράψετε, να σχεδιάσετε, να χρησιμοποιήσετε σύμβολα ή να οργανώσετε τις πληροφορίες με διαφορετικό τρόπο.

Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε, αν σας βοηθούν:

- μεγάλα και καθαρά γράμματα
- σύντομες προτάσεις
- εικόνες ή σύμβολα
- αριθμημένα βήματα
- καθαρή διάταξη
- γραπτή απόδοση
- ηχητική ανάγνωση

Αν θέλετε να προτείνετε ήχο, δεν χρειάζεται να κάνετε ηχογράφηση. Σχεδιάστε ένα σύμβολο ηχείου και γράψτε ποια πληροφορία θα ακουγόταν ή σημειώστε ότι το μήνυμα θα διαβαζόταν και δυνατά.

ΕΞΗΓΟΥΜΕ ΤΙΣ ΕΠΙΛΟΓΕΣ ΜΑΣ

Επιλέξαμε να παρουσιάσουμε το μήνυμα με _____
επειδή _____

«ΠΡΙΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑ»

ΑΠΟ ΤΟ ΕΜΠΟΔΙΟ ΣΤΟΝ ΝΕΟ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ

ΠΡΙΝ

Δείξτε τι δυσκολεύει την πρόσβαση ή την παρακολούθηση της πράστασης.

ΜΕΤΑ- Η ΠΡΟΤΑΣΗ ΜΑΣ

Σχεδιάστε τι θα αλλάζατε, ώστε η παράσταση να γίνει πιο προσβάσιμη.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II

Αξιοποίηση Εργαλείων Τεχνητής Νοημοσύνης στη Διπλωματική Εργασία

Κατά την εκπόνηση της παρούσας μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας αξιοποιήθηκαν εργαλεία Τεχνητής Νοημοσύνης σε επιμέρους στάδια του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, της επεξεργασίας του περιεχομένου και της ανάπτυξης του ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού. Η χρήση τους αφορούσε κυρίως την παραγωγή και επεξεργασία ιδεών, τη γλωσσική βελτίωση και αναδιατύπωση κειμένων, την παροχή ανατροφοδότησης κατά τον σχεδιασμό δραστηριοτήτων, καθώς και τη δημιουργία περιορισμένου αριθμού εικόνων που ενσωματώθηκαν σε κάποιες δραστηριότητες του εκπαιδευτικού υλικού.

Η αξιοποίηση της ΤΝ πραγματοποιήθηκε με βάση την αρχή Human in the Loop (HITL), σύμφωνα με την οποία ο άνθρωπος διατηρεί ενεργό και καθοριστικό ρόλο στον έλεγχο και στη λήψη των τελικών αποφάσεων (Stanford Institute for Human-Centered Artificial Intelligence, n.d.). Στην παρούσα εργασία, οι μαθησιακοί στόχοι, η δομή των επτά εργαστηρίων, η επιλογή των παιδαγωγικών στρατηγικών και των ψηφιακών εργαλείων, καθώς και οι αποφάσεις σχετικά με το περιεχόμενο και την τελική μορφή του προγράμματος καθορίστηκαν από τη συγγραφέα. Τα αποτελέσματα που παρήγαγαν τα εργαλεία ΤΝ ελέγχονταν, τροποποιούνταν ή απορρίπτονταν ανάλογα με την παιδαγωγική τους καταλληλότητα, την ακρίβεια και τη συνάφειά τους με τους στόχους της εργασίας. Η προσέγγιση αυτή συνάδει με τις κατευθυντήριες γραμμές για την υπεύθυνη χρήση της γενετικής ΤΝ στην έρευνα, οι οποίες δίνουν έμφαση στη διαφάνεια, στον κριτικό έλεγχο και στη διατήρηση της τελικής ευθύνης από τον ερευνητή (European Commission, Directorate-General for Research and Innovation, 2026).

1. Επίπεδο χρήσης της Τεχνητής Νοημοσύνης σύμφωνα με το AI Assessment Scale (AIAS)

Με βάση το πλαίσιο AI Assessment Scale (AIAS), η χρήση της Τεχνητής Νοημοσύνης στην παρούσα εργασία εντάσσεται συνολικά στο Level 4 – AI Integration. Το επίπεδο αυτό αφορά περιπτώσεις στις οποίες εργαλεία ΤΝ συμμετέχουν στην παραγωγή μέρους του τελικού παραδοτέου, όπως εικόνες ή άλλο πολυμεσικό υλικό (Perkins et al., 2024). Στην παρούσα εργασία, η συγκεκριμένη κατάταξη προκύπτει κυρίως από τη δημιουργία περιορισμένου αριθμού εικόνων με γενετική ΤΝ, οι οποίες επιλέχθηκαν και ενσωματώθηκαν σε επιμέρους δραστηριότητες του ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού.

Στα υπόλοιπα στάδια, η ΤΝ αξιοποιήθηκε κυρίως με χαρακτηριστικά του Level 3 – AI Collaboration, ως εργαλείο υποστήριξης για την ανάπτυξη και επεξεργασία ιδεών, τη

γλωσσική αναδιατύπωση, την ανατροφοδότηση και τη βελτίωση εκπαιδευτικού περιεχομένου. Η τελική επιλογή και διαμόρφωση των δραστηριοτήτων, των μαθησιακών στόχων, των παιδαγωγικών στρατηγικών και του υλικού παρέμειναν στην ευθύνη της συγγραφέα. Επομένως, η ένταξη της εργασίας στο Level 4 δεν αφορά το σύνολο της διαδικασίας συγγραφής και σχεδιασμού, αλλά την ενσωμάτωση συγκεκριμένου υλικού που δημιουργήθηκε με εργαλείο TN στο τελικό εκπαιδευτικό προϊόν.

2. Συνοπτικός Πίνακας Χρήσης της Τεχνητής Νοημοσύνης

Η χρήση εργαλείων TN στα επιμέρους στάδια της εργασίας παρουσιάζεται συνοπτικά στον ακόλουθο πίνακα. Η κατάταξη στο επίπεδο AIAS αφορά τον τρόπο αξιοποίησης της TN σε κάθε συγκεκριμένη περίπτωση.

Στάδιο της εργασίας	Εργαλείο TN	Σκοπός χρήσης	AIAS επίπεδο	Ανθρώπινη παρέμβαση
Εκπαιδευτικός σχεδιασμός	ChatGPT	Παραγωγή και διερεύνηση εναλλακτικών ιδεών για δραστηριότητες και τρόπους οργάνωσης του εκπαιδευτικού υλικού	Level 2-3	Επιλογή, προσαρμογή ή απόρριψη των προτάσεων με βάση τους μαθησιακούς στόχους και το παιδαγωγικό πλαίσιο
Διαμόρφωση εκπαιδευτικού περιεχομένου	ChatGPT	Υποστήριξη στη διατύπωση οδηγιών, δραστηριοτήτων, ερωτημάτων και φύλλων εργασίας	Level 3	Αναδιαμόρφωση του περιεχομένου, προσαρμογή στην ηλικία των μαθητών και τελικός έλεγχος της παιδαγωγικής καταλληλότητας
Γλωσσική επεξεργασία κειμένου	ChatGPT	Αναδιατύπωση, βελτίωση σαφήνειας και γλωσσική επιμέλεια επιλεγμένων τμημάτων της εργασίας και του	Level 3	Έλεγχος του νοήματος, επιλογή των τελικών διατυπώσεων και περαιτέρω επεξεργασία από τη συγγραφέα

		εκπαιδευτικού υλικού		
Μετάφραση	ChatGPT	Υποστήριξη στην αγγλική απόδοση επιλεγμένων κειμένων, όπως της περίληψης και σύντομων τίτλων ή οδηγιών	Level 3	Έλεγχος της ορολογίας, της αντιστοιχίας με το ελληνικό κείμενο και τελική γλωσσική προσαρμογή
Δημιουργία εκπαιδευτικών εικόνων	Ενσωματωμένο εργαλείο παραγωγής εικόνων του ChatGPT	Δημιουργία περιορισμένου αριθμού φωτορεαλιστικών εικόνων για επιμέρους δραστηριότητες του εκπαιδευτικού προγράμματος	Level 4	Καθορισμός του περιεχομένου και των προδιαγραφών, επαναδιατύπωση των prompts, επιλογή, απόρριψη ή επαναδημιουργία εικόνων και τελική ένταξή τους στο υλικό

3. Αναλυτική Περιγραφή της Χρήσης της Τεχνητής Νοημοσύνης

Η Τεχνητή Νοημοσύνη αξιοποιήθηκε σε συγκεκριμένα στάδια της ανάπτυξης της εργασίας και του συνοδευτικού εκπαιδευτικού υλικού. Για κάθε χρήση, τα παραγόμενα αποτελέσματα αντιμετωπίστηκαν ως προτάσεις προς αξιολόγηση και δεν ενσωματώθηκαν αυτούσια στην τελική εργασία.

3.1 Υποστήριξη του εκπαιδευτικού σχεδιασμού

Το ChatGPT χρησιμοποιήθηκε υποστηρικτικά κατά τη διερεύνηση και οργάνωση ιδεών για επιμέρους δραστηριότητες του ψηφιακού Εργαστηρίου Δεξιοτήτων. Η χρήση αφορούσε κυρίως την εξέταση εναλλακτικών τρόπων παρουσίασης μιας δραστηριότητας, τη διατύπωση ερωτημάτων προς τους μαθητές και την προσαρμογή δραστηριοτήτων στο ηλικιακό επίπεδο της Γ' και Δ' Δημοτικού.

Οι προτάσεις που παράγονταν αξιολογούνταν σε σχέση με τους ήδη καθορισμένους μαθησιακούς στόχους και τη συνολική λογική του προγράμματος. Όπου κρίθηκε

απαραίτητο, τροποποιήθηκαν σημαντικά ή απορρίφθηκαν. Η τελική επιλογή της δομής των επτά εργαστηρίων, της ακολουθίας των δραστηριοτήτων, των παιδαγωγικών στρατηγικών και των χρησιμοποιούμενων ψηφιακών εργαλείων πραγματοποιήθηκε από τη συγγραφέα.

3.2 Διαμόρφωση και γλωσσική επεξεργασία εκπαιδευτικού υλικού

Το ChatGPT αξιοποιήθηκε επίσης για τη βελτίωση της σαφήνειας και της διατύπωσης επιλεγμένων οδηγιών, ερωτήσεων και κειμένων που απευθύνονται στους μαθητές ή συνοδεύουν το εκπαιδευτικό υλικό. Σε ορισμένες περιπτώσεις χρησιμοποιήθηκε για την αναδιατύπωση ενός ήδη διαμορφωμένου κειμένου, ώστε αυτό να είναι περισσότερο σύντομο, κατανοητό και κατάλληλο για την ηλικία των μαθητών.

Αντίστοιχη υποστήριξη χρησιμοποιήθηκε σε επιλεγμένα σημεία της συγγραφής της ΜΔΕ για γλωσσική επιμέλεια, βελτίωση της συνοχής και έλεγχο εναλλακτικών διατυπώσεων. Οι τελικές διατυπώσεις εξετάζονταν από τη συγγραφέα και τροποποιούνταν όπου απαιτούνταν, ώστε να διατηρείται το επιδιωκόμενο νόημα και η κατάλληλη επιστημονική και παιδαγωγική ορολογία.

3.3 Δημιουργία οπτικού εκπαιδευτικού υλικού

Για περιορισμένο μέρος του οπτικού υλικού χρησιμοποιήθηκε το ενσωματωμένο εργαλείο παραγωγής εικόνων του ChatGPT. Δημιουργήθηκαν εικόνες για επιμέρους δραστηριότητες που σχετίζονται με τη διαφορετικότητα, την προσβασιμότητα και τους διαφορετικούς τρόπους συμμετοχής των μαθητών στη σχολική ζωή.

Η συγγραφέας καθόριζε το περιεχόμενο και το εκπαιδευτικό πλαίσιο κάθε εικόνας, καθώς και βασικά χαρακτηριστικά της σύνθεσης, όπως το σχολικό περιβάλλον, την ηλικία των παιδιών, τον τρόπο συμμετοχής και τα στοιχεία προσβασιμότητας που έπρεπε να αποδοθούν. Σε περιπτώσεις όπου το αποτέλεσμα δεν ανταποκρινόταν στις προδιαγραφές ή δημιουργούσε μη επιθυμητές ή στερεοτυπικές αναπαραστάσεις, ζητήθηκε τροποποίηση ή νέα παραγωγή της εικόνας. Από το συνολικό παραγόμενο υλικό επιλέχθηκαν μόνο οι εικόνες που κρίθηκαν κατάλληλες και εντάχθηκαν σε συγκεκριμένες δραστηριότητες και παρουσιάσεις του εκπαιδευτικού προγράμματος.

3.4 Υποστήριξη στη δημιουργία φύλλων εργασίας και οδηγιών δραστηριοτήτων

Η ΤΝ χρησιμοποιήθηκε σε επιμέρους περιπτώσεις για την επεξεργασία της δομής φύλλων εργασίας και οδηγιών δραστηριοτήτων. Ενδεικτική περίπτωση αποτελεί η δραστηριότητα «Γινόμαστε ντετέκτιβ της προσβασιμότητας», για την οποία το ChatGPT αξιοποιήθηκε κατά τη διαμόρφωση προτάσεων για το φύλλο καταγραφής και τις κάρτες παρατήρησης.

Το παραγόμενο υλικό αναθεωρήθηκε ως προς το περιεχόμενο, τη γλώσσα, τον αριθμό και το είδος των ερωτημάτων και τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές καλούνται να παρατηρήσουν το σχολικό περιβάλλον. Η τελική μορφή διαμορφώθηκε με στόχο η δραστηριότητα να εστιάζει στον εντοπισμό συγκεκριμένων εμποδίων και διευκολύνσεων για τη συμμετοχή και όχι σε γενικευμένους χαρακτηρισμούς ενός χώρου ως «προσβάσιμου» ή «μη προσβάσιμου».

3.5 Γλωσσικός έλεγχος αγγλικού κειμένου και ανατροφοδότηση

Το ChatGPT χρησιμοποιήθηκε επικουρικά για τον γλωσσικό έλεγχο και τη βελτίωση της αγγλικής περίληψης της εργασίας. Η χρήση αφορούσε διορθώσεις στη διατύπωση, τη ροή του λόγου, τη γραμματική και την ορολογία, χωρίς παραγωγή του αρχικού κειμένου από την ΤΝ. Η τελική μορφή ελέγχθηκε από τη συγγραφέα σε αντιπαραβολή με το ελληνικό πρωτότυπο, ώστε να διατηρείται με ακρίβεια το περιεχόμενο και η χρησιμοποιούμενη επιστημονική ορολογία.

Παράλληλα, σε διαφορετικά στάδια της εργασίας το ChatGPT χρησιμοποιήθηκε για ανατροφοδότηση σχετικά με τη σαφήνεια, τη συνοχή και πιθανές εναλλακτικές διατυπώσεις ήδη διαμορφωμένου υλικού. Οι σχετικές προτάσεις αξιοποιήθηκαν επιλεκτικά και μόνο μετά από έλεγχο και προσαρμογή από τη συγγραφέα.

4. Ενδεικτικές Προτροπές (Prompts)

Παρατίθενται ενδεικτικές προτροπές που χρησιμοποιήθηκαν σε διαφορετικά στάδια της εκπόνησης της εργασίας και της ανάπτυξης του εκπαιδευτικού υλικού.

Εργαλείο: ChatGPT

Σκοπός: Υποστήριξη του εκπαιδευτικού σχεδιασμού

Prompt:

«Πρότεινε τρόπους οργάνωσης μιας δραστηριότητας για μαθητές Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού με θέμα την προσβασιμότητα στο σχολικό περιβάλλον. Η δραστηριότητα να βασίζεται στην παρατήρηση και στον εντοπισμό εμποδίων και λύσεων και να αποφεύγει προσεγγίσεις προσομοίωσης της αναπηρίας.»

Εργαλείο: ChatGPT

Σκοπός: Γλωσσική βελτίωση εκπαιδευτικών οδηγιών

Prompt:

«Βελτίωσε τη διατύπωση των παρακάτω οδηγιών ώστε να είναι σύντομες, σαφείς και κατανοητές για μαθητές Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού, χωρίς να αλλάξει το περιεχόμενο της δραστηριότητας.»

Εργαλείο: Ενσωματωμένο εργαλείο παραγωγής εικόνων του ChatGPT

Σκοπός: Δημιουργία οπτικού εκπαιδευτικού υλικού

Prompt:

«Δημιούργησε μια οριζόντια ρεαλιστική εικόνα σε φωτεινή αίθουσα δημοτικού σχολείου, στην οποία παιδιά 8–10 ετών συνεργάζονται σε ομαδική δραστηριότητα και ένα παιδί χρησιμοποιεί tablet με εικονοσύμβολα εναλλακτικής και επαυξητικής επικοινωνίας, συμμετέχοντας ενεργά και ισότιμα στην ομάδα. Στην οθόνη του tablet να εμφανίζονται μόνο καθαρά, απλά εικονοσύμβολα χωρίς αναγνώσιμο κείμενο ή τυχαία γράμματα.»

Εργαλείο: ChatGPT

Σκοπός: Υποστήριξη στη διαμόρφωση φύλλου εργασίας

Prompt:

«Πρότεινε ερωτήσεις για φύλλο καταγραφής της δραστηριότητας “Γινόμαστε ντετέκτιβ της προσβασιμότητας”, ώστε οι μαθητές να παρατηρούν συγκεκριμένα στοιχεία του

σχολικού χώρου που διευκολύνουν ή δυσκολεύουν την πρόσβαση και τη συμμετοχή, χωρίς να χαρακτηρίζουν συνολικά έναν χώρο ως προσβάσιμο ή μη προσβάσιμο.»

Εργαλείο: ChatGPT

Σκοπός: Γλωσσικός έλεγχος της αγγλικής περίληψης

Prompt:

«Έλεγε το παρακάτω ήδη διαμορφωμένο αγγλικό abstract ως προς τη γραμματική, τη σύνταξη, τη ροή και την ακαδημαϊκή ορολογία. Πρότεινε μόνο τις απαραίτητες διορθώσεις, χωρίς να αλλάξεις το περιεχόμενο ή τη δομή του κειμένου.»

5. Ανάλυση και Τεκμηρίωση των Αποφάσεων και Παρεμβάσεων

Η αξιοποίηση της Τεχνητής Νοημοσύνης πραγματοποιήθηκε με συνεχή ανθρώπινη εποπτεία και έλεγχο. Οι απαντήσεις και τα παραγόμενα αποτελέσματα δεν ενσωματώνονταν αυτόματα στην εργασία, αλλά εξετάζονταν ως προς τη συνάφεια με τους στόχους του εκπαιδευτικού προγράμματος, την παιδαγωγική τους καταλληλότητα και τη σαφήνεια της διατύπωσης. Προτάσεις που κρίνονταν γενικές, επαναλαμβανόμενες ή ακατάλληλες για την ηλικία των μαθητών τροποποιούνταν ή απορρίπτονταν.

Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στον τρόπο προσέγγισης και αναπαράστασης της αναπηρίας. Κατά την επεξεργασία δραστηριοτήτων και οπτικού υλικού αποφεύχθηκαν προτάσεις που μπορούσαν να ενισχύσουν στερεοτυπικές αντιλήψεις, να παρουσιάσουν τα παιδιά με αναπηρία παθητικά ή να βασιστούν σε δραστηριότητες προσομοίωσης της αναπηρίας. Αντίστοιχα, κατά τη δημιουργία εικόνων, αποτελέσματα που δεν ανταποκρίνονταν στις καθορισμένες προδιαγραφές τροποποιήθηκαν ή απορρίφθηκαν, ενώ όπου ήταν απαραίτητο, πραγματοποιήθηκε νέα παραγωγή με αναθεωρημένες προτροπές.

Στα σημεία που αφορούσαν επιστημονική ορολογία, θεωρητικές έννοιες ή βιβλιογραφική τεκμηρίωση, το παραγόμενο περιεχόμενο της ΤΝ υποβαλλόταν σε έλεγχο πριν από οποιαδήποτε αξιοποίησή του. Οι σχετικές πληροφορίες διασταυρώνονταν με τα πρωτογενή ή δημοσιευμένα τεκμήρια και η ΤΝ δεν χρησιμοποιήθηκε ως αυτοτελής βιβλιογραφική πηγή.

Οι τελικές παιδαγωγικές αποφάσεις παρέμειναν στην ευθύνη της συγγραφέως. Σε αυτές περιλαμβάνονταν ο καθορισμός των μαθησιακών στόχων, η δομή και η ακολουθία των επτά εργαστηρίων, η επιλογή των δραστηριοτήτων και των ψηφιακών εργαλείων, ο τρόπος προσέγγισης της αναπηρίας, η διαμόρφωση της αξιολόγησης και η τελική επιλογή του υλικού που ενσωματώθηκε στο Google Classroom. Η ΤΝ λειτούργησε, επομένως, ως μέσο υποστήριξης, ανατροφοδότησης και περιορισμένης παραγωγής υλικού. Η αξιολόγηση και οι τελικές αποφάσεις ήταν σε όλα τα στάδια της συγγραφέως.

6. Κριτική Αποτίμηση της Χρήσης της Τεχνητής Νοημοσύνης

Η αξιοποίηση εργαλείων Τεχνητής Νοημοσύνης κατά την εκπόνηση της παρούσας εργασίας λειτούργησε κυρίως υποστηρικτικά σε επιμέρους στάδια του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και της ανάπτυξης του υλικού. Ιδιαίτερα χρήσιμη αποδείχθηκε κατά τη διερεύνηση εναλλακτικών ιδεών για δραστηριότητες, τη βελτίωση της διατύπωσης οδηγιών και ερωτημάτων και την ανατροφοδότηση σε ήδη διαμορφωμένο περιεχόμενο. Η δυνατότητα γρήγορης παραγωγής διαφορετικών προτάσεων διευκόλυνε τη σύγκριση εναλλακτικών λύσεων και την περαιτέρω επεξεργασία τους. Επίσης, ο γλωσσικός έλεγχος συνέβαλε στη βελτίωση της σαφήνειας ορισμένων κειμένων και της αγγλικής περίληψης, χωρίς να υποκαθιστά την τελική γλωσσική επιμέλεια.

Η δυνατότητα δημιουργίας οπτικού υλικού προσαρμοσμένου στις ανάγκες συγκεκριμένων δραστηριοτήτων αποδείχθηκε ιδιαίτερα χρήσιμη. Πιο συγκεκριμένα, η παραγωγή ρεαλιστικών εικόνων επέτρεψε την απόδοση σχολικών καταστάσεων και διαφορετικών τρόπων συμμετοχής που δεν ήταν πάντοτε εύκολο να εντοπιστούν σε διαθέσιμο έτοιμο ψηφιακό υλικό. Η συγκεκριμένη χρήση περιορίστηκε σε μέρος του οπτικού υλικού, ενώ η επιλογή των θεμάτων, των χαρακτηριστικών κάθε εικόνας και της τελικής ένταξής της στο πρόγραμμα έγινε με βάση τους μαθησιακούς στόχους και το περιεχόμενο κάθε δραστηριότητας.

Παράλληλα, κατά τη χρήση των εργαλείων διαπιστώθηκαν περιορισμοί που κατέστησαν απαραίτητο τον συνεχή ανθρώπινο έλεγχο. Οι προτάσεις της ΤΝ σε ορισμένες περιπτώσεις ήταν γενικές, επαναλαμβανόμενες ή δεν ανταποκρίνονταν πλήρως στο ηλικιακό επίπεδο των μαθητών και στη συγκεκριμένη παιδαγωγική προσέγγιση. Ιδιαίτερη προσοχή απαιτήθηκε σε ζητήματα που σχετίζονται με την αναπηρία, καθώς ορισμένες προτάσεις ή οπτικές αναπαραστάσεις χρειάζονταν αναθεώρηση, ώστε να αποφευχθούν

στερεοτυπικές ή απλουστευτικές αποδόσεις. Στη δημιουργία εικόνων χρειάστηκαν, επίσης, επαναδιατυπώσεις των προτροπών και επαναλήψεις της διαδικασίας μέχρι να προκύψουν αποτελέσματα που ανταποκρίνονταν στις επιθυμητές προδιαγραφές.

Η εμπειρία από τη χρήση της TN ανέδειξε ότι η χρησιμότητά της εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τη σαφήνεια των ερωτημάτων που τίθενται και κυρίως από την κριτική αξιολόγηση των αποτελεσμάτων που παράγει. Στην παρούσα εργασία λειτούργησε αποτελεσματικότερα ως εργαλείο υποστήριξης, ανατροφοδότησης και παραγωγής επιλεγμένου υλικού, παρά ως υποκατάστατο της ανθρώπινης δημιουργικής και επιστημονικής εργασίας. Η τελική ποιότητα του εκπαιδευτικού προγράμματος στηρίχθηκε στην επιλογή, την προσαρμογή, την απόρριψη, όπου απαιτήθηκε, και τη συνεχή επανεξέταση του παραγόμενου υλικού από τη συγγραφέα.