



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας

Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών

Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών

Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Παιδαγωγικό τμήμα

Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

Επιστήμες της Αγωγής μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και

Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων



ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Προκλήσεις και στρατηγικές συμπερίληψης παιδιών με
νευροαναπτυξιακές διαταραχές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση:
Θεωρητικές προσεγγίσεις.**

POST GRADUATE THESIS

**Challenges and strategies for the inclusion of children with
neurodevelopmental disorders in Primary Education: theoretical
approaches.**

ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ/NAME OF STUDENT

Πολυξένη – Μαρία Καλύβα

Polyxeni – Maria Kalyva

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

Αναστάσιος Κριεμπάρδης

Anastasios Kriebardis

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2023



Faculty of Health and Caring Professions
Department of Biomedical Sciences
Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences
Department of Early Childhood Education and Care



Department of Pedagogy



Inter-Institutional Post Graduate Program
Pedagogy through innovative Technologies and Biomedical approaches

POST GRADUATE THESIS

Challenges and strategies for the inclusion of children with neurodevelopmental disorders in Primary Education: theoretical approaches.

Polyxeni – Maria Kalyva
21529
mscedt21529@uniwa.gr

FIRST SUPERVISOR
Anastasios Kriebardis

SECOND SUPERVISOR
Ioannis Panagakos

AIGALEO 2022

Επιτροπή εξέτασης

Ημερομηνία εξέτασης: 02/10/2023

	Ονόματα εξεταστών	Υπογραφή
1 ^{ος} Εξεταστής	Αναστάσιος Κριεμπάρδης	
2 ^{ος} Εξεταστής	Ιωάννης Παναγάκος	

Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας

Η κάτωθι υπογεγραμμένη Πολυξένη – Μαρία Καλύβα του Βασιλείου, με αριθμό μητρώου 21529 φοιτήτρια του Διδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων των Τμημάτων Βιοϊατρικών Επιστημών/Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία/Παιδαγωγική τμήμα των Σχολών Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας/Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, δηλώνω ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος. Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

Επιθυμώ την απαγόρευση πρόσβασης στο πλήρες κείμενο της εργασίας μου μέχρι 02/10/2023 και έπειτα από αίτηση μου στη Βιβλιοθήκη και έγκριση του επιβλέποντα καθηγητή.

Η Δηλούσα

Πολυξένη – Μαρία Καλύβα



Ευχαριστίες

Ευχαριστώ όλους τους καθηγητές και τις καθηγήτριές μου για την ευκαιρία που μου έδωσαν να έρθω σε επαφή με διαφορετικά γνωστικά πεδία, για τη βοήθειά τους και την υπομονή που επέδειξαν. Ιδιαίτερως, ευχαριστώ τον επιβλέποντα καθηγητή της εργασίας κ. Αναστάσιο Κριεμπάρδη, για την πολύτιμη στήριξη και τη βοήθεια που μου παρείχε.

Αφιέρωσεις

«Η γνώση δεν είναι αρκετή,
πρέπει να τη χρησιμοποιήσουμε.
Η προθυμία δεν είναι αρκετή,
πρέπει να ενεργήσουμε».
Goethe

Στην Ε και στην Β, που με εμπνέουν καθημερινά και μου δίνουν δύναμη.

Περίληψη

Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τα τελευταία χρόνια, εστιάζει σε μια συμπεριληπτική εκπαίδευση, με σκοπό να παρέχει ίσες ευκαιρίες για παιδιά με νευροαναπτυξιακές διαταραχές.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας αυτής εξετάζονται οι έννοιες της ένταξης και συμπερίληψης και η σημασία τους στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος μάθησης που προάγει την ισότητα. Λαμβάνεται υπόψη η αναγνώριση και η αξιοποίηση των ποικίλων αναγκών και ικανοτήτων όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων αυτών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές.

Το δεύτερο μέρος εστιάζει στις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την ένταξη αυτών των μαθητών στις κανονικές τάξεις και στους τρόπους αντιμετώπισης των προκλήσεων. Μερικές από τις προκλήσεις περιλαμβάνουν τη διευθέτηση των ατομικών μαθησιακών αναγκών, την προσαρμογή των μεθόδων διδασκαλίας, την ελλιπή επιμόρφωση, τη διαχείριση των συμπεριφορικών προβλημάτων, την προώθηση της κοινωνικής ένταξης και τη συνεργασία μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού και των διάφορων φορέων (Johnson & Kardos, 2017).

Τέλος, τονίζεται ο ρόλος των αποτελεσματικών πρακτικών διδασκαλίας για την υποστήριξη των μαθητών μέσα στα πλαίσια της τάξης και δίνεται έμφαση στη σημασία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, της υποστήριξης των μαθητών και της χρήσης βοηθητικών τεχνολογιών για την προσαρμογή σε ποικίλα μαθησιακά στυλ. Είναι σημαντική η δημιουργία ενός θετικού και συμπεριληπτικού κλίματος στην τάξη, που προάγει την αποδοχή, την ενσυναίσθηση και την κατανόηση (Meijer, Pijl, & Hegarty, 2016).

Λέξεις κλειδιά: πρωτοβάθμια εκπαίδευση, συμπερίληψη, ένταξη, ισότητα, εκπαιδευτικοί, προκλήσεις, συνεργασία, πρακτικές, διαφοροποιημένη διδασκαλία, τεχνολογίες, αποδοχή, ενσυναίσθηση.

Abstract

Inclusive education has become a significant focus in primary education, aiming to provide equal opportunities for children with neurodevelopmental disorders and specific learning difficulties (S.L.D).

The first section of this paper examines the concept of inclusion and its significance in creating an inclusive learning environment. It emphasizes the importance of recognizing and valuing the diverse needs and abilities of all students, including those with neurodevelopmental disorders and S.L.D.

The second section delves into the challenges that teachers face when including children with such conditions into regular classrooms and the ways to deal with the challenges. These challenges include addressing individual learning needs, adapting teaching methods, insufficient training, managing behavioral issues, promoting social integration and collaboration between the educational staff and the various stakeholders.

Furthermore, this study highlights the role of effective teaching practices in supporting the inclusion of these children. It emphasizes the importance of differentiated teaching, individualized support, and the use of assistive technologies to accommodate diverse learning styles and needs. It is important to create a positive and inclusive classroom climate that promotes acceptance, empathy and understanding.

Key words: primary education, inclusion, teachers, challenges, collaboration, teaching methods, differentiated teaching, technologies, acceptance, empathy

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	5
Αφιερώσεις.....	6
Περίληψη.....	7
Abstract	8
Πρόλογος	10
Κεφάλαιο 1. Συμπερίληψη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Θεωρητικό πλαίσιο	12
1.1. Έννοια και κατανόηση της συμπερίληψης.....	12
1.2. Προϋποθέσεις επιτυχίας της συμπερίληψης.....	13
1.3. Στρατηγικές και μέθοδοι διδασκαλίας.....	13
1.4. Νομικό πλαίσιο για τη Συμπερίληψη	15
Κεφάλαιο 2. Κατανοώντας τις Νευροαναπτυξιακές Διαταραχές	18
2.1. Ορισμός νευροαναπτυξιακών διαταραχών.....	18
2.2. Χαρακτηριστικά.....	18
2.3. Τύποι νευροαναπτυξιακών διαταραχών	19
2.4. Επιπολασμός και αντίκτυπο στη μάθηση	20
Κεφάλαιο 3. Προκλήσεις στη συμπερίληψη παιδιών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές.....	23
3.1. Κοινωνικές και συμπεριφορικές προκλήσεις.....	23
3.2. Προκλήσεις σχετικές με το πρόγραμμα σπουδών και τη διδασκαλία	25
3.3. Προκλήσεις διαχείρισης τάξης.....	27
3.4 Προκλήσεις συνεργασίας και υποστήριξης.....	28
Κεφάλαιο 4. Στρατηγικές για την αντιμετώπιση των προκλήσεων	31
4.1 Στρατηγικές προώθησης της συμπερίληψης	31
4.2. Στρατηγικές για διαφοροποιημένη διδασκαλία και μάθηση	32
4.3. Στρατηγικές για τη δημιουργία υποστηρικτικών μαθησιακών περιβαλλόντων .	35
4.4. Στρατηγικές για αποτελεσματική συνεργασία	37
Κεφάλαιο 5. Συμπεράσματα.....	38
Βιβλιογραφία.....	45

Πρόλογος

Η συμπερίληψη είναι μια θεμελιώδης διάσταση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που στοχεύει στην παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους εκπαιδευόμενους, ανεξάρτητα από τις ικανότητες τους. Αποτελεί μια διαδικασία αναγνώρισης και ανταπόκρισης στις διαφορετικές ανάγκες όλων των μαθητών, μέσω της αύξησης της συμμετοχής στη μάθηση και στις κοινωνικές και πολιτισμικές δραστηριότητες της κοινότητας, και μείωσης του αποκλεισμού από την εκπαιδευτική διαδικασία. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση εξασφαλίζει ότι όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από το περιβάλλον και τις συνθήκες από τις οποίες προέρχονται, είναι ικανά να συμμετέχουν στις σχολικές διαδικασίες και να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητες τους (Ainscow & Miles, 2008).

Τα παιδιά με νευροαναπτυξιακές διαταραχές, έρχονται συχνά αντιμέτωπα με διάφορες προκλήσεις όσον αφορά την πρόσβαση και τη συμμετοχή στην γενική εκπαίδευση και για αυτό το λόγο απαιτείται ειδική προσοχή για να μπορέσουν να ξεπεράσουν τα εμπόδια στη μάθηση. Τα τελευταία χρόνια, έχει υπάρξει μεγάλη αναγνώριση της σημαντικότητας για την παροχή της κατάλληλης εκπαιδευτικής στήριξης σε αυτούς τους μαθητές για να μπορέσουν να συμμετέχουν σε συμπεριληπτικά περιβάλλοντα μάθησης (Kauffman & Hallahan, 2012).

Μερικές από τις νευροαναπτυξιακές διαταραχές είναι: ο αυτισμός, η διάσπαση ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ), η νοητική υστέρηση, οι διαταραχές της ανάγνωσης, της γραπτής έκφρασης και των μαθηματικών (Fletcher, Lyon, Fuchs, & Barnes, 2007). Αυτές οι καταστάσεις όχι μόνο επηρεάζουν την ικανότητα του παιδιού στην μάθηση αλλά και δυσχεραίνουν τις σχέσεις που αναπτύσσει με τους συμμαθητές και τους δασκάλους του. Για να επιτευχθεί η ένταξη των μαθητών ο ρόλος των δασκάλων και η συνεργασία του με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς και τους συνεργαζόμενους φορείς είναι πολύ σημαντικά, καθώς αποτελούν το κλειδί για την επιτυχία της ένταξης των μαθητών στο γενικό σχολείο. Οι δάσκαλοι χρειάζεται να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι για να καλύψουν τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών τους και να τους συμπεριλάβουν όλους ανεξαρτήτως δυσκολιών (Opertti & Parajón, 2013).

Όμως, οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν είναι αρκετές και πολλοί εκπαιδευτικοί δεν καταφέρνουν να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες. Μια δυσκολία με την οποία έρχονται αντιμέτωποι, είναι η προετοιμασία διαφοροποιημένης διδασκαλίας που θα προσαρμόζεται στις ανάγκες όλων των μαθητών, καθώς αυτό απαιτεί αρκετό χρόνο παρατήρησης, σχεδιασμού, προετοιμασίας και αξιολόγησης (Haelermans, Van Houtte, & Baccarne, 2018). Αντιμετωπίζουν, ακόμα, δυσκολία στην δημιουργία ενός κλίματος στο οποίο θα υπάρχει σεβασμός, κατανόηση και αναγνώριση της αξίας όλων των μαθητών. Οι ίδιοι οι δάσκαλοι πρέπει πρώτα να αποκτήσουν θετική στάση απέναντι στο διαφορετικό και να αμφισβητήσουν τις στερεοτυπικές συμπεριφορές (Brown E. , 2019).

Το γεγονός ότι πρέπει να διαχειριστούν μια τάξη στην οποία υπάρχουν παιδιά με νευροαναπτυξιακές διαταραχές κάνει τα πράγματα ακόμα πιο δύσκολα, καθώς τα συγκεκριμένα παιδιά μπορεί να αντιμετωπίζουν δυσκολία στην αυτορρύθμιση, στην επικοινωνία και στην αισθητηριακή επεξεργασία, κάτι που είναι πιθανό να οδηγήσει σε ενοχλητικές συμπεριφορές ή σε δυσκολίες τήρησης της ρουτίνας και των κανόνων της τάξης. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι εξοπλισμένοι με αποτελεσματικές στρατηγικές διαχείρισης τάξης οι οποίες θα ενισχύουν θετικές συμπεριφορές (Preckel, Götz, Frenzel, & Pekrun, 2013).

Σε αυτή την μελέτη, θα αναλυθούν στρατηγικές ένταξης των παιδιών αυτών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και θα γίνει θεωρητική ανασκόπηση των προσεγγίσεων της ένταξης και της συμπερίληψης η οποία θα περιλαμβάνει το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας, την διαφοροποιημένη διδασκαλία, τον καθολικό σχεδιασμό μάθησης. Οι προσεγγίσεις αυτές θα εξεταστούν στα πλαίσια των πιο πρόσφατων ερευνών για την ενταξιακή/συμπεριληπτική εκπαίδευση και θα αναφερθούν καλές εκπαιδευτικές πρακτικές για την διδασκαλία, ανάλογα τις ανάγκες και δυσκολίες των μαθητών. Επιπλέον, θα συζητηθεί ο ρόλος των δασκάλων και η ευθύνη που έχουν για συνεχή ενημέρωση και επιμόρφωση, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και οι τρόποι να ανταπεξέλθουν σε αυτές, η ανάγκη για την καλλιέργεια ενσυναίσθησης και διάφορων δεξιοτήτων, όπως οι επικοινωνιακές δεξιότητες, η ευαισθησία, η υπομονή, η οργάνωση κ.α. και η χρησιμότητα τους στην τάξη, προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα της δουλειάς τους και των σχέσεων με τους μαθητές και τους συναδέλφους τους (Forlin, 2018).

Κεφάλαιο 1. Συμπερίληψη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση:

Θεωρητικό πλαίσιο

1.1. Έννοια και κατανόηση της συμπερίληψης

Η εννοιολόγηση της συμπερίληψης είναι απαραίτητη για την κατανόηση των αρχών και των αξιών που καθοδηγούν τις συμπεριληπτικές πρακτικές μάθησης. Η συμπερίληψη δεν επικεντρώνεται μονάχα στη φυσική παρουσία των μαθητών στην τάξη· περιλαμβάνει μια ολιστική προσέγγιση που προωθεί τις ίσες ευκαιρίες, την ουσιαστική συμμετοχή και την αίσθηση του ανήκειν για όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με νευροαναπτυξιακές διαταραχές (Kumar, 2017).

Στον πυρήνα της, δίνει έμφαση στην αναγνώριση και την αποδοχή της διαφορετικότητας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Αναγνωρίζει ότι κάθε μαθητής έχει μοναδικές ικανότητες, δυνάμεις και στυλ μάθησης και προσπαθεί να δημιουργήσει ένα περιβάλλον που να υποστηρίζει τις ατομικές του ανάγκες. Βασίζεται στην πεποίθηση ότι όλοι οι μαθητές έχουν το δικαίωμα να έχουν πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση, να αναπτύσσονται στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους και να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία (Βλάχος, Ιωακειμίδου, Κουτσοσπύρου, Σουρτζή, & Χατζημιχαϊλίδης, 2013)

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση απομακρύνεται από τις έννοιες του διαχωρισμού και της ειδικής αγωγής, επιδιώκοντας την κατάργηση των εμποδίων και την προώθηση πρακτικών συνεκπαίδευσης μέσα στις κανονικές τάξεις. Αμφισβητεί την ιδέα ότι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες πρέπει να εκπαιδεύονται χωριστά από τους συνομηλίκους τους και υποστηρίζει μια συλλογική και υποστηρικτική προσέγγιση που προωθεί την ένταξη όλων των μαθητών στο κανονικό εκπαιδευτικό σύστημα (Ημέλλου, 2011).

Κεντρικός άξονας της συμπερίληψης είναι η αρχή της ισότητας καθώς στοχεύει να αντιμετωπίσει και να ξεπεράσει τις ιστορικές και συστημικές ανισότητες που έχουν περιθωριοποιήσει τους μαθητές με αναπηρίες και μαθησιακές δυσκολίες. Αναγνωρίζει ότι η παροχή ίσων ευκαιριών για όλους τους μαθητές μπορεί να απαιτεί πρόσθετη υποστήριξη, καταλύματα και προσαρμογές για να διασφαλιστεί η πλήρης συμμετοχή και η ακαδημαϊκή επιτυχία τους. Περιλαμβάνει, επίσης, μια προοπτική κοινωνικής δικαιοσύνης. Τονίζει τη σημασία της εκτίμησης και του σεβασμού των δικαιωμάτων και της αξιοπρέπειας κάθε μαθητή, την προώθηση της αποδοχής και την καταπολέμηση των

διακρίσεων και του στίγματος. Ακόμα, ενθαρρύνει την ανάπτυξη συμπεριληπτικών στάσεων, ενσυναίσθησης και κατανόησης μεταξύ των μαθητών, των δασκάλων και της ευρύτερης σχολικής κοινότητας (Qvortrup & Qvortrup, 2017)

Παρόλο που πολλές φορές συνδέεται με μαθητές με αναπηρίες, στην πραγματικότητα η συμπερίληψη εκτείνεται πέρα από αυτόν τον πληθυσμό. Περιλαμβάνει όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τα διαφορετικά χαρακτηριστικά, το υπόβαθρο και τις ικανότητές τους. Εκτιμά τον πλούτο που φέρνει η διαφορετικότητα στο μαθησιακό περιβάλλον και στοχεύει στη δημιουργία συμπεριληπτικών κοινοτήτων οι οποίες θα αντικατοπτρίζουν την ευρύτερη κοινωνία (Ainscow, Booth, & Dyson)

1.2. Προϋποθέσεις επιτυχίας της συμπερίληψης

Οι τρεις βασικοί παράγοντες που επηρεάζουν την ένταξη στο σχολικό περιβάλλον είναι: το παιδί, το σχολείο και η οικογένεια. Για να ευδοκιμήσει η συμπεριληπτική εκπαίδευση καλό είναι να ληφθούν υπόψη τα παρακάτω για το καθένα ξεχωριστά:

Παιδί: Πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη σημασία στο είδος και στον βαθμό αναπηρίας ή/και εκπαιδευτικής ανάγκης του μαθητή. Τα επιμέρους στοιχεία του προφίλ του μαθητή πρέπει να συνεκτιμώνται ώστε να λαμβάνονται υπόψη στα πλαίσια μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Γεωργίου, 2000).

Σχολείο: Το σχολείο πρέπει να φροντίσει για τις απαραίτητες τροποποιήσεις περιβάλλοντος που θα καλύπτουν τις ιδιαίτερες ανάγκες όλων των μαθητών στα πλαίσια ενός καθολικού σχεδιασμού καθώς και για τις αναγκαίες διαφοροποιήσεις διδασκαλίας όπως προαναφέρθηκε (Γεωργίου, 2000).

Οικογένεια: Η στάση της οικογένειας απέναντι σε κάθε είδους διαφορετικότητα αποτελεί σημαντικό παράγοντα επιτυχίας και θα πρέπει να προσεχθεί ιδιαίτερα. Οι στάσεις των μελών της οικογένειας απέναντι στα παιδιά με αναπηρία ή/και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ποικίλουν, ακόμα και στις πιο ανεπτυγμένες χώρες, ανάλογα με τις κοινωνικές τους αντιλήψεις, το είδος και τον βαθμό δυσκολιών των παιδιών (Γεωργίου, 2000).

1.3. Στρατηγικές και μέθοδοι διδασκαλίας

Γενικά, μερικές από τις σημαντικότερες προϋποθέσεις ευόδωσης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αποτελούν οι μέθοδοι διδασκαλίας που θα χρησιμοποιηθούν από το

εκπαιδευτικό προσωπικό, οι οποίες πρέπει να προσαρμοστούν με τέτοιο τρόπο ώστε να καλύπτουν τις διαφορετικές ανάγκες όλων των εκπαιδευόμενων σε μια τάξη. Μερικές αποτελεσματικές μέθοδοι διδασκαλίας για την συμπεριληπτική εκπαίδευση περιλαμβάνουν:

1) Καθολικός Σχεδιασμός Μάθησης: Ο Καθολικός Σχεδιασμός για τη μάθηση, είναι ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο βασισμένο σε μια σειρά αρχών με στόχο την ισότιμη πρόσβαση στη μάθηση μέσα στην τάξη, ανεξαρτήτως μαθησιακών διαφορών και αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη συμπερίληψη όλων των μαθητών στην πορεία προς «ένα σχολείο για όλους». Ο Καθολικός Σχεδιασμός είναι βασισμένος σε τρεις βασικές αρχές: χρήση πολλαπλών μέσων αναπαράστασης, χρήση πολλαπλών μέσων έκφρασης, χρήση πολλαπλών μέσων και ευέλικτων τρόπων εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία. Για την αποτελεσματική εφαρμογή του θεωρήθηκαν αναγκαίοι οι εναλλακτικοί τρόποι διδασκαλίας όπως είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η διαθεματική προσέγγιση, η μαθητοκεντρική και συνεργατική μάθηση (Howard, 2003).

2) Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Οι δάσκαλοι μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη μέθοδο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ώστε να παρέχουν στους μαθητές μια ποικιλία μαθησιακών ευκαιριών εφαρμοσμένες στις δυνατότητες και στις ανάγκες τους. Η συγκεκριμένη μέθοδος δίνει την ευελιξία στους εκπαιδευτικούς να τροποποιήσουν το περιεχόμενο της ύλης, να το επεξεργαστούν και να παράγουν νέο υλικό που θα ταιριάζει με τις εξατομικευμένες μαθησιακές ικανότητες και το στυλ του κάθε μαθητή ξεχωριστά. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας οδηγεί σε μεγιστοποίηση κινήτρου και κάλυψη κενών μάθησης, στην προώθηση της αυτενέργειας και πρωτοβουλίας, στην ανάπτυξη της αυτογνωσίας και στην ανάληψη της προσωπικής ευθύνης για τα αποτελέσματα και στην ενίσχυση της ικανότητας για συνεργασία και κοινωνική μάθηση (Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013).

3) Ομαδοσυνεργατική Μάθηση: Με το συγκεκριμένο είδος διδασκαλίας οι μαθητές ενθαρρύνονται να εργαστούν σε ομάδες για να επιτύχουν κοινούς μαθησιακούς στόχους. Αυτή η μέθοδος μπορεί να βοηθήσει στην δημιουργία θετικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών και να τους ενθαρρύνει να μάθουν ο ένας από τον άλλον. Επίσης, μέσα από αυτήν οι μαθητές αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες, όπως είναι η επικοινωνία, η συνεργασία και η επίλυση συγκρούσεων. Οι μαθητές αποκτούν την αίσθηση του ανήκειν σε μια κοινότητα, όπως είναι η τάξη. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διευκολύνουν την

ομαδοσυνεργατική μάθηση παρέχοντας σαφείς οδηγίες στους μαθητές, εγκαθιδρύοντας ξεκάθαρους ρόλους και υποχρεώσεις και τέλος παρέχοντας ευκαιρίες για ανατροφοδότηση και αναστοχασμό (Χιονίδου-Μοσκοφόγλου, 2000).

4) Χρήση ΤΠΕ και Υποστηρικτικής Τεχνολογίας: Η ένταξη προγραμμάτων ΤΠΕ στα σχολεία δίνει την δυνατότητα στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς, στον από κοινού σχεδιασμό των μαθησιακών δραστηριοτήτων μέσα από την ελεύθερη έκφραση των απόψεων και των προσωπικών προτιμήσεων. Δημιουργείται, με αυτό τον τρόπο, ένα υγιές εκπαιδευτικό κλίμα στην τάξη, μέσα στην οποία τα μέλη των ομάδων συνεργάζονται, επικοινωνούν, μοιράζονται και ανταλλάζουν γνώμες και ιδέες (Σολομωνίδου, 2003). Η χρήση των ΤΠΕ μπορεί να γίνει με την χρήση Η/Υ, διαδραστικού πίνακα, εικονικής πραγματικότητας κ.α. Συχνά χρησιμοποιούνται εκπαιδευτικά παιχνίδια και προγράμματα που παρέχουν την δυνατότητα να συνδυάσουν την μάθηση μέσα από την ψυχαγωγία και την γνώση μέσα από την διασκέδαση (Σολομωνίδου, 2003).

Η υποστηρικτική τεχνολογία μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να στηρίξει τους μαθητές που αντιμετωπίζουν διάφορες δυσκολίες μέσα στην τάξη. Μερικά παραδείγματα υποστηρικτικής τεχνολογίας είναι τα: λογισμικό text-to-speech (μετατρέπουν τον προφορικό σε γραπτό λόγο μέσα από την αναγνώριση της φωνής), εναλλακτικά βοηθήματα προσβασιμότητας σε Η/Υ (τροποποιημένα πληκτρολόγια, ποντίκια κ.α.), βοηθήματα ακοής, πίνακες επικοινωνίας με εικόνες, σαρωτές οθόνης κ.α. (Edyburn, 2004).

Συνολικά, το κλειδί για μια πετυχημένη συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι να χρησιμοποιείται ένας συνδυασμός εκπαιδευτικών μεθόδων και στρατηγικών, τα οποία να είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες του κάθε μαθητή, χωρίς να γίνονται διακρίσεις αλλά λαμβάνοντας υπόψη τις ατομικές του ανάγκες. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών θα αποδειχθεί για ακόμα μια φορά ιδιαίτερα σημαντικός.

1.4. Νομικό πλαίσιο για τη Συμπερίληψη

Τα νομικά και πολιτικά πλαίσια διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην προώθηση και υποστήριξη πρακτικών συνεκπαίδευσης για παιδιά με νευροαναπτυξιακές διαταραχές. Αυτά τα πλαίσια παρέχουν τη βάση για την εφαρμογή πολιτικών, κατευθυντήριων γραμμών και πρακτικών, χωρίς αποκλεισμούς, στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Διασφαλίζουν ότι τα δικαιώματα και οι ανάγκες όλων των μαθητών προστατεύονται και ότι η συνεκπαίδευση γίνεται πραγματικότητα (Βλάχου & Παπαδημητρίου, 2004)

Ένα από τα σημαντικότερα νομικά πλαίσια είναι η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities – UNCRPD). Η UNCRPD δίνει έμφαση στο δικαίωμα και στην ίση πρόσβαση στην εκπαίδευση για όλα τα άτομα ανεξαιρέτως. Υπογραμμίζει τη σημασία της παροχής των απαραίτητων διευκολύνσεων για τη διασφάλιση της πλήρους συμμετοχής και της ένταξης των μαθητών με αναπηρίες στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Πολλές χώρες ανά τον κόσμο έχουν επικυρώσει την UNCRPD και έχουν ενσωματώσει τις αρχές της στην εθνική τους νομοθεσία (United Nations)

Εκτός από την UNCRPD, υπάρχουν διάφοροι εθνικοί και περιφερειακοί νόμοι και πολιτικές δραστηριότητες που προωθούν τη συμπερίληψη, όπως ο Ν.3699/2008 (Τράπεζα Πληροφοριών Νομοθεσίας), το εθνικό σχέδιο δράσης για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία (Υπουργός Επικρατείας), η στρατηγική για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία για την περίοδο 2021 – 2030 (Ευρωπαϊκή Επιτροπή), η σύσταση του Συμβουλίου για την προώθηση των κοινών αξιών, της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς και της ευρωπαϊκής διάστασης της διδασκαλίας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή). Μέσω αυτών καθορίζονται οι νομικές υποχρεώσεις και οι ευθύνες των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, ώστε να παρέχουν περιβάλλοντα στα οποία δεν γίνονται διακρίσεις, διαχωρισμοί και αποκλεισμοί. Δίνουν συχνά έμφαση στις διαδικασίες αναγνώρισης, αξιολόγησης και παροχής για να διασφαλιστεί ότι έχει υπάρξει η σωστή υποστήριξη, οι κατάλληλες υποδομές και η ίση πρόσβαση και συμμετοχή για όλους τους μαθητές. Επίσης, παρέχουν κατευθυντήριες γραμμές και συστάσεις για τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς σχετικά με το πώς να δημιουργήσουν συμπεριληπτικές αίθουσες που θα καλύπτουν τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή).

Επιπλέον, τα νομικά αυτά πλαίσια επικεντρώνονται και στην ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των διάφορων εμπλεκόμενων φορέων που εμπλέκονται στην εκπαίδευση μαθητών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές. Ενθαρρύνουν τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, των γονέων, των μελών της κοινότητας και των εξειδικευμένων επαγγελματιών. Αυτές οι συνεργασίες επιτρέπουν την ανταλλαγή εξειδικευμένων γνώσεων και πόρων με στόχο την βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Με την τήρηση αυτών των νόμων, τα σχολεία μπορούν να

διασφαλίσουν ότι η συνεκπαίδευση γίνεται αναπόσπαστο μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος, παρέχοντας ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης και ενισχύοντας την ισότητα, τη συνεργασία και την ευημερία όλων των μαθητών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή).

Κεφάλαιο 2. Κατανοώντας τις Νευροαναπτυξιακές Διαταραχές

2.1. Ορισμός νευροαναπτυξιακών διαταραχών

Οι νευροαναπτυξιακές διαταραχές είναι μια ομάδα διαταραχών, οι οποίες έχουν νευροβιολογική βάση και επηρεάζουν την ανάπτυξη και τη λειτουργία του εγκεφάλου, οδηγώντας σε δυσκολίες σε διάφορους τομείς των γνωστικών και ψυχολογικών λειτουργιών, της συμπεριφοράς και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Οι διαταραχές στη νευροανάπτυξη εξαρτώνται από τον χρόνο κατά τον οποίο προκλήθηκε η βλάβη, η οποία μπορεί να συμβεί κατά την εγκυμοσύνη, την περιγεννητική περίοδο, τη βρεφική ή την παιδική ηλικία. Αυτές οι διαταραχές εμφανίζονται συνήθως νωρίς, πριν από την σχολική ηλικία, και χαρακτηρίζονται από ελλείμματα στην ανάπτυξη, που έχουν αρνητική επίδραση στην προσωπική, κοινωνική, ακαδημαϊκή ή επαγγελματική λειτουργικότητα. Το εύρος των ελλειμμάτων που προκαλούν αυτές τις διαταραχές ποικίλλει· για παράδειγμα, μπορεί να περιορίζεται σε συγκεκριμένες μαθησιακές δυσκολίες ή να επηρεάζει ευρύτερα τις κοινωνικές δεξιότητες και τη νοημοσύνη. Η κατανόηση του ορισμού και των διαφορετικών τύπων νευροαναπτυξιακών διαταραχών είναι ζωτικής σημασίας για τον εντοπισμό και την υποστήριξη ατόμων που αντιμετωπίζουν αυτές τις δυσκολίες (Κουμούλα, 2020)

2.2. Χαρακτηριστικά

Υπάρχουν οκτώ κοινά χαρακτηριστικά στις νευροαναπτυξιακές διαταραχές:

1. Απόκλιση στην ωρίμανση: Υπάρχει καθυστέρηση ή απόκλιση σε ψυχολογικά χαρακτηριστικά που εξαρτώνται από την ωρίμανση του εγκεφάλου. Οι δεξιότητες δεν μπορούν να αναπτυχθούν χωρίς την κατάλληλη νευρωνική δομή.
2. Σταθερή πορεία: Οι νευροαναπτυξιακές διαταραχές δεν χαρακτηρίζονται από αλλαγές και εξάρσεις που συνήθως παρατηρούνται σε άλλες πολυπαραγοντικές ψυχικές διαταραχές.
3. Διατήρηση της δυσλειτουργίας: Παρά την τάση για μείωση της δυσλειτουργίας που προκαλείται από τη διαταραχή, η διαταραχή εξακολουθεί να υπάρχει στην ενήλικη ζωή.
4. Γνωστική βλάβη: Οι νευροαναπτυξιακές διαταραχές συνήθως συνοδεύονται από γενική ή ειδική γνωστική βλάβη.

5. Αλληλοεπικάλυψη: Υπάρχει τάση για αλληλοεπικάλυψη των διαφόρων νευροαναπτυξιακών διαταραχών, αν και μπορεί να είναι πολύ διαφορετικές μεταξύ τους.
6. Γενετική επίδραση: Οι γενετικοί παράγοντες παίζουν σημαντικό ρόλο στην αιτιολογία και τις ατομικές διαφορές των νευροαναπτυξιακών διαταραχών.
7. Περιβαλλοντική επίδραση: Οι περιβαλλοντικοί παράγοντες έχουν επίσης σημαντική επίδραση στη νευροανάπτυξη, με παράγοντες όπως η χρήση αλκοόλ, το κάπνισμα και η έκθεση σε τοξικές ουσίες από τη μητέρα κατά την εγκυμοσύνη, το χαμηλό βάρος γέννησης και η έκθεση σε περιβαλλοντική ρύπανση.
8. Φύλο: Οι νευροαναπτυξιακές διαταραχές εμφανίζονται συχνότερα σε αρσενικά άτομα (Κουμούλα, 2020).

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι παρόλο που υπάρχουν κοινά χαρακτηριστικά, κάθε άτομο με νευροαναπτυξιακή διαταραχή είναι μοναδικό και τα κλινικά χαρακτηριστικά, η σοβαρότητα, η ανταπόκριση στη θεραπεία και η αιτιολογία μπορεί να ποικίλλουν.

2.3. Τύποι νευροαναπτυξιακών διαταραχών

Μία από τις πιο γνωστές νευροαναπτυξιακές διαταραχές είναι η διαταραχή του αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ). Η ΔΑΦ χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην επικοινωνία και στην κοινωνική αλληλεπίδραση, καθώς και από περιορισμένα ενδιαφέροντα και επαναλαμβανόμενες στερεοτυπικές συμπεριφορές. Τα άτομα με ΔΑΦ μπορεί να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατανόηση και στην ανταπόκριση σε κοινωνικές ενδείξεις, στη διατήρηση της οπτικής επαφής, στη συμμετοχή σε διαλόγους και στην προσαρμογή σε αλλαγές στη ρουτίνα ή στο περιβάλλον (American Psychiatric Association, 2013).

Μια άλλη κοινή νευροαναπτυξιακή διαταραχή είναι η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ). Τα άτομα με ΔΕΠΥ εμφανίζουν επίμονα μοτίβα απροσεξίας, υπερκινητικότητας και παρορμητικότητας τα οποία παρεμβαίνουν στην καθημερινή λειτουργία και ανάπτυξή τους. Μπορεί να έχουν δυσκολίες να διατηρήσουν την προσοχή τους, να οργανώσουν εργασίες, να ακολουθήσουν οδηγίες και να ελέγξουν τις παρορμητικές συμπεριφορές (American Psychiatric Association, 2013).

Οι ειδικές μαθησιακές διαταραχές (ΕΜΔ) κατηγοριοποιούνται επίσης ως νευροαναπτυξιακές διαταραχές. Οι ΕΜΔ εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες στην ανάγνωση, στη γραφή, στα μαθηματικά, στο συλλογισμό, στην ομιλία και στην ακρόαση, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η εκμάθηση και η χρήση διάφορων ακαδημαϊκών δεξιοτήτων (American Psychiatric Association, 2013). Η δυσλεξία, για παράδειγμα, επηρεάζει κυρίως τις δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής. Συμπεριλαμβάνονται δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση, στη γλωσσική ευχέρεια και στην κατανόηση. Η δυσαριθμσία αναφέρεται σε δυσκολίες κατανόησης και εκτέλεσης μαθηματικών υπολογισμών, ενώ η δυσγραφία περιλαμβάνει προκλήσεις στη γραφή και στη λεπτή κινητική δεξιότητα που σχετίζεται με το γραφικό χαρακτήρα (American Psychiatric Association, 2013). Σύμφωνα με τα διαγνωστικά κριτήρια κατά το DSM-V (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), υπάρχουν τεσσάρων ειδών Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες:

- Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία Ανάγνωσης.
- Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία Γραφής/Γραπτής έκφρασης
- Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία στα Μαθηματικά.
- Μαθησιακή Δυσκολία Μη Προσδιοριζόμενη Αλλιώς

Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να υπάρχουν όλες μαζί ή μία από αυτές σε ένα παιδί (Κουμούλα, 2020).

Άλλες νευροαναπτυξιακές διαταραχές περιλαμβάνουν: τη νοητική αναπηρία, η οποία χαρακτηρίζεται από νοητική λειτουργία σημαντικά χαμηλότερη από το μέσο όρο και από ελλείμματα στην προσαρμοστική ικανότητα του ατόμου, τις διαταραχές επικοινωνίας και γλώσσας, οι οποίες επηρεάζουν την ικανότητα του ατόμου να παράγει ή να κατανοεί την ομιλία και τη γλώσσα, τις κινητικές διαταραχές, όπως η αναπτυξιακή διαταραχή συντονισμού των κινήσεων, γνωστή και ως δυσπραξία, η οποία περιλαμβάνει δυσκολίες στον συντονισμό, στον κινητικό σχεδιασμό και στις λεπτές ή αδρές κινητικές δεξιότητες και τις διαταραχές τικ (American Psychiatric Association, 2013).

2.4. Επιπολασμός και αντίκτυπο στη μάθηση

Οι νευροαναπτυξιακές διαταραχές έχουν σημαντικό επιπολασμό και μπορούν να έχουν βαθύ αντίκτυπο στις μαθησιακές ικανότητες και τις εκπαιδευτικές εμπειρίες των ατόμων. Η κατανόηση των ποσοστών επικράτησης και του αντίκτυπου αυτών των διαταραχών

στη μάθηση είναι σημαντικά για την ανάπτυξη αποτελεσματικών στρατηγικών και παρεμβάσεων.

Ο επιπολασμός των νευροαναπτυξιακών διαταραχών ποικίλλει ανάλογα με τη συγκεκριμένη πάθηση και τα διαγνωστικά κριτήρια που χρησιμοποιούνται. Για παράδειγμα, ο επιπολασμός στη ΔΑΦ είναι συνολικά στο 1,15%, 1,83% στα αγόρια και 0,84% στα κορίτσια, με αναλογία 4,14:1, σύμφωνα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ) (Τομπέα, 2021). Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) είναι επίσης πολύ διαδεδομένη, με εκτιμήσεις να υποδηλώνουν ότι περίπου το 5-10% των παιδιών σχολικής ηλικίας παγκοσμίως έχουν ΔΕΠΥ (Rydell, Lundström, Gillberg, Lichtenstein, & Larsson, 2018). Ο επιπολασμός της ΕΜΔ κυμαίνεται μεταξύ 5% έως 15% παγκοσμίως για παιδιά και εφήβους. Στον ενήλικο πληθυσμό εντοπίζεται ο επιπολασμός περίπου στο 4%. Πιο ειδικά, οι διαταραχές της ανάγνωσης εντοπίζονται στο 4-9% και στα μαθηματικά στο 3-7%. Έρευνες δείχνουν πως το 80% των ΕΜΔ σχετίζονται με αναγνωστικές δυσκολίες (Κουμούλα, 2020). Ο επιπολασμός για τη νοητική αναπηρία υπολογίζεται στο 1-3% του γενικού πληθυσμού, με ελαφρώς μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης στον αντρικό πληθυσμό (Λαμπρούση). Η δυσπραξία εντοπίζεται στο 10% του πληθυσμού, με το 2% να εμφανίζει σοβαρά συμπτώματα και αναλογεί σε 1 παιδί ανά 30 παιδιά. Η πιθανότητα να εμφανιστεί στα αγόρια είναι τέσσερις φορές μεγαλύτερη από ότι στα κορίτσια (Κουτουμάνος, 2006).

Ο αντίκτυπος των νευροαναπτυξιακών διαταραχών στη μάθηση μπορεί να είναι εκτεταμένος και πολύπλευρος. Τα άτομα με αυτές τις διαταραχές μπορεί να αντιμετωπίσουν προκλήσεις σε διάφορους τομείς που επηρεάζουν άμεσα την εκπαιδευτική τους πρόοδο και τις ακαδημαϊκές επιτυχίες τους. Για παράδειγμα, οι δυσκολίες στην επικοινωνία και στην αλληλεπίδραση, που παρατηρούνται συνήθως στη ΔΑΦ, μπορούν να επηρεάσουν την ικανότητα του μαθητή να συμμετέχει στη συνεργατική μάθηση, να δημιουργεί σχέσεις με συνομηλίκους και να συμμετέχει σε ομαδικές δραστηριότητες (Johnson & Myers, 2007).

Τα ελλείμματα εκτελεστικής λειτουργίας που συχνά συνδέονται με τη ΔΕΠΥ μπορούν να εμποδίσουν την ικανότητα του μαθητή να διατηρεί την προσοχή, να οργανώνει εργασίες, να διαχειρίζεται αποτελεσματικά το χρόνο και να ρυθμίζει τις παρορμήσεις. Αυτές οι προκλήσεις μπορεί να επιβραδύνουν την ακαδημαϊκή απόδοση,

την ολοκλήρωση των εργασιών και τη συνολική λειτουργία της τάξης (Felt, Biermann, Christner, Kochhar, & Harrison, 2014). Οι ΕΜΔ, όπως η δυσλεξία, η δυσαριθμησία, οι δυσκολίες στην ανάγνωση, τη γραφή ή τα μαθηματικά, μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά την ικανότητα του μαθητή να αποκτήσει θεμελιώδεις δεξιότητες και να συμβαδίσει με το επίπεδο της τάξης του.

Η επίδραση των νευροαναπτυξιακών διαταραχών στη μάθηση εκτείνεται πέρα από τους ακαδημαϊκούς τομείς. Αυτές οι διαταραχές μπορούν επίσης να επηρεάσουν τη συναισθηματική ευεξία, τη συμπεριφορά και την αυτορρύθμιση, τα οποία έχουν επιπτώσεις στο μαθησιακό περιβάλλον. Οι μαθητές με νευροαναπτυξιακές διαταραχές μπορεί να βιώσουν αυξημένα επίπεδα στρες, άγχους ή απογοήτευσης, καθιστώντας πιο δύσκολο να συμμετέχουν σε μαθησιακές εργασίες και να διατηρήσουν την προσοχή τους. Επιπλέον, ο αντίκτυπος των νευροαναπτυξιακών διαταραχών στη μάθηση μπορεί να ποικίλλει ανάλογα με τα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες του κάθε ατόμου και την υποστήριξη που έχει στη διάθεσή του. Η έγκαιρη αναγνώριση και οι κατάλληλες παρεμβάσεις διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στη μείωση των επιπτώσεων αυτών των διαταραχών και στην προώθηση θετικών μαθησιακών αποτελεσμάτων (Heady, Watkins, John, & Hutchings, 2022).

Είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε ότι τα άτομα με νευροαναπτυξιακές διαταραχές διαθέτουν επίσης μοναδικές δυνάμεις, ταλέντα και προοπτικές. Ενώ μπορεί να αντιμετωπίσουν προκλήσεις σε ορισμένους τομείς, μπορούν να διαπρέψουν σε άλλους. Ως εκ τούτου, είναι απαραίτητο να υιοθετηθεί μια προσέγγιση που αναγνωρίζει και καλλιεργεί τα δυνατά σημεία του κάθε μαθητή, ενθαρρύνοντας τη δημιουργία συμπεριληπτικού κλίματος στο σχολικό χώρο.

Κεφάλαιο 3. Προκλήσεις στη συμπερίληψη παιδιών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές

3.1. Κοινωνικές και συμπεριφορικές προκλήσεις

Οι συμπεριφορικές και οι κοινωνικές προκλήσεις στη συνεκπαίδευση αναφέρονται στις αρνητικές στάσεις, τα στερεότυπα και τα κοινωνικά εμπόδια που μπορούν να εμποδίσουν την επιτυχή ένταξη παιδιών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές. Αυτές οι προκλήσεις προκύπτουν από διάφορους παράγοντες και μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά την εκπαιδευτική εμπειρία αυτών των μαθητών. Μερικές από τις προκλήσεις περιλαμβάνουν:

Στιγματισμός και στερεότυπα: Τα παιδιά με νευροαναπτυξιακές διαταραχές έρχονται συχνά αντιμέτωπα με το στιγματισμό και τα αρνητικά στερεότυπα της κοινωνίας. Οι εσφαλμένες αντιλήψεις σχετικά με τις ικανότητες και τις δυνατότητές τους μπορεί να οδηγήσουν σε μειωμένες προσδοκίες και περιορισμένες ευκαιρίες για τη συμμετοχή τους σε κανονικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Τα στερεότυπα μπορούν να διαιωίσουν την αίσθηση του αποκλεισμού και να εμποδίσουν την ανάπτυξη ενός υποστηρικτικού και συμπεριληπτικού μαθησιακού περιβάλλοντος (Norbury, 2013).

Έλλειψη γνώσης και κατανόησης: Αρκετοί δάσκαλοι και μαθητές έχουν περιορισμένη γνώση για τις νευροαναπτυξιακές διαταραχές και αδυνατούν να κατανοήσουν τους λόγους που μπορεί ένα παιδί να παρουσιάζει αποκλίνουσα συμπεριφορά, συγκριτικά με το γενικό σύνολο. Αυτή η έλλειψη γνώσης είναι πιθανό να οδηγήσει σε παρεξηγήσεις, παρανοήσεις, λανθασμένους τρόπους αντιμετώπισης των μαθητών και αδυναμία παροχής κατάλληλης υποστήριξης (Gaines & Barnes, 2017).

Αποδοχή από τους συνομήλικους: Τα παιδιά με νευροαναπτυξιακές διαταραχές μπορεί να αντιμετωπίσουν προκλήσεις στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και στην αποδοχή από τους συνομηλικούς. Μπορεί να αντιμετωπίσουν δυσκολίες στο να δημιουργήσουν φιλίες, να βιώσουν κοινωνική απομόνωση ή να αντιμετωπίσουν τον εκφοβισμό και τον αποκλεισμό. Οι αρνητικές στάσεις και η περιορισμένη κατανόηση μεταξύ των συμμαθητών μπορούν να συμβάλουν σε αυτές τις κοινωνικές προκλήσεις, επηρεάζοντας τη συνολική ευημερία και την αίσθηση του ανήκειν. Τα παιδιά αυτά μπορεί να διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν εκφοβισμό και θυματοποίηση μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Τα τρωτά τους σημεία, όπως οι δυσκολίες στην

επικοινωνία ή οι ακαδημαϊκοί αγώνες, μπορούν να τους καταστήσουν ως πιθανούς στόχους εκδήλωσης επιθετικότητας και αποκλεισμού από συνομηλίκους (Käld, Beckman, Eapen, & Lin, 2022).

Στάσεις και πεποιθήσεις δασκάλων: Οι στάσεις και οι πεποιθήσεις που διατηρούν οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στη διαμόρφωση πρακτικών συνεκπαίδευσης. Οι αρνητικές στάσεις, οι προκαταλήψεις ή η έλλειψη εμπιστοσύνης στην ικανότητά τους να υποστηρίξουν αποτελεσματικά τους μαθητές με νευροαναπτυξιακές διαταραχές μπορεί να εμποδίσουν τις προσπάθειές τους να δημιουργήσουν ένα συμπεριληπτικό περιβάλλον. Οι δάσκαλοι μπορεί να αισθάνονται καταπονημένοι ή ανεπαρκείς για να ανταποκριθούν στις διαφορετικές ανάγκες αυτών των μαθητών, με αποτέλεσμα να έχουν μειωμένες προσδοκίες και να παρέχουν ελλιπή υποστήριξη (Cassady, 2011). Κάποιες φορές οι δάσκαλοι παρουσιάζουν έντονα αρνητικά συναισθήματα όταν συνειδητοποιούν πως έχουν στην τάξη τους παιδιά με νευροαναπτυξιακές διαταραχές, όπως ο αυτισμός, γιατί αυτά τα παιδιά παρουσιάζουν διάφορες συμπεριφορές μέσα στην τάξη, οι οποίες διαφέρουν από τους συνομηλίκους τους. Ακόμα, μερικοί δάσκαλοι αισθάνονται απροετοίμαστοι να καλύψουν τις ανάγκες αυτών των μαθητών, μπορεί να δουν αυτά τα παιδιά σαν εμπόδιο μέσα στην τάξη, ως μαθητές που μειώνουν την αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας την ώρα που διδάσκουν στα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά. Οι δάσκαλοι έχουν αναφέρει συναισθήματα σύγχυσης και ενοχών εξαιτίας του χρόνου που έχουν χάσει από την πλειοψηφία των μαθητών, ώστε να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές. Ο παραπάνω χρόνος που χρειάζεται να αφιερώσουν προκειμένου να προετοιμαστούν, να παρακολουθήσουν επιπλέον συναντήσεις, να συμπληρώσουν έγγραφα και να συνεργαστούν με τους ειδικούς, θεωρείται άδικος σε σχέση με το χρόνο που πρέπει να αφιερώσουν για τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης (Cassady, 2011).

Στάσεις γονέων και κοινότητας: Οι στάσεις και οι πεποιθήσεις των γονέων και της ευρύτερης κοινότητας μπορούν επίσης να παρουσιάσουν προκλήσεις στην προσπάθεια για συμπερίληψη. Οι γονείς μπορεί να έχουν ανησυχίες ή φόβους σχετικά με την ικανότητα του παιδιού τους να ευδοκιμήσει στις κανονικές τάξεις, με αποτέλεσμα να προτιμούν εξειδικευμένα περιβάλλοντα. Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις στις οποίες οι γονείς να αρνούνται τις προκλήσεις των παιδιών τους ή δεν έχουν επίγνωση σχετικά με

τα σημάδια και τα συμπτώματα των νευροαναπτυξιακών διαταραχών (Smith & Smith, 2000). Μπορεί να αποδίδουν τις συμπεριφορές ή τις δυσκολίες τους σε άλλους παράγοντες, όπως σε χαρακτηριστικά προσωπικότητας ή σε προσωρινές αναπτυξιακές καθυστερήσεις. Επίσης συμβαίνει συχνά να φοβούνται την ετικέτα που σχετίζεται με μια διάγνωση και το πιθανό στίγμα που μπορεί να αντιμετωπίσουν (Smith & Smith, 2000). Αρκετές φορές ανησυχούν για το πώς θα αντιληφθούν οι άλλοι το παιδί τους και πώς μπορεί να επηρεάσει τις μελλοντικές του ευκαιρίες και σχέσεις. Επιπλέον, η περιορισμένη πρόσβαση σε διαγνωστικές υπηρεσίες, οι οικονομικοί περιορισμοί ή οι γεωγραφικές προκλήσεις μπορεί να εμποδίσουν τους γονείς να αναζητήσουν επίσημη διάγνωση. Η διαθεσιμότητα καταρτισμένων επαγγελματιών, οι μεγάλες λίστες αναμονής ή το κόστος των αξιολογήσεων μπορεί να αποτελούν εμπόδια για ορισμένες οικογένειες (Stoner, Bock, Thompson, Angell, Heyl, & Crowley, 2005). Μια άλλη παράμετρος είναι η έλλειψη εμπιστοσύνης απέναντι στους ειδικούς, προηγούμενες αρνητικές εμπειρίες με επαγγελματίες υγείας ή εκπαίδευσης μπορεί να οδηγήσουν σε δυσπιστία και απροθυμία για αναζήτηση διάγνωσης (Stoner, Bock, Thompson, Angell, Heyl, & Crowley, 2005). Οι γονείς μπορεί να αισθάνονται ακυρωμένοι ή ότι δεν έχουν ακουστεί οι ανάγκες τους, ή μπορεί, ακόμα, να έχουν αντιμετωπίσει απορριπτικές συμπεριφορές, οι οποίες να τους έχουν αποτρέψει από το να επιδιώξουν μια επίσημη αξιολόγηση (Pruitt, Wandry, & Hollums, 1998). Τέλος, οι στερεοτυπικές και λανθασμένες αντιλήψεις από τα μέλη της κοινότητας σχετικά με τις νευροαναπτυξιακές διαταραχές, οι οποίες μπορεί να συμβάλλουν στην έλλειψη αποδοχής και υποστήριξης, εντείνουν ακόμα περισσότερο το άγχος των γονέων.

3.2. Προκλήσεις σχετικές με το πρόγραμμα σπουδών και τη διδασκαλία

Οι προκλήσεις του προγράμματος σπουδών και της διδασκαλίας στη συνεκπαίδευση αναφέρονται στις δυσκολίες που προκύπτουν στο σχεδιασμό και στην παροχή και εκπαιδευτικών στρατηγικών και περιεχομένων που να ανταποκρίνονται στις ποικίλες μαθησιακές ανάγκες των παιδιών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές. Αυτές οι προκλήσεις μπορούν να επηρεάσουν την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, εμποδίζοντας την εκπαιδευτική πρόοδο και τη συμπερίληψη αυτών των μαθητών. Μερικές από τις προκλήσεις περιλαμβάνουν:

Σχεδιασμός εξατομικευμένης διδασκαλίας: Η συμπεριληπτική εκπαίδευση απαιτεί μια εξατομικευμένη διδασκαλία που να καλύπτει τα μοναδικά μαθησιακά προφίλ και τις ανάγκες του κάθε μαθητή. Ωστόσο, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή εξατομικευμένης διδασκαλίας μπορεί να είναι πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς λόγω του ευρύ φάσματος μαθησιακών δυσκολιών και εκπαιδευτικών στρατηγικών που απαιτούνται. Οι δάσκαλοι μπορεί να δυσκολεύονται να εξισορροπήσουν την ανάγκη για διαφοροποίηση, διασφαλίζοντας παράλληλα ότι ακολουθούν το γενικό πρόγραμμα σπουδών (Tomlinson & Allan, 2000).

Προσαρμογή και τροποποίηση του προγράμματος σπουδών: Η προσαρμογή και η τροποποίηση του προγράμματος σπουδών με τρόπο που να καλύπτει τις μαθησιακές ανάγκες των όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων και αυτών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές είναι περίπλοκη. Οι δάσκαλοι χρειάζεται να τροποποιήσουν το περιεχόμενο, το υλικό και τις μεθόδους αξιολόγησης με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι πιο προσιτά και να παρέχουν ουσιαστική μάθηση για τους μαθητές αυτούς. Αυτό απαιτεί βαθιά κατανόηση του προγράμματος σπουδών και ικανότητα να γίνονται κατάλληλες προσαρμογές χωρίς να μένουν πίσω οι μαθησιακοί στόχοι .

Σχεδιασμός διαφοροποιημένης διδασκαλίας: Ο σχεδιασμός μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας που να καλύπτει διαφορετικά στυλ μάθησης, τις ικανότητες και τις ανάγκες όλων των μαθητών, μπορεί να αποτελέσει πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς. Οι δάσκαλοι πρέπει να μπορούν να αναπτύξουν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης μέσα στην τάξη, εντάσσοντας διαφοροποιημένες δραστηριότητες, διατηρώντας παράλληλα ένα κλίμα το οποίο θα βασίζεται στην αποδοχή και στην κατανόηση. Η εξισορρόπηση όλων των διαφορετικών αναγκών των μαθητών σε μια σχολική τάξη αποτελεί μια απαιτητική και χρονοβόρα διαδικασία (Westwood, 2016).

Πρόσβαση σε υποστηρικτική τεχνολογία και πόρους: Οι μαθητές με νευροαναπτυξιακές διαταραχές χρειάζονται πρόσθετους πόρους και υποστηρικτική τεχνολογία για να γίνει περισσότερο αποτελεσματική η μάθησή τους. Ωστόσο, η περιορισμένη πρόσβαση σε αυτούς τους πόρους και η έλλειψη κατάρτισης και γνώσης των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο αποτελεσματικής χρήσης τους μπορεί να δημιουργήσει σημαντικές προκλήσεις. Οι δάσκαλοι πρέπει να είναι ενήμεροι για τη διαθεσιμότητα των υποστηρικτικών τεχνολογιών και να τις ενσωματώνουν στο μάθημά

τους με σκοπό να εξασφαλίσουν ίσες ευκαιρίες για όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως (Batanero, Montenegro, Cerero, & Martínez, 2022).

Αξιολόγηση: Η αξιολόγηση της προόδου και των επιτευγμάτων των μαθητών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές μπορεί να παρουσιάσει προκλήσεις. Οι παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης δεν αποτυπώνουν με ακρίβεια τις ικανότητες και τα επιτεύγματα αυτών των μαθητών. Οι δάσκαλοι πρέπει να εξερευνήσουν εναλλακτικές στρατηγικές και τεχνικές αξιολόγησης που να συνάδουν με τις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες και τα δυνατά σημεία αυτών των μαθητών, παραμένοντας πάντα δίκαιοι (Kritikos, 2009).

Περιορισμοί χρόνου και μεγάλο φόρτο εργασίας: Η κάλυψη των διαφορετικών αναγκών των μαθητών απαιτεί επιπλέον χρόνο και προσπάθεια από τους δασκάλους. Ο μεγάλος φόρτος εργασίας μπορεί να καταβάλει τους δασκάλους καθώς προσπαθούν να παρέχουν εξατομικευμένη μάθηση, να προσαρμόζουν το υλικό των μαθημάτων, να διαφοροποιούν το μάθημα και τις αξιολογήσεις και να συνεργάζονται με τους γονείς και τους ειδικούς. Ο περιορισμένος χρόνος και οι αυξανόμενες απαιτήσεις μπορούν να εμποδίσουν την αποτελεσματική εφαρμογή πρακτικών που στοχεύουν στη συμπεριληπτική μάθηση (Richards & Armstrong, 2016).

3.3. Προκλήσεις διαχείρισης τάξης

Η αποτελεσματική διαχείριση της τάξης είναι απαραίτητη για τη δημιουργία ενός θετικού και συμπεριληπτικού μαθησιακού περιβάλλοντος όπου όλοι οι μαθητές μπορούν να συμμετέχουν ενεργά και να επιτύχουν. Η διαχείριση της τάξης μπορεί να είναι δύσκολη υπόθεση όσον αφορά τη συνεκπαίδευση για παιδιά με νευροαναπτυξιακές διαταραχές. Ακολουθούν ορισμένες προκλήσεις που μπορεί να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί:

Διαφορετικές ανάγκες: Σε μια τάξη, οι μαθητές έχουν ένα ευρύ φάσμα μαθησιακών αναγκών, ικανοτήτων και συμπεριφορών. Αυτή η ποικιλομορφία μπορεί να καταστήσει δύσκολο για τους εκπαιδευτικούς να ανταποκριθούν στις ατομικές ανάγκες κάθε μαθητή και να δημιουργήσουν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης για όλους (Emmer & Stough, 2001).

Διαχείριση συμπεριφοράς: Οι μαθητές με νευροαναπτυξιακές διαταραχές μπορεί να εκδηλώσουν διάφορες συμπεριφορές, όπως παρορμητικότητα, υπερκινητικότητα, δυσκολία στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, ξεσπάσματα. Η διαχείριση αυτών των

συμπεριφορών και η προώθηση της θετικής συμπεριφοράς μπορεί να απαιτήσει πρόσθετες στρατηγικές, πόρους και υποστήριξη (Emmer & Stough, 2001).

Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Οι συμπεριληπτικές τάξεις απαιτούν τη χρήση διαφοροποιημένης διδασκαλίας για να ικανοποιήσουν τις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών. Οι δάσκαλοι πρέπει να σχεδιάζουν και να παραδίδουν διδασκαλία που να είναι προσβάσιμη και ελκυστική για όλους τους μαθητές, λαμβάνοντας υπόψη τα δυνατά σημεία, τις αδυναμίες και το στυλ μάθησης όλων των μαθητών (Westwood, 2016).

Διαχείριση χρόνου: Σε μια ομάδα μαθητών με διαφορετικές ανάγκες, οι δάσκαλοι πρέπει να διαχειριστούν αποτελεσματικά το χρόνο τους μέσα στην τάξη προκειμένου να καλύψουν τις ανάγκες του κάθε μαθητή. Η παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης και οι αλλαγές της σχολικής αίθουσας, απαιτούν προσεκτικό σχεδιασμό και οργάνωση έτσι ώστε να διασφαλιστεί ότι όλοι οι μαθητές λαμβάνουν την απαραίτητη προσοχή και διδασκαλία (Oktavianti, 2020).

Εξατομικευμένη υποστήριξη: Τα παιδιά με νευροαναπτυξιακές διαταραχές συχνά χρειάζονται εξατομικευμένη υποστήριξη. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει ατομική βοήθεια, εξειδικευμένα υλικά, υποστηρικτική τεχνολογία και συνεργασία με το ειδικό προσωπικό, τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, τους αρμόδιους φορείς και τους ειδικούς θεραπευτές εάν υπάρχουν. Ο συντονισμός και η διαχείριση αυτών των συστημάτων υποστήριξης εντός της τάξης αποτελούν πρόκληση για τους δασκάλους (Oktavianti, 2020).

Κλίμα στην τάξη: Η δημιουργία ενός κλίματος στην τάξη που ενθαρρύνει την αποδοχή, το σεβασμό και τη συνεργασία μεταξύ όλων των μαθητών δεν είναι μια εύκολη διαδικασία. Οι δάσκαλοι πρέπει να είναι ισορροπιστές και να προάγουν την αίσθηση του ανήκειν, διασφαλίζοντας ότι οι μαθητές με νευροαναπτυξιακές διαταραχές εκτιμώνται από τους συμμαθητές τους (Emmer & Stough, 2001).

3.4 Προκλήσεις συνεργασίας και υποστήριξης

Παρακάτω παρουσιάζονται οι προκλήσεις που συναντώνται σχετικά με τη συνεργασία και την υποστήριξη που παρέχεται στους εκπαιδευτικούς και στα σχολεία:

Περιορισμένοι πόροι: Η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς απαιτεί συχνά πρόσθετους πόρους, όπως εξειδικευμένο υλικό, υποστηρικτικές τεχνολογίες και ειδικό προσωπικό. Ωστόσο, η περιορισμένη διαθεσιμότητα και πρόσβαση σε αυτούς τους πόρους μπορεί να αποτελέσει πρόκληση. Το κράτος αρκετές φορές διαθέτει περιορισμένο προϋπολογισμό για την εξασφάλιση προσωπικού που να επαρκεί ή τα σχολεία δεν έχουν τις απαραίτητες υποδομές για την παροχή ολοκληρωμένης υποστήριξης. Αυτό μπορεί να εμποδίσει την εφαρμογή αποτελεσματικών στρατηγικών και παρεμβάσεων, επηρεάζοντας την ποιότητα της υποστήριξης που παρέχεται στους μαθητές (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2016).

Επιμόρφωση: Η αποτελεσματική συνεργασία και η υποστήριξη απαιτούν επιμόρφωση από τους εκπαιδευτικούς και τους άλλους επαγγελματίες που εμπλέκονται, με στόχο να ενημερώνονται διαρκώς για τις νέες εξελίξεις στο χώρο της εκπαίδευσης. Η συνεχής ενημέρωση για τις πιο πρόσφατες έρευνες, στρατηγικές και παρεμβάσεις μπορεί να είναι πρόκληση, ειδικά όταν οι οικονομικοί πόροι είναι περιορισμένοι. Χωρίς επαρκή κατάρτιση και υποστήριξη, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να δυσκολεύονται να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών (Arnaiz-Sánchez, De Haro-Rodríguez, Caballero, & Martínez-Abellán, 2023).

Συνεργασία με άλλους δασκάλους και φορείς: Η συνεργασία με άλλους δασκάλους (π.χ. ειδικής αγωγής), με θεραπευτές, με το ειδικό προσωπικό και με τους αρμόδιους φορείς είναι ζωτικής σημασίας για την παροχή της απαραίτητης υποστήριξης και υπηρεσιών στους μαθητές. Η αποτελεσματική επικοινωνία, ο συντονισμός και η συνεργασία μεταξύ όλων αυτών είναι πολλές φορές αρκετά απαιτητικό ή δύσκολο εγχείρημα, λόγω των χρονικών περιορισμών, της ελλιπής επιμόρφωσης, των διαφορετικών προσωπικοτήτων, στυλ και αξιών, των διαφορετικών χρονοδιαγραμμάτων, των διαφορετικών αντιλήψεων για στρατηγικές και παρεμβάσεις, του φόρτου εργασίας και των διαφορετικών προτεραιοτήτων (Ozel, Ganeshan, Daud, Darusalam, & Nik, 2018).

Δέσμευση γονέων και οικογένειας: Η συμπεριληπτική εκπαίδευση απαιτεί ενεργή συμμετοχή και συνεργασία από τους γονείς και τις οικογένειες των μαθητών. Ωστόσο, η συμμετοχή των γονέων και η ενθάρρυνση για μια ισχυρή συνεργασία δεν είναι πάντα εύκολη υπόθεση. Παράγοντες όπως τα γλωσσικά εμπόδια, οι πολιτισμικές διαφορές και τα διαφορετικά επίπεδα γονικής δέσμευσης μπορούν να επηρεάσουν την αποτελεσματική συνεργασία. Τα σχολεία πρέπει να αναπτύξουν στρατηγικές για να

ξεπεράσουν αυτές τις προκλήσεις, να προωθήσουν την ανοιχτή επικοινωνία και να δημιουργήσουν ευκαιρίες για ουσιαστική συμμετοχή των γονέων (Koch, 2016).

Διεπαγγελματική συνεργασία: Η συνεργασία εκτείνεται πέρα από το σχολικό περιβάλλον και περιλαμβάνει εξωτερικούς επαγγελματίες και παρόχους υπηρεσιών, όπως λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές, ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς. Ο συντονισμός και η ενοποίηση υπηρεσιών μεταξύ διαφορετικών επαγγελματιών και φορέων μπορεί να φανεί περίπλοκη. Η αποτελεσματική διεπαγγελματική συνεργασία απαιτεί σωστή επικοινωνία, σεβασμό, κοινούς στόχους και αμοιβαία κατανόηση του ρόλου του κάθε επαγγελματία για να διασφαλιστεί η ολιστική υποστήριξη των μαθητών (Ozel, Ganeshan, Daud, Darusalam, & Nik, 2018).

Κεφάλαιο 4. Στρατηγικές για την αντιμετώπιση των προκλήσεων

4.1 Στρατηγικές προώθησης της συμπερίληψης

Μπορούν να χρησιμοποιηθούν διάφορες στρατηγικές για την προώθηση της αποδοχής και την προώθηση ενός θετικού σχολικού περιβάλλοντος. Αυτές οι στρατηγικές περιλαμβάνουν:

Προώθηση της ευαισθητοποίησης, της ενσυναίσθησης και της αποδοχής μεταξύ των εκπαιδευτικών, των μαθητών και της ευρύτερης σχολικής κοινότητας. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω διαφόρων πρωτοβουλιών, όπως με δράσεις ανάπτυξης της ευαισθητοποίησης, εργαστήρια και συζητήσεις που στοχεύουν στην εκπαίδευση των ενδιαφερομένων σχετικά με τις νευροαναπτυξιακές διαταραχές. Καταρρίπτοντας μύθους, μειώνοντας το στίγμα και ενισχύοντας την κατανόηση, μπορεί να καλλιεργηθεί η αποδοχή και η ενσυναίσθηση (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2014).

Τα προγράμματα επιμόρφωσης είναι χρήσιμα για την ενίσχυση της στάσης και των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση. Αυτά τα προγράμματα παρέχουν ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς να εμβαθύνουν τις γνώσεις και την κατανόησή τους σχετικά με καινοτόμες πρακτικές διδασκαλίας. Ενσωματώνοντας συμπεριληπτικές στρατηγικές διδασκαλίας και παιδαγωγικές προσεγγίσεις στα προγράμματα κατάρτισης, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες για να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών και να δημιουργήσουν ισότιμο κλίμα μέσα στη σχολική αίθουσα και στο χώρο του σχολείου γενικότερα (Arnaiz-Sánchez, De Haro-Rodríguez, Caballero, & Martínez-Abellán, 2023).

Η ενθάρρυνση των μαθητών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές από τους συνομηλίκους τους και οι θετικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους αποτελούν βασικό παράγοντα για την ευόδωση της συμπερίληψης. Μπορούν να εφαρμοστούν προγράμματα υποστήριξης, όπου μαθητές χωρίς αναπηρία να εκπαιδεύονται για να βοηθήσουν και να υποστηρίξουν τους συνομηλίκους τους με νευροαναπτυξιακές διαταραχές. Αυτό προάγει τις υγιείς κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, χτίζει φιλίες και καλλιεργεί μια υποστηρικτική κοινότητα στην τάξη. Επιπλέον, οι συμμετοχικές εξωσχολικές δραστηριότητες, παρέχουν ευκαιρίες στους μαθητές να συνεργαστούν, να

εκτιμήσουν ο ένας τις δυνάμεις του άλλου και να αναπτύξουν μια αίσθηση συντροφικότητας (Ainscow & Farrell, 2002).

Η δημιουργία σχολικού περιβάλλοντος στο οποίο δε γίνονται διακρίσεις και που εκτιμάει τη διαφορετικότητα είναι απαραίτητη. Πρέπει να θεσπιστούν πολιτικές και πρακτικές προκειμένου να διασφαλιστούν ίσες ευκαιρίες για όλους τους μαθητές. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει την ανάπτυξη εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (ΕΕΠ) για μαθητές με νευροαναπτυξιακές διαταραχές (Rotter, 2014) . Οι χώροι μέσα στο σχολείο θα πρέπει επίσης να προσαρμοστούν. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την παροχή βοηθητικών τεχνολογιών στο χώρο της τάξης και στο σχολείου (λογισμικά μετατροπής κειμένου σε ομιλία, λογισμικά μετατροπής ομιλίας σε κείμενο, ειδικά διαμορφωμένα πληκτρολόγια, εξειδικευμένες εφαρμογές κάλυψης μεμονωμένων αναγκών) (Edyburn, 2004), με αισθητηριακές ρυθμίσεις στην τάξη (χρήση ουδέτερων χρωμάτων, πλαστελίνες, αισθητηριακά παιχνίδια, βιβλία αφής, ειδικό φωτισμό), με δημιουργία χώρων εύκολα προσβάσιμων για όλους (ράμπες, τουαλέτες ειδικά διαμορφωμένες για άτομα με δυσκολία κινήσεων) (Patel, Dorff, & Baker, 2022) .

Μερικά παραδείγματα αυτών των στρατηγικών περιλαμβάνουν: τη διδασκαλία από ομότιμους, όπου οι μαθητές με αναπτυγμένες ακαδημαϊκές δεξιότητες παρέχουν υποστήριξη στους συμμαθητές τους με νευροαναπτυξιακές διαταραχές, τη δημιουργία προγραμμάτων καθοδήγησης, όπου οι μεγαλύτεροι μαθητές ενεργούν ως μέντορες σε νεότερους μαθητές με νευροαναπτυξιακές διαταραχές και την παροχή συχνών ευκαιριών για συμμετοχή σε ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, οι οποίες προάγουν την αμοιβαία συνεργασία και υποστήριξη (Ainscow & Farrell, *Making Special Education Inclusive: From Research to Practice*, 2002).

4.2. Στρατηγικές για διαφοροποιημένη διδασκαλία και μάθηση

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στην αντιμετώπιση των προκλήσεων της συνεκπαίδευσης εντός της τάξης. Προσαρμόζοντας τις οδηγίες ώστε να ανταποκρίνονται στις ποικίλες ανάγκες των μαθητών, οι δάσκαλοι μπορούν να δημιουργήσουν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης. Ακολουθούν ορισμένοι συγκεκριμένοι τρόποι με τους οποίους η διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί να βοηθήσει να ξεπεραστούν οι διάφορες προκλήσεις:

Αντιμετώπιση διαφορετικών αναγκών μάθησης: Η διαφοροποιημένη διδασκαλία επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να τροποποιούν τις μεθόδους διδασκαλίας, το υλικό και τις αξιολογήσεις τους ώστε να προσαρμόζονται στις ικανότητες, στα ενδιαφέροντα και στα στυλ μάθησης των μαθητών. Για παράδειγμα, σε μια τάξη στην οποία το επίπεδο ανάγνωσης των μαθητών διαφέρει, ο δάσκαλος μπορεί να παρέχει διαφορετικό υλικό ανάγνωσης και εργασιών με βάση τις ανάγκες και το επίπεδο του κάθε μαθητή. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες λαμβάνουν την απαραίτητη υποστήριξη και μπορούν να συμμετέχουν στη μάθηση με το δικό τους ρυθμό και οι πιο προχωρημένοι μαθητές μπορούν να αναλαμβάνουν πιο δύσκολες εργασίες που τους παρακινούν και τους κρατάνε σε εγρήγορση (Tomlinson & Allan, 2000). Αυτό διασφαλίζει ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να συμμετέχουν ενεργά και να σημειώσουν πρόοδο.

Παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης: Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αναγνωρίζει ότι οι μαθητές δεν έχουν όλοι τις ίδιες δυνατότητες και αντιμετωπίζουν διαφορετικές προκλήσεις. Οι δάσκαλοι μπορούν να παρέχουν εξατομικευμένη υποστήριξη, η οποία θα τους επιτρέψει να χρησιμοποιήσουν διδακτικές στρατηγικές, οι οποίες θα ταιριάζουν με το μαθησιακό στυλ του κάθε μαθητή. Για παράδειγμα, ένας μαθητής με δυσλεξία μπορεί να επωφεληθεί από τη χρήση υποστηρικτικών τεχνολογιών όπως το λογισμικό μετατροπής κειμένου σε ομιλία για να έχει πιο εύκολη πρόσβαση σε γραπτές πληροφορίες (Oktavianti, 2020). Όταν στους μαθητές παρέχεται εξατομικευμένη υποστήριξη οι πιθανότητες να σημειώσουν πρόοδο και επιτυχίες κατά τη διάρκεια της φοίτησης τους αυξάνεται, με αποτέλεσμα να ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους και η επιθυμία τους να εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία. Ακόμα, οι μαθητές τείνουν να έχουν καλύτερες επιδόσεις στις αξιολογήσεις, διατηρούν τις γνώσεις τους περισσότερο και αναπτύσσουν βαθύτερη κατανόηση του υλικού που διδάσκονται (Oktavianti, 2020). Στην αρχή, οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν τη συμπεριφορά του παιδιού και αξιολογούν τις περιοχές στις οποίες εμφανίζει δυσκολίες (π.χ. στα μαθηματικά, στην κατανόηση κειμένων κλπ.) και στη συνέχεια δημιουργούν ένα εξατομικευμένο πλάνο μάθησης βασισμένο στις ανάγκες του. Το πλάνο μάθησης μπορεί μεταξύ άλλων να περιλαμβάνει: τροποποιημένο περιεχόμενο, οπτικοακουστικά βοηθήματα, βοήθεια από τους συνομήλικους, εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης και συναισθηματική υποστήριξη (Siegel, 2020). Ακόμα, μπορούν να γίνονται ομαδικές εργασίες ή δραστηριότητες στις οποίες οι δάσκαλοι θα παρουσιάζουν τις πληροφορίες

με διαφορετικούς τρόπους και διάφορα αντικείμενα χρήσιμα για τη διδασκαλία. Για παράδειγμα, σε ένα μάθημα των μαθηματικών, ο δάσκαλος μπορεί να χρησιμοποιήσει μαγνητικούς αριθμούς, πλαστελίνη ή καρτέλες από χαρτόνι για να βοηθήσει τους μαθητές με δυσαριθμηση (Tomlinson & Allan, 2000).

Ευελιξία στην αξιολόγηση: Η διαφοροποιημένη διδασκαλία επιτρέπει ποικίλες μεθόδους αξιολόγησης που έρχονται σε συνάρτηση με τις ατομικές ικανότητες και τους μαθησιακούς στόχους των μαθητών. Οι δάσκαλοι μπορούν να αξιολογήσουν τους μαθητές τους με τη χρήση καινοτόμων ιδεών για να διασφαλίσουν ότι οι μαθητές δεν μένουν πίσω εξαιτίας των δυσκολιών τους και έχουν ευκαιρίες να επιδείξουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους με διάφορους τρόπους (Kritikos, 2009). Μερικοί τρόποι εναλλακτικής αξιολόγησης είναι οι εξής:

- Φάκελος εργασιών μαθητή (portfolio), όπου οι μαθητές συλλέγουν διάφορες εργασίες, εκθέσεις, ασκήσεις, σχέδια ζωγραφικής και πολλά άλλα που έχουν κάνει κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Οι φάκελοι εργασιών επιτρέπουν μια ολοκληρωμένη αξιολόγηση της προόδου του κάθε μαθητή, αφού παρατηρεί και προσέχει την εξέλιξη του μέσα στην πάροδο του χρόνου (Παρούτσας, 2011).
- Αξιολόγηση βάσει έργου (project-based assessment), η ανάθεση εργασιών που απαιτούν έρευνα, δημιουργικότητα και δεξιότητες κριτικής σκέψης, επιτρέπει στους μαθητές να εφαρμόσουν αυτά που έχουν μάθει σε μια εις βάθος εξερεύνηση ενός θέματος. Οι μαθητές επιδεικνύουν τις γνώσεις τους σε ένα πρακτικό πλαίσιο και ενθαρρύνονται να εργαστούν ομαδικά για την επίλυση προβλημάτων (Patton, 2012).
- Αξιολόγηση απόδοσης (performance assessment), στην οποία οι μαθητές έχουν ενεργό ρόλο στη διαδικασία αξιολόγησης. Οι αξιολογήσεις μπορούν να σχεδιαστούν με τέτοιο τρόπο ώστε οι μαθητές να επιλέγουν το θέμα που τους ενδιαφέρει, ή να επιλέγουν τον καλύτερο τρόπο για να επιδείξουν αυτά που έχουν κατακτήσει κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Για παράδειγμα ένας δάσκαλος μπορεί να αξιολογήσει τις δεξιότητες προφορικής επικοινωνίας μέσα από μια παρουσίαση που θα πραγματοποιήσει ο μαθητής για ένα θέμα που τον ενδιαφέρει (Wang & Eccles, 2012).
- Αυτοαξιολόγηση και αξιολόγηση συνομηλίκων. Η ενθάρρυνση των μαθητών να αξιολογήσουν τη δουλειά τους ή να αξιολογήσουν τη δουλειά των συμμαθητών τους προάγει τον αυτοστοχασμό και την κριτική σκέψη. Αποτελεί ένα ιδιαίτερα πολύτιμο εργαλείο για την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Sean, 2013).

- Συνεντεύξεις και συνέδρια. Η πραγματοποίηση ατομικών συνεντεύξεων ή συνεδρίων με τους μαθητές επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν καλύτερα τις διαδικασίες σκέψης, τις προκλήσεις και τα δυνατά τους σημεία. Αυτές οι αλληλεπιδράσεις μπορούν να παρέχουν χρήσιμα ποιοτικά δεδομένα (Clarke, Roche, Mitchell, & Sukenik, 2006).

-Αυθεντική αξιολόγηση (authentic assessment), είναι μια προσέγγιση που εστιάζει στη μέτρηση του πόσο καλά οι μαθητές μπορούν να εκτελέσουν ουσιαστικές εργασίες που σχετίζονται με τις εμπειρίες του πραγματικού κόσμου. Σε μια αυθεντική αξιολόγηση, η έμφαση δίνεται στο τι μπορούν να κάνουν οι μαθητές με τις γνώσεις τους, αντί να απομνημονεύσουν γεγονότα ή να αναπαράγουν πληροφορίες. Για να θεωρηθεί αυθεντική η αξιολόγηση πρέπει να συνδέεται με προβλήματα και σενάρια της πραγματικής ζωής, οι μαθητές πρέπει να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους για να την ολοκληρώσουν, να είναι ανοιχτού τύπου και να επιτρέπει διαφορετικές απαντήσεις σε κάθε εργασία (Sokhanvar, Salehi, & Sokhanvar, 2021).

Συνεργασία και συνδιδασκαλία: Η διαφοροποιημένη διδασκαλία συχνά περιλαμβάνει τη συνεργασία και συνδιδασκαλία μεταξύ δασκάλων γενικής και ειδικής αγωγής. Δουλεύοντας μαζί, μπορούν να συνδυάσουν τις γνώσεις τους για να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν εξατομικευμένη διδασκαλία και κοινή υποστήριξη στην τάξη (Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013). Στη συνδιδασκαλία γίνεται κοινός προγραμματισμός, όπου οι δάσκαλοι γενικής και ειδικής αγωγής μπορούν να συνεργαστούν για να σχεδιάσουν προγράμματα μαθημάτων που εξυπηρετούν τις ανάγκες όλων των μαθητών. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει την ανάπτυξη προσαρμοσμένων μαθησιακών στόχων και προγραμμάτων διδασκαλίας. Αναπτύσσουν διδακτικές στρατηγικές που υποστηρίζουν τους μαθητές με ειδικές ανάγκες, χρησιμοποιώντας διάφορα εκπαιδευτικά εργαλεία και εξατομικευμένο υλικό και στη συνέχεια προχωρούν σε κοινή αξιολόγηση, στην οποία μοιράζονται δεδομένα και πληροφορίες για την πρόοδο των μαθητών και την ανταπόκρισή τους στις διδακτικές προσεγγίσεις (Pancsofar & Petroff, 2016).

4.3. Στρατηγικές για τη δημιουργία υποστηρικτικών μαθησιακών περιβαλλόντων

Η διαχείριση της τάξης είναι από τις πιο σημαντικές πτυχές για τη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού κλίματος. Οι δάσκαλοι αντιμετωπίζουν διάφορες προκλήσεις όσον

αφορά τη διατήρηση της ηρεμίας, την ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών και την προώθηση ενός θετικού κλίματος μέσα στην τάξη. Για την αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων, μπορούν να ληφθούν υπόψη συγκεκριμένες στρατηγικές, όπως οι παρακάτω:

Η καθιέρωση ξεκάθαρων στόχων, ρουτινών και διαδικασιών είναι απαραίτητη για την αποτελεσματική διαχείριση της τάξης. Οι δάσκαλοι πρέπει να μπορούν να επικοινωνούν με σαφήνεια για τις προσδοκίες που έχουν από τους μαθητές τους στο συμπεριφορικό κομμάτι και να καθιερώνουν μια σταθερή ρουτίνα μέσα στην τάξη, η οποία θα βοηθήσει στη συγκρότηση των μαθητών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές και θα τους ηρεμήσει, εφόσον τηρείται με συνέπεια και συνέχεια. Θέτοντας σαφείς κατευθυντήριες γραμμές για τη συμπεριφορά, οι μαθητές αυτοί μπορούν να κατανοήσουν τα όρια και τις προσδοκίες της τάξης (Wong & Wong, 2009).

Η εφαρμογή στρατηγικών υποστήριξης της θετικής συμπεριφοράς είναι αρκετά σημαντική. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν στην ενίσχυση και στην αναγνώριση των θετικών και επιθυμητών συμπεριφορών, αντί να τιμωρούν αποκλειστικά τις αρνητικές συμπεριφορές. Οι δάσκαλοι μπορούν να χρησιμοποιήσουν θετική ενίσχυση, όπως λεκτικό έπαινο, ανταμοιβές και αναγνώριση, για να ενθαρρύνουν τους μαθητές και να τους παρακινήσουν να συμμετέχουν ενεργά στη μάθηση (Sprick, 2009).

Η προώθηση της ενεργού συμμετοχής των μαθητών είναι μια άλλη βασική πτυχή της αποτελεσματικής διαχείρισης της τάξης. Οι δάσκαλοι μπορούν να χρησιμοποιήσουν διάφορες εκπαιδευτικές μεθόδους, όπως η διαφοροποιημένη διδασκαλία, οι ομαδικές δραστηριότητες και η συνεργατική μάθηση, για να εμπλέξουν ενεργά τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία. Παρέχοντας μια ποικιλία μαθησιακών στυλ, οι δάσκαλοι μπορούν να αυξήσουν τη συμμετοχή των μαθητών και να μειώσουν την εκδήλωση αρνητικών συμπεριφορών (Rogers, 2011).

Οι αποτελεσματική επικοινωνία και οι στρατηγικές επίλυσης συγκρούσεων είναι επίσης πολύ βασικά για τη διαχείριση τάξης. Οι δάσκαλοι μπορούν να δημιουργήσουν ανοιχτές γραμμές επικοινωνίας με τους μαθητές, ενθαρρύνοντάς τους να εκφράσουν τις σκέψεις και τις ανησυχίες τους. Με το να ακούνε ενεργά και να ανταποκρίνονται με ενσυναίσθηση, μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα τους μαθητές τους και να βελτιώσουν τη σχέση που έχουν μαζί τους. Οι μαθητές από την πλευρά τους θα νιώσουν

ότι μπορούν να ακουστούν και θα δείξουν εμπιστοσύνη. Επιπλέον, στρατηγικές επίλυσης συγκρούσεων, όπως η συζήτηση μεταξύ των εμπλεκόμενων, το συμβούλιο της τάξης, την ενεργή ακρόαση, δημιουργείται ένα κλίμα υποστηρικτικό και στο οποίο οι μαθητές θα νιώσουν ασφάλεια. Είναι σημαντικό, σε κάθε περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί να παραμένουν αντικειμενικοί και δίκαιοι (Bradley & Monda-Amaya, 2005).

Η συνεργασία με επαγγελματίες ειδικής αγωγής ή συμβούλους, είναι πολύτιμη για τη διαχείριση των προκλήσεων στην τάξη. Αυτοί οι επαγγελματίες διαθέτουν εξειδικευμένες γνώσεις για την υποστήριξη μαθητών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές και η συνεργασία μαζί τους μπορεί να προσφέρει πολύτιμες γνώσεις, στρατηγικές και παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση προκλήσεων που μπορεί να προκύψουν μέσα στην τάξη. Δουλεύοντας μαζί ως ομάδα, οι δάσκαλοι μπορούν να διασφαλίσουν ότι οι διαφορετικές ανάγκες όλων των μαθητών ικανοποιούνται αποτελεσματικά (Rogers, 2011).

4.4. Στρατηγικές για αποτελεσματική συνεργασία

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση απαιτεί αποτελεσματική συνεργασία και υποστήριξη μεταξύ των δασκάλων, του βοηθητικού προσωπικού και των γονέων για να διασφαλιστούν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα για μαθητές με νευροαναπτυξιακές διαταραχές. Ωστόσο, μπορεί να προκύψουν διάφορες προκλήσεις για την προώθηση αυτής της συνεργασίας και υποστήριξης εντός των εκπαιδευτικών πλαισίων.

Η διεπιστημονική προσέγγιση είναι αρκετά σημαντική για την αντιμετώπιση των πολύπλευρων αναγκών των μαθητών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές. Η συνεργασία μεταξύ όλων των φορέων όπως δασκάλων, ειδικών παιδαγωγών, λογοθεραπευτών, εργοθεραπευτών και ψυχολόγων επιτρέπει την κατανόηση των δυνατοτήτων των μαθητών, των προκλήσεων που αντιμετωπίζει και της υποστήριξης που απαιτείται να λάβει. Αυτή η διεπιστημονική συνεργασία επιτρέπει την ανάπτυξη σχεδίων παρέμβασης που περιλαμβάνουν τις ακαδημαϊκές, κοινωνικο-συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαστάσεις της εκπαίδευσης ενός μαθητή. Μία από τις βασικές προκλήσεις είναι η τήρηση τακτικής επικοινωνίας μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων. Οι συχνές ομαδικές συναντήσεις και οι συναντήσεις μεταξύ γονέων και δασκάλων, μπορούν να προσφέρουν ευκαιρίες για διάλογο και συνεργασία. Σύγχρονα τεχνολογικά εργαλεία όπως το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, οι διαδικτυακές πλατφόρμες ή οι εφαρμογές για κινητά

μπορούν να βελτιώσουν τη συχνότητα επικοινωνίας και να επιτρέψουν γρήγορη και αποτελεσματική ανταλλαγή πληροφοριών (Friend & Cook, 2016) .

Ο συνεργατικός σχεδιασμός και η διάρθρωση ομάδας για την επίλυση προβλημάτων είναι απαραίτητα για τον καθορισμό των ατομικών αναγκών των μαθητών. Αυτό περιλαμβάνει τη συμμετοχή σε συνεργατικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων για την ανάπτυξη εξατομικευμένων στρατηγικών και παρεμβάσεων. Για παράδειγμα, μια ομάδα που αποτελείται από δασκάλους, ειδικούς παιδαγωγούς, ψυχολόγους και θεραπευτές μπορεί να συγκεντρωθεί για να σχεδιάσει Εξατομικευμένα Εκπαιδευτικά Προγράμματα (ΕΕΠ) που θα περιγράψουν συγκεκριμένους στόχους και στρατηγικές υποστήριξης των μαθητών (Rotter, 2014). Αυτό συνεπάγεται την αναγνώριση των γνώσεων και του μοναδικού τρόπου σκέψης του κάθε μέλους της ομάδας και την ενθάρρυνση για την καλλιέργεια ενός περιβάλλοντος όπου υπάρχει αμοιβαίος σεβασμός και εμπιστοσύνη. Οι συνεργατικές ομάδες μπορούν να αξιοποιήσουν τις συλλογικές τους γνώσεις και δεξιότητες για να αναπτύξουν καινοτόμες λύσεις σε προβλήματα που δημιουργούνται. Αυτή η συλλογική προσέγγιση ενισχύει επίσης την επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη καθώς οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν ο ένας από τις εμπειρίες και τις γνώσεις του άλλου (Friend & Cook, 2016).

Τέλος, τα σχολεία μπορούν να επωφεληθούν από τη συνεργασία με τοπικούς οργανισμούς, όπως ομάδες υποστήριξης γονέων ή παρόχους υγείας, για πρόσβαση σε πρόσθετες γνώσεις, πόρους και υπηρεσίες. Αυτή η συνεργασία επεκτείνει το δίκτυο υποστήριξης των μαθητών και προωθεί μια πιο περιεκτική και ολοκληρωμένη προσέγγιση στην εκπαίδευσή τους (Boscardin & Lashley, 2018).

Κεφάλαιο 5. Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα διερεύνησε τις προκλήσεις και τις στρατηγικές για τη συμπερίληψη των μαθητών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Συζητήθηκαν οι θεωρητικές προσεγγίσεις, υπογραμμίζοντας τη σημασία της αντιμετώπισης και της υπέρβασης των προκλήσεων. Καθ' όλη τη διάρκεια της μελέτης, κατέστη σαφές ότι η συμπερίληψη είναι μια θεμελιώδης διάσταση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που στοχεύει στην παροχή ίσων ευκαιριών για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τις ικανότητές τους. Είναι μια διαδικασία που αναγνωρίζει και ανταποκρίνεται στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών, με στόχο την αύξηση της συμμετοχής τους στη μάθηση, στις πολιτισμικές δραστηριότητες και στην κοινότητα, μειώνοντας παράλληλα τον αποκλεισμό από την εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσω της συμπερίληψης όλοι οι μαθητές μαθαίνουν, επί του πρακτέου, για τις έννοιες των ίσων δικαιωμάτων και αξιών και αρχίζουν έτσι σταδιακά να σέβονται τη διαφορετικότητα, να ευαισθητοποιούνται σε θέματα ειδικής αγωγής και να κατανοούν ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν ικανότητες και μέσα από τη συνεργασία διευκολύνεται η επιβίωση και η ευτυχία αυτών των ανθρώπων.

Είναι σημαντικό να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα στους τρεις παράγοντες που επηρεάζουν την συμπερίληψη: το παιδί, το σχολείο και η οικογένεια. Στο παιδί πρέπει να ληφθούν υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, ο βαθμός και το είδος αναπηρίας του και το προφίλ του, στην οικογένεια οι στάσεις, οι αντιλήψεις για τα παιδιά με αναπηρία καθώς και ο τρόπος που τα αντιμετωπίζουν και στο σχολείο οι αλλαγές που πρέπει να πραγματοποιηθούν για τη δημιουργία συμπεριληπτικών αιθουσών και μεθόδων διδασκαλίας.

Παραπάνω εξετάστηκαν διάφοροι μέθοδοι διδασκαλίας, όπως ο καθολικός σχεδιασμός μάθησης, η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η ομαδοσυνεργατική μάθηση και η χρήση των ΤΠΕ και υποστηρικτικής τεχνολογίας. Οι συγκεκριμένοι τρόποι διδασκαλίας αν χρησιμοποιηθούν κατάλληλα, μπορούν να καλύψουν αποτελεσματικά τις ανάγκες όλων των εκπαιδευομένων ανεξαιρέτως και να προάγουν ένα θετικό και συμπεριληπτικό κλίμα στην τάξη. Να σημειωθεί ότι είναι ωφέλιμα και για τους εκπαιδευτικούς καθώς βελτιώνεται η ποιότητα του μαθήματος και η σχέση με τους μαθητές τους.

Σε αρκετές σχολικές τάξεις υπάρχουν μαθητές οι οποίοι έχουν διαγνωστεί με κάποιον τύπο νευροαναπτυξιακών διαταραχών, όμως αρκετοί εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες αυτών των μαθητών. Στην εργασία γίνεται ενημέρωση των χαρακτηριστικών και των τύπων νευροαναπτυξιακών διαταραχών καθώς και για τον επιπολασμό και τον αντίκτυπο που έχουν στη μάθηση. Οι νευροαναπτυξιακές διαταραχές, όπως προαναφέρθηκε, προκαλούν νευροβιολογικές βλάβες, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται η ανάπτυξη, η νοημοσύνη, οι κοινωνικές δεξιότητες των ατόμων. Τα άτομα θα εμφανίσουν δυσκολίες κατά τη διάρκεια της ζωής τους σε διάφορους τομείς, όπως η εκπαίδευση και η σύναψη σχέσεων και αποκλίνουσες συμπεριφορές. Στις μαθησιακές δυσκολίες συγκαταλέγονται ο αυτισμός (1,15%), η ΔΕΠΥ (5-10%), οι ειδικές μαθησιακές διαταραχές (5-15%), οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ανάγνωσης (4-9%), γραπτής έκφρασης, γραφής, μαθηματικών (3-7%), η ειδική μαθησιακή δυσκολία μη προσδιοριζόμενη αλλιώς, η νοητική αναπηρία (1-3%), η δυσπραξία (10%). Οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με νευροαναπτυξιακές διαταραχές δεν είναι ίδιες και ποικίλουν από άτομο σε άτομο ανάλογα με τη σοβαρότητα της πάθησης και τις ευκαιρίες που τους παρέχονται για θεραπεία και εκπαίδευση.

Η εφαρμογή των πρακτικών συμπερίληψης στην Ελλάδα, κατευθύνεται από ειδικά νομικά και πολιτικά πλαίσια, τα οποία καθορίζουν τις υποχρεώσεις και τις ευθύνες των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με στόχο τη δημιουργία συμπεριληπτικών περιβαλλόντων μάθησης, όπως είναι η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities – UNCRPD, ο Ν.3699/2008, το εθνικό σχέδιο δράσης για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία, η στρατηγική για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία για την περίοδο 2021 – 2030, η σύσταση του Συμβουλίου για την προώθηση των κοινών αξιών, της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς και της ευρωπαϊκής διάστασης της διδασκαλίας. Όλα αυτά τα νομικά πλαίσια έχουν κοινούς στόχους που συμβάλλουν στην βελτίωση της ποιότητας εκπαίδευσης όλων των μαθητών, παρέχοντας τους κατάλληλες υποδομές και ευκαιρίες στην εκπαίδευση. Προάγουν τη συμπερίληψη μέσα από προσπάθειες βελτίωσης της εκπαίδευσης και των συνεργασιών μεταξύ των εκπαιδευτικών, των κοινοτήτων, των γονέων και των εξειδικευμένων επαγγελματιών.

Είναι φυσιολογικό σε ένα τέτοιο δύσκολο και μεγάλο εγχείρημα, όπως είναι αυτό της συμπερίληψης, να εντοπιστούν αρκετές προκλήσεις που στέκονται εμπόδιο στην

προσπάθεια για συνεκπαίδευση στην ελληνική πραγματικότητα. Οι συμπεριφορικές και οι κοινωνικές προκλήσεις που προκύπτουν από τις προκαταλήψεις, τα στερεότυπα και την έλλειψη ευαισθητοποίησης έχουν ως αποτέλεσμα τον στιγματισμό και την περιθωριοποίηση των παιδιών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Ο κοινωνικός αποκλεισμός, ο εκφοβισμός, η θυματοποίηση, η απομόνωση είναι μόνο μερικά από τα προβλήματα που μπορούν να δημιουργηθούν όταν υπάρχει έλλειψη γνώσης και κατανόησης για τις νευροαναπτυξιακές διαταραχές. Αυτές οι ελλείψεις συναντώνται σε εκπαιδευτικούς και γονείς, διαιωνίζοντας με αυτόν τον τρόπο το πρόβλημα και δημιουργώντας παρεξηγήσεις και σύγχυση σε αυτά τα παιδιά. Οι στάσεις των γονέων και των δασκάλων μπορούν να αποτελέσουν μεγάλη πρόκληση. Δεν είναι λίγες οι φορές που οι δάσκαλοι αισθάνονται αδικία, επιβεβαρυμένοι και καταβεβλημένοι από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν για να διδάξουν μαθητές με ειδικές ανάγκες, από τον φόρτο εργασίας και από το αίσθημα ανεπάρκειας ως προς την εκπλήρωση των καθηκόντων απέναντι σε αυτούς τους μαθητές. Ορισμένοι γονείς από την άλλη πλευρά αισθάνονται ανασφάλεια, ότι δεν ακούγονται και δυσκολεύονται να εμπιστευτούν τους ειδικούς και τους εκπαιδευτικούς και βιώνουν αρκετά συναισθήματα όπως φόβο, άγχος, ανησυχία, άρνηση, θυμό.

Οι προκλήσεις του προγράμματος σπουδών και της διδασκαλίας αναφέρονται στη δυσκολία σχεδιασμού εξατομικευμένης διδασκαλίας, στη δυσκολία τροποποίησης του προγράμματος σπουδών, στη δυσκολία σχεδιασμού διαφοροποιημένης διδασκαλίας, στην περιορισμένη πρόσβαση σε υποστηρικτική τεχνολογία, στη δυσκολία αξιολόγησης των μαθητών και στους περιορισμούς των χρόνων όταν υπάρχει μεγάλος φόρτος εργασίας. Οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να ανταπεξέλθουν σε όλες αυτές τις δυσκολίες χρειάζεται να είναι προσαρμοστικοί, ενήμεροι, εφευρετικοί και επινοητικοί. Η προσπάθεια που χρειάζεται να καταβάλουν προκειμένου να εξισορροπήσουν τις ανάγκες όλων των μαθητών τους είναι αρκετά μεγάλη και όλη αυτή η διαδικασία μπορεί να φαίνεται αρκετά απαιτητική και χρονοβόρα για μια μερίδα εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα είτε να παρατήσουν τις προσπάθειες, είτε να μην εντάξουν καθόλου εναλλακτικές μορφές μάθησης.

Μια άλλη πρόκληση με την οποία έρχονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί είναι η διαχείριση τάξης. Η διαχείριση μια τάξης στην οποία ο κάθε μαθητής έχει τις δικές του ανάγκες και δυσκολίες μπορεί να είναι ένα αρκετά απαιτητικό και δύσκολο εγχείρημα.

Οι μαθητές με νευροαναπτυξιακές διαταραχές παρουσιάζουν πλήθος συμπεριφορών όπως ξεσπάσματα ή υπερκινητικότητα και ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σε θέση να αντιμετωπίσει αυτές τις καταστάσεις χρησιμοποιώντας διάφορες στρατηγικές. Η ανάγκη για διαφοροποιημένη διδασκαλία, εξατομικευμένη υποστήριξη και συνδιδασκαλία, φέρνει αρκετά προβλήματα στους εκπαιδευτικούς, ένα από τα οποία είναι η έλλειψη χρόνου που υπάρχει για να τα εφαρμόσει στην τάξη και να τηρεί παράλληλα το αναλυτικό πρόγραμμα.

Μια ακόμα σημαντική πρόκληση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι το ζήτημα της συνεργασίας και της υποστήριξης. Όταν οι οικονομικοί πόροι δεν επαρκούν, τα σχολεία δεν έχουν τους απαραίτητους πόρους για να δημιουργήσουν κατάλληλες υποδομές και συμπεριληπτικά περιβάλλοντα και οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τη δυνατότητα να επιμορφωθούν. Αυτή η έλλειψη επιμόρφωσης μπορεί να οδηγήσει σε προβλήματα συνεργασίας και σε έλλειψη κατάρτισης. Η συνεργασία με γονείς, διάφορους φορείς, ειδικούς επαγγελματίες και άλλους εκπαιδευτικούς μπορεί να αποτελεί πρόκληση για αρκετούς λόγους, όπως η δυσκολία στην επικοινωνία, στο συντονισμό, στην οργάνωση κ.α.

Για την αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων, έχουν προταθεί διάφορες στρατηγικές. Για την ενθάρρυνση της αποδοχής των μαθητών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές από τους εκπαιδευτικούς και τους συνομήλικους τους και για τη μείωση του αποκλεισμού και του στιγματισμού, μπορούν να γίνουν διάφορες εκπαιδευτικές δράσεις με ομιλίες και δραστηριότητες με σκοπό την ενημέρωση των μαθητών εντός σχολικού πλαισίου και προγράμματα επιμόρφωσης τα οποία θα έχουν ως στόχο να ενημερώσουν και να καταρτίσουν το εκπαιδευτικό προσωπικό. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να δημιουργούν θετικό κλίμα, να είναι ενήμεροι για τις ανάγκες των μαθητών τους, να ενθαρρύνουν τη συνεργασία μεταξύ όλων των μαθητών και να ενσωματώνουν καινοτόμες δράσεις στη διδασκαλία τους που θα αποσκοπούν στην αποδοχή της διαφορετικότητας.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί ένα από τα πιο αποτελεσματικά μέσα για την εκπαίδευση παιδιών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές και όχι μόνο. Μέσα από αυτήν γίνεται να καλυφθούν όλες οι διαφορετικές ανάγκες των μαθητών είτε αντιμετωπίζουν προβλήματα, είτε όχι και οι μαθητές μαθαίνουν αποτελεσματικά κρατώντας το δικό τους ρυθμό. Με την παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης

λαμβάνεται υπόψη το στυλ μάθησης του κάθε μαθητή και δημιουργείται ένα ατομικό πλάνο μάθησης σύμφωνα με τις ανάγκες, τις δυσκολίες και τις προτιμήσεις του. Επίσης, η αξιολόγηση γίνεται και αυτή με διαφορετικό τρόπο, αφού οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιούν εναλλακτικές μορφές, οι οποίες αποσκοπούν στην αξιολόγηση των μαθητών με βάση τις δυνατότητες που έχει, την πρόοδο που σημείωσε κατά τη διάρκεια της χρονιάς, τις κλίσεις και τα ταλέντα τους, διασφαλίζοντας ότι δεν εξαρτάται όλη η σχολική τους απόδοση από έναν κακό βαθμό σε κάποιο τεστ. Οι εκπαιδευτικοί στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, έχουν την ευκαιρία να συνεργάζονται και να δουλεύουν μαζί (συνδιδασκαλία), πράγμα που τους βοηθάει να ξεπερνάνε μαζί προβλήματα, να μοιράζονται ιδέες και να καλλιεργούν την επικοινωνία.

Οι στρατηγικές για την αντιμετώπιση των προκλήσεων της διαχείρισης τάξης μπορεί να περιλαμβάνουν την θέσπιση ξεκάθαρων κανόνων και ορίων, την επικοινωνία και το διάλογο με τους μαθητές, την ενίσχυση των θετικών συμπεριφορών, την ενθάρρυνση για ενεργή συμμετοχή στη μάθηση αλλά και τη συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς. Σε όλες τις περιπτώσεις είναι σημαντικό οι δάσκαλοι να είναι ανοιχτοί σε νέες μεθόδους διδασκαλίας που θα συμπεριλαμβάνουν όλους τους μαθητές και θα τους κινούν το ενδιαφέρον και να μπορούν να κατανοούν τις βαθύτερες ανάγκες των μαθητών τους. Τέλος, η τακτική επικοινωνία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων (εκπαιδευτικοί, ειδικοί παιδαγωγοί, φορείς, ειδικοί θεραπευτές, γονείς), η προώθηση του συνεργατικού σχεδιασμού, της ομαδικής λήψης αποφάσεων και της κοινής ομαδικής εργασίας και η συνεργασία με διάφορους εξωτερικούς φορείς είναι ύψιστης σημασίας για την απόκτηση νέων γνώσεων και για δημιουργία συνεργασιών που θα έχουν ως απώτερο στόχο τη στήριξη των παιδιών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές.

Μέσα από αυτή την έρευνα, είναι σαφές ότι η συνεκπαίδευση δεν είναι μια νομική και ηθική επιταγή, αλλά μια παιδαγωγική προσέγγιση που ωφελεί όλους τους μαθητές, τους εκπαιδευτές και τους γονείς. Αγκαλιάζοντας τη διαφορετικότητα, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία και εφαρμόζοντας αποτελεσματικές και εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας, η πρωτοβάθμια εκπαίδευση μπορεί να γίνει ένα μέρος όπου κάθε παιδί αισθάνεται ότι εκτιμάται, υποστηρίζεται και ενδυναμώνεται για να αξιοποιήσει πλήρως τις δυνατότητές του.

Τα ευρήματα αυτής της έρευνας συμβάλλουν στο υπάρχον σύνολο γνώσεων για τη συνεκπαίδευση και παρέχουν πληροφορίες για τις προκλήσεις και τις στρατηγικές που

σχετίζονται με τη συμπερίληψη παιδιών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές. Έχει σκοπό να ενημερώσει όλους τους εκπαιδευτικούς, τους ειδικούς παιδαγωγούς και όσους ασχολούνται με παιδιά ειδικής αγωγής, για το πώς να δημιουργήσουν εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που να καλύπτουν τις διαφορετικές ανάγκες όλων των παιδιών. Ακόμα, μπορεί να μελετηθεί και από εκπαιδευτικούς που δεν έχουν γνώσεις σχετικές με την εκπαίδευση παιδιών ειδικής αγωγής, αλλά τυχαίνει να πρέπει να διδάξουν σε περιβάλλοντα όπου υπάρχουν μαθητές με νευροαναπτυξιακές διαταραχές. Η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση των δασκάλων είναι απαραίτητα για τη συνεχή βελτίωση των συμπεριληπτικών πρακτικών και για τη διασφάλιση ότι κάθε παιδί λαμβάνει ποιοτική εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (n.d.). *Ένωση ισότητας: στρατηγική για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία για το 2021-2030*. Retrieved from Ευρωπαϊκή Επιτροπή: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1484&langId=el>

Ainscow, M. (2005). *Understanding the development of inclusion schooling*. London: Routledge.

Ainscow, M., & Farrell, P. (2002). *Making Special Education Inclusive: From Research to Practice*. New York: David Fulton Publishers.

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. New York: Routledge.

Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive: Where next? *Prospects* , 38 (1), pp. 15-34.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5. 5th edn*. Washington, D.C: American Psychiatric Publishing.

Anderson, C., Klassen, R., & George, G. (2007). Inclusion in Australia. What teachers say the need and what school psychologists can offer. *School Psychology International* , 28 (2).

Armstrong, D., Belmont, B., & Verillon, A. (2000). Inclusive education. In D. Armstrong, F. Armstrong, & L. Barton (Eds.), *Inclusive education*. London: David Fulton.

Arnaiz-Sánchez, P., De Haro-Rodríguez, R., Caballero, C., & Martínez-Abellán, R. (2023). Barriers to Educational Inclusion in Initial Teacher Training. *Societies* , 13 (31).

Batanero, F., Montenegro, M., Cerero, F., & Martínez, I. (2022). Assistive technology for the inclusion of students with disabilities: a systematic review. *Educational Technology Research and Development* , 70 (1), pp. 1-20.

Boscardin, M., & Lashley, C. (2018). Expanding the Leadership Framework to Support Socially Just Special Education Policy, Preparation, and Standards. In *Handbook of Leadership and Administration for Special Education* (p. 21). New York: Routledge.

Bradley, J., & Monda-Amaya, L. (2005). Conflict Resolution: Preparing Preservice Special Educators to Work in Collaborative Settings. *Teacher Education and Special Education* , 28 (3-4), pp. 171–184.

Brown, E. (2019). The Role of Teachers in Inclusion: Challenges and Strategies. *Journal of Education and Inclusion* , 35 (4), pp. 123-140.

Brown, P., & Shearer, J. (2004). Challenges for inclusion within a quality of life model for the 21st century. In D. Mitchell (Ed.), *Special education needs and inclusive education: Major themes in education*. New York: RoutledgeFalmer.

- Cassady, J. (2011). Teachers' Attitudes Toward the Inclusion of Students with Autism and Emotional Behavioral Disorder. *Electronic Journal for Inclusive Education* , 2 (7), pp. 1-23.
- Clarke, D., Roche, A., Mitchell, A., & Sukenik, M. (2006). Assessing student understanding of fractions using task-based interviews. In J. Novotna, H. Moraova, & M. Kratka, *Proceedings of the 30th Conference of the International Group of Psychology of Mathematics Education* (pp. 337-344). Prague: Charles University.
- Edyburn, L. (2004). Rethinking assistive technology. *Special Education Technology Practice* , 5 (4), pp. 16-23.
- Emmer, E., & Stough, L. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist* , 36 (2), pp. 103–112.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2016). *Financing of inclusive education: Background information report*. (A. S. Antonella Mangiaracina, Ed.)
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2014). Inclusive Education in Europe: Putting theory into practice. *International Conference - 18 November 2013. Reflections from researchers*. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Felt, B., Biermann, B., Christner, J., Kochhar, P., & Harrison, R. (2014, October). Diagnosis and management of ADHD in children. *Am Fam Physician* , 1;90 (7), pp. 456-464.
- Fletcher, J., Lyon, G., Fuchs, L., & Barnes, M. (2007). *Learning disabilities: From identification to intervention*. New York: Guilford Press.
- Forlin, C. (2018). Teachers' attitudes towards inclusion: Gaps in knowledge and future challenges. *International Journal of Inclusive Education* , 22 (4), pp. 379-395.
- Friend, M., & Cook, L. (2016). *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals*. London: Pearson.
- Gaines, T., & Barnes, M. (2017). Perceptions and attitudes about inclusion: Findings across all grade levels and years of teaching experience. *Cogent Education* , 4 (1), pp. 1-11.
- Haelermans, C., Van Houtte, M., & Baccarne, B. (2018). Teacher support for inclusive education: The role of perceived school support and teacher attitudes. *European Journal of Special Needs Education* , 33 (2), pp. 245-262.
- Heady, N., Watkins, A., John, A., & Hutchings, H. (2022, March). Prevalence of neurodevelopmental disorders and their impact on the health and social well-being among looked after children (LAC): a systematic review protocol. *Systematic Reviews* , 11 (49), pp. 1-10.
- Howard, J. (2003). Universal Design for Learning: An Essential Concept for Teacher Education. *Journal of Computing in Teacher Education* , 19, pp. 113-118.

- Johnson, C., & Myers, S. (2007, November). Identification and evaluation of children with autism spectrum disorders. *Pediatrics* , 120 (5), pp. 1183-1215.
- Johnson, S., & Kardos, S. (2017). The trouble with teacher turnover: How teacher attrition affects students and schools. *Education Policy Analysis Archives* , 25 (36), pp. 1-41.
- Käld, E., Beckman, L., Eapen, V., & Lin, P. (2022). Exploring Potential Modifiers of the Association Between Neurodevelopmental Disorders and Risk of Bullying Exposure. *JAMA Pediatrics* , 176 (9), pp. 940–941.
- Kauffman, J. M., & Hallahan, D. P. (2012). *Special education: What it is and why we need it*. New Jersey: Pearson.
- Koch, K. (2016). The Influence of Parenting Experience on Special Education Teachers' Pedagogy. *International Journal of Special Education* , 31 (3), pp. 1-19.
- Kritikos, E. (2009). *Special Education Assessment: Issues and Strategies Affecting Today's Classrooms* . London: Pearson.
- Kumar, D. (2017, October). Teachers for all: Inclusive education for children with disabilities. *International Journal of Scientific Research* , 6 (10), pp. 533-535.
- Meijer, C., Pijl, S., & Hegarty, S. (2016). *Inclusive education and teacher development: International perspectives on teacher training and professional development for inclusive education*. New York: Routledge.
- Norbury, C. (2013). Difference or disorder? Cultural issues in understanding neurodevelopmental disorders. *Developmental Psychology* , 49 (1), pp. 45–58.
- Norwich, D. (2004). Education, inclusion and individual differences. Recognizing and resolving dilemmas. In D. Mitchell (Ed.), *Special education needs and inclusive education: Major themes in education* (Vol. 2). New York: RoutledgeFalmer.
- Oktavianti, R. (2020). The Class Management in the Setting of Students With Special Needs in Inclusive School. *International Joint Conference on Arts and Humanities (IJCAH 2020)* , 491, pp. 222-225.
- Opertti, R., & Parajón, J. (2013). Inclusion in education: Achieving education for all by including those with disabilities and special education needs. *Prospects* , 43 (4), pp. 455-471.
- Ozel, E., Ganeshan, M., Daud, A., Darusalam, G., & Nik, A. (2018). Critical Issue Teacher Training into Inclusive Education. *Journal of Computational and Theoretical Nanoscience* , 24 (7), pp. 5139-5142.
- Pancsofar, N., & Petroff, J. (2016). Teachers' experiences with co-teaching as a model for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education* , 20 (10), pp. 1043-1053.
- Patel, T., Dorff, J., & Baker, A. (2022). Development of special needs classroom prototypes to respond to the sensory needs of students with exceptionalities. *Archnet-IJAR* , 16 (2), pp. 339-358.

- Patton, M. (2012). *Work that matters: the teacher's guide to project-based learning*. London: Paul Hamlyn Foundation.
- Preckel, F., Götz, T., Frenzel, A., & Pekrun, R. (2013). Classroom management and students' emotions: A systematic review. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology* , 221 (4), pp. 214-226.
- Pruitt, P., Wandry, D., & Hollums, D. (1998). Listen to us! Parents speak out about their interactions with special educators. *Preventing School Failure* , 42 (4), pp. 161-166.
- Qvortrup, A., & Qvortrup, L. (2017). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education* , 22 (7), pp. 803-817.
- Richards, G., & Armstrong, F. (2016). *Teaching and Learning in Diverse and Inclusive Classrooms: Key issues for new teachers*. London and New York: Routledge.
- Rogers, B. (2011). *Classroom Behaviour: A Practical Guide to Effective Teaching, Behaviour Management and Colleague Support*. London: SAGE Publications Ltd.
- Rotter, K. (2014). IEP Use by General and Special Education Teachers. *SAGE Open* , 4 (2).
- Rydell, M., Lundström, S., Gillberg, C., Lichtenstein, P., & Larsson, H. (2018, August). Has the attention deficit hyperactivity disorder phenotype become more common in children between 2004 and 2014? Trends over 10 years from a Swedish general population sample. *J Child Psychol Psychiatry* . , 59 (8), pp. 863-871.
- Sean, K. (2013). Improving engagement: the use of 'Authentic self-and peer-assessment for learning' to enhance the student learning experience. *Assessment & Evaluation in Higher Education* , 38 (7), pp. 875-891.
- Sebba, J., & Ainscow, M. (1996). International developments in inclusive schooling: Mapping the issues. *Cambridge Journal of Education* , 26 (1).
- Siegel, L. (2020). *The Complete IEP Guide: How to Advocate for Your Special Ed Child*. Berkeley: NOLO.
- Smith, M., & Smith, K. (2000). "I believe in inclusion, but...": Regular education early childhood teachers' perceptions of successful inclusion. *Journal of Research in Childhood Education* , 14, pp. 161-180.
- Sokhanvar, Z., Salehi, K., & Sokhanvar, F. (2021). Advantages of authentic assessment for improving the learning experience and employability skills of higher education students: A systematic literature review. *Studies in Educational Evaluation* , 70.
- Sprick, R. (2009). *Champs : A Proactive and Positive Approach to Classroom Management*. Eugene, OR: Pacific Northwest.
- Stoner, J., Bock, S., Thompson, J., Angell, M., Heyl, B., & Crowley, E. (2005). Welcome to our world: Parent perceptions of interactions between parents of young children with ASD and education professionals. *Focus on Autism and Other Developmental Disorders* , 20 (1), pp. 39-51.

Tomlinson, C., & Allan, S. (2000). *Leadership for Differentiating Schools & Classroom*. Alexandria VA : ASCD.

United Nations. (n.d.). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)*. Retrieved from United Nations:
<https://social.desa.un.org/issues/disability/crpd/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-crpd>

Wang, M., & Eccles, J. (2012). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence* , 22 (1), pp. 31-39.

Westwood, P. (2016). *What teachers need to know about differentiation*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.

Wong, H., & Wong, R. (2009). *The first days of schools: How to be an effective teacher*. California: Harry K. Wong Publications, Inc.

Βλάχος, Ν., Ιωακειμίδου, Β., Κουτσοσπύρου, Χ., Σουρτζή, Μ., & Χατζημιχαΐλιδης, Β. (2013). Μια τάξη για όλους. *7th International Conference in Open & Distance Learning*, (pp. 161-169). Αθήνα.

Βλάχου, Α., & Παπαδημητρίου, Δ. (2004). Η διαδικασία της ένταξης ως συνέπεια βελτίωσης του σχολείου: αναφορά στην εφαρμογή συγκεκριμένων «δεικτών ποιότητας». *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* , 37 (200), pp. 105-123.

Γεωργίου, Σ. (2000). *Σχέση σχολείου – οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Δόικου – Αυλίδου, Μ. (2006). Ψυχοκοινωνική στήριξη των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: Αντιλήψεις φοιτητών/τριών για το ρόλο του εκπαιδευτικού. *Επιστημονική επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος: Ανθρώπινη συμπεριφορά και εκπαίδευση* , 4.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (n.d.). *Σύσταση του Συμβουλίου για την προώθηση των κοινών αξιών, της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς και της ευρωπαϊκής διάστασης της διδασκαλίας*. Retrieved from Ευρωπαϊκή Επιτροπή:
<https://education.ec.europa.eu/el/focus-topics/improving-quality/inclusive-education/common-values>

Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2000). *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα. Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2000). *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα. Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ημέλλου, Ο. (2011). Ένταξη και ισότιμη συνεκπαίδευση μαθητών με δυσκολίες μάθησης στο γενικό σχολείο. In *Εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες* (pp. 28-54). ΥΠΑΙΘ.

- Κουμούλα, Α. (2020). *Ψυχική υγεία παιδιών και εφήβων*. Αθήνα: ΕΨΥΠΕ.
- Κουτουμάνος, Α. (2006). *Δυσπραξία (Dyspraxia)*. Retrieved from noesi: <https://www.noesi.gr/book/syndrome/dyspraxia>
- Λαμπρούση, Δ. (n.d.). *Η Νοητική Υστέρηση [Χαρακτηριστικά-Συμπτώματα-Παρέμβαση]*. Retrieved from Psychopedia: <https://psychopedia.gr/h-noitiki-ysterisi-charaktiristika-sybtomata-paremvasi/>
- Παντελιάδου, Σ., & Φιλιππάτου, Δ. (2013). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παρούτσας, Δ. (2011). *Ο Φάκελος Εργασιών Μαθητή ως μέσο αυθεντικής αξιολόγησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Retrieved 2023, from Η εκπαίδευση στο Δημοτικό σχολείο: <https://paroutsas.jmc.gr/portfol/portfol.htm>
- Σολομωνίδου, Χ. (2003). *Σύγχρονη εκπαιδευτική τεχνολογία: Υπολογιστές και μάθηση στην Κοινωνία της γνώσης*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Τομπέα, Ε. (2021, Μάρτιος 30). *Ο αυτισμός στην Ελλάδα: Μας μιλούν ερευνητές της 1ης Μελέτης για τον Επιπολασμό των ΔΑΦ*. Retrieved from Social Policy Κοινωνική Πολιτική Κοινωνική Θεωρία: <https://socialpolicy.gr/2021/03/%CE%BF-%CE%B1%CF%85%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82-%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%AC%CE%B4%CE%B1-%CE%BC%CE%B1%CF%82-%CE%BC%CE%B9%CE%BB%CE%BF%CF%8D%CE%BD-%CE%B5%CF%81%CE%B5%CF%85.html>
- Τράπεζα Πληροφοριών Νομοθεσίας. (n.d.). *Νόμος 3699/2008 - ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008 (Κωδικοποιημένος)*. Retrieved Οκτώβριος Πέμπτη, 2008, from e-nomothesia.gr: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-3699-2008.html>
- Υπουργός Επικρατείας. (n.d.). *Εθνικό Σχέδιο Δράσης για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία*. Retrieved from Υπουργός Επικρατείας Δικτυακός Τόπος Διαβουλεύσεων: <http://www.opengov.gr/yperp/?p=699>
- Χιονίδου-Μοσκοφόγλου, Μ. (2000). Βασικές μέθοδοι ομαδο-συνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης στα μαθηματικά. *Επιθεώρηση Μαθηματικής Εκπαίδευσης*, 16 (52), pp. 39-53.