



Σχολή Επαγγελματιών Υγείας και Φροντίδας
Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών
Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και
Κοινωνικών Επιστημών
Τμήμα Προσχολικής Αγωγής και Φροντίδας



Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
Παιδαγωγική μέσα από καινοτόμες Τεχνολογίες και
Βιοϊατρικές προσεγγίσεις

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Συμπερίληψη μαθητών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος στο γενικό σχολείο. Απόψεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Αττικής

POST GRADUATE THESIS

Inclusion of students with Autism Spectrum Disorders in mainstream school. Opinions and perceptions of teachers of primary and secondary education in the Prefecture of Attica

ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ/NAME OF STUDENT

Ιωάννης Παπανικολάου
Ioannis Papanikolaou

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

Αναστάσιος Ασβεστάς
Anastasios Asvestas

ΑΙΓΑΛΕΩ 2024



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



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

POST GRADUATE THESIS

Inclusion of students with Autism Spectrum Disorders in mainstream school. Opinions and perceptions of teachers of primary and secondary education in the Prefecture of Attica

IOANNIS PAPANIKOLAOU

A.M.: 21871

papanikolaouioannis986@gmail.com

FIRST SUPERVISOR

ANASTASIOS ASVESTAS

SECOND SUPERVISOR

IOANNA PANAGIOTAKOPOULOU

AIGALEO 2024

Επιτροπή εξέτασης

Ημερομηνία εξέτασης: 16/2/2024

	Ονόματα εξεταστών	Υπογραφή
1 ^{ος} Εξεταστής	Αναστάσιος Ασβεστάς	
2 ^{ος} Εξεταστής	Ιωάννα Παναγιωτακοπούλου	

Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας

Ο κάτωθι υπογεγραμμένος ΠΑΠΑΝΙΚΟΛΑΟΥ ΙΩΑΝΝΗΣ του ΝΙΚΟΛΑΟΥ, με αριθμό μητρώου 21871 φοιτητής του Διίδρυματικού 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».

Ο Δηλών

Ευχαριστίες

Με την παρούσα διπλωματική εργασία ολοκληρώνονται οι σπουδές μου στο διδρυματικό πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών «Παιδαγωγική μέσα από καινοτόμες Τεχνολογίες και Βιοϊατρικές προσεγγίσεις». Φτάνοντας λοιπόν στο τέλος αυτής διαδρομής επιθυμώ να ευχαριστήσω τον επιβλέποντά μου κ. Αναστάσιο Ασβεστά, για την επιστημονική και συμβουλευτική καθοδήγηση που μου προσέφερε κατά την εκπόνηση τις εργασίας μου και για τις επικοινωνιακές κατευθυντήριες γραμμές που μου έδωσε για την ολοκλήρωση της εργασίας αυτής. Οφείλω επίσης να ευχαριστήσω τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, χωρίς τη βοήθεια των οποίων δε θα ήταν δυνατή η διεξαγωγή της έρευνας. Τέλος, ευχαριστώ την οικογένειά μου, για τη συμπαράσταση και την υπομονή τους.

Αφιέρωσεις

Στη Δήμητρα και τα παιδιά μας.

Περίληψη

Εισαγωγή: Με τον όρο συμπεριληπτική εκπαίδευση αναφερόμαστε στην εκπαίδευση κατά την οποία όλοι οι μαθητές είναι παρόντες, συμμετέχουν και μαθαίνουν. Συμπεριληπτική εκπαίδευση σημαίνει πως όλοι οι μαθητές θα μπορούν να συμμετέχουν στο σχολείο και να αναπτύξουν τις δυνατότητές τους χωρίς κανένα κοινωνικό, οικονομικό, θρησκευτικό ή άλλο αποκλεισμό.

Σκοπός: Η συγκεκριμένη εργασία πρόκειται να παρουσιάσει μια συστηματική ανασκόπηση αλλά και ανάλυση των ερευνητικών στοιχείων όσον αφορά τη στάση που έχουν οι εκπαιδευτικοί προς την ένταξη των μαθητών στο γενικό σχολείο. Ως βασικοί στόχοι τίθενται λοιπόν, αφ' ενός, η αξιολόγηση και η εν συνεχεία ποσοτική εκτίμηση του βαθμού στον οποίο οι εκπαιδευτικοί είχαν κατά κύριο λόγο αποτελεσματική στάση απέναντι στην ένταξη των μαθητών, αφετέρου ο προσδιορισμός του εύρους των παραγόντων σε προσωπικό, επαγγελματικό αλλά και κοινωνικό επίπεδο, που μπορούν δυνητικά να επηρεάσουν τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνεται η στάση τους.

Μέθοδος: Στην εργασία αυτή χρησιμοποιήθηκε η μεθοδολογία του ερευνητικού ερωτηματολογίου. Οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν δειγματοληπτικά και ήταν εκπαιδευτικοί και των δύο φύλων, με ειδική, ή και όχι, εκπαίδευση στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Συμπεριλήφθηκαν γενικά σχολεία με τμήματα ένταξης και Παράλληλης στήριξης που βρίσκονται εντός του ευρύτερου πολεοδομικού συγκροτήματος της Αθήνας.

Αποτελέσματα: Καταγράψαμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαχείριση των μαθητών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο, την εξοικείωσή τους με εναλλακτικές στρατηγικές αξιολόγησης και διαχείρισης των συμπεριφορών των μαθητών αυτών. Σε δεύτερο χρόνο καταγράψαμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπερίληψη των μαθητών αυτών στο γενικό σχολείο.

Συμπεράσματα: Διαπιστώθηκε ότι οι πιο έμπειροι κυρίως εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής είναι εξοικειωμένοι με μεθόδους διαχείρισης συμπεριφορών μαθητών με ΔΑΦ παρά το γεγονός πως δεν έχουν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο σχετικό με τη συμπερίληψη. Σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών θεωρεί πως η συμπερίληψη προάγει την κοινωνική ανεξαρτησία των μαθητών με ΔΑΦ αλλά θεωρεί πως εκείνοι εξυπηρετούνται καλύτερα μέσω τμημάτων ένταξης ή ειδικών σχολείων. Θετικές είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα πολλαπλά οφέλη της συμπερίληψης για το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή, ενώ στη συντριπτική πλειοψηφία τους θεωρούν πως η συμπερίληψη των μαθητών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο προάγει την αποδοχή στη διαφορετικότητα από την πλευρά των μαθητών τυπικής ανάπτυξης.

Λέξεις κλειδιά: Συμπεριληπτική εκπαίδευση, Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος

Abstract

Introduction: By the term inclusive education we refer to education in which all students are present, participate and learn. Inclusive education means that all students will be able to participate in school and develop their potential without any social, economic, religious or other exclusion.

Purpose: This particular paper is going to present a systematic review and analysis of the research data regarding the attitude of teachers towards the inclusion of students in the general school. The main objectives are therefore, on the one hand, the evaluation and subsequent quantitative assessment of the degree to which the teachers had primarily an effective attitude towards the integration of students, on the other hand, the determination of the range of factors in personal, professional and social level, which can potentially influence how their attitude is formed.

Method: In this work, the methodology of the research questionnaire was used. The participants were randomly selected and were teachers of both sexes, with or without special training in inclusive education. General schools with integration and parallel support departments located within the wider urban complex of Athens were included.

Results: We recorded the opinions of the teachers regarding the management of students with ASD in the mainstream school, their familiarity with alternative strategies for assessing and managing the behaviors of these students. In the second year, we recorded the opinions of the teachers regarding the inclusion of these students in the general school.

Discussion: It was found that the most experienced general education teachers are familiar with methods of managing the behaviors of students with ASD despite the fact that they have not attended a seminar related to inclusion. A significant percentage of teachers believe that inclusion promotes the social independence of students with ASD but believe that they are better served through inclusion departments or special schools. The opinions of the teachers are positive regarding the multiple benefits of inclusion for the student's family environment, while the overwhelming majority of them consider that the inclusion of students with ASD in the general school promotes acceptance of diversity on the part of students of typical development.

Key words: Inclusive education, Autism Spectrum Disorders

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	v
Αφιερώσεις.....	vi
Περίληψη.....	vii
Abstract.....	ix
Συνοτομογραφίες.....	xiii
Πρόλογος.....	14

Κεφάλαιο 1ο

Εισαγωγή.....	16
---------------	----

Κεφάλαιο 2ο

2.1 Εισαγωγή.....	17
2.2 Οι διαταραχές ως «φάσμα»	18
2.3 Συχνότητα εμφάνισης διαταραχών αυτιστικού φάσματος - Στατιστικά Στοιχεία.....	19
2.4 Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές και Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος	19
2.5 Συμπεριφοριστική ανάλυση ατόμων με ΔΑΦ και συσχετισμός με άλλες αναπτυξιακές διαταραχές.....	20
2.6 Η αντιμετώπιση των Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος.....	22

Κεφάλαιο 3ο

3.1 Καθορισμός της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης.....	23
3.2 Στρατηγικές για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.....	23
3.3 Μοντέλα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.....	24
3.4 Το μοντέλο της παράλληλης στήριξης στην Ελλάδα.....	26
3.5 Η συμπεριληπτική εκπαίδευση στην εφαρμογή της	
3.5.1. Ο ρόλος του κρατικού φορέα.....	27
3.5.2 Ο ρόλος της σχολικής μονάδας	27
3.5.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού προσωπικού.....	28

Κεφάλαιο 4ο

4.1 Οι στάσεις των εκπαιδευτικών για την συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές ανάγκες ή/και αναπηρίες.....	30
4.2 Οι στάσεις των εκπαιδευτικών για την συμπερίληψη μαθητών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος.....	32
4.3 Οι στάσεις των εκπαιδευτικών για την συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος σε γενικά σχολεία	33

Κεφάλαιο 5ο

5.1 Δημογραφικά στοιχεία έρευνας.....	35
5.2 Αποτελέσματα έρευνας.....	36
5.2.1 Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαχείριση μαθητών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο .	36
5.2.2 Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη συμπερίληψη των μαθητών αυτών στο γενικό σχολείο.....	41

Κεφάλαιο 6ο

Συμπεράσματα	50
--------------------	----

Αναφορές.....	52
---------------	----

Παράρτημα.....	57
----------------	----

Συντομογραφίες

Αγγλική ορολογία

DSM
Diagnostic And Statistical Manual Of
Mental Disorders

Ελληνική ορολογία

ΔΑΦ
Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος

ΔΕΠ-Υ
Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-
Υπερκινητικότητα

Πρόλογος

Όπως ορίζεται από την Παγκόσμια Διάσκεψη για την Ειδική Αγωγή, η Ατζέντα 2030 για την Αειφόρο Ανάπτυξη παρέχει μια μοναδική ευκαιρία για την οικοδόμηση μιας δίκαιης κοινωνίας (Unesco, 2017). Σύμφωνα με τους Gallego-Ortega και Rodriguez-Fuentes, εφαλτήριο, κατά την άποψη αυτή, θα πρέπει να είναι τα συστήματα εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς τα οποία να βασίζονται στις αρχές της ισότητας, της μη διάκρισης και της προσήλωσης στις ανάγκες των μαθητών (Gallego-Ortega, 2021).

Για τον λόγο αυτό, για περισσότερες από δύο δεκαετίες, τα κράτη τα οποία συμμετέχουν ως μέλη στην Παγκόσμια διάσκεψη για την Ειδική Αγωγή εφαρμόζουν εκπαιδευτικές ενταξιακές πολιτικές προκειμένου να μειώσουν την περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό μαθητών ούτως ώστε οι μαθητές με τη σειρά τους να ωφεληθούν στο μέγιστο βαθμό τόσο από άποψη επιδόσεων σε ακαδημαϊκό επίπεδο, αλλά και από άποψη απόκτησης κοινωνικών δεξιοτήτων (Quintero, J, et al 2019). Ωστόσο, παρά τις προσπάθειες αυτές, δεν είναι λίγες οι συνιστώσες οι σχετικές με το σχολικό περιβάλλον, οι οποίες δυσχεραίνουν σε μεγάλο βαθμό την ομαλή ένταξη των μαθητών, όπως για παράδειγμα, οι προκατειλημμένες συμπεριφορές προς τα άτομα με αναπηρίες και η ελλιπής κατάρτιση για την ένταξη στην εκπαιδευτική κοινότητα (Jury et al, 2021).

Παρά τη δημοσίευση αρκετών μελετών, τα ερευνητικά δεδομένα εξακολουθούν να μην είναι αρκετά. Συγκεκριμένα, ως επί των πλείστον οι προηγούμενες προσπάθειες ανασκόπησης της βιβλιογραφίας έχουν επικεντρωθεί σε μεγάλο βαθμό στη σύνθεση ποιοτικών ερευνητικών στοιχείων με λογοτεχνικό τρόπο (Rekaa et al., 2019). Παράλληλα, όπου έχει αντιμετωπιστεί η ποσοτική έρευνα, έχει ως επί το πλείστον αναθεωρηθεί με τη μορφή μιας «περιγραφικής σύνθεσης» (Wilhelmsen & Sørensen, 2017). Παρά τις πολλές δημοσιευμένες μελέτες που εκτείνονται σε πολλές δεκαετίες, το πεδίο εξακολουθεί να είναι αρκετά περιορισμένο όσον αφορά τη στάση που έχουν οι εκπαιδευτικοί προς την ένταξη.

Στο πλαίσιο αυτό, η συγκεκριμένη εργασία πρόκειται να παρουσιάσει μια συστηματική ανασκόπηση αλλά και ανάλυση των ερευνητικών στοιχείων όσον αφορά τη στάση που έχουν οι εκπαιδευτικοί προς την ένταξη των μαθητών στο γενικό σχολείο. Ως βασικοί στόχοι τίθενται λοιπόν, αφ' ενός, η αξιολόγηση και η εν συνεχεία ποσοτική εκτίμηση του βαθμού στον οποίο οι εκπαιδευτικοί είχαν κατά κύριο λόγο αποτελεσματική στάση απέναντι στην ένταξη των μαθητών, αφετέρου ο προσδιορισμός του εύρους των παραγόντων σε προσωπικό, επαγγελματικό αλλά και κοινωνικό επίπεδο, που μπορούν δυνητικά να επηρεάσουν τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνεται η στάση τους.

Στην εργασία αυτή χρησιμοποιήθηκε η μεθοδολογία του ερευνητικού ερωτηματολογίου. Οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν δειγματοληπτικά και ήταν εκπαιδευτικοί και των δύο φύλων, με

ειδική, ή και όχι, εκπαίδευση στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Συμπεριλήφθηκαν γενικά σχολεία με τμήματα ένταξης και Παράλληλης στήριξης που βρίσκονται εντός του ευρύτερου πολεοδομικού συγκροτήματος της Αθήνας.

Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή

Με τον όρο συμπεριληπτική εκπαίδευση αναφερόμαστε στην εκπαίδευση κατά την οποία όλοι οι μαθητές είναι παρόντες, συμμετέχουν και μαθαίνουν. Συμπεριληπτική εκπαίδευση σημαίνει πως όλοι οι μαθητές θα μπορούν να συμμετέχουν στο σχολείο και να αναπτύξουν τις δυνατότητές τους χωρίς κανένα κοινωνικό, οικονομικό, θρησκευτικό ή άλλο αποκλεισμό. Είναι εξαιρετικής σημασίας, οι μαθητές να αισθάνονται ότι «ανήκουν» στο σχολείο τους, και στα επόμενα χρόνια όλοι οι μαθητές να έχουν μάθει να ζουν και να συναναστρέφονται ένα ευρύ φάσμα μαθητών από τις τάξεις κιόλας του δημοτικού τους σχολείου. Υπάρχουν εγγενείς προκλήσεις στη συμπεριληπτική εκπαίδευση αλλά υπάρχουν και σημαντικές ευκαιρίες για μαθητές με πρόσθετες μαθησιακές ανάγκες να επιτύχουν τους στόχους που ο καθένας τους θα θέσει (Ministry of education of New Zealand, 2014).

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, η «συμπεριληπτική εκπαίδευση» περιγράφει το ευρύ φάσμα των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών που βιώνουν οι μαθητές στις τάξεις τους. Μερικοί από τους μαθητές αυτούς έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και χρειάζονται επιπλέον υποστήριξη προκειμένου να οδηγηθούν στη μάθηση. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι μια φράση που στοχεύει να εστιάσει την προσοχή των ανθρώπων στις εκπαιδευτικές και μαθησιακές ανάγκες ενός μαθητή. Είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε ότι οι μαθητές με πρόσθετες εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες δεν αποτελούν μια ομοιογενή ομάδα. Οι μαθητές μπορεί να έχουν μια σειρά από εκπαιδευτικές ανάγκες εκ των οποίων ορισμένες ανάγκες μπορεί να είναι βραχυπρόθεσμες και άλλες μπορεί να είναι μακροπρόθεσμες. Επίσης, οι μαθητές οι οποίοι χρειάζονται πρόσθετη υποστήριξη μπορεί να προέρχονται από κάθε εθνικό και κοινωνικό υπόβαθρο. Μπορεί να ζουν μέσα στην πόλη, σε αγροτικές περιοχές και σε οποιαδήποτε κοινότητα.

Είναι σημαντικό να αναφέρουμε πως μερικές φορές η αναπηρία ενός μαθητή έχει αντίκτυπο στην ικανότητά του να μαθαίνει και άλλες φορές όχι. Χαρακτηριστικά εδώ πρέπει να αναφέρουμε πως μαθητές με την ίδια διάγνωση μπορεί να βιώνουν την αναπηρία τους με διαφορετικούς τρόπους και μπορεί να διαφέρουν πολύ ως προς την προσωπικότητα, την ιδιοσυγκρασία, τις δεξιότητές τους, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές τους. Προφανώς, μια διάγνωση μιας μαθησιακής δυσκολίας ή μιας αναπηρίας θα μας πληροφορήσει για τις δυνητικές δυσκολίες που θα αντιμετωπίσει ο μαθητής, αλλά μπορεί οι δυσκολίες αυτές να είναι εξ ολοκλήρου διαφορετικές από τις εκπαιδευτικές του ανάγκες.

Κεφάλαιο 2.

2.1 Εισαγωγή

Ο όρος πρωτοχρησιμοποιήθηκε με την σημερινή του έννοια το 1938 από τον Hans Asperger. Ο Asperger την περίοδο εκείνη μελετούσε ένα νέο είδος αυτισμού, το οποίο μάλιστα δεν είχε αναγνωριστεί ως διαταραχή ξεχωριστή και αναγνωρίστηκε το 1981. Μεταγενέστερα, ο Leo Kanner το 1943 ήταν ο πρώτος που χρησιμοποίησε τον όρο πρώιμος βρεφικός αυτισμός αναφερόμενος σε 11 συγκεκριμένες περιπτώσεις παιδιών τα οποία παρουσίαζαν τα ίδια συμπτώματα, όπως «αυτιστική μοναξιά» και «εμμονή με τα ίδια αντικείμενα». Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφέρουμε πως οι συμπεριφορές αυτές θεωρούνται μέχρι τις μέρες μας τα σημαντικότερα συμπτώματα του αυτισμού. Για περίπου είκοσι χρόνια οι όροι αυτισμός και βρεφική σχιζοφρένεια ήταν ταυτόσημοι, μέχρι που το 1960 πραγματοποιήθηκε ο προσδιορισμός της ως μια ανεξάρτητη διαταραχή, ξεχωριστή τόσο από τη νοητική υστέρηση όσο και από τη σχιζοφρένεια (Παπαγεωργίου, Β. 2012).

Για να εκπαιδευτούν κατάλληλα οι μαθητές με ΔΑΦ, οι εκπαιδευτικοί είναι εξαιρετικής σημασίας να κατανοήσουν τα μοναδικά γνωστικά, κοινωνικά και συμπεριφοριστικά χαρακτηριστικά αυτού του πληθυσμού (Simpson, 2004). Αυτά τα χαρακτηριστικά περιλαμβάνουν τη διαταραγμένη δεκτικότητα σε εκφραστικές γλωσσικές δεξιότητες, τις προκλήσεις αισθητηριακής επεξεργασίας (στις οποίες συμπεριλαμβάνεται βέβαια η επεξεργασία πολλαπλών αισθητηριακών ερεθισμάτων), τη δυσκολία ολοκλήρωσης ιδεών, τη δυσκολία ερμηνείας νοημάτων και των σχέσεων μεταξύ γεγονότων (Mesibon et al, 2006). Εξαιτίας των πολλαπλών προκλήσεων, η συμμετοχή και η εκπαίδευση των μαθητών που ανήκουν στο φάσμα μπορεί να είναι ιδιαίτερα δύσκολη (Simpson et al, 2003).

Είναι πλέον αποδεκτό σύμφωνα με έρευνες, ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είναι θετικά προσκείμενοι στη συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ, είναι εκείνοι με μεγάλη εμπειρία και εξειδικευμένη εκπαίδευση (ειδικά στη ΔΑΦ). Δύο χαρακτηριστικά τα οποία φαίνεται να απαιτούνται για να είναι αποτελεσματική η συμπερίληψη των μαθητών με ΔΑΦ στα τυπικά εκπαιδευτικά ιδρύματα (Roberts et al, 2008). Υπάρχει ένα σημαντικό κομμάτι της διεθνούς βιβλιογραφίας που έχει ασχοληθεί με την στάση που διατηρούν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρίες.

Οι έρευνες ανέδειξαν ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί είχαν περισσότερες θετικές απόψεις σχετικά με τη συμπερίληψη των μαθητών με σωματικές ή ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, συγκριτικά με την συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρίες που περιελάμβαναν συναισθηματικές διαταραχές ή σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς (Cumming, 2011). Δεν είναι λίγοι οι μαθητές με ΔΑΦ οι οποίοι αντιμετωπίζουν προκλήσεις, ιδίως όσον αφορά τη στάση των

εκπαιδευτικών απέναντί τους. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη είναι υψίστης σημασίας για την επιτυχημένη ένταξη των μαθητών (Avramidis και Norwich, 2002).

2.2 Οι διαταραχές ως «φάσμα»

Ο όρος φάσμα αποτελεί έναν όρο που έχει τις ρίζες του στα λεξιλόγια των φυσικών επιστημών και τον χρησιμοποιούμε ώστε να περιγράψουμε ένα φαινόμενο κατά τη διάρκεια του οποίου, κατά κανόνα διαφορετικές διαταραχές, διέπονται από παρόμοια θεμελιώδη χαρακτηριστικά, τα οποία όμως διαφέρουν (σημαντικά κάποιες φορές) ως προς το βαθμό εκδήλωσης και σοβαρότητας. Τέτοιας φύσης διαταραχές, υπό την ανάλυση κατηγορικών συστημάτων ταξινόμησης λογίζονται ως διακριτές, παρά το γεγονός πως συχνά παρουσιάζονται χαρακτηριστικά συννοσηρότητας. Σύμφωνα μάλιστα με την Παπαγεωργίου, με τον όρο φάσμα υποδηλώνουμε τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν τα κατηγορικά συστήματα ταξινόμησης να εξηγήσουν τα περιστατικά συννοσηρότητας και ουσιαστικά αποτελεί χαρακτηριστικό όρο των συστημάτων παραγοντικής ταξινόμησης στις οποίες κατηγοριοποιούνται οι αναπτυξιακές διαταραχές (Παπαγεωργίου, Β. 2012).

Ως εκ τούτου, οι διαταραχές που παρουσιάζουν κοινά συμπτώματα δύνανται να ομαδοποιηθούν ανάλογα με την ένταση και την έκταση που λαμβάνουν τα κατά περίπτωση συμπτώματα. Η ομαδοποίηση συγκεκριμένων διαταραχών αποτέλεσε καινοτόμο πρόταση του Ernst Kretschmer στις αρχές του 20ου αιώνα και αφορούσε τη σχιζοφρένεια και τις συναισθηματικές διαταραχές. Αντίστοιχα, ο όρος φάσμα πρωτοχρησιμοποιήθηκε από την Ψυχιατρική το 1968 και αφορούσε και πάλι τη σχιζοφρένεια. Στις μέρες μας και όσον αφορά την αναπτυξιακή Ψυχοπαθολογία, ο όρος χρησιμοποιείται ακόμη πιο εκτεταμένα και δεν είναι λίγοι οι ερευνητές που κάνουν χρήση και του όρου ΔΕΠ-Υ (ADHD spectrum) (Faraone et al., 2015).

Τέλος, στο DSM-5 ο όρος ΔΑΦ (Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος) χρησιμοποιείται προκειμένου να περιγράψει ένα ευρύτερο σύνολο διαταραχών και κατά κάποιο τρόπο εμπεριέχει κάποιες διαταραχές οι οποίες στο DSM-4 ήταν διακριτές, όπως συνέβαινε με την Αυτιστική Διαταραχή (τον Αυτισμό δηλαδή), τη Διαταραχή Asperger, αλλά και τη Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή η οποία δεν προσδιοριζόταν με διαφορετικό τρόπο. Πρόκειται για μια σημαντική μεταβολή, η οποία ήταν αποτέλεσμα μακροχρόνιων ερευνών και οι οποίες ανέδειξαν επί της ουσίας το γεγονός πως οι διαταραχές αυτές επί της ουσίας συνιστούν την ίδια κατάσταση με διαφορετικά όμως επίπεδα σημαντικότητας των συμπτωμάτων.

2.3 Συχνότητα εμφάνισης διαταραχών αυτιστικού φάσματος - Στατιστικά στοιχεία

Τα άτομα με ΔΑΦ αντιμετωπίζουν δυσκολία στο να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες και διαπροσωπικές σχέσεις με το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο αλλά και δυσκολίες στο να μάθουν μια γλώσσα. Οι ΔΑΦ είναι από τις πιο έντονες αναπτυξιακές διαταραχές. Παλαιότερες έρευνες έχουν αναδείξει συγκεκριμένα πως 4 με 5 άτομα ανά 10.000 ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού (τυπική μορφή) ενώ αντίστοιχα 20 άτομα ανά 10.000 έχουν τάσεις αυτισμού (American Psychiatric Association, 2014).

Σύμφωνα με πιο σύγχρονες έρευνες, στον ευρωπαϊκό χώρο, τα άτομα που παρουσιάζουν διαταραχές αναπτυξιακής φύσης οι οποίες ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού είναι περίπου 58 ανά 10.000. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω στοιχεία, σύμφωνα με υπολογισμούς, στον ελλαδικό χώρο βρίσκονται περισσότερα από 4.000 παιδιά και ενήλικες στο φάσμα του αυτισμού (τυπική μορφή), και περισσότεροι από 25.000 με αναπτυξιακές διαταραχές (αυτιστικού τύπου). Οι ΔΑΦ δεν παρουσιάζουν φυλετικές, εθνικές και κοινωνικές διακρίσεις αντιθέτως υπάρχουν σε παγκόσμιο επίπεδο, ενώ το 80% των ατόμων με αυτισμό είναι αρσενικού φύλου (Baio et al., 2018).

2.4 Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές και Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος

Παρά το γεγονός, πως τα χαρακτηριστικά του αυτισμού μελετήθηκαν κατά κόρον τα τελευταία χρόνια, δεν είναι λίγες οι φορές που οι απόψεις της εκπαιδευτικής κοινότητας έρχονται σε σύγκρουση. Οι συγκρούσεις και οι διαφωνίες αυτές μοιραία επηρεάζουν τη διάγνωση και αποπροσανατολίζουν το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους ειδικούς από την αντιμετώπιση της διαταραχής. Η πλέον χαρακτηριστική διαφωνία προέκυψε όταν δημιουργήθηκε το DSM-5 (APA, 2013) και ταξινομήθηκε εκ νέου η διαταραχή συγκριτικά με το DSM-4 (APA, 2000). Ο βασικότερος λόγος που διαφώνησαν οι ερευνητές στο σημείο αυτό, ήταν το γεγονός πως τα άτομα που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού διαθέτουν ένα πολύ μεγάλο εύρος διαφορετικών δυνατοτήτων σχετικά με τις δυνατότητες και τις δυσκολίες που παρουσιάζουν κατά τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, τη συμπεριφορά αλλά και τις γνωστικές τους ικανότητες (Παπαγεωργίου, Β., 2012).

Δεν είναι παράλογο λοιπόν το γεγονός πως η διάγνωση, και η ευρύτερη διαδικασία της, επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από την αποσαφήνιση των όρων των σχετιζόμενων με τις ΔΑΦ. Ο λόγος είναι απλός, καθώς κάθε ορισμός απευθύνεται σε συγκεκριμένες δυνατότητες και

αδυναμίες του ατόμου που θα οδηγήσουν εν τέλει στη διάγνωση. Έπειτα οι κατευθυντήριες γραμμές δίνονται από τη διάγνωση και σχεδιάζεται ένα πρόγραμμα αντιμετώπισης.

Ο όρος Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (ΔΑΔ) πρωτοχρησιμοποιήθηκε περίπου το 1980 προκειμένου να περιγράψει το σύνολο των διαταραχών τα οποία έχουν τις ρίζες τους σε νευρολογικά αίτια, ξεκινούν ήδη από την παιδική ηλικία και χαρακτηρίζονται από προβλήματα κοινωνικών αλληλεπιδράσεων αλλά και δεξιότητες λεκτικής και μη επικοινωνίας. Τόσο η αυτιστική διαταραχή, όσο και η διαταραχή Asperger, σύμφωνα με το DSM-4 πλέον ταξινομούνται στην ευρύτερη κατηγορία η οποία ονομάζεται Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ).

Οι Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος είναι σύνθετες νευρολογικές και βιολογικές διαταραχές η οποία επηρεάζουν την επικοινωνία, τις κοινωνικές δεξιότητες, τις αισθητηριακές ικανότητες επεξεργασίας και τις εκτελεστικές γνωστικές λειτουργίες (American Psychiatric Association, 2014). Οι ορισμοί αλλά και η ορολογία για την διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) αναθεωρήθηκαν πρόσφατα προκειμένου να απλοποιηθεί η διαγνωστική διαδικασία και να ενοποιηθούν η πολλαπλές ετικέτες που σχετίζονται με τη ΔΑΦ (American Psychiatric Association, 2014).

Σύμφωνα πάντα με την με την τέταρτη έκδοση του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειρίδιου (DSM) (American Psychiatric Association, 2000) άτομα θα μπορούσαν να διαγνωστούν με μια από τις τέσσερις διαταραχές, συμπεριλαμβανομένων της ΔΑΦ, του συνδρόμου Asperger, την παιδική αποσυντεθημένη διαταραχή ή τη διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή. Αυτές οι τέσσερις διαταραχές έχουν πλέον συμψηφιστεί κάτω από την περιγραφική διαγνωστική ετικέτα της ΔΑΦ στο πλαίσιο του νέου DSM-5 (American Psychiatric Association, 2014). Η διάγνωση της ΔΑΦ λαμβάνει υπόψη δύο βασικά κριτήρια συμπεριφοράς, τα ελλείμματα κοινωνικής και συναισθηματικής αμοιβαιότητας και τα επαναλαμβανόμενα πρότυπα συμπεριφοράς και ενδιαφερόντων που περιορίζουν την καθημερινότητα του ατόμου (American Psychiatric Association, 2014).

2.5 Συμπεριφοριστική ανάλυση ατόμων με ΔΑΦ και συσχετισμός με άλλες αναπτυξιακές διαταραχές

Πέρα από τις δυσκολίες που ανακύπτουν ως απόρροια της γλωσσικής επικοινωνίας και τις δυσκολίες που παρουσιάζονται όταν τα άτομα με ΔΑΦ συνάπτουν κοινωνικές σχέσεις, τα εν λόγω άτομα ζουν καθημερινά μια μεγάλη υπερκινητικότητα ή αντιθέτως μια τρομερή παθητικότητα στις δραστηριότητες που συμμετέχουν σε καθημερινή βάση. Το φαινόμενο αυτό δεν απουσιάζει και στη σχέση με τα μέλη της οικογένειας. Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί το γεγονός πως τα άτομα με ΔΑΦ συμμετέχουν σε όλες τις ψυχαγωγικής φύσης δραστηριότητες

που συμμετέχουν και τα άτομα τυπικής ανάπτυξης. Τους αρέσει δηλαδή το τραγούδι, ο χορός, η μουσική, οι αθλητικές και άλλες δραστηριότητες. Πολύ συχνά μάλιστα τα άτομα με ΔΑΦ παρουσιάζουν ενδιαφέρον για μια δραστηριότητα στην οποία αφιερώνονται καθημερινά όπως η αναγνώριση μοντέλων αυτοκινήτων, τα δρομολόγια αστικών συγκοινωνιών, ο καιρός, το αναγνωρίζουν σημαίες εθνών και άλλες. Προφανώς οι δραστηριότητες ποικίλλουν και άλλα άτομα βρίσκουν ενδιαφέρον σε αισθητηριακές δραστηριότητες όπως η κίνηση του νερού, το ξεφύλλισμα ενός βιβλίου και η μελέτη διαφόρων υφών υφασμάτων και επιφανειών χρησιμοποιώντας την αφή τους.

Στις ΔΑΦ, τα συμπεριφοριστικά προβλήματα χαρακτηρίζονται από σοβαρής μορφής έως πολύ ελαφριάς μορφής. Τα σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς κατά κύριο λόγο εκδηλώνονται με τη μορφή αρκετά επιθετικής και συχνά κατά περίπτωση αυτοκαταστροφικής συμπεριφοράς. Τα προβλήματα αυτά συμπεριφοράς συνοδεύονται από μεγάλη επιμονή και είναι πολύ δύσκολο να αλλάξουν. Στον αντίποδα, στην πιο ελαφριά τους μορφή, οι ΔΑΦ μοιάζουν απλά με μαθησιακές δυσκολίες. Δεν είναι λίγες όμως οι φορές που ακόμα και τα άτομα με ελαφριές μορφές αυτισμού αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες στη καθημερινότητα τους εξαιτίας των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν λόγω των μειωμένων επικοινωνιακών και κοινωνικών τους σχέσεων και δεξιοτήτων.

Οι ΔΑΦ μπορούν να υπάρχουν μόνες του ή να παρουσιάζουν συννοσηρότητα με άλλες αναπτυξιακές διαταραχές, όπως η νοητική καθυστέρηση, οι μαθησιακές και εκπαιδευτικές δυσκολίες, η επιληψία, η μειωμένη όραση και άλλες. Όπως έχουμε ήδη αναφέρει τα φαινόμενα αυτισμού παρουσιάζονται μέσα σε ένα φάσμα και κλιμακώνονται από ήπια έως και αρκετά σοβαρά. Κάποια άτομα μπορεί να παρουσιάζουν μια πιο έντονη συμπεριφορά με εντονότερα συμπτώματα, τη στιγμή που κάποια άλλα άτομα με ΔΑΦ να εμφανίζουν πιο ήπιες συμπεριφορές.

Προφανώς, ο αυτισμός διαφέρει από τη νοητική υστέρηση. Κατά κύριο λόγο τα περισσότερα παιδιά που παρουσιάζουν νοητική υστέρηση αναπτύσσουν τις ικανότητές τους με έναν συγκεκριμένο μαθησιακό ρυθμό, με τη διαφορά φυσικά πως ο ρυθμός αυτός είναι πιο αργός από τον ρυθμό των τυπικών παιδιών της ηλικίας αυτής. Τα άτομα με ΔΑΦ παρουσιάζουν κατά κανόνα μια εξέλιξη των ικανοτήτων τους με έναν ανομοιογενή τρόπο. Συχνά έχουν δυσκολίες σε συγκεκριμένους τομείς της καθημερινότητας, με στατιστικά συχνότερη τη δυσχέρεια που εμφανίζουν στην επικοινωνία με το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο, ενώ δεν είναι λίγες οι φορές που αναπτύσσουν περισσότερες δεξιότητες σε άλλους τομείς της καθημερινής τους ζωής, όπως για παράδειγμα στη μνήμη. Ο διαχωρισμός των ΔΑΦ με την νοητική υστέρηση ή με άλλες διαταραχές είναι πολύ μεγάλης σημασίας καθώς η λανθασμένη διάγνωση θα δώσει λανθασμένες κατευθυντήριες σχετικά με τη θεραπεία και την εκπαίδευση του ατόμου.

2.6 Η αντιμετώπιση των Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος

Σύμφωνα με μελέτες τα περισσότερα άτομα με ΔΑΦ μπορούν να σημειώσουν μεγάλη πρόοδο με τις κατάλληλες θεραπευτικές και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις. Τα περισσότερα άτομα με ΔΑΦ εν τέλει ανταποκρίνονται καλύτερα στους άλλους καθώς μαθαίνουν να κατανοούν τα εξωτερικά ερεθίσματα. Όπως συμβαίνει και με τις περισσότερες διαταραχές που αφορούν κατά κύριο λόγο στην παιδική ηλικία, είναι εξαιρετικής σημασίας να γίνει νωρίς η διάγνωση της διαταραχής και να καθοριστεί ο αριθμός των σημείων όπου παρουσιάζονται οι μεγαλύτερες δυσκολίες στο άτομο και με τον τρόπο αυτό να ξεκινήσει από νωρίς και η αντιμετώπισή του με πρώιμες παρεμβάσεις.

Τα σχεδιαζόμενα προγράμματα με στόχο την παρέμβαση προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι ΔΑΦ οφείλουν να σχεδιάζονται ειδικά καταρτισμένους εκπαιδευτικούς, με στόχους που θα επιτυγχάνονται μέσα από μια αυστηρά δομημένη διάρθρωση και θα έχουν ως βασικό τους χαρακτηριστικό την καθοδήγηση του ατόμου. Είναι πλέον γνωστό πως τα άτομα με ΔΑΦ είναι σε θέση να λειτουργούν μέσα σε ευρύτερα κοινωνικά σύνολα είτε αυτά τα σύνολα είναι η οικογένεια, είτε είναι μεγαλύτερες κοινότητες. Τα περισσότερα είναι σε θέση να μαθαίνουν να ζουν μια φυσιολογική ζωή.

Κεφάλαιο 3ο

3.1 Καθορισμός της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης

Οι ορισμοί σχετικά με τη συνεκπαίδευση ποικίλλουν παρά την κυρίαρχη αρχή της το δικαίωμα στην εκπαίδευση όλων. Ο Stubbs (2008) όρισε τη συνεκπαίδευση ως ένα ευρύ φάσμα πολιτικών, δραστηριοτήτων και διαδικασιών που αποσκοπεί στο να δώσει σε όλους τις ίδιες δυνατότητες και εκπαιδευτικές ευκαιρίες με τα ίδια πάντα δικαιώματα. Σύμφωνα με την UNESCO, η συμπερίληψη αποτελεί έναν τρόπο αντιμετώπισης της διαφορετικότητας που παρουσιάζουν οι ανάγκες όλων των μαθητών σε ένα σχολείο, μέσω της συμμετοχής στη μάθηση, μαθητών από άλλες και κοινότητες και έθνη, με κοινό παρονομαστή την ελαχιστοποίηση των φαινομένων του αποκλεισμού εντός και εκτός εκπαίδευσης (UNESCO, 2005).

Περαιτέρω, η συμπερίληψη απευθύνεται στα άτομα με ειδικές ανάγκες ή/και αναπηρίες και στο δικαίωμά τους να συμμετέχουν καθολικά σε όλες τις εκπαιδευτικές, εργασιακές, καταναλωτικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες που χαρακτηρίζουν την καθημερινή κοινωνία (Florian, 2005). Ο απολογισμός της Εθνικής Επιτροπής Ειδικής Αγωγής περιγράφει τη συμπερίληψη ως μια μέθοδο εκπαίδευσης όπου το παιδί που χρειάζεται ειδική αγωγή δύναται να βρίσκεται σε μια τάξη γενικής εκπαίδευσης με την κατάλληλη βέβαια υποστήριξη (Ministry of Education National Commission on Special Education, 2005). Πιο συγκεκριμένα η δήλωση της Σαλαμάνκα αποτελεί σημείο αναφοράς για τον καθορισμό της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς και παροτρύνει τις κυβερνήσεις να επιβάλουν τις βασικές αρχές της δήλωσης αυτής. Χαρακτηριστικά εδώ πρέπει να αναφέρουμε κάποιες από τις βασικές κατευθυντήριες που υποστηρίζονται από τη δήλωση της Σαλαμάνκα και αναφέρουν ότι:

- α) όλοι οι μαθητές έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση,
- β) οι γονείς και οι οργανωμένες κοινότητες ατόμων με αναπηρία θα πρέπει ενθαρρύνονται να συμμετέχουν στις διαδικασίες σχεδιασμού και λήψης αποφάσεων σχετικά με την παροχή ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών,
- γ) οι κυβερνήσεις θα πρέπει να δώσουν την υψηλότερη προτεραιότητα βελτίωση των συμπεριληπτικών εκπαιδευτικών συστημάτων.

3.2 Στρατηγικές για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Προκειμένου να επέλθει αυτή η ριζική αλλαγή και να φτάσουμε στη δημιουργία του θεσμού της συμπερίληψης υπήρξαν κάποιες πολιτικές που αποτέλεσαν τον ακρογωνιαίο λίθο για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης με τη μορφή που τη βλέπουμε σήμερα. Αρχή

λοιπόν, αποτέλεσε, η δημιουργία της σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (1989), που απέβλεπε στην ισότιμη μεταχείριση των ατόμων με Ειδικές Ανάγκες ή/και αναπηρίες. Πιο συγκεκριμένα στο άρθρο 23 της σύμβασης αυτής γίνεται σαφής αναφορά στις βασικές αρχές της συμπερίληψης και αναφέρεται πως οι μαθητές με Ειδικές Ανάγκες ή/και αναπηρίες δεν αποκλείονται από τη γενική εκπαίδευση λόγω της αναπηρίας τους αλλά και σε καμιά περίπτωση από την *ελεύθερη, υποχρεωτική και δωρεάν εκπαίδευση όλων των βαθμίδων, την τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση ή τη δια βίου μάθηση*. Τέλος, υποστηρίζει ότι στους μαθητές με Ειδικές Ανάγκες ή/και αναπηρίες πρέπει να παρέχονται εξειδικευμένο προσωπικό, η απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή και να πραγματοποιούνται οι απαραίτητες προσαρμογές (UNESCO, 2005).

Αργότερα, το 1994 στη Σαλαμάνκα συντάχθηκε από την UNESCO η αντίστοιχη Διακήρυξη η οποία ονομάζονταν, «*Αρχές, Πολιτική και Πρακτικές στην Ειδική Αγωγή*». Χαρακτηριστικό της διακήρυξης αυτής, ήταν το γεγονός πως επισημάνθηκε το δικαίωμα κάθε παιδιού στην εκπαίδευση. Υπογραμμίστηκε ο σεβασμός στη διαφορετικότητα αλλά και τις μαθησιακές ανάγκες κάθε μαθητή και για πρώτη φορά θεμελιώθηκε με διακήρυξη το δικαίωμα των μαθητών με Ειδικές Ανάγκες ή/και αναπηρίες να σπουδάζουν σε γενικά σχολεία μέσω κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τα οποία θα δομούνται με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή ή μαθήτριας με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτυγχάνεται μια συνολική εκπαίδευση (UNESCO, 2003).

Άλλωστε η συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει εξ' ορισμού στόχο την κατάργηση των οποιονδήποτε διακρίσεων γεγονός που υποστηρίζεται από διεθνείς διακηρύξεις και νομοθεσίες, όπως η *Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (1948)*, η *Σύμβαση της UNESCO κατά των διακρίσεων στην εκπαίδευση (1960)* και η *Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (ΟΗΕ, 1989)* (UNESCO, 2005). Οι πολιτικές ακόμα και σήμερα διαμορφώνουν τις συνθήκες του σχολικού πλαισίου στο οποίο σπουδάζουν οι μαθητές με Ειδικές Ανάγκες ή/και αναπηρίες στο γενικό σχολείο.

3.3 Μοντέλα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Η σύλληψη της ιδέας της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι ολόκληρων των εκπαιδευτικών συστημάτων, αλλά και των αναλυτικών προγραμμάτων των συστημάτων αυτών. Παρόλα αυτά η βαθύτερη έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, είναι συχνά διαφορετική σε κάθε κράτος αφού κάθε χώρα έχει δικό της εκπαιδευτικό σύστημα και εφαρμόζει το δικό της συμπεριληπτικό μοντέλο (Αγγελίδης & Στυλιανού, 2019). Συνοπτικά εδώ αναφέρουμε πως για την εκπαίδευση μαθητών με Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και

αναπηρίες υπάρχουν τα ειδικά σχολεία, η γενική εκπαίδευση για όλους, η παράλληλη στήριξη και τα τμήματα ένταξης.

Ο Norwich (2002), ήταν εκείνος ο οποίος ανάλογα με τη λειτουργία του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος κατέταξε τη συμπερίληψη σε τέσσερα εννοιολογικά μοντέλα συμπερίληψης, τα οποία είναι τα εξής:

I. Μοντέλο χωρίς διακρίσεις, πλήρους συμπερίληψης (Full non-separatist inclusion)

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η φοίτηση των παιδιών με Ειδικές ανάγκες ή/και αναπηρίες θα πρέπει να γίνεται μέσα στο γενικό σχολείο καθώς θεωρείται πως το γενικό σχολείο είναι το καταλληλότερο για την προώθηση της γνώσης και της μάθησης αλλά και της κοινωνικοποίησης των παιδιών. Σκοπός του μοντέλου αυτού είναι η επίτευξη μιας αρμονικής συνύπαρξης και αλληλεπίδρασης μεταξύ όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως της διαφορετικότητας που παρουσιάζουν.

II. Μοντέλο συμμετοχής όλων των παιδιών στην ίδια τάξη (Focus on participating in the same place):

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, ενισχύεται θετικά η συνύπαρξη και η αλληλεπίδραση όλων των μαθητών μέσα στον ίδιο χώρο, με τη διαφορά όμως ότι αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση η παροχή εξωτερικής, πρόσθετης βοήθειας και υποστήριξης στα παιδιά με Ειδικές ανάγκες, μέσα στο πλαίσιο του γενικού σχολείου, όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο. Στο μοντέλο αυτό λειτουργούν μόνο σχολεία γενικής εκπαίδευσης και τμήματα ένταξης, στις οποίες σπουδάζουν όλοι οι μαθητές Ειδικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, τα οποία υποστηρίζονται, όποτε χρειαστεί.

III. Μοντέλο έμφασης στις ατομικές ανάγκες όλων των παιδιών (Focus on individual needs):

Στο τρίτο μοντέλο βρίσκονται στο επίκεντρο οι ατομικές ανάγκες όλων των μαθητών ανεξάρτητα από τον τόπο και τον χώρο στον οποίο μπορούν να ικανοποιηθούν. Το μοντέλο αυτό αποδέχεται κατά περίπτωση τη λειτουργία ειδικών σχολείων και τμημάτων, αλλά υπό συνθήκες, και συγκεκριμένα μόνο σε περιπτώσεις, όπου η παρουσία των μαθητών με Ειδικές ανάγκες στη γενική τάξη κριθεί ζημιόγonos σχετικά με την ακαδημαϊκή επίδοση και κοινωνική συμπεριφορά των υπόλοιπων μαθητών. Πρόκειται για το μοντέλο όπου υποστηρίζεται περισσότερο η κοινωνικοποίηση και οι ίσες ευκαιρίες του μαθητή για ακαδημαϊκή εκπαίδευση.

IV. Περιοριστικό μοντέλο συνεκπαίδευσης (choice limited inclusion):

Το τέταρτο και τελευταίο μοντέλο αφήνει τους γονείς να επιλέξουν, υποστηρίζοντας όμως σαφώς τη φοίτηση των παιδιών με Ειδικές ανάγκες σε ειδικά σχολεία. Επισημαίνεται στο μοντέλο αυτό πως τα ειδικά σχολεία αποτελούν το καταλληλότερο περιβάλλον μάθησης για αυτούς τους μαθητές, εξαιτίας της επαφής τους με μαθητές με παρόμοιες ανάγκες και ιδιαιτερότητες. Με τον τρόπο αυτό υποστηρίζεται πως αποφεύγονται οι συνέχεις συγκρίσεις με

τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, οι οποίες ενδεχομένως θα λάμβαναν χώρα στο γενικό σχολείο. Ακόμα όμως και στο μοντέλο αυτό, επισημαίνεται το δικαίωμα των μαθητών με Ειδικές ανάγκες για φοίτηση στο γενικό σχολείο, αφού με τον τρόπο αυτό και αλληλεπιδρώντας με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, καλλιεργείται η κοινωνικοποίησή τους.

3.4 Το μοντέλο της παράλληλης στήριξης στην Ελλάδα

Το πιο αντιπροσωπευτικό μοντέλο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, από τα μοντέλα συμπερίληψης του Norwich που προαναφέραμε, είναι το μοντέλο συμμετοχής όλων των παιδιών στην ίδια τάξη (Focus on participating in the same place). Πρόκειται δηλαδή για την συνύπαρξη όλων των μαθητών στην ίδια τάξη παρέχοντας παράλληλα τη δυνατότητα υποστήριξης και βοήθειας στα παιδιά με Ειδικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, όποτε κριθεί πως τη χρειάζονται στα πλαίσια της γενικής τάξης.

Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για τον θεσμό της παράλληλης στήριξης. Στο άρθρο 6 του Ν. 3699/20084 , αναφέρεται πως τα παιδιά με Ειδικές ανάγκες ή/και αναπηρίες έχουν το δικαίωμα φοίτησης σε γενικό σχολείο με την υποστήριξη από εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό. Επιπροσθέτως εδώ πρέπει να αναφέρουμε πως στον νόμο αυτό περιγράφεται και ο τρόπος λειτουργίας της παράλληλης στήριξης (συνεκπαίδευσης). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού της ειδικής αγωγής στην παράλληλη στήριξη είναι να υποστηρίζει και να καθοδηγεί τον μαθητή ή την μαθήτριά με Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στο γενικό σχολείο.

Παράλληλη στήριξη λαμβάνουν μαθητές οι οποίοι με τη βοήθεια του κατάλληλου εκπαιδευτικού προσωπικού, μπορούν να παρακολουθήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία και το αναλυτικό πρόγραμμα του γενικού σχολείου. Ακόμα όμως, πέρα από αυτούς τους προαναφερθέντες μαθητές και τις μαθήτριες, παράλληλη στήριξη δικαιούνται να λάβουν και μαθητές σε πιο σοβαρές περιπτώσεις, οι οποίοι στην περιοχή που διαμένουν δεν έχουν κάποιο άλλο πλαίσιο ειδικής εκπαίδευσης. Τα ΚΕΣΥ είναι εκείνα που πραγματοποιούν τη διαγνωστική αξιολόγηση των μαθητών και των μαθητριών και με τη γνωμάτευση που εκδίδουν, κρίνουν πιο είναι το καταλληλότερο εκπαιδευτικό πλαίσιο για τον μαθητή. Έπειτα, με μια αίτηση ο γονείς του μαθητή (την οποία καταθέτει στη σχολική μονάδα) και τη σχετική γνωμάτευση που έχει εκδοθεί, ενημερώνεται σε πρώτη φάση η σχετική διεύθυνση εκπαίδευσης και εν συνεχεία το Υπουργείο Παιδείας προκειμένου να εγκριθεί για τον μαθητή ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης. Ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης ο οποίος θα προσληφθεί υποστηρίζει τον μαθητή σε καθημερινή βάση (Ν. 3699/2008).

3.5 Η συμπεριληπτική εκπαίδευση στην εφαρμογή της

3.5.1. Ο ρόλος του κρατικού φορέα

Σύμφωνα με τους Brown & Shearer (2004) προκειμένου να εφαρμοστεί επιτυχώς η συμπερίληψη πρέπει να πραγματοποιηθούν κάποιες μεταρρυθμίσεις και σε νομοθετικό επίπεδο, προκειμένου η συμπερίληψη να υποστηριχθεί από το σύνολο της κοινωνίας. Το κράτος με την κατάθεση και επιβολή κατάλληλου νομοθετικού πλαισίου οφείλει να στηρίξει τα άτομα με Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσω οικονομικών πόρων οι οποίοι θα διοχετεύονται με τη σειρά τους στην κοινωνική πρόνοια, την παιδεία και τον επαγγελματικό προσανατολισμό τους.

Το κράτος είναι εκείνο που θα διαθέσει τις κατάλληλες υλικοτεχνικές υποδομές και θα προσλάβει καταρτισμένο εκπαιδευτικό προσωπικό. Για να επιτευχθεί χωρίς προβλήματα η συμπεριληπτική εκπαίδευση η πολιτική ηγεσία πρέπει να διαθέσει τους απαραίτητους οικονομικούς πόρους στον τομέα της ειδικής αγωγής, για την ποιοτικότερη λειτουργία του σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος (Παγωτού, 2019).

3.5.2 Ο ρόλος της σχολικής μονάδας

Όσον αφορά τη σχολική μονάδα τώρα, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι εξαιρετικής σημασίας να διαμορφωθεί μια ενιαία εκπαιδευτική πολιτική, που θα αποτελέσει το βασικό δομικό στοιχείο πάνω στον οποίο θα δομηθούν οι νέοι σχολικοί φορείς που θα υποδεχθούν τον κάθε μαθητή. Επιτακτική ανάγκη είναι να αλλάξουν και οι υποδομές των σχολικών κτιρίων διευκολύνοντας την πρόσβαση των μαθητών με Ειδικές ανάγκες ή/και αναπηρίες. Επίσης, οφείλει η κάθε σχολική μονάδα να στελεχωθεί με καταρτισμένους ειδικούς παιδαγωγούς οι οποίοι θα υποστηρίξουν τους μαθητές αυτούς (Σούλης, 2002).

Ο Ainscow (2004), έπειτα από έρευνες κατέληξε στο συμπέρασμα πως πέντε είναι οι προϋποθέσεις που μπορούν να αλλάξουν προς μια θετική κατεύθυνση την πολιτική του σχολείου. Καταρχάς προκειμένου να διαμορφωθεί θετικά η πολιτική ενός σχολείου πρέπει απαραίτητως να συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές αλλά και οι γονείς των μαθητών ως μέλη μιας κοινότητας. Η κοινότητα με τη σειρά της οφείλει να λειτουργεί καθημερινά στα πλαίσια της συνεργασίας και της συναδελφικότητας, με σκοπό τη ρύθμιση και την επίλυση κάθε προβλήματος που θα προκύψει (Ainscow, 2004). Επιπλέον, υπογράμμισε το πόσο πολύ μπορεί να συνεισφέρει όλο το προσωπικό στο σχεδιασμό του σχολικού προγράμματος αλλά και παρότρυνε το εκπαιδευτικό προσωπικό να λαμβάνει πρωτοβουλίες στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ainscow, 2004).

Οι στάσεις των διευθυντών σε ένα σχολείο επηρεάζουν σε πολύ σημαντικό βαθμό τις

κατευθυντήριες γραμμές που θα ακολουθήσει ένα σχολείο. Για το λόγο αυτό, οι αξίες και οι αρχές του διευθυντή του σχολείου δύνανται να δημιουργήσουν κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας ανάμεσα σε εκείνον και τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να απαλειφθούν στερεότυπα και προκαταλήψεις απέναντι σε μαθητές με Ειδικές ανάγκες ή/και αναπηρίες (Valeo, 2008). Μια σχολική μονάδα με την υποστήριξη του κράτους οφείλει να ασπαστεί πολιτικές που θα έρχονται αντιμέτωπες με οποιαδήποτε μορφή αποκλεισμού και θα συνάδουν με την αποδοχή της διαφορετικότητας (Barton 2004).

3.5.3. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού προσωπικού

Τον ακρογωνιαίο λίθο για την επιτυχημένη συμπερίληψη αποτελούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Όλες οι διδακτικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς ανεξαιρέτως πρέπει να βασίζονται εξατομικευμένα στις ανάγκες του κάθε μαθητή λαμβάνοντας υπόψη πάντα τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και ταλέντα όλων των μαθητών, έτσι ώστε οι μαθητές γενικής και ειδικής αγωγής να εκπληρώσουν τους ίδιους στόχους. Οι στόχοι αυτοί πέρα από ακαδημαϊκοί θα πρέπει να είναι και κοινωνικοί και συγκεκριμένα να έχουν ως στόχο την κοινωνική ένταξη των μαθητών αυτών (Σούλης, 2002).

Προκειμένου να ενισχυθεί ο θεσμός της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι εξαιρετικής σημασίας και η καλλιέργεια του ήθους, του σεβασμού, της κοινωνικοποίησης και προπάντων της ενσυναίσθησης των μαθητών (Watkins, et al., 2003). Για τον λόγο αυτό οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επιμορφώνονται συνεχώς και να αναπτύσσουν νέες μεθόδους διδασκαλίας προκειμένου να διευκολύνονται στο να διαχειρίζονται δύσκολες καταστάσεις, ώστε να είναι έτοιμοι να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σχολικής τους τάξης (Anderson et al. 2007).

Η UNESCO το 2004 για να προσδιορίσει το κατά πόσο ήταν αποτελεσματική η διδασκαλία μαθητών με Ειδικές ανάγκες ή/και αναπηρίες όρισε κάποιους βασικούς άξονες. Πρώτον, αναφέρθηκε στο πως μπορεί να διαφοροποιηθεί το αναλυτικό πρόγραμμα, δηλαδή στο πως μπορεί να τροποποιηθεί και να προσαρμοστεί το αναλυτικό πρόγραμμα στα διάφορα επίπεδα ικανότητας των μαθητών. Έπειτα, παρέθεσε περιβαλλοντικές στρατηγικές, σχετικές με τη συνεργατική μάθηση και το μαθησιακό περιβάλλον όπως η διευθέτηση χώρου, τα επίπεδα θορύβου, η ομαδοποίηση και η διαχείριση του χρόνου). Τρίτον, καθόρισε την ανάπτυξη διδακτικών μεθόδων και στρατηγικών (η χρήση ποικιλίας ερωτήσεων, χρησιμοποίηση διαφόρων δραστηριοτήτων διαφορετικών όμως επιπέδων, αλλά και συμφωνίες μάθησης ανάμεσα στον μαθητή και τον εκπαιδευτικό. Βεβαίως, όπως αναφέρεται και στη συγκεκριμένη πηγή (UNESCO, 2004), για να έχει αποτέλεσμα η διδασκαλία είναι εξαιρετικής σημασίας να γίνεται επανασχεδιασμός και επαναξιολόγηση των παραπάνω.

Μελέτες έχουν αναδείξει το γεγονός πως η εφαρμογή διαφορετικών και εναλλακτικών πρακτικών εξυπηρετεί την μάθηση και την εμπέδωση διδακτικών εννοιών από τους μαθητές. Ειδικές ανάγκες ή/και αναπηρίες (Buli-Holmberg & Jeyaprabahan, 2016). Για να υποστηριχθούν μαθητές με ειδικές ανάγκες ή/και αναπηρίες είναι σημαντικό, ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει σε επαρκή βαθμό τόσο τις δυνατότητες όσο και τις αδυναμίες του εκάστοτε μαθητή ώστε να είναι σε θέση να προσδιορίζει κάθε φορά τους στόχους, αλλά και τα προαπαιτούμενα για να επιτευχθούν οι στόχοι αυτοί. Η προαναφερθείσα μάλιστα μελέτη στηρίζει και τον επανασχεδιασμό των γενικότερων στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος, την μορφή της τάξης από οργανωτική σκοπιά, των μεθόδων διδασκαλίας, αλλά και των υλικών και των ρυθμών διδασκαλίας που χαρακτηρίζουν μια διδασκαλία.

Εν τέλει, για να κριθεί ως επιτυχημένη η συμπερίληψη, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εμφανίζουν ευελιξία και να πιστεύουν στα προσδοκώμενα αποτελέσματα της συμπερίληψης (Murawski & Dieker, 2008). Άξιο αναφοράς επίσης, είναι και το γεγονός πως η επιτυχημένη συμπερίληψη εξαρτάται και από την αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, καθώς και από τις στάσεις, τις απόψεις αλλά και τις αντιλήψεις που τους διακρίνουν ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας. Οι εκπαιδευτικοί από την δική τους πλευρά οφείλουν να είναι θετικά προσκείμενοι στη διαφορετικότητα για να καταφέρουν με τη στάση τους να επηρεάσουν και τους μαθητές. Τέλος, σημαντικότερη ορίζεται από έρευνες τόσο η ύπαρξη υλικών, πόρων, και η παροχή κατάλληλων τεχνολογικών υποδομών αλλά και το συμβούλιο διδασκόντων σε τακτά χρονικά διαστήματα προκειμένου να δημιουργηθούν ευνοϊκότερες συνθήκες για συμπερίληψη (Buli- Holmberg & Jeyaprabahan, 2016).

Κεφάλαιο 4ο

4.1 Οι στάσεις των εκπαιδευτικών για την συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές ανάγκες ή/και αναπηρίες

Το φιλοσοφικό κίνημα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης έχει επηρεάσει και έχει επιφέρει αλλαγές στις εκπαιδευτικές πολιτικές που εφαρμόζονται και σχετίζονται με την υποστήριξη των μαθητών στα σχολεία, αλλά και με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες (Ferraioli και Harris, 2011). Ωστόσο, έρευνες έχουν αναδείξει ότι ενώ οι στάσεις των εκπαιδευτικών είναι θετικές προς την ένταξη, δεν υπάρχει υποστήριξη για την δημιουργία και την παροχή περιβαλλόντων χωρίς αποκλεισμούς (Avramidis and Norwich, 2002).

Οι Avramidis and Norwich (2002) ανέλαβαν μια μετα-ανάλυση άρθρων με κριτές μεταξύ 1984 και 2000 που εξέτασε τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη γενικά. Έπειτα από την έρευνα τους αυτή, ανέφεραν ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν πιο θετικοί απέναντι στην ένταξη μαθητών με ήπια σωματική αναπηρία, όπως προβλήματα όρασης, ομιλίας και ακοής, σε αντίθεση με τους μαθητές που παρουσίαζαν ψυχική υγεία, διαταραχές συμπεριφοράς ή μάθησης. Το γεγονός αυτό υποστήριξε ουσιαστικά τα ευρήματα μιας παλαιότερης μετα-ανάλυσης μικρότερης κλίμακας σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη στο γενικό σχολείο μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, από το 1958 έως το 1995 (Scruggs and Matropieri, 1996) που ανέφεραν περισσότερες θετικές στάσεις για την ένταξη των μαθητών με ήπιες αναπηρίες από ότι για μαθητές με πιο σύνθετες ή σοβαρές διαταραχές.

Τα συνδυασμένα ευρήματα αυτών των ανασκοπήσεων της βιβλιογραφίας συνοψίζουν τις στάσεις και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ένταξη σε μια περίοδο πέντε δεκαετιών. Η ένταξη λοιπόν, ως πρακτικό εγχείρημα αντιμετωπίστηκε πιο ευνοϊκά από τους εκπαιδευτικούς για μαθητές με ήπια φυσική κατάσταση από την ένταξη μαθητών με πιο σύνθετες σωματικές, διανοητικές ή συμπεριφοριστικές διαταραχές.

Η μελέτη σημείωσε επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν μια πιο θετική στάση απέναντι στην ένταξη, σε χώρες που λειτουργούσε ένα εξ ολοκλήρου συμπεριληπτικό εκπαιδευτικό σύστημα, σε σύγκριση με χώρες όπου τα συστήματα ήταν διαχωρισμένα σε ειδικής και γενικής αγωγής. Αξίζει να σημειωθεί το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν αρνητική στάση απέναντι στην ένταξη των μαθητών με αναπηρίες, το έκαναν κυρίως σε μια εποχή όπου υπήρχαν υψηλά επίπεδα διαχωρισμού μεταξύ γενικής και ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Avramidis and Norwich, 2002). Αυτές οι στάσεις θα μπορούσε τότε να θεωρηθεί ως αντανάκλαση των επιρροών των πολιτικών της εποχής που είχαν ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης να

λαμβάνουν περιορισμένη έως καθόλου ειδική κατάρτιση και ελάχιστη ή και μηδενική εμπειρία διδασκαλίας σε μαθητές που ανήκουν στο ευρύτερο φάσμα αναπηριών.

Τα αποτελέσματα αυτών των μελετών τόνισαν δύο σημαντικούς παράγοντες επιρροής σχετικά με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπερίληψη. Αρχικά, ο βαθμός στον οποίο εφαρμόζονται οι συμπεριληπτικές πρακτικές σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα και δευτερευόντως η ειδική φύση των αναπηριών των μαθητών. Καθώς τα διαχωρισμένα εκπαιδευτικά συστήματα μεταρρυθμίστηκαν ώστε να αντικατοπτρίζουν ένα πλήρως περιεκτικό μοντέλο με γνώμονα τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, σε πολλές χώρες οι στάσεις των εκπαιδευτικών έγιναν πιο θετικές και ανοιχτές απέναντι στην ένταξη μαθητών που περιλαμβάνει ένα ευρύτερο φάσμα των αναπηριών και των δυσκολιών των μαθητών αυτών. Το φάσμα αποδοχής είχε αυξηθεί από ήπιες σωματικές αναπηρίες έως ένα ευρύτερο φάσμα μαθητών που περιελάμβανε διαφορετικές νοητικές ικανότητες και προκλήσεις.

Σε πιο πρόσφατες μελέτες, οι εκπαιδευτικοί έχουν υιοθετήσει πιο θετικές στάσεις προς την συμπεριληπτική αγωγή συνολικά, αν και εξακολουθούν να αναγνωρίζουν ότι η συμπερίληψη, ενώ είναι επιθυμητή, δεν είναι πάντα πρακτική λόγω των σημαντικών προκλήσεων που προκύπτουν από συγκεκριμένες ψυχικές και σοβαρές διαταραχές συμπεριφοράς (Rae et al, 2010). Μαθητές με γνωστικές λειτουργικές δυσκολίες και προκλητικές κοινωνικές και συναισθηματικές συμπεριφορές έχουν οδηγήσει σε υψηλότερα επίπεδα αρνητικών στάσεων προς την ένταξη τους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με μελέτες το γεγονός αυτό οφείλεται στα χαμηλά επίπεδα σχετικής επαγγελματικής κατάρτισης, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να μην μπορούν να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά με ορισμένους μαθητές με αναπηρίες, πολλές φορές, επιδεινώνοντας τις αρνητικές στάσεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη μαθητών με τις ίδιες αναπηρίες στο μέλλον.

Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί απέτυχαν να βοηθήσουν μαθητές με αναπηρίες και μαθησιακές δυσκολίες κατά κύριο λόγο, εξαιτίας της έλλειψης επαρκούς εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα σε αρκετές περιπτώσεις να αναπτύξουν αρνητική στάση απέναντι στην ένταξη παρόμοιων μαθητών στο μέλλον. Στον αντίποδα η στοχευμένη εκπαίδευση, η ανάπτυξη ομάδων υποστήριξης και η ανάγκη για μεγαλύτερη συνεργασία μεταξύ των σχολείων, είναι παράμετροι που μπορούν να βοηθήσουν στην εκπαιδευτική ένταξη των μαθητών σύμφωνα με εκπαιδευτικούς και γονείς μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Rae et al, 2010). Η ειδική υποστήριξη στην αντιμετώπιση συναισθηματικών και συμπεριφοριστικών διαταραχών είναι επίσης κάτι που λείπει και συχνά οδηγεί σε χρονοβόρες διαδικασίες που αφιερώνουν οι εκπαιδευτικοί για να αναλάβουν συμπεριφοριστικά θέματα διαχείρισης που προκύπτουν από μια μειοψηφία μαθητών (Cumming, 2011).

4.2 Οι στάσεις των εκπαιδευτικών για την συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ

Υπό τη σκέψη ότι κάποιοι μαθητές με ΔΑΦ παρουσιάζουν συγκεκριμένους συνδυασμούς νοητικών, κοινωνικών και συμπεριφοριστικών προκλήσεων σε μια ιδιαίτερη διαβάθμιση, θα μπορούσε κανείς να αναμένει ότι η πλήρης συμπερίληψη αυτών των μαθητών στα γενικά σχολεία αποτελεί μια δύσκολη πρόκληση. Πολλά έχουν γραφτεί για τη συμπερίληψη των μαθητών με ΔΑΦ στα γενικά σχολεία από λειτουργική άποψη, λαμβάνοντας υπόψη τις βέλτιστες πρακτικές για την αντιμετώπιση των συμπεριφοριστικών, θεραπευτικών και εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών με ΔΑΦ (Busby et al, 2012).

Σύμφωνα με μελέτες η μεγαλύτερη επένδυση πρέπει να πραγματοποιηθεί στη δημιουργία σχολικών περιβαλλόντων χωρίς αποκλεισμούς προκειμένου να είναι επιτυχής η ένταξη των μαθητών με ASD σε κανονικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Lindsay et al, 2013). Στην ίδια μελέτη γίνεται μάλιστα σαφές το γεγονός πως είναι δυνατή η πλήρης συμπερίληψη και ερευνητές παγκοσμίως έχουν εργαστεί για τον εντοπισμό των παραγόντων και των εργασιακών πρακτικών που απαιτούνται για την ανάπτυξη αποτελεσματικών μοντέλων διδασκαλίας που θα υποβοηθήσουν μαθητές και εκπαιδευτικού στην επίτευξη μακροπρόθεσμων επιτυχημένων αποτελεσμάτων ένταξης (Busby et al 2012).

Οι μελέτες αυτές έχουν υποστηρίξει ξεκάθαρα τη στοχευόμενα εξειδικευμένη κατάρτιση αλλά και την ανάγκη για εκπαιδευτικό προσωπικό με μεγαλύτερα επίπεδα εμπειρίας γεγονός που θα συμβάλλει στην αύξηση της αίσθησης της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Σε έρευνες μελετήθηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαχείριση των μαθητών με ΔΑΦ στη γενική εκπαίδευση σε σχολεία στην Ελλάδα και διαπιστώθηκε ότι η παροχή εξειδικευμένης κατάρτισης σε συνδυασμό με τα αυξημένα επίπεδα εργασιακής εμπειρίας είχε συμβάλλει θετικά στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να προσεγγίζουν αποτελεσματικά και με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση τους μαθητές τους (Sygioroulou-Delli, C. K., et al 2012). Αντίστοιχα, σύμφωνα με άλλες έρευνες, έλλειψη εμπειρίας στη διδασκαλία μαθητών με ΔΑΦ μπορεί να οδηγήσει σε χαμηλότερα επίπεδα αποτελεσματικότητας (Busby, et al., 2012).

Σύμφωνα με άλλες μελέτες που μελετούν τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ, οι στάσεις των εκπαιδευτικών ήταν θετικές, κάτι που είναι ενθαρρυντικός δείκτης για τη συνεχιζόμενη επιτυχή συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ στην γενική εκπαίδευση (Park and Chitiyo 2011).

4.3 Οι στάσεις των εκπαιδευτικών για την συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος σε γενικά σχολεία

Τόσο τα παιδιά όσο και νέοι με διαταραχές αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) παρουσιάζουν δυσκολίες στην επικοινωνία αλλά και την αλληλεπίδραση με κοινωνικά σύνολα (Wing, 2007). Στην κατευθυντήρια γραμμή που ορίζει η εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθεί το κάθε κράτος (στην Αγγλία αλλά και διεθνώς) οι περισσότεροι μαθητές εκπαιδεύονται σε γενικά σχολεία (Dybnik, 2004). Ωστόσο, τα περισσότερα σχολεία δυσκολεύονται να συμβαδίσουν με αυτές τις εξελίξεις.

Παράλληλα, οι γονείς των μαθητών με ΔΑΦ αναγνωρίζουν τον εκπαιδευτικό ως έναν σημαντικό παράγοντα για την ένταξη των παιδιών τους σε μια κανονικότητα (Jindal-Snape, et al, 2005) ενώ προτείνεται η διδασκαλία των μαθητών με ΔΑΦ να απαιτεί συγκεκριμένες προσεγγίσεις με τις οποίες βέβαια δεν είναι εξοικειωμένοι οι περισσότεροι δάσκαλοι (Leach & Duffy, 2009). Ωστόσο, ενώ οι δάσκαλοι πιστεύουν ότι η εκμάθηση αυτών των δεξιοτήτων θα δρούσε θετικά στην τάξη (Lian et al., 2008) πολλοί επί του παρόντος δεν διαθέτουν την κατάρτιση για να υποστηρίξουν επαρκώς τέτοιους μαθητές (Dybnik, 2004) και αισθάνονται ανίκανοι να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους (Sinz, 2004). Πράγματι, διδακτικές πρακτικές και στρατηγικές για μαθητές με ΔΑΦ έχουν αναγνωριστεί ως το βασικότερο πρόβλημα ή έλλειψη στον τομέα αυτό (Humphrey & Parkinson, 2006). Επιπλέον, οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται μπορεί να διαφέρουν ανάλογα με την ηλικία του μαθητή και το περιβάλλον της τάξης (Hess, et al, 2008). Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό να παρέχουμε δασκάλους με όσο το δυνατόν περισσότερες στρατηγικές.

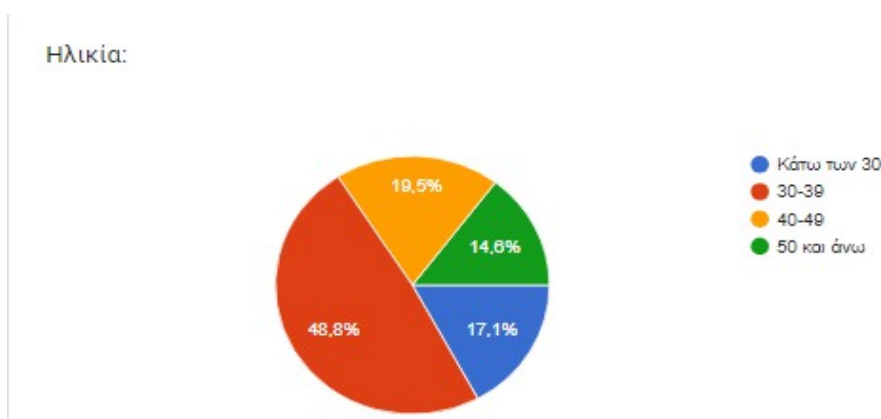
Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών δεν διασφαλίζει μόνο ότι οι μαθητές με ΔΑΦ θα ενταχθούν πιο εύκολα στην τάξη, αλλά ταυτόχρονα, μπορεί επίσης να κάνει τους δασκάλους να αισθάνονται μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση (Glashan et al, 2004), ενώ αντίστοιχα η έλλειψη κατάρτισης σύμφωνα με έρευνες έχει συνδεθεί με αυξημένο άγχος των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις (Sinz, 2004). Ακόμα προγράμματα κατάρτισης εκπαιδευτικών που εργάζονται με μαθητές με ΔΑΦ, έχει διαπιστωθεί ότι μπορεί να οδηγήσει σε αυξημένη ευαισθητοποίηση για την ένταξη των μαθητών αυτών (Leblanc et al, 2009). Γενικότερα, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών μπορεί επίσης να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς στο να αποκτήσουν μια θετική στάση απέναντι στην ένταξη (Anramidis et al, 2000), γεγονός που αποτελεί μια από τις πιο σημαντικές προϋποθέσεις για την επιτυχή ένταξη των μαθητών με ΔΑΦ (McGregor & Campbell, 2001).

Ωστόσο, ενώ η κατάρτιση των εκπαιδευτικών και η στάση απέναντι στην ένταξη είναι σημαντικές, είναι επίσης ζωτικής σημασίας να ληφθεί υπόψη το ευρύτερο σχολικό πλαίσιο. Πράγματι, έρευνες αναδεικνύουν την ανάγκη για αναθεώρηση πρακτικών μάθησης (Rose, 2001). Ακόμα, η έρευνα τονίζει τη σημασία μιας προσέγγισης της ένταξης από το σύνολο της σχολικής μονάδας. Σε σχέση με τη συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ υποστηρίζεται ότι θετικά αποτελέσματα δεν μπορούν να επιτευχθούν αν δεν καταρτιστεί η πλειοψηφία του προσωπικού της σχολικής μονάδας. Πιο συγκεκριμένα έρευνες υποστηρίζουν πως «η ένταξη δεν μπορεί να βασίζεται στο ενδιαφέρον, τη δέσμευση και τον ενθουσιασμό ενός ή δύο ατόμων. Χωρίς αλλαγή στάσης και προσέγγισης ολόκληρου του οργανισμού, η ένταξη θα αποτύχει» (Barnard et al, 2000). Αυτή η προσπάθεια ολόκληρου του σχολείου απαιτεί από όλο το προσωπικό να έχει σαφή και κοινή κατανόηση των στόχων και των προσδοκιών της ένταξης στο σχολείο τους (Eldara et al, 2010), και οι στόχοι αυτοί θα πρέπει να υποστηρίζονται από τα ανώτερα στελέχη και τη διεύθυνση (Horrocks et al, 2008).

Κεφάλαιο 5ο

5.1 Δημογραφικά στοιχεία της έρευνας

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει τα κύρια ευρήματα ερωτηματολογίων που συμπληρώθηκαν από εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο νομό Αττικής. Πιο συγκεκριμένα συγκεντρώσαμε 82 ερωτηματολόγια, 32 από εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και 50 από εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Από τα ερωτηματολόγια που απαντήθηκαν το 75% περίπου απαντήθηκε από γυναίκες ενώ το 25% από άντρες. Σχεδόν τα μισά ερωτηματολόγια (48,8%) απαντήθηκαν από την ηλικιακή ομάδα 30 έως 39 ετών. Το 19,5% από εκπαιδευτικούς 40-49 ετών, 17,1% από εκπαιδευτικούς ηλικίας κάτω των 30 ετών, ενώ το 14,6% από εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης ηλικίας, δηλαδή 50 και άνω. Η διαφοροποίηση ανάλογα με το έτος εμπειρίας των εκπαιδευτικών μας βοηθά να κατανοήσουμε καλύτερα τα διαφορετικά χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών στην εργασία αυτή.



Εικόνα 1: Ηλικιακή ομάδα ερωτηθέντων

Όσον αφορά τα στοιχεία από νέους εκπαιδευτικούς, συλλέχθηκαν από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Αττικής. Ως εκ τούτου, καταφέραμε να συλλέξουμε δεδομένα όχι μόνο από το Δήμο της Αθήνας αλλά και από απομακρυσμένες συνοικίες του νομού, με τη βοήθεια του εργαλείου της Google, "Google Forms", αποστέλλοντας τα ερωτηματολόγια ηλεκτρονικά στη συντριπτική πλειοψηφία των περιπτώσεων. Σε οποιαδήποτε άλλη περίπτωση, όπου υπήρχε αδυναμία συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων αυτών με την παραπάνω μέθοδο, τα ερωτηματολόγια διαμοιράστηκαν σε έντυπη μορφή και τα δεδομένα περάστηκαν εκ των υστέρων σε φύλλα επεξεργασίας δεδομένων προκειμένου να ενοποιηθούν και να επεξεργαστούν με τα υπόλοιπα δεδομένα. Όχι και τόσο αναμενόμενο, ήταν το γεγονός πως η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων (το 85,4%) ήταν κάτοχοι

μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών ενώ υπήρχε και ένα μικρό ποσοστό το οποίο ήταν κάτοχοι διδακτορικού (5%).

Περίπου 1 στους 3 ερωτηθέντες είχε στο οικογενειακό/φιλικό του περιβάλλον άτομο με ειδικές ανάγκες ή/και αναπηρίες ενώ περίπου 4 στους 5 ερωτηθέντες συμμετείχαν σε σεμινάριο ή είχαν παρακολουθήσει κάποιο μάθημα με θέμα την Ειδική αγωγή ή/και τη Συμπερίληψη ή είχαν προηγούμενη εμπειρία με μαθητές με ΔΑΦ.

5.2 Αποτελέσματα της έρευνας

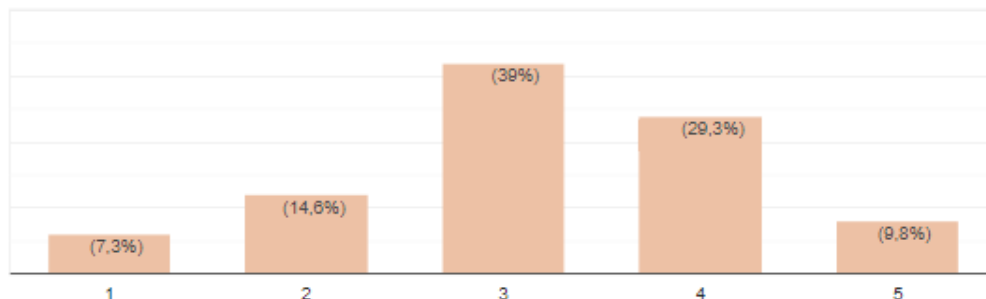
5.2.1 Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαχείριση μαθητών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο

Οι απαντήσεις οι οποίες δόθηκαν σε αυτή την ενότητα, αναφέρονται σε μια γραμμική κλίμακα αυξανόμενων δυνατοτήτων του εκπαιδευτικού (ο αριθμός 1 αντιστοιχεί στην απάντηση **ΔΕΝ ΜΠΟΡΩ** ενώ ο αριθμός 5 στην απάντηση **ΣΙΓΟΥΡΑ ΜΠΟΡΩ**) και αναφέρονται στην εξοικείωση των εκπαιδευτικών με εκπαιδευτικά εργαλεία και εναλλακτικές στρατηγικές αξιολόγησης σχετικές με τις ανάγκες των μαθητών με ΔΑΦ, αλλά και με μεθόδους διαχείρισης συμπεριφορών μαθητών με ΔΑΦ μέσα στην τάξη του γενικού σχολείου. Παρακάτω παρουσιάζονται οι 13 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου για την ενότητα αυτή και δίνονται τα αντίστοιχα διαγράμματα όπου αυτό κρίνεται απαραίτητο:

1. *Μπορώ να χρησιμοποιήσω μια ποικιλία στρατηγικών αξιολόγησης (π.χ. τροποποιημένα τεστ) για μαθητές με ΔΑΦ.*

Στην ερώτηση αυτή, το περίπου 80% δηλώνει πως μάλλον μπορεί να χρησιμοποιήσει στρατηγικές αξιολογήσεις για μαθητές με ΔΑΦ, αφού το εν λόγω ποσοστό έχει δώσει τις τιμές 3, 4 και 5 στην κλίμακα αυτή.

1. Μπορώ να χρησιμοποιήσω μια ποικιλία στρατηγικών αξιολόγησης (π.χ. τροποποιημένα τεστ για μαθητές με ΔΑΦ).



Μπορώ να δώσω μια εναλλακτική εξήγηση όταν οι μαθητές με ΔΑΦ δεν καταλαβαίνουν.

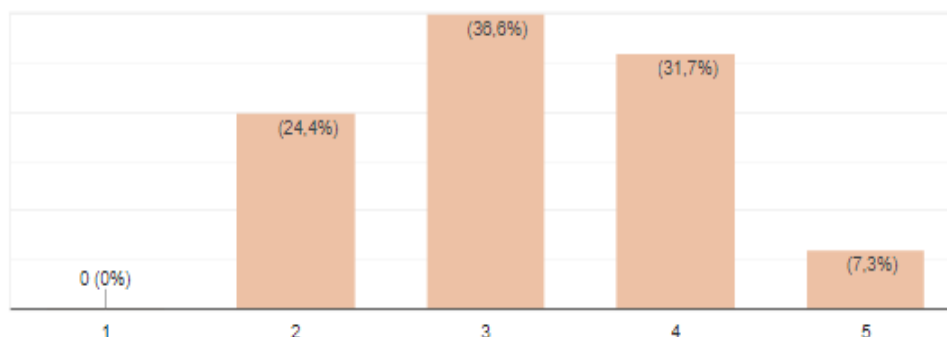
2. *Μπορώ να προετοιμάσω εργασίες που ανταποκρίνονται στις ατομικές ανάγκες των μαθητών με ΔΑΦ.*

Παρόμοια ποσοστά με την ερώτηση 1 της ενότητας αυτής, συναντάμε και στις ερωτήσεις 2 και 3, με το ποσοστό των ερωτηθέντων που αισθάνεται ότι μάλλον μπορεί να δώσει εναλλακτικές εξηγήσεις ή να προετοιμάσει εργασίες που ανταποκρίνονται στις ατομικές ανάγκες των μαθητών με ΔΑΦ να ανέρχεται στο 80% με 90%.

3. *Μπορώ να αξιολογήσω με ακρίβεια το επίπεδο κατανόησης των μαθητών με ΔΑΦ για όσα έχω διδάξει.*

Στο σημείο αυτό, η συντριπτική πλειοψηφία των απαντήσεων (περίπου 95%) βρίσκεται συγκεντρωμένη στις απαντήσεις 2, 3 και 4, με καμία απάντηση να μην εκφράζει πλήρως την αδυναμία του εκπαιδευτικού να μην μπορεί να αξιολογήσει με ακρίβεια το επίπεδο κατανόησης των μαθητών με ΔΑΦ για όσα έχει διδάξει.

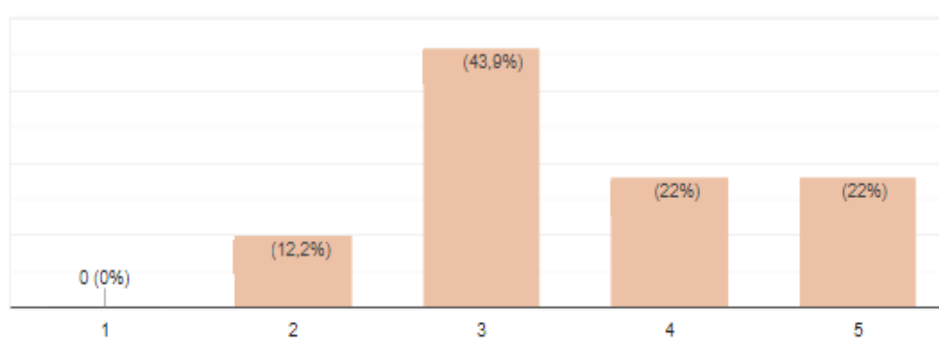
4. Μπορώ να αξιολογήσω με ακρίβεια το επίπεδο κατανόησης των μαθητών με ΔΑΦ για όσα έχω διδάξει.



4. Μπορώ να κάνω το μάθημά μου ελκυστικό ακόμα και για μαθητές με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας και νοημοσύνης (χαρισματικούς).

Στο διάγραμμα που ακολουθεί εμφανίζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην παραπάνω ερώτηση, με τις απόψεις των εκπαιδευτικών να εκφράζουν μια σαφέστατη βεβαιότητα για την ελκυστικότητα του μαθήματός τους για τους μαθητές με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας και νοημοσύνης (χαρισματικούς).

5. Μπορώ να κάνω το μάθημά μου ελκυστικό ακόμα και για μαθητές με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας και νοημοσύνης (χαρισματικούς).

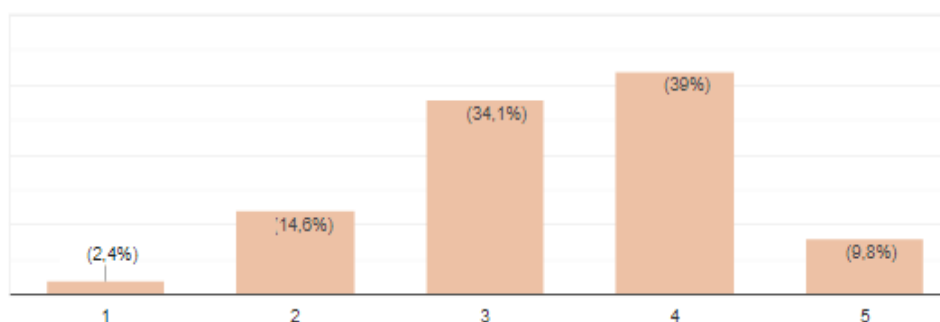


5. Μπορώ να προλάβω τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών με ΔΑΦ πριν εκδηλωθούν.

Στην ερώτηση αυτή παρατηρείται μια αδυναμία των εκπαιδευτικών για την πρόληψη προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών με ΔΑΦ πριν εκδηλωθούν, με τα ποσοστά δήλωσης ικανότητας ανταπόκρισης των εκπαιδευτικών στις εν λόγω συμπεριφορές να αγγίζουν το 80% στις απαντήσεις 1, 2 και 3, τις απαντήσεις δηλαδή που αφορούν στην πιο μειωμένη ανταπόκριση στις συνθήκες αυτές.

6. Μπορώ να διαχειριστώ προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών με ΔΑΦ στην τάξη.

7. Μπορώ να διαχειριστώ προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών με ΔΑΦ στην τάξη.



Σε αντίθεση με την προηγούμενη ερώτηση, όπως φαίνεται στο παραπάνω διάγραμμα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών μπορεί να μην μπορεί επαρκώς να προβλέψει προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών με ΔΑΦ στην τάξη, αλλά ως επί των πλείστων, μπορεί να τα διαχειριστεί.

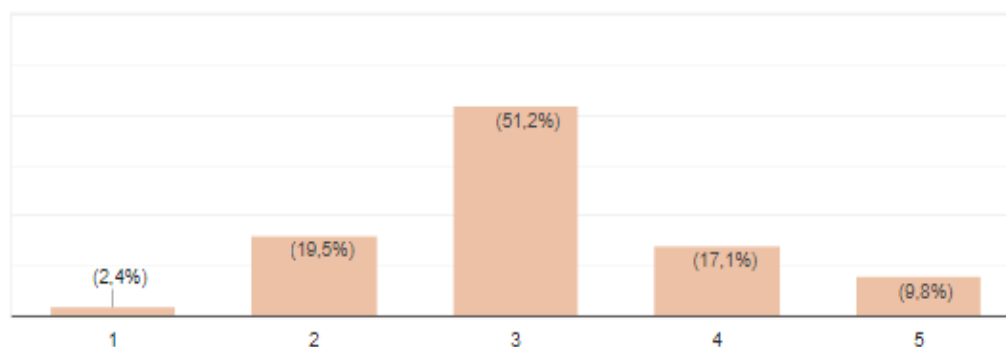
8. Μπορώ να ηρεμήσω έναν μαθητή με ΔΑΦ όταν δημιουργεί προβλήματα στην τάξη ή κάνει φασαρία.

Αναμενόμενα, μετά τις απαντήσεις που δόθηκαν στην ερώτηση 7, είναι και τα ποσοστά που εμφανίζονται στην ερώτηση 8, καθώς είναι το ίδιο υψηλά τα ποσοστά, ίσως και υψηλότερα των εκπαιδευτικών που είναι σε θέση να ηρεμήσουν έναν μαθητή με ΔΑΦ όταν εκείνος δημιουργεί προβλήματα στην τάξη.

9. Μπορώ να πείσω τους μαθητές με ΔΑΦ να ακολουθήσουν τους κανόνες στην τάξη.

Όσον αφορά στις απαντήσεις που δόθηκαν σχετικά με αυτήν την ερώτηση παρατηρούμε πως είναι πλήρως κεντροβαρισμένες γύρω από την τιμή 3, ακολουθώντας μάλιστα τα πλαίσια μιας κατανομής Gauss με κορυφή την τιμή αυτή.

9. Μπορώ να πείσω τους μαθητές με ΔΑΦ να ακολουθήσουν τους κανόνες στην τάξη.



10. Μπορώ να καθοδηγήσω τους γονείς μαθητών με ΔΑΦ, να βοηθήσουν τα παιδιά τους να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους στο σχολείο.

Στην ερώτηση αυτή επίσης εμφανίζονται υψηλά ποσοστά ικανότητας των εκπαιδευτικών να καθοδηγήσουν τους γονείς μαθητών με ΔΑΦ, ώστε εκείνοι με τη σειρά τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους στο σχολείο.

11. Μπορώ να συνεργαστώ με άλλους επαγγελματίες (π.χ. ψυχολόγο, εργοθεραπευτή) ώστε να υποστηρίξω μαθητές με ΔΑΦ στην τάξη.

Στην ερώτηση αυτή τα ποσοστά είναι εντυπωσιακά, καθώς οι εκπαιδευτικοί σε πού μεγάλο ποσοστό (μεγαλύτερο του 90%) δηλώνουν σίγουροι ή σχεδόν σίγουροι να συνεργαστούν με άλλους επαγγελματίες ώστε να υποστηρίξουν μαθητές με ΔΑΦ στην τάξη.

12. Μπορώ να πείσω τους γονείς μαθητών με ΔΑΦ να συμμετέχουν στις σχολικές δραστηριότητες των παιδιών τους.

Περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς αισθάνονται γεμάτοι αυτοπεποίθηση (στην κλίμακα σημειώνεται ως 4 ή 5), στο να πείσουν τους γονείς μαθητών με ΔΑΦ να συμμετέχουν στις σχολικές δραστηριότητες των παιδιών τους.

13. Μπορώ να εφαρμόσω μια ποικιλία μεθόδων αξιολόγησης προκειμένου να εντοπίσω τα δυνατά σημεία και δυσκολίες μαθητών με ΔΑΦ.

Στην τελευταία ερώτηση της ενότητας αυτής τα αποτελέσματα δεν δείχνουν να διαφέρουν σημαντικά με την τάση που εμφανίζεται στις υπόλοιπες απαντήσεις, καθώς και στην ερώτηση αυτή, το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δηλώνει πως μπορεί ή μάλλον μπορεί (απαντήσεις 3, 4 και 5) να εφαρμόσει μια ποικιλία μεθόδων αξιολόγησης προκειμένου να εντοπίσει τα δυνατά σημεία και δυσκολίες μαθητών με ΔΑΦ κυμαίνεται στο 80%.

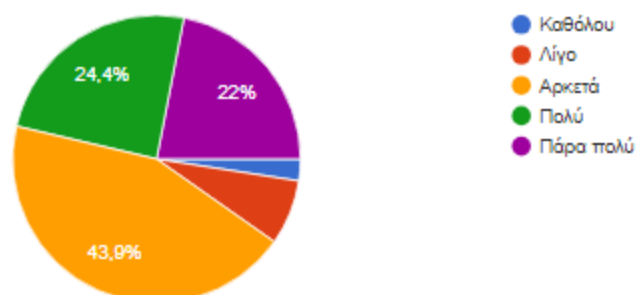
5.2.2 Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη συμπερίληψη των μαθητών αυτών στο γενικό σχολείο

Στην ενότητα αυτή, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε όλες τις ερωτήσεις που τους υποβάλλαμε επιλέγοντας την απάντηση την οποία αντιστοιχούσε στις αντιδράσεις τους σε κάθε πρόταση. Οι ερωτήσεις που τέθηκαν αφορούσαν στα γενικά χαρακτηριστικά της συμπερίληψης μαθητών με ΔΑΦ, αλλά κατά κύριο λόγο στις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη συμπερίληψη των μαθητών αυτών στο γενικό σχολείο. Παρακάτω παρουσιάζονται οι 25 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου για την ενότητα αυτή και δίνονται τα αντίστοιχα διαγράμματα όπου αυτό κρίνεται απαραίτητο:

1. Γνωρίζετε τα γενικά χαρακτηριστικά των μαθητών με ΔΑΦ.

Στην ερώτηση αυτή, όπως φαίνεται και στο ακόλουθο κυκλικό διάγραμμα, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (περίπου 90%) δηλώνει πως γνωρίζει τα γενικά χαρακτηριστικά των μαθητών με ΔΑΦ.

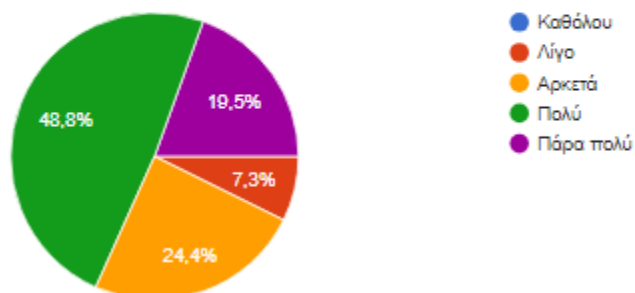
1. Γνωρίζετε τα γενικά χαρακτηριστικά των μαθητών με ΔΑΦ.



2. Η συμπερίληψη προάγει την κοινωνική ανεξαρτησία των μαθητών με ΔΑΦ.

Το σύνολο σχεδόν των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών δηλώνει πως η συμπερίληψη προάγει την κοινωνική ανεξαρτησία των μαθητών με ΔΑΦ, όπως προκύπτει και από το παρακάτω διάγραμμα.

2. Η συμπερίληψη προάγει την κοινωνική ανεξαρτησία των μαθητών με ΔΑΦ.



3. Οι ανάγκες των μαθητών με ΔΑΦ εξυπηρετούνται καλύτερα μέσω τμημάτων ένταξης ή ειδικών σχολείων.

Παρόμοια η εικόνα που παίρνουμε και από την ερώτηση τρία καθώς οι εκπαιδευτικού συμφωνούν (Αρκετά, Πολύ και Πάρα πολύ) σε ένα ποσοστό το οποίο αγγίζει και πάλι το 90%, στην άποψη πως οι ανάγκες των μαθητών με ΔΑΦ εξυπηρετούνται καλύτερα μέσω τμημάτων ένταξης ή ειδικών σχολείων.

4. Οι μαθητές με ΔΑΦ είναι πιθανό να αναπτύξουν περισσότερες ακαδημαϊκές δεξιότητες γρηγορότερα σε μια ειδική τάξη παρά σε μια τάξη συμπερίληψης.

Οι μισοί περίπου ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί συμφωνούν με αυτή την άποψη, με ένα 20% αυτών να διαφωνεί και το 30% να τηρεί ουδέτερη στάση, καθώς ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί με την άποψη αυτή.

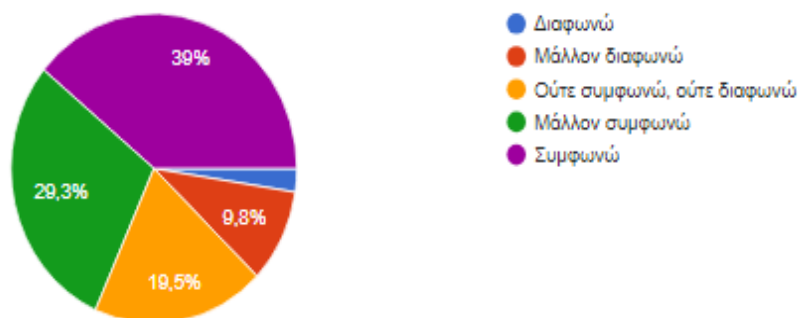
5. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δεν έχουν τις κατάλληλες γνώσεις για να διδάξουν αποτελεσματικά στους μαθητές γενικής εκπαίδευσης.

Η εικόνα του αποτελέσματος παρουσιάζεται ανεστραμμένη συγκριτικά με την προηγούμενη ερώτηση καθώς οι μισοί περίπου ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί διαφωνούν με την άποψη αυτή.

6. Οι ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών με ΔΑΦ δεν μπορούν να καλυφθούν επαρκώς από έναν καθηγητή γενικής παιδείας.

Στην ερώτηση τώρα για το αν οι ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών με ΔΑΦ δεν μπορούν να καλυφθούν επαρκώς από έναν καθηγητή γενικής παιδείας, το 70% συμφωνεί με την άποψη αυτή, ενώ πολύ μικρό ποσοστό της τάξης του 10% έχει αντίθετη άποψη.

6. Οι ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών με ΔΑΦ δεν μπορούν να καλυφθούν επαρκώς από έναν καθηγητή γενικής παιδείας.



7. Με την συμπερίληψη ενός μαθητή με ΔΑΦ επωφελείται και το οικογενειακό του περιβάλλον.

Στην ερώτηση αυτή τα ποσοστά φαίνονται να έχουν μια πλήρη ταύτιση με τα ποσοστά που παρουσιάζονται στην ερώτηση 6, και η μερίδα του λέοντος να συμφωνεί με την άποψη που εκφράζεται στην ερώτηση 7.

8. Είναι δύσκολο να διατηρηθεί η πειθαρχία σε μια τάξη που περιέχει ένα μείγμα από μαθητές με ΔΑΦ και μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Οι απαντήσεις που δόθηκαν στην ερώτηση αυτή δηλώνουν πως οι απόψεις των εκπαιδευτικών στο σημείο αυτό διίστανται, με την πλάστιγγα όμως να γέρνει προς τη συμφωνία με την παραπάνω άποψη (53,7%) έναντι της διαφωνίας (30,1%).

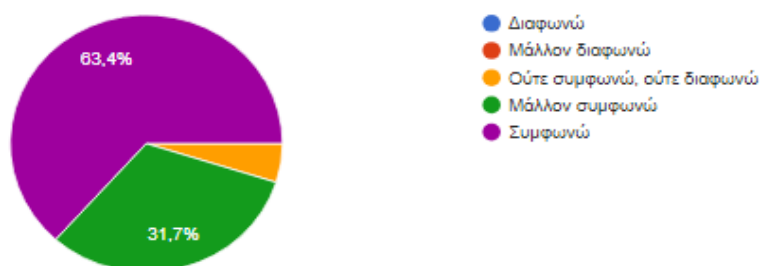
9. Είναι δυνατή η διδασκαλία μαθητών με ΔΑΦ και μαθητών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην ίδια τάξη.

Πρόκειται για μια ερώτηση η οποία αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και το 95% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών συμφωνεί με την άποψη αυτή ενώ χαρακτηριστικά αναφέρουμε το γεγονός πως ουδείς από τους 82 ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς δεν διαφώνησε με την άποψη αυτή.

10. Η παρουσία μαθητών με ΔΑΦ προάγει την αποδοχή στη διαφορετικότητα από την πλευρά των μαθητών τυπικής ανάπτυξης.

Ομοίως με την ερώτηση 9 και το ποσοστό εδώ διαφωνίας είναι μηδενικό, ενώ στον αντίποδα το 95% συμφωνεί με την παραπάνω άποψη.

10. Η παρουσία μαθητών με ΔΑΦ προάγει την αποδοχή στη διαφορετικότητα από την πλευρά των μαθητών τυπικής ανάπτυξης.



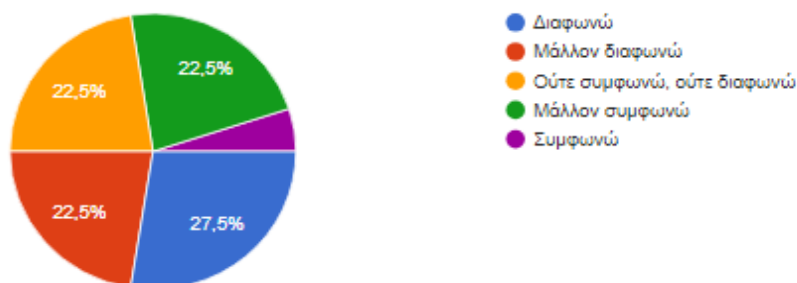
11. Μια τάξη που περιλαμβάνει μαθητή με ΔΑΦ απαιτεί περισσότερη υπομονή από τον εκπαιδευτικό από μια τάξη με μαθητές τυπικής ανάπτυξης.

Ελάχιστοι είναι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι διαφωνούν με την άποψη αυτή μόλις το 7,3%, με το 22% να διατηρεί μια ουδέτερη στάση όσον αφορά την άποψη του για τη συγκεκριμένη θέση. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με το γεγονός πως μια τάξη που περιλαμβάνει μαθητή με ΔΑΦ απαιτεί περισσότερη υπομονή από τον εκπαιδευτικό από μια τάξη με μαθητές τυπικής ανάπτυξης.

12. Η επιπλέον προσοχή που ενδεχομένως απαιτούν οι μαθητές με ΔΑΦ είναι εις βάρος των άλλων μαθητών.

Οι μισοί ακριβώς εκπαιδευτικοί (41 συγκεκριμένα) διαφωνούν με την πρόταση αυτή, με το υπόλοιπο 50% να ακατανέμεται στις υπόλοιπες 3 δυνατές απαντήσεις όπως φαίνεται στο διάγραμμα που ακολουθεί.

12. Η επιπλέον προσοχή που ενδεχομένως απαιτούν οι μαθητές με ΔΑΦ είναι εις βάρος των άλλων μαθητών.



13. Η φοίτηση σε μια ειδική τάξη έχει αρνητική επίδραση στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη ενός μαθητή με ΔΑΦ.

Το 30% των εκπαιδευτικών διαφωνεί με την τυχούσα αρνητική επίδραση στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη ενός μαθητή με ΔΑΦ που μπορεί να έχει η φοίτηση σε μια ειδική τάξη με το περίπου όμως 40% να ταυτίζεται με την παραπάνω άποψη.

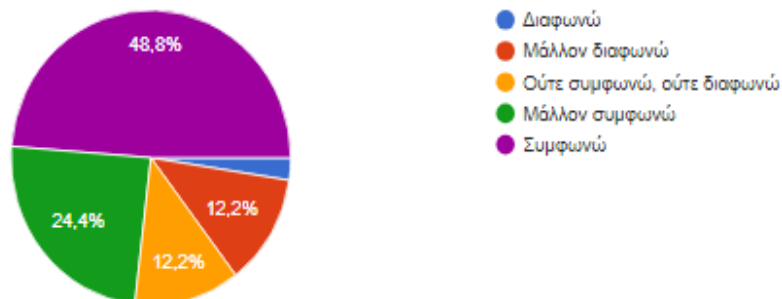
14. Ο μαθητής με ΔΑΦ θα αναπτύξει γρηγορότερα ακαδημαϊκές δεξιότητες σε μια ειδική τάξη παρά σε μια τάξη γενικού σχολείου.

Οι απόψεις διίστανται στην ερώτηση αυτή καθώς υπάρχει ένας πλήρης καταμερισμός απαντήσεων, με το 1/3 των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών να συμφωνεί και το 1/3 αντίστοιχα να διαφωνεί με την άποψη πως ο μαθητής με ΔΑΦ θα βοηθηθεί περισσότερο να αναπτύξει τις ακαδημαϊκές δεξιότητές του από τη φοίτησή του στο γενικό σχολείο.

15. Η συμπερίληψη των μαθητών με ΔΑΦ απαιτεί σημαντικές αλλαγές στις διαδικασίες που ακολουθούνται στην τάξη.

Κάθετη παρουσιάζεται εδώ μεγάλη μερίδα των εκπαιδευτικών με το 48,8% να συμφωνεί αμετάκλητα με την άποψη πως, απαιτούνται σημαντικές αλλαγές στις διαδικασίες που ακολουθούνται στην τάξη, εξαιτίας της συμπερίληψης μαθητών με ΔΑΦ και με ένα ποσοστό 24,4% μάλλον να συμφωνεί με την άποψη αυτή.

15. Η συμπερίληψη των μαθητών με ΔΑΦ απαιτεί σημαντικές αλλαγές στις διαδικασίες που ακολουθούνται στην τάξη.

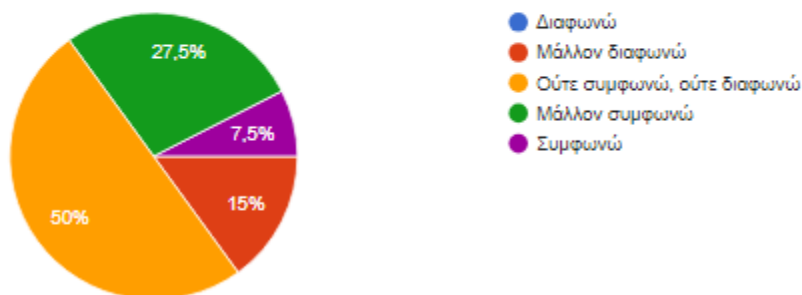


16. Οι περισσότεροι μαθητές με ΔΑΦ τα καταφέρνουν καλά στην συνύπαρξη στην τάξη ενός γενικού σχολείου.

Στην ερώτηση αυτή αίσθηση ίσως προκαλεί το γεγονός πως το 50% των ερωτηθέντων δεν παίρνει θέση και δεν υποστηρίζει την άποψη αυτή, χωρίς παράλληλα να την αντικρούει. Παρόλα αυτά ένα σημαντικό ποσοστό (35%) ενστερνίζεται την άποψη αυτή με μόλις το 15% να την αντικρούει.

16. Οι περισσότεροι μαθητές με ΔΑΦ τα καταφέρνουν καλά στην συνύπαρξη στην τάξη ενός γενικού σχολείου.

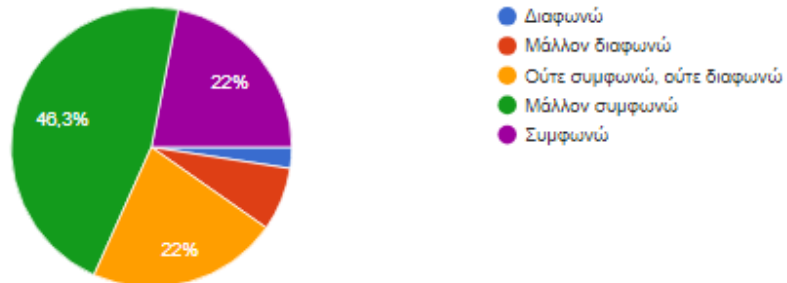
40 απαντήσεις



17. Η συμπερίληψη του μαθητή με ΔΑΦ στην κανονική τάξη προάγει την αυτονομία του.

Ελάχιστοι είναι οι εκπαιδευτικοί (ποσοστό μικρότερο του 10%) που διαφωνεί με την άποψη πως η συμπερίληψη του μαθητή με ΔΑΦ στην κανονική τάξη προάγει την αυτονομία του. Το μεγαλύτερο ποσοστό (περίπου 68%) συμφωνεί ή μάλλον συμφωνεί με την άποψη αυτή.

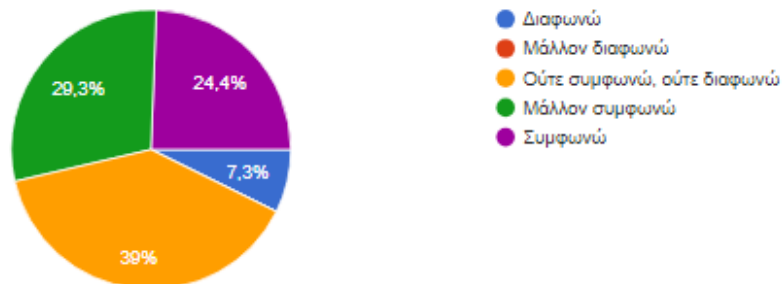
17. Η συμπερίληψη του μαθητή με ΔΑΦ στην κανονική τάξη προάγει την αυτονομία του.



18. Η διδασκαλία σε μαθητές/ μαθήτριες με ΔΑΦ επιτυγχάνεται καλύτερα από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής παρά από εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής.

Στην ερώτηση αυτή παρά το γεγονός πως είναι σαφές το γεγονός πως πολλοί εκπαιδευτικοί τάσσονται υπέρ της άποψης αυτής, ένα ποσοστό 39% δεν εκφράζει σαφή συμφωνία ή διαφωνία με την παραπάνω άποψη.

18. Η διδασκαλία σε μαθητές/ μαθήτριες με ΔΑΦ επιτυγχάνεται καλύτερα από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής παρά από εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής.



19. Η συμπερίληψη των μαθητών με ΔΑΦ μπορεί να έχει οφέλη για τους μαθητές γενικής εκπαίδευσης.

Εντυπωσιακή εδώ είναι η συμφωνία του 85% των ερωτηθέντων με την άποψη πως η συμπερίληψη των μαθητών με ΔΑΦ μπορεί να έχει οφέλη (χωρίς αυτά να ονοματίζονται συγκεκριμένα) για τους μαθητές γενικής εκπαίδευσης.

20. Η συμπερίληψη ενδέχεται να έχει αρνητική επίδραση στη συναισθηματική ανάπτυξη του μαθητή με ΔΑΦ.

Η άποψη αυτή δεν βρίσκει σύμφωνο ούτε το 5% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών με το συντριπτικά μεγαλύτερο ποσοστό να διαφωνεί με την άποψη αυτή.

21. Η συμπερίληψη των μαθητών με ΔΑΦ απαιτεί εκτεταμένη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής.

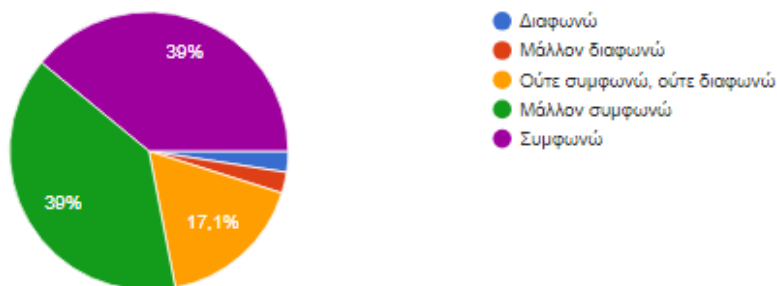
Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμφωνεί με την άποψη αυτή ενέρχεται στο 95%

22. Οι μαθητές με ΔΑΦ θα πρέπει να έχουν κάθε ευκαιρία να συνυπάρχουν στο περιβάλλον μιας τυπικής τάξης.

Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμφωνεί με την άποψη αυτή ενέρχεται στο 87,8%

23. Όσο μικρότερο είναι το επίπεδο λειτουργικότητας ενός μαθητή/μιας μαθήτριας τόσο πιο δύσκολη καθίσταται και η εκπαιδευτική συμπερίληψή του/της;

23. Όσο μικρότερο είναι το επίπεδο λειτουργικότητας ενός μαθητή/μιας μαθήτριας τόσο πιο δύσκολη καθίσταται και η εκπαιδευτική συμπερίληψή του/της;



Οι εκπαιδευτικού που ερωτήθηκαν θεωρούν σε πολύ μεγάλο ποσοστό (όπως φαίνεται στο παραπάνω κυκλικό διάγραμμα) πως το επίπεδο λειτουργικότητας ενός μαθητή/τριας επηρεάζει και βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τη δυσκολία της εκπαιδευτικής του συμπερίληψης.

24. Υπάρχει διαχωρισμός στις παρέες του σχολείου, μεταξύ των μαθητών τυπικής ανάπτυξης και μαθητών με ΔΑΦ.

Περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς (58,5%) πιστεύουν πως διαχωρίζονται οι παρέες μεταξύ των μαθητών τυπικής ανάπτυξης και μαθητών με ΔΑΦ.

25. Μια καλή προσέγγιση για τη διαχείριση μιας τάξης συμπερίληψης είναι να υπάρχει εναλλαγή ρόλων μεταξύ του εκπαιδευτικού της γενικής τάξης και του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης των μαθητών με ΔΑΦ.

Το περίπου 70% των ερωτηθέντων θεωρεί καλή προσέγγιση για τη διαχείριση μιας τάξης συμπερίληψης, την εναλλαγή ρόλων μεταξύ του εκπαιδευτικού της γενικής τάξης και του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης των μαθητών με ΔΑΦ.

Κεφάλαιο 6ο (Συμπεράσματα)

Συμπεριληπτική εκπαίδευση σημαίνει πως όλοι οι μαθητές θα μπορούν να συμμετέχουν στο σχολείο και να αναπτύξουν τις δυνατότητές τους χωρίς κανένα κοινωνικό, οικονομικό, θρησκευτικό ή άλλο αποκλεισμό. Θεμελιώδης λοιπόν παράγοντας της προσπάθειας αυτής όπως έχουμε προαναφέρει στην εργασία αυτή, είναι κάθε μονάδα του εκπαιδευτικού φορέα να ενστερνίζεται τις ενέργειες και τις διαδικασίες που προωθούν τη συμπερίληψη των μαθητών. Στην εργασία λοιπόν αυτή καταγράψαμε τις απόψεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Αττικής σχετικά με τη συμπερίληψη μαθητών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος στο γενικό σχολείο.

Στην πρώτη ενότητα όπου καταγράψαμε τις απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαχείριση μαθητών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο, διαπιστώσαμε πως σε έναν βαθμό υπάρχει εξοικείωση των εκπαιδευτικών με εκπαιδευτικά εργαλεία και εναλλακτικές στρατηγικές αξιολόγησης σχετικές με τις ανάγκες των μαθητών με ΔΑΦ. Ακόμα, διαπιστώθηκε πως οι πιο έμπειροι κυρίως εκπαιδευτικοί είναι σε ένα ποσοστό εξοικειωμένοι με μεθόδους διαχείρισης συμπεριφορών μαθητών με ΔΑΦ μέσα στην τάξη του γενικού σχολείου, παρά το γεγονός πως οι ίδιοι δεν έχουν παρακολουθήσει κάποιο μάθημα ή σεμινάριο σχετικό με την ειδική αγωγή ή τη συμπερίληψη. Υπάρχει βέβαια και ένα σημαντικό ποσοστό (περίπου 25%) που δηλώνει την αδυναμία του να διαχειριστεί τις εν λόγω συμπεριφορές.

Όπως προκύπτει επίσης από σχετική ερώτηση μεγάλο ποσοστό των νεοδιοριστων εκπαιδευτικών (συντριπτικά μεγαλύτερο από το ποσοστό των πιο έμπειρων) έχει παρακολουθήσει κάποιο μάθημα με θέμα την Ειδική αγωγή ή/και τη Συμπερίληψη ενώ σημαντικό ποσοστό των ερωτηθέντων το οποίο δεν είχε παρακολουθήσει κάποιο αντίστοιχο μάθημα είχε προηγούμενη εμπειρία με μαθητές με ΔΑΦ. Χαρακτηριστικά εδώ αναφέρουμε πως το 90% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι γνωρίζει, έστω και μερικώς τα χαρακτηριστικά των μαθητών με ΔΑΦ. Οι 3 στους 4 εκπαιδευτικούς θεωρούν πως η συμπερίληψη στο γενικό σχολείο προάγει την κοινωνική τους ανεξαρτησία αλλά ένα ποσοστό 40% περίπου συμφωνεί με την άποψη πως οι μαθητές με ΔΑΦ εξυπηρετούνται καλύτερα μέσω τμημάτων ένταξης ή ειδικών σχολείων καθώς εκεί θεωρούν πιο πιθανό να αναπτύξουν περισσότερες ακαδημαϊκές δεξιότητες γρηγορότερα παρά σε μια τάξη συμπερίληψης.

Ξεκάθαρα θετικές, όπως συμπεραίνουμε από τις απαντήσεις τους, είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα πολλαπλά οφέλη της συμπερίληψης για το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή, όπως και για το γεγονός πως η παρουσία μαθητών με ΔΑΦ προάγει την αποδοχή στη διαφορετικότητα από την πλευρά των μαθητών τυπικής ανάπτυξης με το ποσοστό στη δεύτερη περίπτωση να αγγίζει το 95%. Απολύτως θετική ήταν και η άποψη των ερωτηθέντων

εκπαιδευτικών για το αν είναι δυνατή η διδασκαλία μαθητών με ΔΑΦ και μαθητών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην ίδια τάξη, με το ποσοστό να φτάνει και πάλι το 95% χωρίς να υπάρχει κάποιος εκπαιδευτικός από τους 82 ερωτηθέντες ο οποίος να διαφωνεί με την πρόταση αυτή. Τέλος, συμπερασματικά αναφερόμενοι σε σχετική ερώτηση του ερωτηματολογίου αυτής της έρευνας, 3 στους 4 εκπαιδευτικούς συμφωνούν με την άποψη πως η συμπερίληψη του μαθητή με ΔΑΦ στην κανονική τάξη προάγει την αυτονομία του.

Όσον αφορά τώρα τη συμπερίληψη των μαθητών με ΔΑΦ, συμπεραίνουμε από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών πως απαιτούνται σημαντικές αλλαγές στις διαδικασίες που ακολουθούνται στην τάξη, ενώ δεν είναι ξεκάθαρη η άποψη των εκπαιδευτικών για το αν ο μαθητής με ΔΑΦ θα αναπτύξει γρηγορότερα ακαδημαϊκές δεξιότητες σε μια ειδική τάξη παρά σε μια τάξη γενικού σχολείου.

Κλείνοντας, θετικές φαίνονται να είναι οι απόψεις για τη συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ και για τι πως συνυπάρχουν οι μαθητές αυτοί με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, αρκεί βέβαια να υπάρχει (σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν) εκτεταμένη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Μεγάλο είναι το ποσοστό που συσχετίζει το επίπεδο λειτουργικότητας ενός μαθητή με τη δυσκολία της εκπαιδευτικής του συμπερίληψης ενώ σχεδόν κανένας εκπαιδευτικός δεν συσχέτισε τη συμπερίληψη με την όποια αρνητική επίδραση στην συναισθηματική ανάπτυξη του μαθητή με ΔΑΦ.

Αναφορές

- Ainscow, M. (2004). Special needs through school improvement: School improvement through special needs, In Mitchell, D. (Ed.) Special educational needs and inclusive education: Major themes in education, Vol. II, pp.265-279 New York: RoutledgeFalmer.
- American Psychiatric Association (2000) Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-IV-TR (4th edn). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association (2014) Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5/ American Psychiatric Association. Washington, DC: American Psychiatric Publishing.
- Anderson C. J. K., Klassen R. M. & George G. K. (2007). Inclusion in Australia. what teachers say they need and what school psychologists can offer. *School Psychology International*, 28(2), 131-147.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one Local Education Authority. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology* 20 (2), 191 - 211.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002) 'Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature.' *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), pp. 129–47.
- Barnard, J., Prior, A., & Potter, D. (2000). *Autism and Inclusion: Is it working?* London: National Autistic Society.
- Barton, L. (2004). The politics of special education: a necessary or irrelevant approach?, In Ware, L. (Ed.), *Ideology & the Politics of (In) Exclusion*, Vol. 270, pp. 63-75. New York: Peter Lang Publishing.
- Brown P. I. & Shearer J. (2004). Challenges for inclusion within a quality of life model for the 21st century, In Mitchell, D. (Ed.). *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education*, Vol. II, pp. 139-156. New York: Routledge Falmer.
- Buli-Holmberg, J., & Jeyaprathaban, S. (2016). Effective practice in inclusive and special needs education. *International Journal of Special Education*, 31(1), 119-134.
- Busby, R., Ingram, R., Bowron, R., Oliver, J. & Lyons, B. (2012) 'Teaching elementary children with autism: addressing teacher challenges and preparation needs.' *Rural Educator*, 33 (2), pp. 27–35.
- Cathy, O. (2017). *Weapons of Math Destruction: How Big Data Increases Inequality and Threatens Democracy*. Chicago: Crown Random House.
- Cumming, T. M. (2011) 'The education of students with emotional and behavior disabilities in Australia: current trends and future directions.' *Intervention in School and Clinic*, 48 (1), pp. 55–9.
- Dybvik, A. C. (2004). Autism and the Inclusion Mandate: what happens when children with severe disabilities like autism are taught in regular classrooms? *Daniel knows. Education Next* 4 (1), 43-51

- Eldara, E., Talmora, R., & Wolf-Zukerman, T. (2010). Successes and difficulties in the individual inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the eyes of their coordinators. *International Journal of Inclusive Education* 14 (1), 97-114.
- Emam, M. M., & Farrell, P. (2009). Tensions experienced by teachers and their views of support for pupils with autism spectrum disorders in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education* 24 (4), 407-422.
- Faraone SV, Asherson P, Banaschewski T, Biederman J, Buitelaar JK, Ramos-Quiroga JA, Rohde LA, Sonuga-Barke EJ, Tannock R, Franke B. Attention-deficit/hyperactivity disorder. *Nat Rev Dis Primers*. 2015 Aug 6;1:15020.
- Ferraioli, S. J. & Harris, S. L. (2011) 'Effective educational inclusion of students on the autism spectrum.' *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 41 (1), pp. 19–28.
- Florian, L. (2005). Inclusive practice: What, why and how? In K. Topping & S. Maloney (Eds.), *The Routledge Falmer reader in inclusive education* (pp. 29-40). Oxon, UK: Routledge.
- Gallego-Ortega, J.L.; Rodríguez-Fuentes, A. Actitudes de enseñanza hacia los estudiantes con discapacidades. *Matemáticas* (2021, 9, 1637.
- Glashan, L., Mackay, G., & Grieve, A. (2004). Teachers' experience of support in the mainstream education of pupils with autism. *Improving Schools* 7 (1), 49-60.
- Guanglun, M. M., Yang, H., & Yan, W. (2017, October). Building resilience of students with disabilities in China: The role of inclusive education teachers. *Teacher and Teaching Education*, pp. 125-134.
- Hess, K., Morrier, M., Heflin, L., & Ivey, M. (2008). Autism Treatment Survey: Services Received by Children with Autism Spectrum Disorders in Public School Classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 38 (5), 961-971.
- Horrocks, J. L., White, G., & Roberts, L. (2008). Principals' attitudes regarding inclusion of children with autism in Pennsylvania public schools. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 38, 1462-1473
- Huang, A. X., & Wheeler, J. J. (2007). Including children with autism in general education in China. *Childhood Education* 83, 356-359.
- Humphrey, N., & Lewis, S. (2008). 'Make me normal': the views and experiences of pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools. *Autism: An International Journal of Research and Practice* 12 (1), 23-47.
- Humphrey, N., & Parkinson, G. (2006). Research on interventions for children and young people on the autistic spectrum: a critical perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs* 6 (2), 76-86.
- Jindal-Snape, D., Douglas, W., Topping, K. J., Kerr, C., & Smith, E. F. (2005). Effective education for children with autistic spectrum disorder: Perceptions of parents and professionals. *International Journal of Special Education* 20 (1), 77-87.
- Jury, M., Perrin, A.L., Rohmer, O., Desombre, C. Attitudes Toward Inclusive Education: An Exploration of the Interaction Between Teachers' Status and Students' Type of Disability Within the French Context. *Front. Educ.* 2021, 6, 146.

- Leach, D., & Duffy, M. L. (2009). Supporting students With autism spectrum disorders in inclusive settings. *Intervention in School and Clinic* 45 (1), 31-37.
- Leblanc, L., Richardson, W., & Burns, K. A. (2009). Autism Spectrum Disorder and the Inclusive Classroom. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 166-179.
- Lian, W. B., Ying, S. H. K., Tean, S. C. H., Lin, D. C. K., Lian, Y. C., & Yun, H. L. (2008). Pre-school teachers' knowledge, attitudes and practices on childhood developmental and behavioural disorders in Singapore. *Journal of Paediatrics and Child Health* 44 (4), 187-194.
- Lindsay, S., Proulx, M., Thomson, N. & Scott, H. (2013) 'Educators' challenges of including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms.' *International Journal of Disability*, 60 (4), pp. 347– 62.
- McGregor, E., & Campbell, E. (2001). The attitudes of teachers in Scotland to the integration of children with autism into mainstream schools. *Autism* 5 (2), 189- 208.
- Mesibov, G. B., Adams, L. W. & Shea, V. (2006) *Understanding Asperger Syndrome and High Functioning Autism*. New York, NY: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Ministry of Education National Commission on Special Education. (2005). *Commonwealth of the Bahamas national census of special education population and related services report*. Nassau, The Bahamas: Bahamas Government Printing Office.
- Ministry of education of New Zealand (2014). *Success for all. Inclusive Practice Secondary Schools For School Leader*
- Morrissey, J. (2018, August 2). *The New York Times*. Retrieved from How to Write a Good College Application Essay
- Murawski, W. W., & Dieker, L. (2008). 50 ways to keep your co-teacher: Strategies for before, during, and after co-teaching. *Teaching Exceptional Children*, 40(4), 40-48.
- National Autistic Society. (2003). *Autism and education: the ongoing battle*. London: NAS.
- Norwich, B. (2002). Education, inclusion and individual differences: Recognising and resolving dilemmas. *British Journal of Educational Studies*, 50(4), 482-502.
- Park, M. & Chitiyo, M. (2011) 'An examination of teacher attitudes towards children with autism.' *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11 (1), pp. 70–8
- Quintero, J.; Baldiris, S.; Rubira, R.; Cerón, J.; Vélez, G. Augmented reality in educational inclusion. A systematic review on the last decade. *Front. Psychol.* 2019, 10, 1835.
- Rae, H., Murray, G. & McKenzie, K. (2010) 'Teachers' attitudes to mainstream schooling.' *Learning Disability Practice*, 13 (10), pp. 12–7.
- Rekaa, H., Hanisch, H., Ytterhus, B. Inclusion in physical education: Teacher attitudes and student experiences. A systematic review. *International Journal of Disability, Development and Education*, (2019), pp. 36-55
- Roberts, J. M. A., Keane, E. & Clark, T. R. (2008) 'Making inclusion work: Autism Spectrum Australia's satellite class project.' *Teaching Exceptional Children*, 41 (2), pp. 22–7.

- Robertson, K., Chamberlain, B., & Kasari, C. (2003). General education teachers' relationships with included students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 33 (2), 123-130.
- Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (1996) 'Teacher perceptions of mainstreaming/ inclusion, 1958-1995: a research synthesis.' *Exceptional Children*, 63 (1), pp. 59–74.
- Simpson, R. L. (2004) 'Finding effective intervention and personnel preparation practices for students with autism spectrum disorders.' *Exceptional Children*, 70 (2), pp. 135–44.
- Simpson, R. L., de Boer-Ott, S. R., & Smith-Myles, B. (2003). Inclusion of learners with autism spectrum disorders in general education settings. *Topics in Language Disorders* 23 (2), 116-133.
- Sinz, C. T. (2004). Viewpoints and attitudes of teachers (K-5) who have students with Asperger's disorder. University of Wisconsin Stout, Menomonie.
- Stubbs, S. (2008). Inclusive education: Where there are few resources.
- Symes, W., & Humphrey, N. (2010). Peer-group indicators of social inclusion among pupils with autistic spectrum disorders (ASD) in mainstream secondary schools: a comparative study. *School Psychology International* 30 (4).
- Syriopoulou-Delli, C. K., Cassimos, D. C., Tripsianis, G. I. & Polychronopoulou, S. A. (2012) 'Teachers' perceptions regarding the management of children with autism spectrum disorders.' *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42 (5), pp. 755–68.
- UNESCO. (1994) *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. UNESCO and Ministry of Education and Science: Madrid, Spain, 1994.
- UNESCO. (2003). *Open File on Inclusive Education. Support Materials for Managers and Administrators*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris:UNESCO.
- UNESCO. (2017) *Guía Para Asegurar la Inclusión y la Equidad en la Educación*, UNESCO and Ministry of Education and Science: Madrid, Spain, 2017.
- Valeo, A. (2008). Inclusive education support systems: Teacher and administration views, *International Journal of Special Education*, 23(2), 8-16.
- Watkins, P. C., Woodward, K., Stone, T., & Kolts, R. L. (2003). Gratitude and happiness: Development of a measure of gratitude, and relationships with subjective well-being. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 31(5), 431-451.
- Wilhelmsen, T., Sørensen M. Inclusion of children with disabilities in physical education: A systematic review of literature from 2009 to 2015. *Adapted Physical Activity Quarterly*, (2017), pp.311-337
- Wing, L. (2007). Children with autistic spectrum disorders. In R. Cigman (Ed.), *Included or Excluded? The Challenge of Mainstream For Some SEN Children* (pp. 23-33). London: Routledge.
- Αγγελίδης, Π., & Στυλιανού, Τ. (2019). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Στο Αγγελίδης, Π. (Επιμ.) *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης* (σελ. 173-198). Αθήνα: Διάδραση.

- Παγωτού, Α. Γ. (2019). Απόψεις φιλολόγων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον θεσμό της Παράλληλης Στήριξης. Διπλωματική εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο. Θεσσαλονίκης.
- Παπαγεωργίου, Β. (2012). Η συνύπαρξη της ΔΕΠ-Υ και των Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ). Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (επίμ.), Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και θεραπευτική αντιμετώπιση (σσ. 135-159). Αθήνα: Gutenberg
- Σούλης, Γ. - Σ. (2002). Παιδαγωγική της Ένταξης: Από το «σχολείο του διαχωρισμού» σε «ένα σχολείο για όλους», Τόμος Α΄. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο

Συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο. Απόψεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών της Προσχολικής, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Αττικής.

* Υποδεικνύει απαιτούμενη ερώτηση

1. Διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου *

Δημογραφικά Στοιχεία

Παρακαλώ συμπληρώστε τα παρακάτω δημογραφικά στοιχεία

2. Φύλο: *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Άνδρας

Γυναίκα

3. Ηλικία: *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Κάτω των 30

30-39

40-49

50 και άνω

4. Είστε εκπαιδευτικός της: *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Προσχολικής ή Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης
 Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

5. Μεταπτυχιακό: *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ναι
 Όχι

6. Διδακτορικό: *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ναι
 Όχι

7. Υπάρχει στο οικογενειακό/φιλικό σας περιβάλλον άτομο με αναπηρίες ή/και ειδικές ανάγκες *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ναι
 Όχι

8. Συμμετείχατε σε σεμινάριο ή έχετε παρακολουθήσει κάποιο μάθημα με θέμα την Ειδική αγωγή ή/και τη Συμπερίληψη *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ναι
 Όχι

9. Έχετε προηγούμενη εμπειρία με μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές ανάγκες *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Ναι

Όχι

Παράβλεψη και μετάβαση στην ερώτηση 10

Παρακαλώ απαντήστε σε όλες τις ερωτήσεις επιλέγοντας την απάντηση που αντιστοιχεί στην αντίδρασή σας σε κάθε πρόταση.

Οι απαντήσεις αναφέρονται σε μια γραμμική κλίμακα αυξανόμενων δυνατοτήτων του εκπαιδευτικού. Ο αριθμός 1 αντιστοιχεί στην απάντηση **ΑΕΝ ΜΠΟΡΩ** ενώ ο αριθμός 5 στην απάντηση **ΣΙΓΟΥΡΑ ΜΠΟΡΩ**

10. 1. Μπορώ να χρησιμοποιήσω μια ποικιλία στρατηγικών αξιολόγησης (π.χ. τροποποιημένα τεστ για μαθητές με ΔΑΦ).

*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

11. 2. Μπορώ να δώσω μια εναλλακτική εξήγηση όταν οι μαθητές με ΔΑΦ δεν καταλαβαίνουν.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

12. 3. Μπορώ να προετοιμάσω εργασίες που ανταποκρίνονται στις ατομικές ανάγκες των μαθητών με ΔΑΦ.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. 4. Μπορώ να αξιολογήσω με ακρίβεια το επίπεδο κατανόησης των μαθητών με ΔΑΦ για όσα έχω διδάξει.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. 5. Μπορώ να κάνω το μάθημά μου ελκυστικό ακόμα και για μαθητές με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας και νοημοσύνης (χαρισματικούς).

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. 6. Μπορώ να προλάβω τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών με ΔΑΦ πριν εκδηλωθούν.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. 7. Μπορώ να διαχειριστώ προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών με ΔΑΦ στην τάξη.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. 8. Μπορώ να ηρεμήσω έναν μαθητή με ΔΑΦ όταν δημιουργεί προβλήματα στην τάξη ή κάνει φασαρία;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. 9. Μπορώ να πείσω τους μαθητές με ΔΑΦ να ακολουθήσουν τους κανόνες στην τάξη.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. 10. Μπορώ να καθοδηγήσω τους γονείς μαθητών με ΔΑΦ, να βοηθήσουν τα παιδιά τους να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους στο σχολείο.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. 11. Μπορώ να συνεργαστώ με άλλους επαγγελματίες (π.χ. ψυχολόγο, εργοθεραπευτή) ώστε να υποστηρίξω μαθητές με ΔΑΦ στην τάξη.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. 12. Μπορώ να πείσω τους γονείς μαθητών με ΔΑΦ να συμμετέχουν στις σχολικές δραστηριότητες των παιδιών τους.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. 13. Μπορώ να εφαρμόσω μια ποικιλία μεθόδων αξιολόγησης προκειμένου να εντοπίσω τα δυνατά σημεία και δυσκολίες μαθητών με ΔΑΦ.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Απόψεις εκπαιδευτικών

Παρακαλώ απαντήστε σε όλες τις ερωτήσεις επιλέγοντας την απάντηση που αντιστοιχεί στην αντίδρασή σας σε κάθε πρόταση.

23. 1. Γνωρίζετε τα γενικά χαρακτηριστικά των μαθητών με ΔΑΦ.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Καθόλου
 Λίγο
 Αρκετά
 Πολύ
 Πάρα πολύ

24. 2. Η συμπερίληψη προάγει την κοινωνική ανεξαρτησία των μαθητών με ΔΑΦ.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Καθόλου
 Λίγο
 Αρκετά
 Πολύ
 Πάρα πολύ

25. 3. Οι ανάγκες των μαθητών με ΔΑΦ εξυπηρετούνται καλύτερα μέσω τμημάτων ένταξης ή ειδικών σχολείων.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Διαφωνώ
 Μάλλον διαφωνώ
 Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ
 Μάλλον συμφωνώ
 Συμφωνώ

26. 4. Οι μαθητές με ΔΑΦ είναι πιθανό να αναπτύξουν περισσότερες ακαδημαϊκές δεξιότητες γρηγορότερα σε μια ειδική τάξη παρά σε μια τάξη συμπερίληψης.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Διαφωνώ
- Μάλλον διαφωνώ
- Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ
- Μάλλον συμφωνώ
- Συμφωνώ

27. 5. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δεν έχουν τις κατάλληλες γνώσεις για να διδάξουν αποτελεσματικά στους μαθητές γενικής εκπαίδευσης.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Διαφωνώ
- Μάλλον διαφωνώ
- Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ
- Μάλλον συμφωνώ
- Συμφωνώ

28. 6. Οι ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών με ΔΑΦ δεν μπορούν να καλυφθούν επαρκώς από έναν καθηγητή γενικής παιδείας.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Διαφωνώ
- Μάλλον διαφωνώ
- Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ
- Μάλλον συμφωνώ
- Συμφωνώ

29. 7. Με την συμπερίληψη ενός μαθητή με ΔΑΦ επωφελείται και το οικογενειακό του περιβάλλον.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Διαφωνώ
- Μάλλον διαφωνώ
- Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ
- Μάλλον συμφωνώ
- Συμφωνώ

30. 8. Είναι δύσκολο να διατηρηθεί η πειθαρχία σε μια τάξη που περιέχει ένα μείγμα από μαθητές με ΔΑΦ και μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Διαφωνώ
- Μάλλον διαφωνώ
- Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ
- Μάλλον συμφωνώ
- Συμφωνώ

31. 9. Είναι δυνατή η διδασκαλία μαθητών με ΔΑΦ και μαθητών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην ίδια τάξη.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Διαφωνώ
- Μάλλον διαφωνώ
- Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ
- Μάλλον συμφωνώ
- Συμφωνώ

32. 10. Η παρουσία μαθητών με ΔΑΦ προάγει την αποδοχή στη διαφορετικότητα από την πλευρά των μαθητών τυπικής ανάπτυξης.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Διαφωνώ
- Μάλλον διαφωνώ
- Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ
- Μάλλον συμφωνώ
- Συμφωνώ

33. 11. Μια τάξη που περιλαμβάνει μαθητή με ΔΑΦ απαιτεί περισσότερη υπομονή από τον εκπαιδευτικό από μια τάξη με μαθητές τυπικής ανάπτυξης.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Διαφωνώ
- Μάλλον διαφωνώ
- Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ
- Μάλλον συμφωνώ
- Συμφωνώ

34. 12. Η επιπλέον προσοχή που ενδεχομένως απαιτούν οι μαθητές με ΔΑΦ είναι εις βάρος των άλλων μαθητών.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Διαφωνώ
- Μάλλον διαφωνώ
- Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ
- Μάλλον συμφωνώ
- Συμφωνώ

35. 13. Η φοίτηση σε μια ειδική τάξη έχει αρνητική επίδραση στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη ενός μαθητή με ΔΑΦ.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Διαφωνώ
- Μάλλον διαφωνώ
- Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ
- Μάλλον συμφωνώ
- Συμφωνώ

36. 14. Ο μαθητής με ΔΑΦ θα αναπτύξει γρηγορότερα ακαδημαϊκές δεξιότητες σε μια ειδική τάξη παρά σε μια τάξη γενικού σχολείου.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Διαφωνώ
- Μάλλον διαφωνώ
- Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ
- Μάλλον συμφωνώ
- Συμφωνώ

37. 15. Η συμπερίληψη των μαθητών με ΔΑΦ απαιτεί σημαντικές αλλαγές στις διαδικασίες που ακολουθούνται στην τάξη.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Διαφωνώ
- Μάλλον διαφωνώ
- Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ
- Μάλλον συμφωνώ
- Συμφωνώ

38. 16. Οι περισσότεροι μαθητές με ΔΑΦ τα καταφέρνουν καλά στην συνύπαρξη στην τάξη ενός γενικού σχολείου.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Διαφωνώ
- Μάλλον διαφωνώ
- Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ
- Μάλλον συμφωνώ
- Συμφωνώ

39. 17. Η συμπερίληψη του μαθητή με ΔΑΦ στην κανονική τάξη προάγει την αυτονομία του.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Διαφωνώ
- Μάλλον διαφωνώ
- Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ
- Μάλλον συμφωνώ
- Συμφωνώ

40. 18. Η διδασκαλία σε μαθητές/ μαθήτριες με ΔΑΦ επιτυγχάνεται καλύτερα από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής παρά από εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Διαφωνώ
- Μάλλον διαφωνώ
- Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ
- Μάλλον συμφωνώ
- Συμφωνώ

41. 19. Η συμπερίληψη των μαθητών με ΔΑΦ μπορεί να έχει οφέλη για τους μαθητές γενικής εκπαίδευσης.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Διαφωνώ
- Μάλλον διαφωνώ
- Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ
- Μάλλον συμφωνώ
- Συμφωνώ

42. 20. Η συμπερίληψη ενδέχεται να έχει αρνητική επίδραση στη συναισθηματική ανάπτυξη του μαθητή με ΔΑΦ.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Διαφωνώ
- Μάλλον διαφωνώ
- Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ
- Μάλλον συμφωνώ
- Συμφωνώ

43. 21. Η συμπερίληψη των μαθητών με ΔΑΦ απαιτεί εκτεταμένη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Διαφωνώ
- Μάλλον διαφωνώ
- Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ
- Μάλλον συμφωνώ
- Συμφωνώ

44. 22. Οι μαθητές με ΔΑΦ θα πρέπει να έχουν κάθε ευκαιρία να συνυπάρχουν στο περιβάλλον μιας τυπικής τάξης.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Διαφωνώ
- Μάλλον διαφωνώ
- Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ
- Μάλλον συμφωνώ
- Συμφωνώ

45. 23. Όσο μικρότερο είναι το επίπεδο λειτουργικότητας ενός μαθητή/μιας μαθήτριας τόσο πιο δύσκολη καθίσταται και η εκπαιδευτική συμπερίληψή του/της;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Διαφωνώ
- Μάλλον διαφωνώ
- Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ
- Μάλλον συμφωνώ
- Συμφωνώ

46. 24. Υπάρχει διαχωρισμός στις παρέες του σχολείου, μεταξύ των μαθητών τυπικής ανάπτυξης και μαθητών με ΔΑΦ.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Διαφωνώ
- Μάλλον διαφωνώ
- Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ
- Μάλλον συμφωνώ
- Συμφωνώ

47. 25. Μια καλή προσέγγιση για τη διαχείριση μιας τάξης συμπερίληψης είναι να υπάρχει εναλλαγή ρόλων μεταξύ του εκπαιδευτικού της γενικής τάξης και του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης των μαθητών με ΔΑΦ.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Διαφωνώ
- Μάλλον διαφωνώ
- Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ
- Μάλλον συμφωνώ
- Συμφωνώ

Αυτό το περιεχόμενο δεν έχει δημιουργηθεί και δεν έχει εγκριθεί από την Google.

Google Φόρμες

