



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας

Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών

Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών

Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Παιδαγωγικό τμήμα



Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

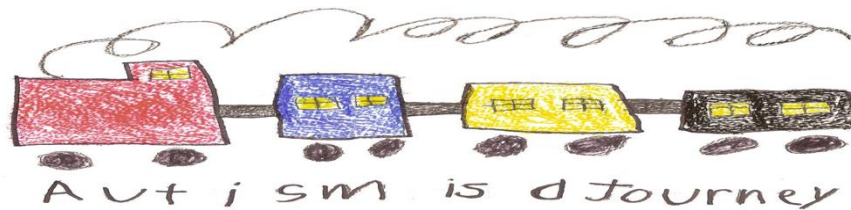
**Επιστήμες της Αγωγής μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Συμβολή των Σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Γενικής Εκπαίδευσης στην Ανάπτυξη Μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος: Στάσεις και Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών, Προσόντα και Ελλείψεις στο Προσωπικό Ειδικής Αγωγής**

POST GRADUATE THESIS

**Contribution of Primary and Secondary General Education Schools to the Development of Students with Autism Spectrum Disorder: Teacher Attitudes and Perceptions, Qualifications, and Shortages in Special Education Staff**



ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ(ΤΩΝ)/NAME OF STUDENTS

**Ευγενία Καραπάνου, Σταματία Καραπάνου**

Karapanou Evgenia Karapanou Stamatia

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

**Ουρανία Κωνσταντή**

Ourania Konstandi

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2023



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



Department of Pedagogy



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

POST GRADUATE THESIS

**Contribution of Primary and Secondary General Education Schools to the Development of Students with Autism Spectrum Disorder: Teacher Attitudes and Perceptions, Qualifications, and Shortages in Special Education Staff**

EVGENIA KARAPANOU

A.M. 21538

mscedt21538@uniwa.gr

STAMATIA KARAPANOU

A.M. 21537

mscedt21537@uniwa.gr

FIRST SUPERVISOR

OURANIA KONSTANDI

SECOND SUPERVISOR

MARIA MOUNDRIDOU

AIGALEO 2023

## Επιτροπή εξέτασης

Ημερομηνία εξέτασης: 02/10/2023

Ονόματα εξεταστών

Υπογραφή

1<sup>ος</sup> Εξεταστής Ουρανία Κωνσταντή

2<sup>ος</sup> Εξεταστής Μαρία Μουντρίδου

## Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας

Οι κάτωθι υπογεγραμμένες Καραπάνου Ευγενία του Νικολάου, με αριθμό μητρώου 21538 και Καραπάνου Σταματία του Νικολάου, με αριθμό μητρώου 21537 φοιτήτριες του Διδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων των Τμημάτων Βιοϊατρικών Επιστημών/ Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία/Παιδαγωγική τμήμα των Σχολών Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας/Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, δηλώνω ότι:

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

Οι Δηλούσες



## Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της διπλωματικής μας εργασίας, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε όλους εκείνους που μας στήριξαν και συνέβαλαν ο καθένας ξεχωριστά στην επιτυχημένη ολοκλήρωσή της.

Αρχικά, θέλουμε να ευχαριστήσουμε ιδιαίζόντως την επιβλέπουσα καθηγήτριά μας, κα. Ουρανία Κωνσταντή για την ανατροφοδότηση που μας παρείχε, την καθοδήγηση, τις πολύτιμες συμβουλές και την άμεση ανταπόκρισή της σε κάθε προβληματισμό μας καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας. Την ίδια ευγνωμοσύνη οφείλουμε και στην επίκουρη καθηγήτρια, επίσης επιβλέπουσα της εργασίας μας, κα. Μαρία Μουντρίδου για την υποστήριξη και τα εποικοδομητικά της σχόλια.

Θα θέλαμε επίσης να ευχαριστήσουμε όλους τους καθηγητές του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών, καθώς συνέβαλλαν, με τις γνώσεις που μας παρείχαν σε όλο το διάστημα των σπουδών μας, στην επιστημονική μας συγκρότηση.

Καθοριστική υπήρξε και η συμβολή των συναδέλφων εκπαιδευτικών, χωρίς τη βοήθεια των οποίων δεν θα ήταν δυνατή η διεξαγωγή της έρευνας. Θέλουμε να τους ευχαριστήσουμε όλους τόσο για την προθυμία και τον χρόνο που διέθεσαν για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, όσο και για το ενδιαφέρον που υπέδειξαν ως προς το αντικείμενο της έρευνας αλλά και τις εμπειρίες που μοιράστηκαν μαζί μας.

Τέλος, επιθυμούμε να ευχαριστήσουμε την οικογένειά μας, που στηρίζει πάντα κάθε μας προσπάθεια για πνευματική ανέλιξη.

## Αφιέρωσεις

*Σε εκείνον τον εκπαιδευτικό που δεν σταματά ποτέ να αγωνιά  
για το μέλλον των μαθητών του...*

## Περίληψη

**Εισαγωγή:** Οι διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές αποτελούν μια ομάδα νευροψυχιατρικών διαταραχών που χαρακτηρίζονται από καθυστερήσεις και αποκλίσεις στην κοινωνική, επικοινωνιακή και γνωστική ανάπτυξη. Η αυτιστική διαταραχή που εντάσσεται στην κατηγορία των διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών παρουσιάζει σοβαρά ελλείμματα στην επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση. Η εμφάνιση του αυτισμού αυξάνεται παγκοσμίως, με τις πιο πρόσφατες μελέτες επιπολασμού να δείχνουν ότι 1 στα 68 παιδιά έχει αυτισμό.

Η ενσωμάτωση των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης έχει προσελκύσει σε μεγάλο βαθμό το ενδιαφέρον τα τελευταία χρόνια τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των ερευνητών της ενταξιακής εκπαίδευσης. Η συμπεριληπτική/ενταξιακή εκπαίδευση επιδιώκει να εντάξει όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με ειδικές ανάγκες ή δυσκολίες, στο κοινό σχολικό περιβάλλον. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί έναν τρόπο επίτευξης αυτού του στόχου, καθώς προσαρμόζει τη διδασκαλία στις ατομικές ανάγκες και εκτιμήσεις των μαθητών. Αυτή όμως η ανάγκη είναι δύσκολο να καλυφθεί όταν οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής αρνούνται να συνεργαστούν, υπάρχουν ελλείψεις σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής δεν έχουν την απαραίτητη κατάρτιση για να ανταποκριθούν στις ανάγκες των αυτιστικών παιδιών.

**Σκοπός:** Σκοπός αυτής της έρευνας είναι η κατανόηση των στάσεων, του επιπέδου ετοιμότητας και των δυσκολιών που συναντώνται στην προσπάθεια συμπερίληψης μαθητών με ΔΑΦ σε περιβάλλοντα γενικής εκπαίδευσης. Εξετάσαμε επίσης, θέματα που κυμαίνονται από την προθυμία συνεργασίας των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, τα προσόντα των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής για τη στήριξη μαθητών με αυτισμό έως τις επιπτώσεις των ελλείψεων προσωπικού, βασιζόμενοι σε ένα ικανοποιητικό δείγμα εκπαιδευτικών, διαφόρων ειδικοτήτων.

**Μέθοδος:** Η διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκε μέσω ερωτηματολογίου, το οποίο απαντήθηκε από 100 εκπαιδευτικούς το 80% των οποίων αποτελούσαν γυναίκες. Από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν 30 είναι εκπαιδευτικοί Α/θμιας και 30 εκπαιδευτικοί Β/θμιας, που εργάζονται σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης της χώρας μας. Το υπόλοιπο 40% προέρχεται από εκπαιδευτικούς με βασικό πτυχίο ή μεταπτυχιακό στην

ειδική αγωγή. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν και αναλύθηκαν με τη χρήση των προγραμμάτων SPSS και Excel.

**Αποτελέσματα:** Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών συνάδουν ως προς τη σημασία της κατανόησης της φύσης του αυτισμού για την εφαρμογή και τη δημιουργία εξατομικευμένων εκπαιδευτικών σχεδίων. Ωστόσο, διαπιστώθηκαν σημαντικά κενά στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών και η πλειοψηφία θεώρησε ότι απαιτείται εξειδικευμένη κατάρτιση. Η πλειονότητα των ερωτηθέντων αναγνώρισε ότι οι ελλείψεις προσωπικού στην ειδική εκπαίδευση έχουν επιζήμια επίδραση στις επιδόσεις των μαθητών. Παρά το γεγονός ότι τα σχολεία διέφεραν ως προς την ετοιμότητά τους να εκπαιδεύσουν παιδιά με ΔΑΦ, ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών, θεώρησε ότι τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού επιδεικνύουν συνήθως θετική στάση προς τον αυτισμό.

**Συμπεράσματα:** Η έρευνα αναδεικνύει την επείγουσα ανάγκη για την ύπαρξη μιας πολύπλευρης στρατηγικής ώστε να διασφαλιστεί ότι τα γενικά σχολεία διαθέτουν επαρκείς πόρους και οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής τις απαραίτητες γνώσεις για την παροχή εκπαίδευσης υψηλής ποιότητας σε παιδιά με ΔΑΦ.

**Λέξεις κλειδιά:** Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), ειδική εκπαίδευση, συμπεριληπτική εκπαίδευση, στάσεις εκπαιδευτικών, προσόντα ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού, ελλείψεις προσωπικού, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, επαγγελματική ανάπτυξη, ΔΑΦ στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Επιπτώσεις των ελλείψεων προσωπικού

## **Abstract**

**Introduction:** Pervasive developmental disorders are a group of neurodevelopmental disorders characterized by delays and divergences in social, communication and cognitive development. The autistic disorder in the area of diffuse development disorders presents serious deficits in communication and social interaction. The basic features of autism include the qualitative reduction in social interaction, communication as well as restrictive, recurrent and stereotypical patterns of behavior and interests. It's remarkable that the most recent prevalence studies indicate that 1 in 68 children has autism.

The inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in general education classrooms has attracted a great deal of interest in recent years from both educators and researchers of inclusive education. Inclusive education seeks to integrate all students, including students with special needs or difficulties, into the common school environment. Differentiated instruction is one way to achieve this goal, as it adapts instruction to the individual needs and assessments of students. But this need is difficult to meet when general and special education teachers refuse to work together, there are shortages of special education teachers, and general education teachers lack the necessary training to meet the needs of autistic children.

**Purpose:** The purpose of this research is to understand the attitudes, the level of readiness and the difficulties encountered in trying to include students with ASD in general education environments. We also examined issues ranging from the willingness of general education teachers to work with special education teachers, the qualifications of general education teachers to support students with autism, to the effects of staff shortages, drawing on a cross-sectional sample of teachers.

**Method:** The survey was conducted through a questionnaire, which was answered by 100 teachers, 80% of whom were women. Of the teachers who participated, 30 are primary school teachers and 30 are secondary school teachers, working in general education schools in our country. The remaining 40% come from teachers with a basic bachelor's degree or a master's degree in special education. Data were collected and analyzed using SPSS and Excel programs.

**Results:** The results show that teachers' views are consistent regarding the importance of understanding the nature of autism for the implementation and creation of individualized

educational plans. However, considerable gaps in teacher preparation were identified and the majority felt that specialized training was needed. The majority of respondents acknowledged that staff shortages in special education have a detrimental effect on student achievement. Despite the fact that schools varied in their readiness to educate children with ASD, a significant proportion of teachers felt that members of the teaching staff usually display a positive attitude towards autism.

**Discussion:** In conclusion, the study emphasizes the urgent need for a multifaceted strategy to ensure that mainstream schools are adequately resourced and mainstream teachers have the necessary knowledge to deliver high-quality education to kids with ASD.

**Key words:** Autism Spectrum Disorder (ASD), Special Education, Inclusive Education, Teacher Attitudes, Qualifications of Special Education Staff, Staff Shortages, Teacher Training, Professional Development, ASD in Primary and Secondary Education, Impact of Staff Shortages

## Περιεχόμενα

Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας.....	iv
Ευχαριστίες .....	v
Αφιερώσεις .....	vi
Περίληψη .....	vii
Abstract.....	ix
Συνοτομογραφίες.....	xv
<b>ΜΕΡΟΣ 1<sup>ο</sup> ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....</b>	<b>4</b>
<b>Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή.....</b>	<b>4</b>
1.1 Ιστορικό και Αιτιολογία.....	4
1.2 Ερευνητικοί Στόχοι .....	5
1.2.1 Εξέταση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές με ΔΑΦ .....	5
1.2.2 Αξιολόγηση των προσόντων του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού που εργάζεται με μαθητές με ΔΑΦ .....	6
1.2.3 Διερεύνηση των ελλείψεων σε προσωπικό ειδικής αγωγής στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης.....	6
1.3 Ερευνητικά Ερωτήματα.....	6
1.3.1 Ποιες είναι οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στους μαθητές με ΔΑΦ; .....	7
1.3.2 Ποια είναι τα προσόντα του εκπαιδευτικού προσωπικού που εργάζεται με μαθητές με ΔΑΦ;.....	7
1.3.3 Ποιες είναι οι προκλήσεις και οι ελλείψεις σε προσωπικό ειδικής αγωγής στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης; .....	7
1.4 Σημασία της Μελέτης .....	8
1.4.1 Πρακτικές επιπτώσεις για τη συνεκπαίδευση .....	8
1.4.2 Καθοδήγηση της προετοιμασίας και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών .....	8
1.4.3 Πολιτική και κατανομή πόρων .....	8
<b>Κεφάλαιο 2. Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας.....</b>	<b>9</b>
2.1 Ανασκόπηση της Διαταραχής του Αυτιστικού Φάσματος.....	9
2.1.1 Ορισμός και επιπολασμός .....	9
2.1.2 Χαρακτηριστικά της ΔΑΦ .....	11
2.1.3 Διάγνωση ΔΑΦ .....	12
2.1.4 Προκλήσεις σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα .....	13
2.2 Συνεκπαίδευση Για Μαθητές με ΔΑΦ .....	15
2.2.1 Αρχές Συνεκπαίδευσης για Μαθητές με ΔΑΦ .....	16
2.2.2 Οφέλη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για μαθητές με ΔΑΦ.....	17

2.2.3 Εφαρμογή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σε μαθητές με ΔΑΦ .....	18
2.3 Στάσεις και Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών.....	19
2.3.1 Σημασία των στάσεων και των αντιλήψεων του εκπαιδευτικού .....	20
2.3.2 Παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών .....	21
2.3.3 Επίδραση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών στην εξέλιξη των αυτιστικών μαθητών.....	22
2.3.4 Αναγκαιότητα θετικών στάσεων και αντιλήψεων .....	23
2.4 Προσόντα Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού .....	24
2.4.1 Βασικά προσόντα ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού .....	24
2.4.2 Επιπτώσεις των προσόντων των εκπαιδευτικών στα αποτελέσματα μάθησης και εξέλιξης των μαθητών με αυτιστική διαταραχή .....	26
2.4.3 Επαγγελματική ανάπτυξη ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού .....	27
2.5 Ελλείψεις σε Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό .....	29
2.5.1 Επιπτώσεις των ελλείψεων προσωπικού ειδικής αγωγής .....	29
2.5.2 Παράγοντες που συμβάλλουν στις ελλείψεις προσωπικού .....	30
2.5.3 Στρατηγικές για την αντιμετώπιση των ελλείψεων προσωπικού ειδικής αγωγής .....	31
<b>ΜΕΡΟΣ 2<sup>ο</sup> ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ Κεφάλαιο 3. Μεθοδολογία.....</b>	<b>33</b>
3.1 Σχεδιασμός Έρευνας.....	33
3.2 Συμμετέχοντες - Δείγμα.....	35
3.3 Συλλογή Δεδομένων.....	36
3.4 Ανάλυση Δεδομένων .....	37
<b>Κεφάλαιο 4. Αποτελέσματα.....</b>	<b>38</b>
Ενότητα 1: Δημογραφικές πληροφορίες και εμπειρία .....	38
Ενότητα 2: Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για την συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ .....	62
Ενότητα 3: Προσόντα εκπαιδευτικού προσωπικού γενικής αγωγής για τη στήριξη μαθητών με ΔΑΦ .....	78
Ενότητα 4: Ελλείψεις σε ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό.....	98
<b>Κεφάλαιο 5. Συζήτηση Αποτελεσμάτων.....</b>	<b>127</b>
5.1 Στάσεις και Προθυμία για Συνεργασία .....	127
5.1.1 Η προθυμία των εκπαιδευτικών για συνεργασία .....	127
5.1.2 Σημασία της στάσης των εκπαιδευτικών για μια αποτελεσματική ένταξη ..	127
5.1.3 Αλληλεπίδραση μαθητών με αυτισμό με συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης .....	127
5.1.4 Ρόλος εκπαιδευτικών γενικής παιδείας .....	128
5.1.5 Επιπτώσεις.....	128



5.2 Ένταξη στη Γενική Εκπαίδευση.....	128
5.2.1 Στάσεις απέναντι στην Ένταξη.....	129
5.2.2 Οφέλη αλληλεπίδρασης για τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης.....	129
5.2.3 Ο ρόλος των Σχολείων Ειδικής Αγωγής.....	129
5.2.4 Κατάρτιση & Συνεργασία με Εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής.....	129
5.2.5. Επιπτώσεις.....	130
5.3 Κατάρτιση και Προσόντα Εκπαιδευτικών.....	130
5.3.1 Η σημασία της κατανόησης της φύσης του αυτισμού.....	130
5.3.2 Πιστοποίηση και εκπαίδευση.....	131
5.3.3 Προσαρμογή Προγραμμάτων Σπουδών και IEPs.....	131
5.3.4 Χρήση υποστηρικτικής τεχνολογίας (ΑΤ).....	131
5.3.5 Συνεχής Επαγγελματική Ανάπτυξη.....	131
5.3.6 Επιπτώσεις.....	132
5.3.7 Προτάσεις.....	132
5.4 Προσαρμογή Προγραμμάτων Σπουδών και IEPs.....	133
5.4.1 Αναγνωρίζοντας την ανάγκη για προσαρμογή.....	133
5.4.2 Πραγματική Πρακτική.....	133
5.4.3 Αναγκαιότητα ανάπτυξης IEPs και έλλειψη προσωπικού ειδικής αγωγής.....	133
5.4.4 Επιπτώσεις.....	133
5.4.5 Προτάσεις.....	134
5.5 Οι ελλείψεις Προσωπικού και οι Συνέπειές τους.....	134
5.5.1 Ελλείψεις προσωπικού ειδικής αγωγής.....	134
5.5.2 Επίδραση στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.....	135
5.5.3 Αυξημένος φόρτος εργασίας.....	135
5.5.4 Δυνατότητα παροχής IEPs.....	135
5.5.6 Επιπτώσεις.....	135
5.5.7 Προτάσεις.....	136
5.6 Η Ετοιμότητα του Σχολείου.....	136
5.6.1 Γενική ετοιμότητα.....	136
5.6.2 Έκταση του ζητήματος.....	137
5.6.3 Πιθανοί λόγοι έλλειψης ετοιμότητας.....	137
5.6.4 Επιπτώσεις.....	137
5.6.5 Προτάσεις.....	137
5.7 Στάσεις και Υποστήριξη στα Σχολεία.....	138
5.7.1 Γενική επισκόπηση των στάσεων των εκπαιδευτικών.....	138
5.7.2 Επίδραση των αντιλήψεων στην εκπαίδευση.....	138
5.7.3 Επιπτώσεις.....	138
5.7.4 Παράγοντες διαμόρφωσης στάσεων των εκπαιδευτικών.....	139
5.7.5 Προτάσεις.....	139
5.8 Η Άμβλυση του Προβλήματος των Ελλείψεων Προσωπικού.....	140
5.8.1 Επισκόπηση του ζητήματος.....	140
5.8.2 Επιπτώσεις των ελλείψεων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.....	140

5.8.3 Επιπτώσεις.....	140
5.8.4 Στρατηγικές για τον μετριασμό της έλλειψης εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής .....	141
5.8.5 Προτάσεις.....	141
<b>Κεφάλαιο 6. Συμπεράσματα και Προτάσεις .....</b>	<b>142</b>
6.1 Περίληψη Ευρημάτων .....	142
6.1.1 Στάσεις και προθυμία για συνεργασία.....	142
6.1.2 Ένταξη στη γενική εκπαίδευση .....	142
6.1.3 Κατάρτιση και δεξιότητες εκπαιδευτικών .....	142
6.1.4 Προσαρμογή προγραμμάτων σπουδών και IEPs.....	142
6.1.5 Ελλείψεις προσωπικού και οι συνέπειές τους.....	143
6.1.6 Σχολική ετοιμότητα .....	143
6.1.7 Στάσεις και υποστήριξη στα σχολεία γενικής αγωγής.....	143
6.1.8 Στρατηγικές άμβλυνσης των ελλείψεων προσωπικού ειδικής αγωγής .....	143
6.2 Συμπεράσματα .....	144
6.2.1 Η ικανότητα των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής να συνεργάζονται.....	144
6.2.2 Ο ρόλος της κατάρτισης του εκπαιδευτικού προσωπικού .....	144
6.2.3 Προσαρμογή προγράμματος σπουδών και εξατομικευμένη μάθηση .....	144
6.2.4 Προκλήσεις που παρουσιάζονται από τις ελλείψεις προσωπικού ειδικής αγωγής .....	145
6.2.5 Σχολική ετοιμότητα και υποδομή.....	145
6.2.6 Αντιλήψεις και σχολική ετοιμότητα .....	145
6.2.7 Προσπάθειες για τον μετριασμό των ελλείψεων προσωπικού .....	145
6.3 Προτάσεις.....	146
6.3.1 Ολοκληρωμένα προγράμματα εκπαίδευσης .....	146
6.3.2 Αύξηση προσλήψεων εξειδικευμένου προσωπικού .....	146
6.3.3 Προώθηση συνεργατικών περιβαλλόντων μάθησης .....	146
6.3.4 Προσαρμογή προγράμματος σπουδών .....	147
6.3.5 Προώθηση υποστηρικτικών τεχνολογιών .....	147
6.3.6 Εφαρμογή συχνών μηχανισμών ανατροφοδότησης.....	147
6.3.7 Επαναξιολόγηση και ενίσχυση των στρατηγικών για την πρόσληψη προσωπικού .....	148
6.3.8 Ανάπτυξη θετικής στάσης στον αυτισμό .....	148
<b>Κεφάλαιο 7. Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα .....</b>	<b>149</b>
<b>Αναφορές.....</b>	<b>151</b>
<b>Παράρτημα .....</b>	<b>163</b>
Παράρτημα Α .....	163
Παράρτημα Β .....	164

## Συντομογραφίες

	Αγγλική ορολογία	Ελληνική ορολογία
DSM- IV	Diagnostic and Statistical Manual of	Διαγνωστικά και Στατιστικά Εγχειρίδια
DSM-5	Mental Disorders	Ψυχικών Διαταραχών
ASD	Autism Spectrum Disorder	Διαταραχές του Φάσματος του Αυτισμού
ΔΑΔ	Autism Spectrum Disorder	Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή
ΔΕΠΥ	Attention Deficit Hyperactivity Disorder - ADHD	Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας
SPSS	Statistical Package for Social Sciences	Στατιστικό Πακέτο για τις κοινωνικές επιστήμες
ΔΑΦ	Autism Spectrum Disorder	Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος
IEP	Individualized Education Program	Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα

## Πρόλογος

Η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, μια σύνθετη νευροαναπτυξιακή πάθηση, έχει κεντρίσει το ενδιαφέρον διαφόρων επιστημονικών κλάδων λόγω της πολύπλευρης φύσης της και των προκλήσεων που παρουσιάζει. Τα εγγενή χαρακτηριστικά του, η αιτιολογία, οι σχετικές μαθησιακές δυσκολίες και οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις για μαθητές με αυτισμό στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτελούν τομείς εστίασης που απαιτούν ολοκληρωμένη εξερεύνηση.

Η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος χαρακτηρίζεται από μια σειρά συμπτωμάτων, που συνήθως εμφανίζονται στην πρώιμη παιδική ηλικία και επηρεάζουν την καθημερινή λειτουργία. Αυτά τα συμπτώματα περιλαμβάνουν προκλήσεις κοινωνικής επικοινωνίας, επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές και ένα στενό εύρος ενδιαφερόντων (American Psychiatric Association, 2013). Οι προκλήσεις της κοινωνικής επικοινωνίας μπορεί να εκδηλωθούν ως δυσκολίες στην ανταλλαγή συναισθημάτων, στην κατανόηση των προοπτικών των άλλων και στη χρήση και ερμηνεία μη λεκτικών ενδείξεων. Οι επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές μπορεί να περιλαμβάνουν ενέργειες όπως το χτύπημα του χεριού ή το λίκνισμα, παράλληλα με την καταναγκαστική τήρηση της ρουτίνας ή την έντονη γοητεία για ορισμένα θέματα.

Η αιτιολογία του αυτισμού, αν και δεν είναι πλήρως κατανοητή, πιστεύεται ότι είναι μια πολύπλοκη αλληλεπίδραση γενετικών και περιβαλλοντικών παραγόντων. Η γενετική έρευνα δείχνει ένα ισχυρό κληρονομικό συστατικό στον αυτισμό, υποδηλώνοντας ότι συγκεκριμένες γονιδιακές μεταλλάξεις μπορούν να αυξήσουν την ευαισθησία στη διαταραχή (Geschwind & State, 2015). Περιβαλλοντικοί παράγοντες, όπως η προγεννητική έκθεση σε ορισμένα φάρμακα ή επιπλοκές κατά τη γέννηση, έχουν επίσης συσχετιστεί με υψηλότερο κίνδυνο αυτισμού (Modabbernia et al., 2017).

Οι μαθησιακές δυσκολίες συχνά συνυπάρχουν με τον αυτισμό, προσθέτοντας ένα άλλο επίπεδο πολυπλοκότητας στις εκπαιδευτικές ανάγκες αυτών των μαθητών. Σχεδόν τα μισά παιδιά με αυτισμό δεν αναπτύσσουν γλωσσική επικοινωνία και τα υπόλοιπα παρουσιάζουν περιορισμένη ανάπτυξη λόγου ή/και ηχολαλία (αυτολεξεί επαναλήψεις των όσων λένε οι γύρω τους) (Heward, 2011). Τέτοιες αναπηρίες μπορεί να περιλαμβάνουν δυσκολίες σε τομείς όπως η ανάγνωση, τα μαθηματικά ή την γραπτή

έκφραση, που μπορεί να απαιτούν πρόσθετη εκπαιδευτική υποστήριξη και παρεμβάσεις (Mayes & Calhoun, 2008).

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται πρόοδος στη θεραπεία του αυτισμού. Λόγω της σοβαρότητας της διαταραχής οι θεραπευτικές προσεγγίσεις είναι πολλές, αναμφίβολα όμως οι πιθανότητες επιτυχίας είναι περισσότερες αν η διάγνωση και θεραπεία συντελεστούν από τη βρεφική κιάλας ηλικία (Παπαδάτος, 2010). Τα καλύτερα αποτελέσματα προκύπτουν αν συμμετέχουν στην θεραπεία όσοι σχετίζονται με το παιδί (Passenger, 2005). Θετικά αποτελέσματα παρουσιάζουν οι θεραπείες τροποποίησης συμπεριφοράς με την προϋπόθεση ενός οργανωμένου μακροχρόνιου προγράμματος ενώ ακόμη πιο ελπιδοφόρες θεραπείες στηρίζονται σε ετήσια εκπαιδευτικά προγράμματα για τη βελτίωση κοινωνικών, γνωστικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Παπαδάτος, 2010).

Όσον αφορά την εκπαίδευση, η κατανόηση αποτελεσματικών στρατηγικών και προσεγγίσεων για τη διδασκαλία των μαθητών με αυτισμό είναι ζωτικής σημασίας. Οι πρακτικές που βασίζονται σε τεκμήρια, όπως η ρητή διδασκαλία, η οπτική υποστήριξη και η εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων, μπορούν να συμβάλουν καθοριστικά στην ενίσχυση των ακαδημαϊκών και κοινωνικών αποτελεσμάτων (National Research Council, 2001). Η υιοθέτηση της συνεκπαίδευσης, όπου οι μαθητές με αυτισμό μαθαίνουν μαζί με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους, υπόσχεται επίσης την προώθηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και τη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων (Harower & Dunlap, 2001).

Αυτός ο πρόλογος θέτει τις βάσεις για την έρευνα μας, η οποία στοχεύει να διερευνήσει τη συμβολή των σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης στην ανάπτυξη των μαθητών με αυτισμό. Διερευνά τις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη, εξετάζει τα προσόντα των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης για συμπερίληψη και διερευνά το ζήτημα των ελλείψεων σε εκπαιδευτικό προσωπικό ειδικής αγωγής.

Για την εξαγωγή συμπερασμάτων δημιουργήθηκε ερωτηματολόγιο που απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης (αντικειμενικός πληθυσμός – target population). Το ερωτηματολόγιο Autism Inclusion Questionnaire (Segall & Campbell, 2007) (Παράρτημα Β, Ενότητες 1 & 2) αποτέλεσε το εργαλείο συλλογής των δεδομένων αλλά προσαρμοσμένο στις απαιτήσεις της έρευνάς μας. Πιο συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκε ελαφρώς τροποποιημένο μόνο ως

προς τη συλλογή των δημογραφικών στοιχείων των εκπαιδευτικών και τις στάσεις τους για τη συμπερίληψη των μαθητών με ΔΑΦ. Τις υπόλοιπες ενότητες του ερωτηματολογίου τις δημιουργήσαμε οι ίδιες ώστε να ερευνηθούν τα προσόντα του εκπαιδευτικού προσωπικού Α/θμιας και Β/θμιας, έχοντας ως στόχο μας την ικανοποιητική στήριξη και ενίσχυση των μαθητών με ΔΑΦ (ενότητα 3<sup>η</sup>), αλλά και τις ελλείψεις σε ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό (ενότητα 4<sup>η</sup>), οι οποίες ελλείψεις είναι επίσης άρρηκτα συνδεδεμένες με την πρόοδο και την εξέλιξη των μαθητών με αυτισμό.

# ΜΕΡΟΣ 1<sup>ο</sup> ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

## Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή

### 1.1 Ιστορικό και Αιτιολογία

Η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) είναι μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή που χαρακτηρίζεται από δυσκολίες κοινωνικής αλληλεπίδρασης, επικοινωνιακές προκλήσεις και τάση για επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές (American Psychiatric Association [APA], 2013). Σύμφωνα με έκθεση των Κέντρων Ελέγχου και Πρόληψης Νοσημάτων (CDC, 2022), ο επιπολασμός της ΔΑΦ έχει αυξηθεί τα τελευταία χρόνια, με ένα στα 54 παιδιά να έχει διαγνωστεί με τη διαταραχή. Αυτή η κλιμάκωση απαιτεί την εξέταση εκπαιδευτικών στρατηγικών υποστήριξης για μαθητές με ΔΑΦ τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Zablotsky et al., 2019).

Η παγκόσμια τάση στην εκπαίδευση κινείται προς τη συνεκπαίδευση, η οποία υποστηρίζει το δικαίωμα όλων των μαθητών να μαθαίνουν μαζί στις ίδιες τάξεις και σχολεία (United Nations Educational, Science, and Cultural Organization [UNESCO], 2020). Αυτή η τάση περιλαμβάνει μαθητές με ΔΑΦ, οι οποίοι μπορούν να επωφεληθούν από την ένταξη, μέσω ευκαιριών για κοινωνική αλληλεπίδραση, ανάπτυξη της επικοινωνίας αλλά και έκθεση σε μια σειρά από μαθησιακές εμπειρίες (Odom et al., 2011). Ωστόσο, η εφαρμογή χωρίς αποκλεισμούς πρακτικών για μαθητές με ΔΑΦ είναι περίπλοκη και παρουσιάζει διάφορες προκλήσεις (Humphrey & Symes, 2010).

Ένας από τους παράγοντες που μπορεί να επηρεάσει σημαντικά την επιτυχία της συνεκπαίδευσης είναι η στάση και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (Avramidis & Norwich, 2002). Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη, μπορεί να επηρεάσει την προθυμία τους να συμπεριλάβουν μαθητές με ΔΑΦ στις τάξεις τους, την προσπάθεια που καταβάλλουν για την προσαρμογή της διδασκαλίας για αυτούς τους μαθητές αλλά και τις προσδοκίες τους για την επιτυχία αυτών των μαθητών (De Boer et al., 2011). Ωστόσο, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με τη στάση των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ αντιλαμβανόμαστε πως υπάρχει διάσταση, με ορισμένους εκπαιδευτικούς να εκφράζουν θετικές στάσεις ενώ άλλους να εκφράζουν ανησυχία και απροθυμία (Cassady, 2011, Segall & Campbell, 2012).

Μια άλλη κρίσιμη πτυχή της επιτυχούς ένταξης είναι η διαθεσιμότητα και τα προσόντα του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού. Οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής είναι πιο πιθανό να διαθέτουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και την εμπειρία που απαιτούνται για την αποτελεσματική εκπαίδευση των μαθητών με ΔΑΦ (Jones et al., 2017). Ωστόσο, παρατηρείται αξιοσημείωτη έλλειψη εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (McLeskey et al., 2017). Αυτή η έλλειψη μπορεί να επιδεινώσει τις προκλήσεις της ένταξης και να θέσει σε κίνδυνο την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται σε μαθητές με ΔΑΦ (Billingsley, 2004).

Λαμβάνοντας υπόψη αυτές τις σκέψεις, είναι εξαιρετικά σημαντικό να κατανοήσουμε τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη, τα προσόντα του εκπαιδευτικού προσωπικού και την πραγματικότητα των ελλείψεων σε προσωπικό ειδικής αγωγής. Η μελέτη θα συμβάλει σε μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση του τρέχοντος τοπίου και θα παράσχει γνώσεις που μπορούν να συμβάλουν στην ανάπτυξη πολιτικής, για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών και την κατανομή των πόρων στον τομέα της ειδικής αγωγής.

## **1.2 Ερευνητικοί Στόχοι**

Η μελέτη αυτή στοχεύει να συμβάλει στο υπάρχον σύνολο γνώσεων στην ειδική αγωγή, με έμφαση στη ΔΑΦ, διερευνώντας τρεις αλληλένδετες πτυχές: στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, τα προσόντα του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού και τις ελλείψεις σε προσωπικό ειδικής αγωγής στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέσης γενικής εκπαίδευσης.

### **1.2.1 Εξέταση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές με ΔΑΦ**

Σε ευθυγράμμιση με προηγούμενες έρευνες που τονίζουν τη σημασία της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές με αναπηρίες (Avramidis & Norwich, 2002; De Boer et al., 2011), αυτή η μελέτη στοχεύει να διερευνήσει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης. Θα επιδιώξει να κατανοήσει τους παράγοντες που επηρεάζουν αυτές τις στάσεις, συμπεριλαμβανομένων των χαρακτηριστικών που οφείλει να έχει ένας εκπαιδευτικός όπως η εμπειρία, η κατάρτιση αλλά και των διαθέσιμων πόρων προς



αυτούς (Cook et al., 2017· Sharma et al., 2015). Επιπλέον, θα διερευνήσει πώς αυτές οι στάσεις και αντιλήψεις επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές τους και, κατά συνέπεια, τα αποτελέσματα της εξέλιξης και προόδου των μαθητών με ΔΑΦ.

### **1.2.2 Αξιολόγηση των προσόντων του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού που εργάζεται με μαθητές με ΔΑΦ**

Η μελέτη θα εξετάσει τα προσόντα των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης και θα αξιολογήσει πώς ευθυγραμμίζονται με τις συνιστώμενες ικανότητες για τη διδασκαλία μαθητών με ΔΑΦ (Jones & Toner, 2017; National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder [NPDC], 2014). Θα αξιολογήσει περαιτέρω τη σχέση μεταξύ των προσόντων του προσωπικού και της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχεται σε μαθητές με ΔΑΦ.

### **1.2.3 Διερεύνηση των ελλείψεων σε προσωπικό ειδικής αγωγής στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης**

Υπό το φως της υπάρχουσας έρευνας που υποδεικνύει μια επίμονη έλλειψη εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής παγκοσμίως (McLeskey et al., 2017), αυτή η μελέτη στοχεύει να διερευνήσει την έκταση και τις επιπτώσεις αυτής της έλλειψης στο πλαίσιο των ελληνικών σχολείων γενικής εκπαίδευσης. Η μελέτη θα εξετάσει τον αντίκτυπο αυτών των ελλείψεων στην παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε μαθητές με ΔΑΦ, τον φόρτο εργασίας, τα επίπεδα άγχους των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και τη συνολική επιτυχία των πολιτικών συνεκπαίδευσης (Boe, 2006; Billingsley, 2004).

Η ενσωμάτωση αυτών των στόχων θα παρέχει μια ολοκληρωμένη κατανόηση της υπάρχουσας κατάστασης όσον αφορά στη συνεκπαίδευση των μαθητών με ΔΑΦ στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης, και αποβλέπει στη χάραξη πολιτικής, την κατάρτιση των εκπαιδευτικών και την κατανομή πόρων στον τομέα της ειδικής αγωγής.

## **1.3 Ερευνητικά Ερωτήματα**

Αυτή η μελέτη έχει σχεδιαστεί για να απαντήσει στις ακόλουθες ερευνητικές ερωτήσεις, καθεμία από τις οποίες εξετάζει μια συγκεκριμένη πτυχή των προκλήσεων και των εκτιμήσεων στην ανάπτυξη μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης:

### **1.3.1 Ποιες είναι οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στους μαθητές με ΔΑΦ;**

Δεδομένου του σημαντικού ρόλου των στάσεων των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή της συνεκπαίδευσης (Avramidis & Norwich, 2002; De Boer et al., 2011), η μελέτη στοχεύει να κατανοήσει τις επικρατούσες στάσεις και αντιλήψεις μεταξύ των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, η μελέτη θα διερευνήσει ποιοι παράγοντες επηρεάζουν αυτές τις στάσεις και αντιλήψεις, όπως προσδιορίστηκαν σε προηγούμενες μελέτες, όπως οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών, η κατάρτιση και η διαθεσιμότητα πόρων (Cook et al., 2017).

### **1.3.2 Ποια είναι τα προσόντα του εκπαιδευτικού προσωπικού που εργάζεται με μαθητές με ΔΑΦ;**

Η μελέτη θα διερευνήσει τα προσόντα του εκπαιδευτικού προσωπικού σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης, με έμφαση στο πώς αυτά ευθυγραμμίζονται με τις συνιστώμενες ικανότητες για τη διδασκαλία μαθητών με ΔΑΦ (Jones & Toner, 2017; NPDC, 2014). Επιπλέον, η έρευνα θα εξετάσει τη σχέση μεταξύ των προσόντων του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού και της ποιότητας της εκπαίδευσης που λαμβάνουν οι μαθητές με ΔΑΦ.

### **1.3.3 Ποιες είναι οι προκλήσεις και οι ελλείψεις σε προσωπικό ειδικής αγωγής στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης;**

Απαντώντας στις ανησυχίες σχετικά με την έλλειψη εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (McLeskey et al., 2017), η μελέτη επιδιώκει να κατανοήσει την έκταση και τις επιπτώσεις τέτοιων ελλείψεων στο πλαίσιο των σχολείων γενικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, θα εξετάσει πώς αυτές οι ελλείψεις επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές παροχές για μαθητές με ΔΑΦ, την δυνατότητα παροχής διαφοροποιημένης διδασκαλίας και υποστήριξης σε κάθε μαθητή αλλά και την δυνατότητα εξατομικευμένης υποστήριξης μαθητών με ΔΑΦ. (Boe, 2006; Billingsley, 2004).

Κάθε ερευνητική ερώτηση στοχεύει να συμβάλει σε μια ευρύτερη κατανόηση του εκπαιδευτικού τοπίου για μαθητές με ΔΑΦ και των μηχανισμών που μπορούν να βελτιώσουν τις μαθησιακές τους εμπειρίες και τα αποτελέσματά τους σε περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς.

## **1.4 Σημασία της Μελέτης**

Η σημασία αυτής της μελέτης είναι πολύπλευρη, συμβάλλοντας στην ευρύτερη κατανόηση του εκπαιδευτικού τοπίου για μαθητές με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) και παρέχοντας κρίσιμες γνώσεις τόσο για τους εκπαιδευτικούς, όσο και για τους ενδιαφερόμενους φορείς στην ειδική αγωγή.

### **1.4.1 Πρακτικές επιπτώσεις για τη συνεκπαίδευση**

Η εστίαση της μελέτης στις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με ΔΑΦ δίνει έμφαση σε έναν κρίσιμο παράγοντα που επηρεάζει την επιτυχή εφαρμογή της συνεκπαίδευσης (Avramidis & Norwich, 2002; De Boer et al., 2011). Τα αποτελέσματα μπορεί να κριθούν ανησυχητικά αλλά και να αποτελέσουν ευκαιρίες για την αναδιαμόρφωση της προετοιμασίας των εκπαιδευτικών, τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και τα συστήματα υποστήριξης σε επίπεδο σχολείου. Η μελέτη συμβάλλει επίσης στη βιβλιογραφία εξετάζοντας αυτές τις στάσεις και αντιλήψεις στο πλαίσιο των σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης, μια περιοχή λιγότερο διερευνημένη στον τομέα της αυτιστικής διαταραχής (Jordan et al., 2009).

### **1.4.2 Καθοδήγηση της προετοιμασίας και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών**

Η κατανόηση των προσόντων του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού που εργάζεται με μαθητές με ΔΑΦ είναι το κλειδί για την ανάπτυξη αποτελεσματικών προγραμμάτων προετοιμασίας εκπαιδευτικών και της επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Jones & Toner, 2017; NPDC, 2014). Εξετάζοντας τα τρέχοντα προσόντα και ευθυγραμμίζοντάς τα με τις συνιστώμενες ικανότητες για τη διδασκαλία μαθητών με ΔΑΦ, η μελέτη μπορεί να καθοδηγήσει τις μελλοντικές προσπάθειες για την αύξηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και των επιδόσεων των μαθητών.

### **1.4.3 Πολιτική και κατανομή πόρων**

Η έρευνα για τις ελλείψεις σε προσωπικό ειδικής εκπαίδευσης αντιμετωπίζει ένα επίμονο πρόβλημα στην ειδική εκπαίδευση (McLeskey et al., 2017; Billingsley, 2004). Ο εντοπισμός της έκτασης και των επιπτώσεων αυτών των ελλείψεων μπορεί να οδηγήσει σε πολιτικές

για την πρόσληψη προσωπικού ειδικής εκπαίδευσης. Μπορεί επίσης να καθοδηγήσει αποφάσεις σχετικά με την κατανομή πόρων και τις δομές υποστήριξης που απαιτούνται για τον περιορισμό των επιπτώσεων των ελλείψεων αυτών στην ποιότητα της εκπαίδευσης για μαθητές με ΔΑΦ.

## **Κεφάλαιο 2. Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας**

### **2.1 Ανασκόπηση της Διαταραχής του Αυτιστικού Φάσματος**

#### **2.1.1 Ορισμός και επιπολασμός**

Ο ορισμός και ο επιπολασμός της Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) αποτελούν θεμελιώδη σημεία εκκίνησης για την κατανόηση του σκοπού αυτής της μελέτης. Η ΔΑΦ, όπως ορίζεται από το Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-5), είναι μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή που χαρακτηρίζεται από διάχυτες βλάβες στην κοινωνική επικοινωνία και αλληλεπίδραση, παράλληλα με περιορισμένα, επαναλαμβανόμενα πρότυπα συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων ή δραστηριοτήτων (Αμερικανική Ψυχιατρικός Σύλλογος, 2013) (Παπαδάτος, 2010). Ο όρος εισήχθη στην παιδοψυχιατρική από τον Leo Kanner που όρισε τον αυτισμό ως μία εγγενή συναισθηματική διαταραχή (Δ. Αναγνωστόπουλος, Α. Παπαγεωργίου - Βασιλοπούλου, 2010).

Η διαταραχή συνήθως ξεκινά πριν από την ηλικία των τριών ετών, αλλά οι περισσότεροι γονείς αρχίζουν να παρατηρούν τη διαφορετικότητα του παιδιού τους περίπου στην ηλικία των 15 μηνών. Η διάγνωση μπορεί να γίνει στους 18 μήνες, αλλά είναι σημαντικό να κατανοήσουμε ότι η έγκαιρη ανίχνευση είναι ιδιαίτερα σημαντική για τον αυτισμό, καθώς επιτρέπει την έγκαιρη παρέμβαση (Heward, 2011). Περίπου το 25% των αυτιστικών παιδιών που έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν λεκτική επικοινωνία και κοινωνικές δεξιότητες μπορούν να επωφεληθούν από τη θεραπεία, ενώ μόνο το 10% επιτυγχάνει ένα ικανοποιητικό επίπεδο ανεξαρτησίας (Δ. Αναγνωστόπουλος, Α. Παπαγεωργίου - Βασιλοπούλου, 2010). Ουσιαστικά, η ΔΑΦ περιλαμβάνει μια σειρά καταστάσεων που προηγουμένως θεωρούνταν διακριτές, όπως η αυτιστική διαταραχή, το σύνδρομο Asperger και η διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή που δεν προσδιορίζεται

διαφορετικά (PDD-NOS). Το «φάσμα» στη ΔΑΦ καταγράφει τη μεγάλη ποικιλία στις ικανότητες και τα χαρακτηριστικά των ατόμων που έχουν διαγνωστεί με τη διαταραχή.

Η διερεύνηση της συχνότητας κάποιων διαταραχών αποτελεί δύσκολη υπόθεση λόγω της ασάφειας των διαγνωστικών κριτηρίων και της συννοσηρότητας που κάποιες φορές εμφανίζει (Παπαδάτος, 2010). Ο επιπολασμός της ΔΑΦ, η συχνότητα δηλαδή εμφάνισης της διαταραχής έχει σημειώσει σημαντική αύξηση τις τελευταίες δεκαετίες, με τα Κέντρα Ελέγχου και Πρόληψης Νοσημάτων (CDC) να αναφέρουν ότι περίπου 1 στα 54 παιδιά διαγιγνώσκεται με ΔΑΦ από το 2018, μια αύξηση από το 1 στα 150 παιδιά που αναφέρθηκαν το έτος 2000 (Maenner et al., 2020). Ο αυξανόμενος επιπολασμός υπογραμμίζει την επείγουσα ανάγκη και τη σημασία της κατανόησης και της αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών με ΔΑΦ. Άλλες μελέτες αναφέρουν συχνότητα 10 ατόμων με αυτισμό ανά 10.000 γεννήσεις (Bryson, S.E, Clark, B.S & Smith, 1988) (Tanoue, Y.,ODA, S.,Asano, F. & Kawashima, K., 1988) (Ciadella, 1989). Οι παράγοντες που συμβάλλουν στον αυξημένο επιπολασμό είναι πολυδιάστατοι και περιλαμβάνουν καλύτερες διαγνωστικές διαδικασίες και πληροφόρηση, αυξημένη ευαισθητοποίηση αλλά και δυνητικά αληθινές αυξήσεις στην εμφάνιση ΔΑΦ (Hansen et al., 2015) (Happé, 2003).

Αξίζει να τονιστεί ότι η ΔΑΦ είναι περίπου τέσσερις φορές πιο συχνή στα αγόρια παρά στα κορίτσια και μπορεί να βρεθεί σε όλες τις φυλετικές, εθνοτικές και κοινωνικοοικονομικές ομάδες (Christensen et al., 2016). Με βάση το DSM-5 (APA, 2013), η εκτιμώμενη αναλογία είναι 4:1, ενώ το DSM-IV ανέφερε ένα εύρος από 3 έως 5 αγόρια ανά κορίτσι (Γενά, 2017). Ωστόσο, πιστεύεται ότι η διαταραχή είναι πιο σοβαρή στα κορίτσια (Παπαδάτος, 2010). Μεταξύ των ατόμων με υψηλή λειτουργικότητα, τα αγόρια υπερτερούν των κοριτσιών σε αναλογία 6:1, ενώ μεταξύ των ατόμων με χαμηλή λειτουργικότητα, τα κορίτσια υπερτερούν των αγοριών σε αναλογία 4:1 (Fombonne, 1999). Καθώς τα εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως προσπαθούν να προωθήσουν τη συμπερίληψη, αυτές οι στατιστικές πραγματικότητες αποδεικνύουν την επιτακτική ανάγκη ώστε τα σχολεία γενικής εκπαίδευσης να ενσωματώσουν αποτελεσματικές στρατηγικές και παρεμβάσεις προσαρμοσμένες στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών με ΔΑΦ.

### 2.1.2 Χαρακτηριστικά της ΔΑΦ

Η κατανόηση των χαρακτηριστικών της Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) είναι απαραίτητη για τη δόμηση αποτελεσματικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Η ΔΑΦ χαρακτηρίζεται από έναν συνδυασμό συμπεριφορών που εμπίπτουν γενικά σε δύο κατηγορίες: ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία και αλληλεπίδραση και την παρουσία περιορισμένων, επαναλαμβανόμενων προτύπων συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων ή δραστηριοτήτων (American Psychiatric Association, 2013). Ωστόσο, η παρουσίαση και η σοβαρότητα αυτών των χαρακτηριστικών μπορεί να ποικίλλει ευρέως μεταξύ των ατόμων, καθιστώντας τη ΔΑΦ διαταραχή «φάσματος» (Passenger, 2005).

Τα άτομα με ΔΑΦ συχνά παρουσιάζουν δυσκολίες στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και την επικοινωνία. Αυτές οι δυσκολίες μπορεί να περιλαμβάνουν την κατανόηση και τη χρήση της μη λεκτικής επικοινωνίας, όπως η οπτική επαφή, η γλώσσα του σώματος και οι εκφράσεις του προσώπου, οι οποίες είναι βασικές για την κοινωνική αλληλεπίδραση (Baron-Cohen et al., 2001). Τα άτομα με ΔΑΦ μπορεί να δυσκολεύονται να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν σχέσεις κατάλληλες για το αναπτυξιακό τους επίπεδο και μπορεί να παρουσιάσουν δυσκολίες στο να μοιράζονται ευφάνταστο παιχνίδι ή να δημιουργούν φίλους (Bauminger et al., 2008).

Η δεύτερη κατηγορία συμπεριφορών, τα περιορισμένα και επαναλαμβανόμενα μοτίβα συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων ή δραστηριοτήτων, μπορεί να εκδηλωθεί και ως στερεότυπες ή επαναλαμβανόμενες κινητικές κινήσεις (όπως χτυπήματα με τα χέρια ή λίκνισμα), συμμόρφωση σε ρουτίνες ή τελετουργικά μοτίβα λεκτικής ή μη λεκτικής συμπεριφοράς, έντονα σταθεροποιημένα ενδιαφέροντα που είναι μη φυσιολογικά σε ένταση ή εστίαση ή παρουσιάζεται υπο-αντιδραστικότητα στην αισθητηριακή είσοδο (Leekam et al., 2011) (Δ. Αναγνωστόπουλος, Α. Παπαγεωργίου - Βασιλοπούλου, 2010).

Είναι ενδιαφέρον ότι, παράλληλα με αυτά τα βασικά συμπτώματα, ορισμένα άτομα με ΔΑΦ μπορεί να επιδεικνύουν εξαιρετικές ικανότητες, που συχνά αναφέρονται ως δεξιότητες «σοφίας». Αυτά μπορεί να περιλαμβάνουν αξιόλογα ταλέντα σε τομείς όπως η μνήμη, τα μαθηματικά, η μουσική ή η τέχνη (Treffert, 2009).

Καθένα από αυτά τα χαρακτηριστικά μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο ένας μαθητής με ΔΑΦ βιώνει και πλοηγείται στο εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό το φάσμα συμπεριφορών και δεξιοτήτων υπογραμμίζει την ανάγκη για εξατομικευμένο

εκπαιδευτικό προγραμματισμό, ευέλικτες στρατηγικές διδασκαλίας και περιβάλλοντα που προσαρμόζουν διαφορετικά στυλ μάθησης.

### **2.1.3 Διάγνωση ΔΑΦ**

Τα παιδιά με αυτισμό διαφέρουν από την πλειοψηφία λόγω ενός συνδυασμού συμπεριφορικών ελλειμμάτων ή πλεονασμών (Heward, 2011). Ωστόσο, είναι σημαντικό το παιδί να εμφανίζει σημαντική απόκλιση αντί να παρουσιάζει απλώς μειωμένη ικανότητα στα κριτήρια προκειμένου να προχωρήσει σε διάγνωση (Rutter, 1990).

Το 1990, ο αυτισμός αναγνωρίστηκε ως αναπηρία και τα παιδιά που είχαν διαγνωστεί με αυτόν δικαιούνταν ειδική εκπαίδευση. Η διάγνωση εμπίπτει στην κατηγορία των ASD (Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές), η οποία περιελάμβανε την αναγνώριση μιας από τις πέντε παιδικές διαταραχές, όπως περιγράφεται στο DSM-IV (Heward, 2011). Αυτές οι διαταραχές χαρακτηρίζονταν από κοινά χαρακτηριστικά όπως διαταραχές λόγου, ελλειμματική κοινωνική συμπεριφορά και πρότυπα στερεοτυπικής συμπεριφοράς. Η έννοια διάχυτες αναφερόταν σε έκπτωση που επηρεάζει το σύνολο της λειτουργικότητας του παιδιού, η έννοια αναπτυξιακή δήλωνε ότι εμφανίζεται κατά την αναπτυξιακή περίοδο ενώ η διαταραχή δήλωνε απόκλιση από το φυσιολογικό (Γενά, 2017).

Αν και οι 5 διαταραχές εμφανίζουν ομοιότητες στα χαρακτηριστικά τους, κάθε διαταραχή έχει συγκεκριμένα διαγνωστικά κριτήρια. Τα κριτήρια της DSM-IV επικράτησαν για δύο δεκαετίες μέχρι να αντικατασταθούν από τα κριτήρια της 5ης έκδοσης του 2013 όπου και αντικαθίσταται το ΔΑΔ από το ΔΑΦ, αφού οι 4 από τις 5 διαταραχές εκτός της διαταραχής Rett θεωρήθηκαν ενιαία διαταραχή με διαφορετικά επίπεδα σοβαρότητας και τα συμπτώματα κατατάσσονται σε δύο και όχι τρεις κατηγορίες: α) Ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία και αλληλεπίδραση β) Επαναλαμβανόμενα πρότυπα συμπεριφοράς / δραστηριοτήτων (Γενά, 2017).

Σήμερα, η διάγνωση της Διαταραχής του Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) περιλαμβάνει τη διεπιστημονική προσέγγιση πολλαπλών σταδίων που στοχεύει στην αξιολόγηση του αναπτυξιακού ιστορικού του ατόμου και της τρέχουσας λειτουργίας του σε διάφορους τομείς. Αν και οι συγκεκριμένες διαγνωστικές διαδικασίες μπορεί να διαφέρουν, οι περισσότερες περιλαμβάνουν έναν συνδυασμό αναπτυξιακών εξετάσεων,

ολοκληρωμένων διαγνωστικών αξιολογήσεων και σε ορισμένες περιπτώσεις, πρόσθετων εξειδικευμένων εξετάσεων.

Ο προσυμπτωματικός έλεγχος για ΔΑΦ ξεκινά συνήθως με μια αναπτυξιακή επιτήρηση κατά τη διάρκεια συνήθων παιδιατρικών επισκέψεων. Η Αμερικανική Ακαδημία Παιδιατρικής συνιστά να ελέγχονται όλα τα παιδιά για αναπτυξιακές καθυστερήσεις και αναπηρίες κατά τη διάρκεια τακτικών επισκέψεων σε ιατρούς στους 9, 18 και 24 ή 30 μήνες, με πρόσθετο προσυμπτωματικό έλεγχο για το ASD στους 18 και 24 μήνες (Johnson & Myers, 2007). Ένα ευρέως χρησιμοποιούμενο εργαλείο για τέτοιου είδους προσυμπτωματικό έλεγχο είναι η Τροποποιημένη λίστα ελέγχου για τον αυτισμό σε νήπια, αναθεωρημένη με παρακολούθηση (M-CHAT-R/F; Robins et al., 2014).

Εάν το εργαλείο προσυμπτωματικού ελέγχου υποδηλώνει την πιθανότητα ΔΑΦ, διενεργείται ολοκληρωμένη διαγνωστική αξιολόγηση. Αυτή η αξιολόγηση συνήθως διενεργείται από μια διεπιστημονική ομάδα επαγγελματιών και μπορεί να περιλαμβάνει παιδίατρο, ψυχολόγο, νευρολόγο ή ψυχίατρο. Η αξιολόγηση περιλαμβάνει τη λήψη ενδελεχούς αναπτυξιακού ιστορικού, άμεση παρατήρηση και αλληλεπίδραση με το παιδί, παράλληλα με αξιολόγηση του γνωστικού επιπέδου και των γλωσσικών ικανοτήτων του. Ως μέρος αυτής της αξιολόγησης χρησιμοποιούνται συχνά διαγνωστικά εργαλεία όπως το Πρόγραμμα Διαγνωστικής Παρατήρησης Αυτισμού (ADOS; Lord et al., 2012) και το Autism Diagnostic Interview – Revised (ADI-R; Rutter et al., 2003).

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η διάγνωση της ΔΑΦ μπορεί να περιπλέκεται από το γεγονός ότι συχνά συνοδεύεται από άλλες ιατρικές ή ψυχιατρικές καταστάσεις, όπως διανοητική αναπηρία, ΔΕΠΥ, άγχος ή επιληψία, μεταξύ άλλων (Simonoff et al., 2008). Σε τέτοιες περιπτώσεις, ενδέχεται να απαιτούνται πρόσθετες εξειδικευμένες αξιολογήσεις.

Η έγκαιρη και ακριβής διάγνωση της ΔΑΦ είναι ζωτικής σημασίας, καθώς επιτρέπει την έγκαιρη παρέμβαση, η οποία έχει αποδειχθεί ότι βελτιώνει σημαντικά τα αποτελέσματα για παιδιά με ΔΑΦ (Zwaigenbaum et al., 2015).

#### **2.1.4 Προκλήσεις σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα**

Τα μοναδικά χαρακτηριστικά συμπεριφοράς και τα ατομικά στυλ μάθησης των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) συχνά παρουσιάζουν ξεχωριστές προκλήσεις στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Αυτές οι προκλήσεις περιλαμβάνουν σε μεγάλο βαθμό πτυχές



που σχετίζονται με την κοινωνική επικοινωνία, τις αισθητηριακές ευαισθησίες και τη συμπεριφορική ακαμψία.

Οι δυσκολίες κοινωνικής επικοινωνίας που είναι εγγενείς στη ΔΑΦ μπορεί να επηρεάσουν την ικανότητα του παιδιού να αλληλεπιδρά με τους συνομηλίκους, να κατανοεί τους κοινωνικούς κανόνες, να συμμετέχει σε ομαδική εργασία και να ερμηνεύει μη λεκτικές οδηγίες ή συνθηματικό λόγο (Rao, Beidel, & Murray, 2008).

Όσον αφορά τη μη λεκτική επικοινωνία, τα άτομα με αυτισμό εμφανίζουν περιορισμένη ή απουσία οπτικής επαφής όταν μιλούν, καθώς και έλλειψη χειρονομιών. Η δυσχέρεια στην επικοινωνία, ιδιαίτερα στην ομιλία, επιδεινώνονται από τη δυσκολία τους στην επεξεργασία και τη χρήση μη λεκτικών μορφών επικοινωνίας, συμπεριλαμβανομένης της γλώσσας του σώματος, των εκφράσεων του προσώπου και των παραλλαγών στον τόνο της φωνής (Γενά, 2017).

Οι μαθητές με ΔΑΦ μπορεί να δυσκολεύονται να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν φιλίες, με αποτέλεσμα συχνά να οδηγούνται σε κοινωνική απομόνωση και θυματοποίηση από τους συνομηλίκους (Bauminger, Shulman, & Agam, 2003). Αυτό μπορεί να δημιουργήσει χαμηλή αυτοεκτίμηση, άγχος και σε ορισμένες περιπτώσεις κατάθλιψη.

Οι αισθητηριακές ευαισθησίες είναι επίσης κοινές στα παιδιά με ΔΑΦ και μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά τη λειτουργία τους στο σχολικό περιβάλλον. Μερικοί μαθητές μπορεί να είναι υπερευαίσθητοι σε αισθητηριακά ερεθίσματα όπως τα έντονα φώτα, οι δυνατοί θόρυβοι ή ορισμένες εμπειρίες αφής, ενώ άλλοι μπορεί να είναι υποευαίσθητοι, με φτωχή ικανότητα πρόσληψης, απαιτώντας πιο έντονα ερεθίσματα για να καταγράψουν μια απόκριση (Tomchek & Dunn, 2007) (Σ. Παντελιάδου & Β. Αργυρόπουλος, 2011). Αυτές οι αισθητηριακές ευαισθησίες μπορεί να οδηγήσουν σε δυσφορία, αγωνία και δυσκολίες στη συγκέντρωση και μπορεί να δημιουργήσουν σημαντικές προκλήσεις σε ένα συχνά απρόβλεπτο σχολικό περιβάλλον.

Επιπλέον, πολλοί μαθητές με ΔΑΦ έχουν έντονη προτίμηση στις ρουτίνες και την προβλεψιμότητα και μπορεί να δυσκολεύονται να προσαρμοστούν σε αλλαγές στο περιβάλλον ή το πρόγραμμά τους (Schreibman, Whalen, & Stahmer, 2000). Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε εκρήξεις συμπεριφοράς ή αυξημένο στρες και άγχος, δημιουργώντας επιπλέον εμπόδια στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Οι δυσκολίες στη μαθησιακή διαδικασία γίνονται έντονες όταν υπάρχει αστάθεια στη μάθηση. Αυτή η αστάθεια προκύπτει από το γεγονός πως τα παιδιά με αυτισμό δεν προχωρούν με συνέπεια στη μαθησιακή

διαδικασία. Βιώνουν περιόδους που παρουσιάζουν αργό ρυθμό στην πρόσκτηση της γνώσης καθώς και περιόδους σημαντικής προόδου. Στις πιο σοβαρές περιπτώσεις μπορεί να υπάρξει παρουσιάζουν συνολική απώλεια της αποκτηθείσας γνώσης που χαρακτηρίζεται ως γνωστική ή νευρολογική παλινδρόμηση. (Γενά, 2017). Επιπλέον τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν ανομοιογένεια στις νοητικές τους λειτουργίες. Μπορεί, λοιπόν, να παρουσιάζουν σημαντική πρόοδο σε κάποιους τομείς της μάθησης ενώ να δυσκολεύονται σε άλλους.

Η αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων απαιτεί αποτελεσματικές εκπαιδευτικές στρατηγικές προσαρμοσμένες στις ατομικές ανάγκες του μαθητή με ΔΑΦ. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων, προσαρμογές φιλικές προς τις αισθήσεις στο περιβάλλον, οπτικά προγράμματα και δομημένες ρουτίνες και εξατομικευμένη ακαδημαϊκή υποστήριξη (National Research Council, 2001).

Συνοψίζοντας, τα παιδιά με αυτισμό θεωρούνται από τους πιο δύσκολους μαθητές, λόγω των ελλειμμάτων που παρουσιάζουν σε κοινωνική γνώση, σε γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, σε προσοχή, παιχνίδι, φαντασία, μίμηση, μνήμη και ικανότητες επίλυσης προβλημάτων (Δελλή, 2016). Δείχνουν ελάχιστο ή καθόλου ενδιαφέρον για τους εκπαιδευτικούς και δεν αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους, μπορεί να εκδηλώσουν επιθετικότητα και συχνά ξεχνούν τα διδακτικά ερεθίσματα. (Heward, 2011). Κάποιες συμπεριφορές τους, επιπλέον, όπως χτυπήματα χεριών και στριφογύρισμα είναι πιθανό να θεωρηθούν ενοχλητικά από τους συμμαθητές τους και να καταστήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία πιο απαιτητική (Quill, 2005). Ο έπαινος μάλιστα είναι δυνατό να επιδρά ελάχιστα στη συμπεριφορά τους όταν δείχνουν απροθυμία στην ανάληψη δραστηριοτήτων και παρουσιάζουν έλλειψη κινήτρων (Δελλή, 2016). Αναμφίβολα, ωστόσο, παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις σε πρακτικές δοκιμασίες από εκείνες που απαιτούν λεκτικές, νοητικές λειτουργίες και αφαιρετική σκέψη (Παπαδάτος, 2010) και χρειάζονται αναμφισβήτητα προσεκτικά σχεδιασμένη διδασκαλία που να υφίσταται συνεχή αξιολόγηση και ανάλυση (Heward, 2011).

## **2.2 Συνεκπαίδευση Για Μαθητές με ΔΑΦ**

Η έννοια της συνεκπαίδευσης δίνει έμφαση στην παροχή εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές μέσα σε ένα γενικό σχολικό περιβάλλον, ανεξάρτητα από τις σωματικές, διανοητικές, κοινωνικές ή συναισθηματικές τους ικανότητες. Στο πλαίσιο των μαθητών με

Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), η συνεκπαίδευση αναφέρεται στη συμμετοχή και ένταξη αυτών των μαθητών στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης μαζί με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους.

### **2.2.1 Αρχές Συνεκπαίδευσης για Μαθητές με ΔΑΦ**

Η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς για μαθητές με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) καθοδηγείται από διάφορες θεμελιώδεις αρχές που στοχεύουν στη μεγιστοποίηση των εκπαιδευτικών εμπειριών και των μαθησιακών αποτελεσμάτων για αυτούς τους μαθητές εντός του γενικού σχολικού περιβάλλοντος.

Η πρώτη αρχή, η *αποδοχή*, βασίζεται στην πεποίθηση ότι όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από τις ικανότητες ή τις αναπηρίες τους, έχουν το δικαίωμα να γίνουν αποδεκτοί ως πολύτιμα μέλη της σχολικής κοινότητας (Booth & Ainscow, 2011). Αυτή η αρχή αναγνωρίζει τις μοναδικές δυνάμεις, τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες κάθε μαθητή και απορρίπτει προσεγγίσεις που βασίζονται στο έλλειμμα που εστιάζουν κυρίως σε προκλήσεις ή μειονεκτήματα. Για τους μαθητές με ΔΑΦ, αποδοχή σημαίνει κατανόηση και αναγνώριση των ξεχωριστών εμπειριών και προοπτικών που φέρνουν αυτοί οι μαθητές στην τάξη, και διασφάλιση ότι είναι ευπρόσδεκτοι και σεβαστοί (Kluth, 2003).

Η δεύτερη αρχή, η *συμμετοχή*, υπογραμμίζει το δικαίωμα όλων των μαθητών να συμμετέχουν ενεργά σε όλες τις πτυχές της σχολικής ζωής, από την ακαδημαϊκή μάθηση έως τις εξωσχολικές δραστηριότητες (UNESCO, 2005). Για τους μαθητές με ΔΑΦ, αυτό σημαίνει παροχή κατάλληλης υποστήριξης και προσαρμογής για να επιτραπεί η ενεργός εμπλοκή και συμμετοχή τους στην τάξη και εξασφάλιση ότι έχουν ίσες ευκαιρίες να συμμετέχουν σε σχολικές εκδηλώσεις και δραστηριότητες (Sansosti & Sansosti, 2012).

Η τρίτη αρχή, η *υποστήριξη*, αναγνωρίζει ότι η αποτελεσματική ένταξη απαιτεί συχνά την παροχή πρόσθετων πόρων και υποστήριξης για να διασφαλιστεί ότι οι ανάγκες όλων των μαθητών ικανοποιούνται (Florian & Black-Hawkins, 2011). Για μαθητές με ΔΑΦ, η υποστήριξη μπορεί να περιλαμβάνει οπτικά βοηθήματα, δομημένες ρουτίνες, εξατομικευμένα διδασκαλία και εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων, μεταξύ άλλων. Επιπλέον, η υποστήριξη επεκτείνεται σε εκπαιδευτικούς και άλλο σχολικό προσωπικό που μπορεί να χρειάζεται κατάρτιση και επαγγελματική ανάπτυξη για την αποτελεσματική διδασκαλία και υποστήριξη μαθητών με ΔΑΦ (Symes & Humphrey, 2011).

Μαζί, αυτές οι αρχές καθοδηγούν την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης για μαθητές με ΔΑΦ, διασφαλίζοντας ότι αυτοί οι μαθητές γίνονται αποδεκτοί, συμμετέχουν πλήρως και λαμβάνουν την υποστήριξη που χρειάζονται για να επιτύχουν σε ένα γενικό σχολικό περιβάλλον.

### **2.2.2 Οφέλη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για μαθητές με ΔΑΦ**

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση προσφέρει πολλά σημαντικά οφέλη για τους μαθητές με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), καθώς τους παρέχει την ευκαιρία να μάθουν και να αλληλεπιδράσουν σε περιβάλλοντα που αντικατοπτρίζουν την ποικιλομορφία της κοινωνίας. Τα οφέλη της συνεκπαίδευσης για μαθητές με ΔΑΦ μπορούν να ταξινομηθούν ευρέως σε τομείς ακαδημαϊκής, κοινωνικής και προσωπικής ανάπτυξης:

**Ακαδημαϊκά Οφέλη:** Η έρευνα έχει δείξει ότι η συνεκπαίδευση μπορεί να οδηγήσει σε καλύτερα ακαδημαϊκά αποτελέσματα για μαθητές με ΔΑΦ (Ruijs & Peetsma, 2009). Όταν οι μαθητές με ΔΑΦ περιλαμβάνονται σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης, έχουν την ευκαιρία να εκτεθούν σε ένα ευρύτερο και πλουσιότερο πρόγραμμα σπουδών, σε σύγκριση με αυτόνομες ή εξειδικευμένες ρυθμίσεις (Dybnik, 2004). Η παρουσία σε μια τάξη με τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους επιτρέπει στους μαθητές με ΔΑΦ να μάθουν από τους συμμαθητές τους, να έχουν υψηλότερες ακαδημαϊκές προσδοκίες για αυτούς και να λαμβάνουν αυξημένες ευκαιρίες για ακαδημαϊκή δέσμευση και συμμετοχή (Odom et al., 2011).

**Κοινωνικά οφέλη:** Οι μαθητές με ΔΑΦ συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες με τις κοινωνικές δεξιότητες και η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς παρέχει ένα περιβάλλον για την εξέλιξη αυτών των δεξιοτήτων (Hunt & McDonnell, 2007). Σε μια τάξη χωρίς αποκλεισμούς, οι μαθητές με ΔΑΦ έχουν αυξημένες ευκαιρίες για κοινωνική αλληλεπίδραση με τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους. Τέτοιες αλληλεπιδράσεις μπορούν να διευκολύνουν την ανάπτυξη κοινωνικής ικανότητας, τη δημιουργία φιλίας και την κατανόηση των κοινωνικών κανόνων (Kasari, Locke, Gulsrud, & Rotheram-Fuller, 2011).

**Οφέλη προσωπικής ανάπτυξης:** Οι μαθητές με ΔΑΦ σε περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς συχνά παρουσιάζουν βελτιωμένες δεξιότητες επικοινωνίας, μεγαλύτερη ανεξαρτησία και καλύτερη προσαρμογή συμπεριφοράς (Szumski & Smogorzewska, 2017). Μπορούν επίσης να αναπτύξουν την αίσθηση του ανήκειν και της αυτοεκτίμησης, οδηγώντας σε βελτιωμένη αυτο-αντίληψη και αυτοεκτίμηση (Rotheram-Fuller, Kasari, Chamberlain, &

Locke, 2010). Επιπλέον, το να είσαι σε ένα πιο διεγερτικό και ποικιλόμορφο περιβάλλον μπορεί να ενισχύσει την ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων και προσαρμοστικών δεξιοτήτων.

Συμπερασματικά, η συνεκπαίδευση μπορεί να προσφέρει πολλαπλά οφέλη σε μαθητές με ΔΑΦ. Ωστόσο, για να μεγιστοποιηθούν αυτά τα οφέλη, είναι σημαντικό να τεθούν σε εφαρμογή οι κατάλληλοι μηχανισμοί υποστήριξης και οι εκπαιδευτικοί να είναι επαρκώς εκπαιδευμένοι και εξοπλισμένοι για να αντιμετωπίσουν τις μοναδικές ανάγκες των μαθητών με ΔΑΦ (Symes & Humphrey, 2011).

### **2.2.3 Εφαρμογή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σε μαθητές με ΔΑΦ**

Η εφαρμογή της συνεκπαίδευσης για μαθητές με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) απαιτεί ολοκληρωμένες, πολυδιάστατες και συστημικές προσπάθειες σε διάφορα επίπεδα, από την πολιτική και τη διοίκηση μέχρι το περιβάλλον της τάξης και την εξατομικευμένη διδασκαλία. Οι ακόλουθες ενότητες διερευνούν αυτές τις πτυχές με περισσότερες λεπτομέρειες:

**Πολιτική και διοίκηση:** Η θεσμοθέτηση της συμπερίληψης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το νομοθετικό πλαίσιο, τις εκπαιδευτικές πολιτικές και τη διοικητική υποστήριξη (Artiles, Kozleski, & Waitoller, 2011). Οι πολιτικές πρέπει να επιβάλλουν την ένταξη και να ενθαρρύνουν την ανάπτυξη και τη διάδοση πρακτικών συνεκπαίδευσης εντός των σχολείων. Οι υπεύθυνοι διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στη δημιουργία μιας κουλτούρας ένταξης, στην εξασφάλιση των απαραίτητων πόρων, στο συντονισμό της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος (Savolainen, Engelbrecht, Nel, & Malinen, 2012).

**Προετοιμασία Εκπαιδευτικού και Επαγγελματική Ανάπτυξη:** Για να προωθηθούν οι τάξεις χωρίς αποκλεισμούς, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επιμορφώνονται επαρκώς σε πρακτικές συνεκπαίδευσης, διαφοροποιημένη διδασκαλία και συγκεκριμένες στρατηγικές για τη διδασκαλία μαθητών με ΔΑΦ (Brownell, Ross, Colon, & McCallum, 2005). Αυτή η προετοιμασία μπορεί να πραγματοποιηθεί σε προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και να συμπληρωθεί περαιτέρω από την ενδοϋπηρεσιακή επαγγελματική ανάπτυξη. Τα προγράμματα κατάρτισης θα πρέπει να επικεντρώνονται στην κατανόηση της ΔΑΦ, στην εφαρμογή στρατηγικών διδασκαλίας που βασίζονται σε τεκμήρια, στη

διαχείριση συμπεριφορών και στην προώθηση των κοινωνικών δεξιοτήτων (Εθνικό Συμβούλιο Έρευνας, 2001).

**Περιβάλλον και διδασκαλία στην τάξη:** Ένα υποστηρικτικό και δομημένο περιβάλλον στην τάξη μπορεί να βελτιώσει σημαντικά τις εκπαιδευτικές εμπειρίες των μαθητών με ΔΑΦ (Mesibon, Shea, & Schopler, 2005). Οι στρατηγικές μπορεί να περιλαμβάνουν οπτικές υποστηρίξεις, σαφείς ρουτίνες και δομημένες δραστηριότητες. Επιπλέον, η διαφοροποιημένη διδασκαλία, που ενσωματώνει τα ενδιαφέροντα των μαθητών και τα ατομικά μαθησιακά σχέδια μπορεί να κάνει το πρόγραμμα σπουδών προσιτό και ελκυστικό για μαθητές με ΔΑΦ (Tomlinson & McTighe, 2006).

**Συνεργασία και ομαδική εργασία:** Η εφαρμογή της συνεκπαίδευσης απαιτεί τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, των θεραπειών, των σχολικών ψυχολόγων και των γονέων (Friend & Cook, 2007). Μια αποτελεσματική ομάδα μπορεί να υποστηρίξει τη μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών με ΔΑΦ μέσω της κοινής λήψης αποφάσεων, του συντονισμού των υπηρεσιών και της τακτικής επικοινωνίας.

**Συμμετοχή της οικογένειας:** Οι οικογένειες αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της επιτυχούς συνεκπαίδευσης (Epstein, 2010). Οι γονείς είναι σημαντικό να εστιάζουν στα δυνατά σημεία και στις ανάγκες των παιδιών τους, παρέχοντας πληροφορίες και γνώσεις στους εκπαιδευτικούς.

Συνοπτικά, η εφαρμογή της συμπερίληψης για τους μαθητές με ΔΑΦ είναι μια σύνθετη αλλά αποτελεσματική προσπάθεια. Περιλαμβάνει συστημικές αλλαγές σε διάφορα επίπεδα και κάθε στοιχείο διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στην προώθηση ενός περιεκτικού και υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης για τους μαθητές με αυτισμό.

### **2.3 Στάσεις και Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών**

Η ανάλυση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) είναι απαραίτητη για την κατανόηση του αντίκτυπού τους στην επιτυχή εφαρμογή της συνεκπαίδευσης. Αυτή η ενότητα συζητά τη σημασία των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, τους παράγοντες που τις επηρεάζουν και την επίδρασή τους στα αποτελέσματα της εξέλιξης των μαθητών.

### **2.3.1 Σημασία των στάσεων και των αντιλήψεων του εκπαιδευτικού**

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση σχετίζεται άμεσα με τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, με αυτές τις στάσεις να επηρεάζουν την επιτυχία των πρακτικών συμπερίληψης (Angravidis & Norwich, 2002). Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών μπορούν να διαμορφώσουν το περιβάλλον της τάξης και να επηρεάσουν τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται, δύο κρίσιμα στοιχεία για την επιτυχή ένταξη των μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης.

Η σημασία της στάσης των εκπαιδευτικών έναντι της ΔΑΦ δεν μπορεί να υποτιμηθεί. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν θετικές στάσεις και αντιλήψεις για τη ΔΑΦ είναι πιθανό να έχουν και υψηλότερες προσδοκίες από μαθητές με ΔΑΦ (Cook, Cameron, & Tankersley, 2007). Αυτές οι προσδοκίες μπορούν να ενθαρρύνουν τους μαθητές να αγωνιστούν για μεγαλύτερη ακαδημαϊκή επιτυχία, προάγοντας την αίσθηση του ανήκειν και της αποδοχής μέσα στην τάξη (Jordan, Glenn, & McGhie-Richmond, 2010).

Με την ευνοϊκή αντίληψη και κατανόηση της ΔΑΦ, οι εκπαιδευτικοί είναι πιο πιθανό να υιοθετήσουν στρατηγικές διδασκαλίας χωρίς αποκλεισμούς που καλύπτουν τις διαφορετικές ανάγκες όλων των μαθητών. Αυτές οι στρατηγικές μπορούν να οδηγήσουν σε βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα για μαθητές με ΔΑΦ.

Επιπλέον, οι θετικές στάσεις και αντιλήψεις μπορούν να προωθήσουν την καλύτερη κοινωνική ένταξη των μαθητών με ΔΑΦ στις κανονικές τάξεις. Οι εκπαιδευτικοί που επιδεικνύουν αποδοχή και κατανόηση της αυτιστικής διαταραχής μπορούν να μοντελοποιήσουν αυτές τις στάσεις για τους υπόλοιπους μαθητές, ενθαρρύνοντας την ενσυναίσθηση και καλλιεργώντας ένα περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς όπου οι διαφορές γίνονται αποδεκτές και εκτιμώνται. Αυτό μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές με ΔΑΦ να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες, να δημιουργήσουν φιλίες και να αισθανθούν μέρος της σχολικής κοινότητας (Αβραμίδης, Bayliss, & Burden, 2000).

Συνολικά, η σημασία των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών έγκειται στη δυνατότητα δημιουργίας ενός περιεκτικού και υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης που προάγει τόσο την ακαδημαϊκή όσο και την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών με ΔΑΦ.

### **2.3.2 Παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών**

Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη Διαταραχή του Φάσματος του Αυτισμού (ΔΑΦ) και τη συνεκπαίδευση επηρεάζονται από ένα ευρύ φάσμα παραγόντων, οι οποίοι κυμαίνονται από ατομικά χαρακτηριστικά έως συστημικές επιρροές (Forlin, Earle, Loreman, & Sharma, 2011). Η κατανόηση αυτών των επιρροών είναι ουσιαστικής σημασίας για τη διαμόρφωση πιο αποτελεσματικών προγραμμάτων κατάρτισης εκπαιδευτικών και την προώθηση ενός εκπαιδευτικού συστήματος χωρίς αποκλεισμούς.

Ένας από τους σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών είναι η γνώση και η κατανόσή τους για τη ΔΑΦ (Symes & Humphrey, 2010). Οι εκπαιδευτικοί που είναι καλά ενημερωμένοι για την αυτιστική διαταραχή και τις επιπτώσεις της στη μάθηση και τη συμπεριφορά του παιδιού τείνουν να έχουν πιο θετική στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση. Η βαθιά κατανόηση της ΔΑΦ μπορεί να ενισχύσει την ενσυναίσθηση και την κατανόηση, οδηγώντας στην επιτυχή ένταξη των μαθητών με ΔΑΦ στις συνήθεις τάξεις.

Η εμπειρία και η κατάρτιση στη συνεκπαίδευση επηρεάζουν επίσης σημαντικά τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (Αβραμίδης & Καλύβα, 2007). Οι εκπαιδευτικοί που έχουν εμπειρία στη διδασκαλία μαθητών με ΔΑΦ ή που έχουν λάβει εκτενή κατάρτιση σε στρατηγικές συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι πιο πιθανό να έχουν θετική στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση. Αυτή η εμπειρία και η κατάρτιση μπορούν να ενισχύσουν την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, επηρεάζοντας έτσι θετικά τις αντιλήψεις τους για την ικανότητά τους να εκπαιδεύουν μαθητές με ΔΑΦ.

Τα ατομικά χαρακτηριστικά, όπως η ενσυναίσθηση και η αυτό-αποτελεσματικότητα, επηρεάζουν επίσης τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με ΔΑΦ. Οι εκπαιδευτικοί με ενσυναίσθηση τείνουν να είναι πιο ανοιχτοί στην κατανόηση και την ικανοποίηση των μοναδικών αναγκών των μαθητών με ΔΑΦ, ενισχύοντας έτσι ένα περιβάλλον τάξης που να μην περιλαμβάνει αποκλεισμούς (Jordan, Schwartz, & McGhie-Richmond, 2009). Η αυτο-αποτελεσματικότητα ή η πίστη των εκπαιδευτικών στην ικανότητά τους να διαχειρίζονται τις προκλήσεις της συνεκπαίδευσης, μπορεί επίσης να επηρεάσει σημαντικά τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

Τέλος, η διαμόρφωση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών συνδέεται άμεσα και με την υποστήριξη που έχουν από το εκπαιδευτικό σύστημα (Cook,



Tankersley, Cook, & Landrum, 2000). Αυτό περιλαμβάνει τη διαθεσιμότητα πόρων, την υποστήριξη από τη διοίκηση και τις ευκαιρίες για συνεργασία και επαγγελματική εξέλιξη. Ένα υποστηρικτικό σχολικό σύστημα μπορεί να αμβλύνει ορισμένες από τις προκλήσεις που σχετίζονται με τη συνεκπαίδευση, ενισχύοντας με αυτό τον τρόπο πιο θετικές στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη ΔΑΦ.

### **2.3.3 Επίδραση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών στην εξέλιξη των αυτιστικών μαθητών**

Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αποτελούν ισχυρό παράγοντα στον καθορισμό των ακαδημαϊκών, κοινωνικών και συναισθηματικών αποτελεσμάτων των μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ). Οι θετικές στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών έχουν συνδεθεί με πολλά ευεργετικά αποτελέσματα, δημιουργώντας ένα ευνοϊκό περιβάλλον για την ακαδημαϊκή και προσωπική ανάπτυξη των μαθητών με ΔΑΦ (Ruble, Usher, & McGrew, 2011).

Ακαδημαϊκά, οι θετικές στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών έχουν συσχετιστεί με καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα για μαθητές με ΔΑΦ, καθώς λόγω των υψηλών προσδοκιών που έχουν (Manoroulou & Sideridis, 2014), είναι πιο πιθανό να παρέχουν διαφοροποιημένη διδασκαλία, να προσαρμόζουν τον ρυθμό διδασκαλίας και να χρησιμοποιούν στρατηγικές διδασκαλίας πολλαπλών αισθήσεων για να καλύψουν τις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών με ΔΑΦ (Haimour & Obaidat, 2013).

Συναισθηματικά, η θετική στάση ενός εκπαιδευτικού μπορεί να επηρεάσει την αυτοεκτίμηση, την αυτό-αποτελεσματικότητα και τα κίνητρα ενός μαθητή. Οι μαθητές με ΔΑΦ είναι πιο πιθανό να αισθάνονται αποδεκτοί και εκτιμημένοι σε τάξεις όπου οι εκπαιδευτικοί δείχνουν κατανόηση και αποδοχή των μοναδικών δυνατοτήτων και προκλήσεων τους (Al Zyoudi, Al Sartwai, & Dodin, 2011). Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και αυξημένο κίνητρο για συμμετοχή σε μαθησιακές εργασίες.

Κοινωνικά, οι εκπαιδευτικοί που έχουν θετικές στάσεις και αντιλήψεις για τη ΔΑΦ μπορούν να διευκολύνουν και την κοινωνική ένταξη των αυτιστικών μαθητών στις κανονικές τάξεις. Οι μαθητές με ΔΑΦ σε ένα περιβάλλον που αισθάνονται αποδεκτοί μπορούν να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες, να δημιουργήσουν φιλίες και να αισθανθούν μέρος της σχολικής κοινότητας (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000).

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί με θετικές στάσεις είναι συχνά πιο αφοσιωμένοι στη συνεχή επαγγελματική κατάρτιση σχετικά με τη ΔΑΦ, η οποία μπορεί να οδηγήσει στην εφαρμογή πρακτικών στην τάξη (Jennett, Harris, & Mesibon, 2003). Αυτή η συνεχής δέσμευση για επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να οδηγήσει σε βελτιωμένες ευκαιρίες και αποτελέσματα μάθησης για τους μαθητές με ΔΑΦ.

Συμπερασματικά, οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη ΔΑΦ διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών εμπειριών και των αποτελεσμάτων των μαθητών με ΔΑΦ. Μια θετική στάση όχι μόνο επηρεάζει τις ακαδημαϊκές επιδόσεις αυτών των μαθητών αλλά έχει επίσης σημαντικές επιπτώσεις στη συναισθηματική ευημερία και την κοινωνική τους ένταξη.

### **2.3.4 Αναγκαιότητα θετικών στάσεων και αντιλήψεων**

Η αναγκαιότητα θετικών στάσεων και αντιλήψεων προς τους μαθητές με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) δεν μπορεί να υποτιμηθεί, δεδομένης της ευρείας και βαθιάς επίδρασής της στις εμπειρίες και τα αποτελέσματα της προόδου των μαθητών. Αυτός ο ισχυρισμός υποστηρίζεται από ένα ευρύ φάσμα ερευνών που υπογραμμίζει το μετασχηματιστικό δυναμικό των θετικών στάσεων των εκπαιδευτικών σε πολλαπλές πτυχές του εκπαιδευτικού ταξιδιού ενός μαθητή, συμπεριλαμβανομένης της ακαδημαϊκής προόδου, της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, της συναισθηματικής ευημερίας και της συνολικής σχολικής δέσμευσης (Avramidis & Norwich, 2002; Haimour & Obaidat, 2013; Jennett, Harris, & Mesibon, 2003).

Οι θετικές στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών μπορούν να μεταμορφώσουν το περιβάλλον της τάξης σε έναν αποδεκτό και υποστηρικτικό χώρο μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί με θετική στάση απέναντι στη ΔΑΦ άλλωστε είναι πιο πιθανό να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον στην τάξη που ενισχύει τη συναισθηματική ευημερία των μαθητών με ΔΑΦ. Ένα τέτοιο υποστηρικτικό περιβάλλον, μπορεί να βελτιώσει τη συμμετοχή των μαθητών, τα κίνητρα και τα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000).

Οι θετικές στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν επίσης την κοινωνική πτυχή της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο οι νευροτυπικοί μαθητές αντιλαμβάνονται και αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους με ΔΑΦ, προωθώντας μια κουλτούρα συμπερίληψης, αποδοχής και ενσυναίσθησης

στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί με θετική στάση απέναντι στην ένταξη μπορούν να καλλιεργήσουν μια κουλτούρα στην τάξη όπου οι μαθητές με ΔΑΦ θεωρούνται πολύτιμα μέλη της μαθησιακής κοινότητας (Swain, Soutter, & Harper, 2003).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αυτοί είναι πιο πιθανό να αναζητήσουν περαιτέρω γνώσεις και δεξιότητες σχετικά με τη ΔΑΦ, συμβάλλοντας στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και στην αποτελεσματική εφαρμογή πρακτικών και εξατομικευμένης διδασκαλίας (Ruble, Usher, & McGrew, 2011). Τέτοιοι εκπαιδευτικοί είναι επίσης πιο ανθεκτικοί και λιγότερο πιθανό να βιώσουν εξουθένωση, κάτι που μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο στη διδακτική πρακτική τους και στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών τους (Jennett et al., 2003).

Η αναγκαιότητα των θετικών στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών εκτείνεται και πέρα από την τάξη. Επηρεάζει τις σχολικές πολιτικές, τα προγράμματα κατάρτισης εκπαιδευτικών, την κατανομή των πόρων και τις ευρύτερες κοινωνικές στάσεις έναντι της ΔΑΦ (Cassady, 2011).

Συμπερασματικά, οι θετικές στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με ΔΑΦ είναι ζωτικής σημασίας για την προώθηση ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος χωρίς αποκλεισμούς, την προώθηση της ευημερίας των μαθητών, τη βελτίωση των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων και, τελικά, τη συμβολή σε μια κοινωνία χωρίς αποκλεισμούς και κατανόηση.

## **2.4 Προσόντα Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού**

Σε αυτή την ενότητα, θα διερευνήσουμε τη σημασία των προσόντων του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού, τον αντίκτυπό τους στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα των μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) και την αναγκαιότητα για συνεχή επαγγελματική εξέλιξη στον τομέα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης.

### **2.4.1 Βασικά προσόντα ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού**

Τα θεμελιώδη προσόντα για το προσωπικό ειδικής εκπαίδευσης αποτελούν μια βασική πτυχή που επηρεάζει άμεσα την ποιότητα της εκπαίδευσης που λαμβάνουν οι μαθητές με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ). Το Συμβούλιο για παιδιά με ειδικές ικανότητες – Council For Exceptional Children (CEC, 2020) οριοθετεί αυτά τα προσόντα όχι μόνο με βάση τα ακαδημαϊκά κριτήρια, αλλά περισσότερο θεωρεί πως αποτελούν συνδυασμό

εξειδικευμένων γνώσεων, δεξιοτήτων και διαθέσεων που απαιτούνται για την αποτελεσματική κάλυψη μαθητών με διαφορετικές ανάγκες.

Στον ακαδημαϊκό χώρο, τέτοια προσόντα περιλαμβάνουν συνήθως πτυχίο ή μεταπτυχιακό στην ειδική εκπαίδευση ή σε συναφή τομέα. Ορισμένες χώρες απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής να αποκτήσουν και μεταπτυχιακό δίπλωμα μετά την εξασφάλιση πτυχίου στην εκπαίδευση (McLeskey, Tyler, & Flippin, 2004). Συγκεκριμένα, η κατοχή ανώτερου πτυχίου στην ειδική αγωγή μεταφράζεται ως μια βαθύτερη κατανόηση της πολυπλοκότητας της ΔΑΦ και των διαφορετικών στρατηγικών που απαιτούνται για τη βελτίωση των κοινωνικών και σχολικών επιδόσεων των μαθητών.

Μια άλλη κρίσιμη πτυχή των απαιτούμενων προσόντων είναι η κρατική πιστοποίηση ή αδειοδότηση. Οι πιστοποιήσεις διασφαλίζουν ότι το προσωπικό ειδικής εκπαίδευσης διαθέτει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για να διδάξει μαθητές με ειδικές ανάγκες. Διαφέρουν από πολιτεία σε πολιτεία, με πολλές πολιτείες να προσφέρουν πιστοποίηση γενικότερα στην ειδική εκπαίδευση και άλλες να προσφέρουν εξειδικευμένη πιστοποίηση, όπως στις διαταραχές του φάσματος του αυτισμού (Salend, 2016).

Επιπλέον, το προσωπικό ειδικής εκπαίδευσης πρέπει να επιδεικνύει τεχνογνωσία σε πρακτικές που βασίζονται στη διδασκαλία μαθητών με ΔΑΦ. Οι πρακτικές αυτές αναφέρονται σε εκπαιδευτικές τεχνικές που έχουν δοκιμαστεί εμπειρικά και έχουν δείξει σταθερά θετικά αποτελέσματα όταν χρησιμοποιούνται με μαθητές με ΔΑΦ (Wong et al., 2015). Αυτή η εξειδίκευση είναι απαραίτητη επειδή οι μαθητές με ΔΑΦ έχουν διαφορετικές και μοναδικές μαθησιακές ανάγκες και η εφαρμογή τέτοιων πρακτικών είναι ζωτικής σημασίας για την ακαδημαϊκή τους επιτυχία.

Τέλος, οι γνώσεις και οι δεξιότητες που σχετίζονται με την τεχνολογία αποτελούν σημαντικό μέρος των προσόντων του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού. Οι τεχνολογικές εξελίξεις, ιδιαίτερα η χρήση της υποστηρικτικής τεχνολογίας, έχουν αλλάξει σημαντικά τον τρόπο με τον οποίο παρέχονται οι υπηρεσίες ειδικής εκπαίδευσης (Edyburn, 2006). Ως εκ τούτου, η ικανότητα χρήσης της τεχνολογίας και η ενσωμάτωσή της στη διδακτική διαδικασία αποτελεί βασική απαίτηση για το προσωπικό ειδικής εκπαίδευσης.

Συμπερασματικά, τα προσόντα του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού είναι πολύπλευρα και περιλαμβάνουν ακαδημαϊκές, επαγγελματικές και πρακτικές πτυχές. Δεδομένων των μοναδικών και διαφορετικών αναγκών των μαθητών με ΔΑΦ, είναι

επιτακτική ανάγκη το προσωπικό ειδικής εκπαίδευσης να διαθέτει αυτά τα προσόντα για να παρέχει αποτελεσματική και εξατομικευμένη εκπαίδευση σε αυτούς τους μαθητές.

#### **2.4.2 Επιπτώσεις των προσόντων των εκπαιδευτικών στα αποτελέσματα μάθησης και εξέλιξης των μαθητών με αυτιστική διαταραχή**

Τα προσόντα του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού, συμπεριλαμβανομένου του εκπαιδευτικού του υπόβαθρου, του καθεστώτος πιστοποίησης και της εξειδικευμένης κατάρτισης, επηρεάζουν σημαντικά την πρόοδο των μαθητών, ιδιαίτερα των μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ). Αυτή η επιρροή υπογραμμίζει τη σημασία της διασφάλισης ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής διαθέτουν τα απαραίτητα προσόντα για τη βέλτιστη υποστήριξη των μαθητών με ΔΑΦ.

Η έρευνα έχει αποδείξει σταθερά ότι η ποιότητα των εκπαιδευτικών είναι ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που σχετίζονται με το σχολείο και επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών (Darling-Hammond, 2000· Hanushek, 2011). Στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής, τα προσόντα και η τεχνογνωσία των εκπαιδευτικών γίνονται ακόμη πιο κρίσιμα λόγω των διαφορετικών μαθησιακών αναγκών και προκλήσεων που συνδέονται με τους μαθητές με ΔΑΦ. Οι εκπαιδευτικοί που είναι επαρκώς καταρτισμένοι είναι περισσότερο προετοιμασμένοι να εφαρμόσουν αποτελεσματικές εκπαιδευτικές στρατηγικές, να διαχειριστούν συμπεριφορές στην τάξη και να ενθαρρύνουν ένα περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς (Billingsley, 2004).

Επιπλέον, η παρουσία ειδικευμένου προσωπικού ειδικής εκπαίδευσης στις τάξεις συνδέεται με βελτιωμένα ακαδημαϊκά αποτελέσματα για τους μαθητές με ΔΑΦ. Ο Billingsley (2004) αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν πιστοποίηση στην ειδική αγωγή είναι πιο επιτυχημένοι στην προώθηση της ακαδημαϊκής προόδου των μαθητών με αναπηρίες σε σύγκριση με εκείνους με λιγότερα προσόντα. Ομοίως, μια μελέτη των Fore III et al. (2002) διαπίστωσε ότι η ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών με ειδικές ανάγκες ήταν σημαντικά υψηλότερη σε τάξεις όπου ο εκπαιδευτικός είχε πιστοποίηση ειδικής αγωγής.

Επιπλέον, η έρευνα έχει υπογραμμίσει τη σημασία των εξειδικευμένων γνώσεων και δεξιοτήτων, ιδιαίτερα στη χρήση στρατηγικών και προσεγγίσεων ειδικά σχεδιασμένων για μαθητές με ΔΑΦ. Οι Wong et al. (2015) διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί που αξιοποιούν τέτοιες πρακτικές όπως η δομημένη διδασκαλία (Structured Teaching), που

έχει ως βασική μέθοδο την οπτική οργάνωση, είναι πιο επιτυχημένοι στην ενίσχυση των κοινωνικών-επικοινωνιακών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των μαθητών με ΔΑΦ. Αυτό δείχνει ότι τα προσόντα των εκπαιδευτικών, όσον αφορά την ειδική κατάρτιση σε στρατηγικές διδασκαλίας κατάλληλες για την ΔΑΦ, μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά τα μαθησιακά αποτελέσματα αυτών των μαθητών.

Τέλος, ο αντίκτυπος των προσόντων του προσωπικού εκτείνεται πέρα από τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα. Μια μελέτη των Jones et al. (2015) διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερα προσόντα και εμπειρία ήταν πιο αποτελεσματικοί στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων και στη μείωση των προβληματικών συμπεριφορών σε μαθητές με ΔΑΦ. Αυτό υπογραμμίζει ότι τα οφέλη από το καταρτισμένο προσωπικό είναι πολύπλευρα, επηρεάζοντας διάφορους τομείς ανάπτυξης των μαθητών.

Συμπερασματικά, τα προσόντα του εκπαιδευτικού προσωπικού διαδραματίζουν ζωτικό ρόλο στη διαμόρφωση των ακαδημαϊκών και κοινωνικο-συναισθηματικών αναγκών των μαθητών με ΔΑΦ. Η διασφάλιση ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν αυτά τα προσόντα θα πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της συνεκπαίδευσης.

#### **2.4.3 Επαγγελματική ανάπτυξη ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού**

Η επαγγελματική ανάπτυξη για το προσωπικό ειδικής εκπαίδευσης είναι ένα ουσιαστικό στοιχείο για την ενίσχυση της ικανότητάς τους να διδάσκουν αποτελεσματικά και να υποστηρίζουν μαθητές με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ). Τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, τα οποία περιλαμβάνουν διάφορες ευκαιρίες κατάρτισης και μάθησης, εξοπλίζουν τους εκπαιδευτικούς με τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητες που χρειάζονται για να συμβάλουν στην εξέλιξη των μαθητών με ΔΑΦ. Ο Desimone και οι συνεργάτες του (2002) διαπίστωσαν ότι τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης είναι δυνατό να οδηγήσουν σε σημαντικές βελτιώσεις στις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών, οδηγώντας σε καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα των μαθητών.

Για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται με μαθητές με ΔΑΦ, τα επιμορφωτικά αυτά προγράμματα συχνά επικεντρώνονται στην κατανόηση των χαρακτηριστικών της ΔΑΦ, στην εφαρμογή εκπαιδευτικών στρατηγικών βασισμένων σε εμπειρικά στοιχεία, στη

διαχείριση συμπεριφορών και στην προώθηση της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης (Knight, 2012).

Αρκετές μελέτες έχουν υποδείξει τις θετικές επιδράσεις αυτών των προγραμμάτων ειδικά για την διαταραχή τους αυτιστικού. Σε μια μελέτη των Brock et al. (2014), οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης ανέφεραν αυξημένη χρήση εκπαιδευτικών στρατηγικών για μαθητές με ΔΑΦ και ενεργότερη εμπλοκή τους κατά τη διδακτική πράξη.

Επιπλέον, η διαρκής επαγγελματική ανάπτυξη κρίνεται ζωτικής σημασίας δεδομένης της συνεχώς εξελισσόμενης βάσης γνώσεων και πρακτικών στην εκπαίδευση μαθητών με ΔΑΦ. Οι πρόσφατες εξελίξεις στην έρευνα για τη ΔΑΦ συχνά οδηγούν σε νέες εκπαιδευτικές τεχνικές και παρεμβάσεις που έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικές στην αντιμετώπιση των ποικίλων προκλήσεων της διαταραχής (Wong et al., 2015). Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ανανεώνουν τακτικά τις επαγγελματικές τους γνώσεις και δεξιότητες μέσω συνεχών ευκαιριών μάθησης.

Εκτός από την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, τα προγράμματα αυτά μπορούν επίσης να βοηθήσουν στην αύξηση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και στη μείωση των επιπέδων άγχους (Katsiyannis et al., 2007). Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό στο πλαίσιο της ΔΑΦ, δεδομένης της περίπλοκης φύσης της διαταραχής και των πιθανών προκλήσεων που θα κληθούν να αντιμετωπίσουν στη διδασκαλία μαθητών με ΔΑΦ. Οι εκπαιδευτικοί που αισθάνονται μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και λιγότερο άγχος είναι πιθανό να δημιουργήσουν ένα πιο ευνοϊκό περιβάλλον μάθησης για όλους τους μαθητές (Zee et al., 2016).

Ενώ όμως η ανάγκη για επαγγελματική ανάπτυξη στην ειδική αγωγή είναι καλά εδραιωμένη, η εκπλήρωσή της παραμένει πρόκληση για πολλούς εκπαιδευτικούς. Εμπόδια όπως η έλλειψη χρόνου, η ανεπαρκής χρηματοδότηση και οι υλικοτεχνικοί περιορισμοί μπορούν να εμποδίσουν τους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα (Orfer & Pedder, 2011). Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό να πραγματοποιούνται επιμορφωτικά προγράμματα με απόφαση του διευθυντή ή του προϊσταμένου της σχολικής μονάδας λαμβάνοντας υπόψη αυτούς τους παράγοντες και να καταβάλουν συντονισμένες προσπάθειες για να παράσχουν ευκαιρίες επιμόρφωσης στο εκπαιδευτικό προσωπικό.

Συμπερασματικά, η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού είναι ζωτικής σημασίας για την ενίσχυση των διδακτικών και μαθησιακών εμπειριών των μαθητών με ΔΑΦ. Τα προγράμματα επιμόρφωσης μπορούν να ενισχύσουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες, την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και να οδηγήσουν σε βελτιωμένα αποτελέσματα μάθησης των μαθητών με αυτιστική διαταραχή.

## **2.5 Ελλείψεις σε Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό**

### **2.5.1 Επιπτώσεις των ελλείψεων προσωπικού ειδικής αγωγής**

Το θέμα των ελλείψεων σε προσωπικό ειδικής αγωγής είναι διαδεδομένο και ανησυχητικό. Αυτές οι ελλείψεις δεν περιορίζονται σε μια συγκεκριμένη περιοχή ή χώρα, αλλά αποτελούν ένα πρόβλημα που επηρεάζει τα σχολεία παγκοσμίως (McLeskey et al., 2017). Η έλλειψη επαρκούς προσωπικού στην ειδική αγωγή είναι ιδιαίτερα έντονη στην περίπτωση των μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ). Αυτή η ομάδα μαθητών απαιτεί εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες που πολλοί εκπαιδευτικοί μπορεί να μην διαθέτουν αν δεν επιδιώκουν στοχευμένη κατάρτιση και συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη (Brownell et al., 2019).

Η έλλειψη σε προσωπικό ειδικής αγωγής έχει σοβαρές επιπτώσεις στην ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται σε μαθητές με ΔΑΦ. Όπως ο McLeskey και οι συνεργάτες του (2017) εξηγούν, αυτές οι ελλείψεις συχνά οδηγούν σε υψηλότερο φόρτο εργασίας για τα υπάρχοντα μέλη του προσωπικού. Αυτή η αύξηση του φόρτου εργασίας μπορεί να θέσει σε κίνδυνο την ποιότητα της εκπαίδευσης επειδή μπορεί να περιορίσει την ανάπτυξη εξατομικευμένων εκπαιδευτικών στρατηγικών για κάθε μαθητή με ΔΑΦ, η οποία αποτελεί κρίσιμο συστατικό της αποτελεσματικής εκπαίδευσής τους (Horner et al., 2017).

Η υπερφόρτωση του υπάρχοντος προσωπικού όχι μόνο μειώνει την ποιότητα της διδασκαλίας αλλά μπορεί επίσης να οδηγήσει σε υψηλότερα επίπεδα άγχους και εξουθένωσης μεταξύ των εκπαιδευτικών. Αυτές οι συνθήκες μπορούν να δημιουργήσουν έναν φαύλο κύκλο όπου τα υψηλά επίπεδα άγχους και η επαγγελματική εξουθένωση να συμβάλλουν στην περαιτέρω τριβή του προσωπικού, επιδεινώνοντας τις ελλείψεις (Plash & Piotrowski, 2006).

Συμπερασματικά, η έλλειψη σε προσωπικό ειδικής αγωγής έχει πολυάριθμες αρνητικές επιπτώσεις στην ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται σε μαθητές με ΔΑΦ.



Αυτά τα αποτελέσματα υπογραμμίζουν την επείγουσα ανάγκη εφαρμογής στρατηγικών για την αντιμετώπιση αυτών των ελλείψεων.

### **2.5.2 Παράγοντες που συμβάλλουν στις ελλείψεις προσωπικού**

Η κατανόηση των παραγόντων που συμβάλλουν στην έλλειψη προσωπικού ειδικής αγωγής απαιτεί ανάλυση σύνθετων και πολύπλευρων στοιχείων από διάφορους τομείς, όπως η πολιτική, η εκπαίδευση και η ψυχολογία.

Πρώτον, τα θέματα που σχετίζονται με την πολιτική συμβάλλουν σημαντικά στην έλλειψη προσωπικού στην ειδική εκπαίδευση. Οι απαιτήσεις για να γίνει κάποιος πιστοποιημένος εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, αν και έχει σχεδιαστεί για να διασφαλίζει την ποιότητα, μπορεί να αποθαρρύνει πολλούς πιθανούς εκπαιδευτικούς λόγω της έντασης και της αυστηρότητάς τους (Boe, 2014). Παρά την ανάγκη για άρτια καταρτισμένους επαγγελματίες σε αυτόν τον τομέα, το υψηλό κόστος, η επένδυση χρόνου και η πολυπλοκότητα των διαδικασιών πιστοποίησης της ειδικής εκπαίδευσης θα μπορούσαν να συμβάλουν στην αποτροπή πολλών πιθανών υποψηφίων (McLeskey et al., 2017). Επιπλέον, οι χαμηλές αμοιβές που δεν είναι ανάλογες του επιπέδου τεχνογνωσίας και δέσμευσης που απαιτείται για τον ρόλο του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής, οδηγούν σε υψηλά ποσοστά έλλειψης προσωπικού (Billingsley, 2004).

Δεύτερον, το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα παίζει ρόλο στην έλλειψη προσωπικού. Τα προγράμματα προετοιμασίας εκπαιδευτικών συχνά αποτυγχάνουν να παρέχουν επαρκή κατάρτιση και προετοιμασία για τη διδασκαλία μαθητών με ΔΑΦ, με αποτέλεσμα πολλοί νέοι εκπαιδευτικοί να μην αισθάνονται επαρκώς προετοιμασμένοι (Brunsting et al., 2014). Χωρίς την κατάλληλη εκπαίδευση και εμπειρία, το έργο της διαχείρισης μιας τάξης, ειδικά μιας τάξης με μαθητές που χρειάζονται ειδική εκπαίδευση, γίνεται τρομακτικό και μπορεί να αποθαρρύνει πολλούς να εισέλθουν ή να παραμείνουν στο επάγγελμα (Sindelar et al., 2009).

Επιπλέον, οι ψυχολογικές απαιτήσεις της διδασκαλίας των μαθητών με ΔΑΦ μπορούν να συμβάλουν στην έλλειψη εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Δεν είναι ασυνήθιστο για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής να βιώνουν υψηλά επίπεδα άγχους και συναισθηματικής εξάντλησης λόγω των συμπεριφορικών και ακαδημαϊκών προκλήσεων που θέτουν οι μαθητές με ΔΑΦ, κάτι που μπορεί συχνά να οδηγήσει σε εξάντληση και τελικά αποχώρηση από το πεδίο (Prather-Jones, 2011).

Τέλος, η στάση της κοινωνίας απέναντι στην ειδική αγωγή και τους επαγγελματίες της μπορεί επίσης να συμβάλει στην έλλειψη. Παρά τον κρίσιμο ρόλο που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, συχνά λείπει η κοινωνική αναγνώριση και ο σεβασμός για το επάγγελμα (Boe, 2014). Αυτή η έλλειψη εκτίμησης μπορεί επίσης να τους αποθαρρύνει.

Η αντιμετώπιση των παραγόντων που συμβάλλουν στην έλλειψη προσωπικού ειδικής εκπαίδευσης είναι κρίσιμη για να διασφαλιστεί ότι οι μαθητές με ΔΑΦ θα λαμβάνουν την ποιοτική εκπαίδευση που τους αξίζει. Απαιτεί μια ολοκληρωμένη και πολύπλευρη προσέγγιση, λαμβάνοντας υπόψη τις αλλαγές πολιτικής, τις βελτιώσεις στα προγράμματα προετοιμασίας των εκπαιδευτικών, την παροχή συνεχούς επαγγελματικής υποστήριξης και τις αλλαγές στη νοοτροπία της κοινωνίας.

### **2.5.3 Στρατηγικές για την αντιμετώπιση των ελλείψεων προσωπικού ειδικής αγωγής**

Η αντιμετώπιση των ελλείψεων προσωπικού στην ειδική αγωγή, ειδικά για μαθητές με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), απαιτεί μια πολύπλευρη προσέγγιση. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει αλλαγές στις εκπαιδευτικές πολιτικές, μεταρρυθμίσεις στα προγράμματα προετοιμασίας των εκπαιδευτικών, βελτιώσεις στις ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης και αλλαγές στις κοινωνικές στάσεις.

Πρώτον, οι εκπαιδευτικές πολιτικές παίζουν σημαντικό ρόλο στην ενθάρρυνση των ατόμων να εισέλθουν και να παραμείνουν στον τομέα της ειδικής αγωγής. Για να εξασφαλιστεί επαρκής προσφορά καταρτισμένων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής πρέπει να αναθεωρήσουν τις απαιτήσεις πιστοποίησης εκπαιδευτικών διασφαλίζοντας ωστόσο την ποιότητα με την προσβασιμότητα και τη σκοπιμότητα (Boe, 2014). Επιπλέον, η αύξηση των αμοιβών των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, ώστε να ταιριάζει με το επίπεδο εξειδίκευσης και δέσμευσης που απαιτείται, μπορεί να βοηθήσει στην προσέλκυση περισσότερων υποψηφίων στο πεδίο (Billingsley, 2004).

Δεύτερον, η δομή και το περιεχόμενο των προγραμμάτων προετοιμασίας των εκπαιδευτικών πρέπει να βελτιωθούν. Αυτά τα προγράμματα θα πρέπει να παρέχουν στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς πρακτική εμπειρία και να τους εξοπλίσουν με τις απαραίτητες δεξιότητες και γνώσεις για να διδάξουν αποτελεσματικά τους μαθητές με ΔΑΦ (Brunsting et al., 2014). Η ανάπτυξη προγραμμάτων καθοδήγησης για αρχάριους

εκπαιδευτικούς μπορεί επίσης να ενισχύσει την ετοιμότητα και την αυτοπεποίθησή τους, και ως απόρροια να οδηγήσει σε αύξηση του ποσοστού των εκπαιδευτικών που επιλέγουν ειδίκευση στην ειδική αγωγή (Sindelar et al., 2009).

Τρίτον, η παροχή συνεχών ευκαιριών επαγγελματικής εξέλιξης είναι απαραίτητη για τη διατήρηση ενός ικανού και σταθερού εργατικού δυναμικού. Η συνεχής κατάρτιση επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να ενημερώνονται για τις τελευταίες έρευνες και τεχνικές διδασκαλίας των μαθητών με ΔΑΦ, ενισχύοντας την εργασιακή τους ικανοποίηση και το αίσθημα αυτό-αποτελεσματικότητας (Knight, 2012). Επιπλέον, η δημιουργία ενός υποστηρικτικού εργασιακού περιβάλλοντος, όπως η δημιουργία συνεργατικών ομάδων και η παροχή πρόσβασης σε υπηρεσίες ψυχικής υγείας, μπορεί να βοηθήσει στον μετριασμό των υψηλών επιπέδων άγχους που συχνά οδηγούν σε εξάντληση και κόπωση (Prather-Jones, 2011).

Τέλος, πρέπει να αντιμετωπιστούν οι στάσεις της κοινωνίας απέναντι στην ειδική αγωγή και τους επαγγελματίες της. Η αύξηση της ευαισθητοποίησης και της εκτίμησης του κοινού για τον κρίσιμο ρόλο που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής στο εκπαιδευτικό σύστημα θα μπορούσε να ενθαρρύνει περισσότερα άτομα να εξετάσουν το ενδεχόμενο μιας καριέρας σε αυτόν τον τομέα (Boe, 2014).

Συμπερασματικά, η αντιμετώπιση των ελλείψεων προσωπικού στην ειδική αγωγή είναι μια σύνθετη προσπάθεια που απαιτεί συντονισμένες προσπάθειες από όλους τους ενδιαφερόμενους φορείς. Με αποτελεσματικές στρατηγικές, ωστόσο, είναι δυνατό να δημιουργηθεί ένα πιο ισχυρό, ικανό και σταθερό εργατικό δυναμικό αφιερωμένο στην παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης σε μαθητές με ΔΑΦ.

## ΜΕΡΟΣ 2<sup>ο</sup> ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### Κεφάλαιο 3. Μεθοδολογία

#### 3.1 Σχεδιασμός Έρευνας

Στη τρέχουσα έρευνα χρησιμοποιήσαμε την ποσοτική προσέγγιση χρησιμοποιώντας ερωτηματολόγιο (Παράρτημα Β) για τη συλλογή δεδομένων. Η έρευνα αναπτύχθηκε με βάση τους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης. Αυτός ο σχεδιασμός επιλέχθηκε για την ικανότητά του να συλλέγει μεγάλο όγκο δεδομένων σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα, το οποίο είναι κατάλληλο για την εξέταση στάσεων, αντιλήψεων και προσόντων σε έναν μεγάλο πληθυσμό, σε αυτήν την περίπτωση, εκπαιδευτικούς Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούν στην Αττική αλλά και σε άλλες περιφέρειες της Ελλάδας.

Το εργαλείο συλλογής πρωτογενών δεδομένων ήταν ένα ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε σε δείγμα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε για να εξετάσει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με ΔΑΦ, να αξιολογήσει τα προσόντα του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού και να διερευνήσει τις αντιληπτές ελλείψεις σε προσωπικό ειδικής αγωγής. Το ερωτηματολόγιο Autism Inclusion Questionnaire (Segall & Campbell, 2007) (Παράρτημα Β, Ενότητες 1 & 2) αποτέλεσε το εργαλείο συλλογής των δεδομένων αλλά προσαρμοσμένο στις απαιτήσεις της έρευνάς μας. Πιο συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκε ελαφρώς τροποποιημένο μόνο ως προς τη συλλογή των δημογραφικών στοιχείων των εκπαιδευτικών και τις στάσεις τους για τη συμπερίληψη των μαθητών με ΔΑΦ. Τις υπόλοιπες ενότητες του ερωτηματολογίου τις δημιουργήσαμε οι ίδιες ώστε να ερευνηθούν τα προσόντα του εκπαιδευτικού προσωπικού Α/θμιας και Β/θμιας, έχοντας ως στόχο μας την ικανοποιητική στήριξη και ενίσχυση των μαθητών με ΔΑΦ (ενότητα 3<sup>η</sup>), αλλά και τις ελλείψεις σε ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό (ενότητα 4<sup>η</sup>), οι οποίες ελλείψεις είναι επίσης άρρηκτα συνδεδεμένες με την πρόοδο και την εξέλιξη των μαθητών με αυτισμό.

Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από πολλαπλές επιλογές, κλίμακα Likert και ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και της κλίμακας Likert χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων, επιτρέποντας τη στατιστική

ανάλυση. Οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου παρείχαν ποιοτικά δεδομένα που έδωσαν περισσότερες πληροφορίες για τις εμπειρίες και τις προοπτικές των εκπαιδευτικών.

Τα ερωτήματα αφορούσαν τέσσερις ενότητες και συνολικά ήταν 53:

- ▶ Δημογραφικές πληροφορίες και Εμπειρία εκπαιδευτικών ως προς την ειδική αγωγή (14 ερωτήσεις)
- ▶ Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για την συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ (12 ερωτήσεις)
- ▶ Προσόντα Εκπαιδευτικού Προσωπικού Γενικής αγωγής για τη στήριξη μαθητών με ΔΑΦ (14 ερωτήσεις)
- ▶ Ελλείψεις σε Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό (13 ερωτήσεις)

Ο σχεδιασμός της έρευνας είναι κατάλληλος για αυτήν τη μελέτη, επειδή επιτρέπει τον ποσοτικό προσδιορισμό των στάσεων, των προσόντων και των ελλείψεων των εκπαιδευτικών, καθιστώντας δυνατό τον εντοπισμό τάσεων και συσχετισμών που μπορούν να παρέχουν αποτελεσματικές στρατηγικές διδασκαλίας για τους μαθητές με αυτισμό. Η χρήση του ερωτηματολογίου που δημιουργήσαμε εξασφαλίζει επίσης έναν βαθμό ανωνυμίας για τους συμμετέχοντες, ενθαρρύνοντας έτσι τις ειλικρινείς απαντήσεις.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 100 εκπαιδευτικοί που προσφέρθηκαν εθελοντικά να συμμετάσχουν στην έρευνα. Αν και αυτό είναι ένα περιορισμένο μέγεθος δείγματος, παρόλα αυτά παρείχε πολύτιμες πληροφορίες για τους ερευνητικούς στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα. Μελλοντικές μελέτες μπορεί να επιλέξουν μεγαλύτερο μέγεθος δείγματος για πιο γενικευμένα συμπεράσματα.

Η αιτιολόγηση του σχεδιασμού βασίστηκε κυρίως στην αποτελεσματικότητά του ως προς την απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα. Η έρευνα που βασίζεται σε ερωτηματολόγια είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος συλλογής δεδομένων σχετικά με τις αντιλήψεις, τις στάσεις και την κατανόηση των εκπαιδευτικών για το ρόλο τους στην υποστήριξη των μαθητών με ΔΑΦ. Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την έρευνα μπορούν να παράσχουν σημαντικά συμπεράσματα και συνέπειες για περαιτέρω έρευνα.

Ο ποσοτικός χαρακτήρας της έρευνας επιτρέπει επίσης πιο αντικειμενική μέτρηση και στατιστική ανάλυση των απαντήσεων. Αυτό μπορεί να είναι χρήσιμο για τον εντοπισμό προτύπων, τάσεων και συσχετισμών μεταξύ των μεταβλητών, οι οποίες μπορούν να ενημερώσουν τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

### 3.2 Συμμετέχοντες - Δείγμα

Το δείγμα αυτής της έρευνας αποτελούνταν από 100 εκπαιδευτικούς από σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η δειγματοληψία ευκολίας, αν και δεν είναι τόσο γενικεύσιμη όσο η τυχαία δειγματοληψία, κρίθηκε κατάλληλη για αυτήν τη διερευνητική μελέτη λόγω της ειδικής εστίασης στις στάσεις, τα προσόντα των εκπαιδευτικών και τις ελλείψεις στην ειδική αγωγή.

Στους συμμετέχοντες δόθηκε μια επισκόπηση της μελέτης, του σκοπού της, των δικαιωμάτων τους ως συμμετεχόντων και της φύσης της συμμετοχής τους. Πριν από τη συμμετοχή τους, υπήρχε ενημερωτική επιστολή, η οποία περιγράφει λεπτομερώς τον εθελοντικό χαρακτήρα της συμμετοχής τους, την ανωνυμία και το απόρρητο των απαντήσεών τους.

Οι συμμετέχοντες αποτελούνταν από άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικούς διαφόρων ηλικιών, διδακτικής εμπειρίας και εκπαιδευτικού υπόβαθρου. Αυτή η ποικιλία συνέβαλε στην αποτύπωση ενός ευρύτερου φάσματος στάσεων, αντιλήψεων και εμπειριών, εμπλουτίζοντας έτσι τα δεδομένα και την επακόλουθη ανάλυση.

Είναι σημαντικό να σημειωθεί, ωστόσο, ότι η χρήση της δειγματοληψίας ευκολίας μπορεί να εισάγει μεροληψία επιλογής, καθώς το δείγμα μπορεί να μην είναι αντιπροσωπευτικό του ευρύτερου πληθυσμού των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, η αυτοεπιλογή των συμμετεχόντων που επιλέγουν να απαντήσουν στην έρευνα θα μπορούσε να οδηγήσει σε μεροληψία απάντησης. Παρά τους περιορισμούς αυτούς, αυτή η στρατηγική δειγματοληψίας κρίθηκε κατάλληλη για τον διερευνητικό χαρακτήρα αυτής της μελέτης.

Για να διασφαλιστεί ότι οι συμμετέχοντες είχαν τα προσόντα να συμμετάσχουν στη μελέτη, καθορίστηκαν κριτήρια επιλεξιμότητας. Οι συμμετέχοντες πρέπει να ασκούν το επάγγελμά τους σε σχολεία ιδιωτικά ή δημόσια πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αττική ή σε άλλη περιφέρεια της Ελλάδας, με εμπειρία στη διδασκαλία μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) σε αίθουσες συνεκπαίδευσης.

Η ανωνυμία των συμμετεχόντων διατηρήθηκε σε όλη τη διάρκεια της μελέτης, για να ενθαρρύνει τις ειλικρινείς και ανοιχτές απαντήσεις από τους συμμετέχοντες. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από την έρευνα αποθηκεύτηκαν με ασφάλεια και χρησιμοποιήθηκαν μόνο για τους σκοπούς αυτής της έρευνας.

### 3.3 Συλλογή Δεδομένων

Η κύρια μέθοδος συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε σε αυτή τη μελέτη ήταν ένα δομημένο ερωτηματολόγιο. Αυτό επιλέχθηκε ως αποτελεσματικό εργαλείο λόγω της ικανότητάς του να προσεγγίζει μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα σε συνδυασμό με την πρακτικότητά του.

Το ερωτηματολόγιο αναπτύχθηκε με βάση μια ολοκληρωμένη ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για τη ΔΑΦ, τη συνεκπαίδευση, τις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, τα προσόντα του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού και τις ελλείψεις σε προσωπικό ειδικής αγωγής. Το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου δομήθηκε έτσι ώστε να ευθυγραμμίζεται με τα ερευνητικά ερωτήματα και τους στόχους της παρούσας έρευνας.

Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από πολλές ενότητες, καθεμία από τις οποίες στόχευε διαφορετικούς τομείς ενδιαφέροντος. Η πρώτη ενότητα ερευνούσε τις δημογραφικές πληροφορίες των συμμετεχόντων, όπως ηλικία, φύλο, διδακτική εμπειρία, προσόντα και διδακτικό υπόβαθρο. Αυτές οι πληροφορίες ήταν χρήσιμες για μεταγενέστερη ανάλυση δεδομένων και για την κατανόηση της ποικιλομορφίας του δείγματος.

Οι ακόλουθες ενότητες του ερωτηματολογίου επικεντρώθηκαν στους βασικούς τομείς έρευνας. Οι ερωτήσεις σχεδιάστηκαν για να αποσπάσουν απαντήσεις σχετικά με τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση για μαθητές με ΔΑΦ, την αντίληψή τους για τα δικά τους προσόντα και τις εμπειρίες και τις παρατηρήσεις τους σχετικά με τις ελλείψεις προσωπικού στην ειδική αγωγή. Οι ερωτήσεις κλίμακας Likert χρησιμοποιήθηκαν για να μετρηθεί το επίπεδο συμφωνίας ή διαφωνίας των συμμετεχόντων με διάφορες δηλώσεις.

Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε μέσω email στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς. Στους συμμετέχοντες δόθηκε συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα για να συμπληρώσουν και να επιστρέψουν το ερωτηματολόγιο. Μια υπενθύμιση στάλθηκε λίγες μέρες πριν λήξει η προθεσμία για να ενθαρρύνει όσους δεν είχαν συμπληρώσει ακόμη το ερωτηματολόγιο, ώστε να το κάνουν.

Πρέπει να σημειωθεί ότι παρά τα πολλά πλεονεκτήματά της, η χρήση ερωτηματολογίων ως μέθοδος συλλογής δεδομένων έχει και τους περιορισμούς της. Αυτά περιλαμβάνουν την πιθανότητα παρανόησης ερωτήσεων, την έλλειψη ευκαιρίας για

διευκρίνιση ερωτήσεων ή βαθύτερη διερεύνηση και την εξάρτηση από αυτοαναφερόμενα δεδομένα που μπορεί να επηρεαστούν από την προκατάληψη της κοινωνικής επιθυμίας.

Για να μετριαστούν αυτοί οι περιορισμοί, το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε με σαφείς, σύντομες και κλειστού τύπου ερωτήσεις. Επιπλέον, τονίστηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων για να ελαχιστοποιηθεί η πιθανότητα να μην απαντήσουν με ειλικρίνεια. Στη συνέχεια, τα δεδομένα εξετάστηκαν για να διασφαλιστεί η ακρίβεια και η αξιοπιστία τους. Όλα τα δεδομένα που συλλέχθηκαν αντιμετωπίστηκαν με την αυστηρότερη εμπιστευτικότητα, αποθηκεύτηκαν με ασφάλεια και χρησιμοποιήθηκαν αποκλειστικά για τους σκοπούς αυτής της μελέτης. Οι συμμετέχοντες διαβεβαιώθηκαν ότι οι απαντήσεις τους θα ήταν ανώνυμες και ότι δεν θα αποκαλυφθούν ταυτοποιητικές πληροφορίες στην αναφορά των αποτελεσμάτων.

### **3.4 Ανάλυση Δεδομένων**

Μετά τη διαδικασία συλλογής δεδομένων, ξεκίνησε η φάση της ανάλυσης δεδομένων. Η ανάλυση δεδομένων σχεδιάστηκε για να εξετάσει τα ερευνητικά ερωτήματα και τους στόχους μέσα από μια ολοκληρωμένη και συστηματική προσέγγιση. Δεδομένης της δομημένης φύσης των στοιχείων που συλλέχθηκαν, χρησιμοποιήθηκε μια ποσοτική ανάλυση δεδομένων. Τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν και εισήχθησαν στο λογισμικό Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) για περαιτέρω ανάλυση (IBM Corp, 2019).

Τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία υπολογίστηκαν αρχικά για να παρέχουν μια περίληψη των δεδομένων, συμπεριλαμβανομένων των συχνοτήτων, των ποσοστών, των μέσων και των τυπικών αποκλίσεων. Αυτή η αρχική ανάλυση ήταν χρήσιμη για την κατανόηση των γενικών τάσεων και προτύπων εντός των δεδομένων.

Τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων αναλύθηκαν επίσης με τη χρήση περιγραφικών στατιστικών. Αυτή η ανάλυση επέτρεψε μια πιο λεπτομερή κατανόηση του δείγματος, συμπεριλαμβανομένου του φάσματος των διδακτικών εμπειριών και των προσόντων που αντιπροσωπεύονται στα δεδομένα.

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη μεγαλύτερη δυνατή προσοχή για να διασφαλιστεί η ακρίβεια και η ακεραιότητα. Ελέγχθηκαν όλες οι παραδοχές που σχετίζονται με τις στατιστικές δοκιμές και τα ευρήματα αναφέρθηκαν με κατάλληλους δείκτες στατιστικής σημασίας.



Όλα τα αποτελέσματα ερμηνεύτηκαν υπό το φως των ερευνητικών ερωτημάτων και της υπάρχουσας βιβλιογραφίας για το θέμα. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι ενώ η στατιστική ανάλυση μπορεί να εντοπίσει σχέσεις και τάσεις εντός των δεδομένων, δόθηκε προσοχή για να αποφευχθεί η υπερεκτίμηση των ευρημάτων ή η εξαγωγή αιτιωδών συμπερασμάτων όπου δεν ενδείκνυται.

Τα ευρήματα από την ανάλυση δεδομένων έθεσαν τα θεμέλια για τη συζήτηση και τις προτάσεις που παρουσιάστηκαν στα επόμενα κεφάλαια της διπλωματικής.

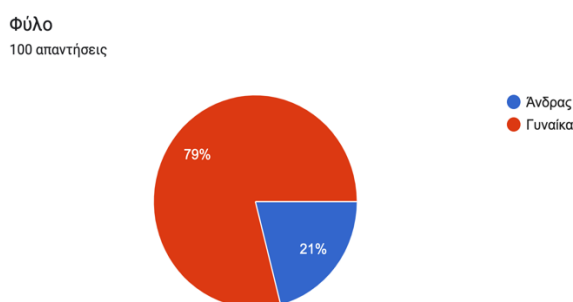
## Κεφάλαιο 4. Αποτελέσματα

### Ενότητα 1: Δημογραφικές πληροφορίες και εμπειρία

		Φύλο			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ανδρας	21	21.0	21.0	21.0
	Γυναίκα	79	79.0	79.0	100.0
	Total	100	100.0	100.0	

Πίνακας 1. Κατανομή φύλου συμμετεχόντων

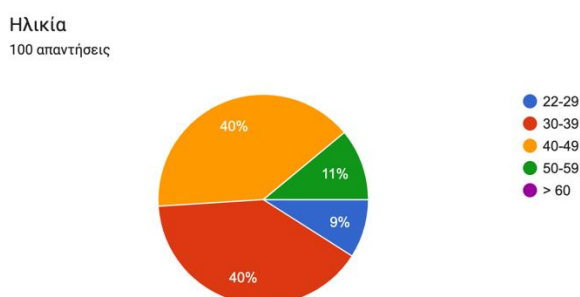
Η κατανομή του φύλου στα δεδομένα μας είναι σημαντικά στραμμένη προς τις γυναίκες, με σχεδόν τέσσερις φορές περισσότερες γυναίκες από άνδρες. Συγκεκριμένα, από τους 100 συμμετέχοντες, περίπου οι 79 είναι γυναίκες ενώ οι 21 είναι άνδρες.



Εικόνα 1. Κατανομή φύλου συμμετεχόντων

Ηλικία					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	22-29	9	9.0	9.0	9.0
	30-39	40	40.0	40.0	49.0
	40-49	40	40.0	40.0	89.0
	50-59	11	11.0	11.0	100.0
	Total	100	100.0	100.0	

Πίνακας 2. Ηλικιακή κατανομή συμμετεχόντων



Εικόνα 2. Ηλικιακή κατανομή συμμετεχόντων

Η ηλικιακή κατανομή των συμμετεχόντων επικεντρώνεται κυρίως στις ηλικιακές ομάδες 30-39 και 40-49 ετών, με το καθένα να περιλαμβάνει το 40% των συνολικών απαντήσεων. Αυτές οι δύο κατηγορίες από μόνες τους αντιπροσωπεύουν το 80% του δείγματος, υποδηλώνοντας ότι τα αποτελέσματά μπορεί να αντικατοπτρίζουν ιδιαίτερα τις προοπτικές και τις εμπειρίες ατόμων στα τριάντα και τα σαράντα τους.

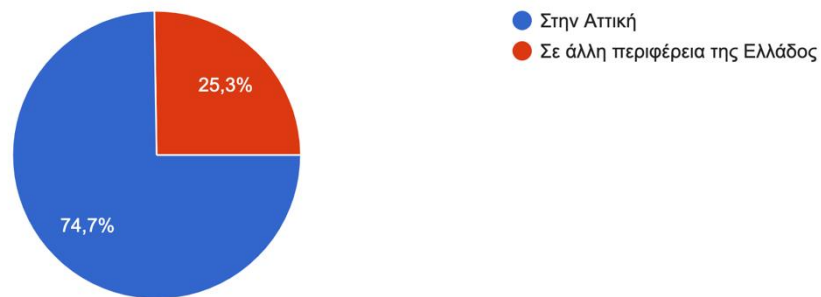
Οι ηλικιακές ομάδες 22-29 και 50-59 ετών εκπροσωπούνται λιγότερο, με 9% και 11% αντίστοιχα. Αυτό σημαίνει ότι οι απόψεις των νεότερων ενηλίκων (22-29) και των ενηλίκων μέσης ηλικίας (50-59) ενδέχεται να μην αντιπροσωπεύονται τόσο έντονα στα δεδομένα.

### ΕΪΣΤΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1.0	1.0	1.0
Σε άλλη περιφέρεια της Ελλάδος	25	25.0	25.0	26.0
Στην Αττική	74	74.0	74.0	100.0
Total	100	100.0	100.0	

Πίνακας 3. Έδρα υπηρεσίας συμμετεχόντων

Είστε εκπαιδευτικός  
99 απαντήσεις



Εικόνα 3. Έδρα υπηρεσίας συμμετεχόντων

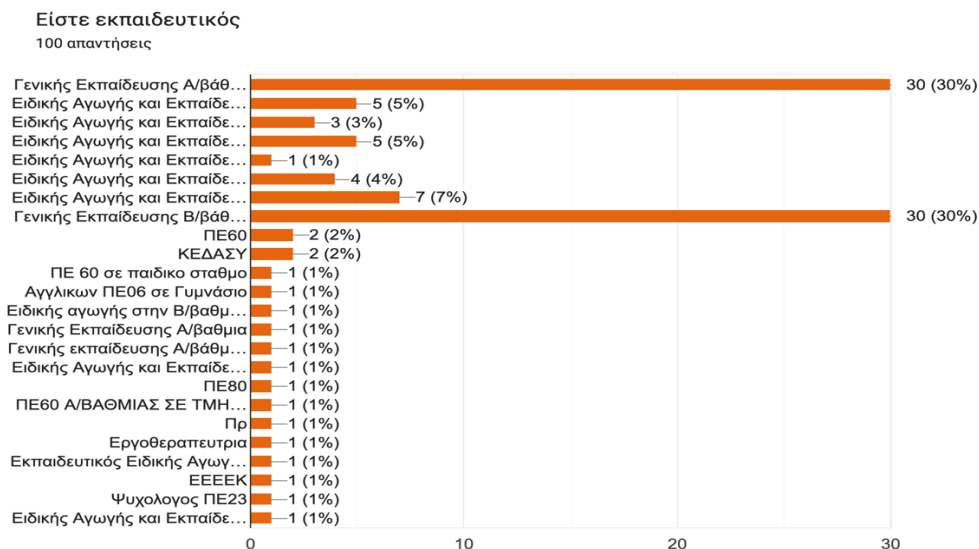
Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων, το 74,7%, είναι εκπαιδευτικοί που εδρεύουν στην Αττική. Αυτό σημαίνει ότι τα αποτελέσματα που συγκεντρώθηκαν από την έρευνα επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από εμπειρίες από ένα σημαντικό αστικό και διοικητικό κέντρο στην Ελλάδα.

Από την άλλη πλευρά, το 25,3% των ερωτηθέντων είναι εκπαιδευτικοί από άλλες περιοχές της Ελλάδας. Αν και αυτή η ομάδα εκπροσωπείται λιγότερο, εξακολουθεί να συνεισφέρει σημαντικό μέρος των απαντήσεων, παρέχοντας κάποιες γνώσεις για τις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών εκτός Αττικής.

**Είστε εκπαιδευτικός**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αγγλικων ΠΕ06 σε Γυμνάσιο	1	1.0	1.0	1.0
	Γενικής Εκπαίδευσης Α/βάθμια	1	1.0	1.0	2.0
	Γενικής Εκπαίδευσης Α/βάθμιας (ΠΕ 70) σε γενική τάξη.	29	29.0	29.0	31.0
	Γενικής Εκπαίδευσης Α/βάθμιας (ΠΕ 70) σε γενική τάξη., Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Α/βάθμιας (ΠΕ 70.50) σε Παράλληλη στήριξη	1	1.0	1.0	32.0
	Γενικής εκπαίδευσης Α/βάθμιας ΠΕ11	1	1.0	1.0	33.0
	Γενικής Εκπαίδευσης Β/βάθμιας σε γενική τάξη.	30	30.0	30.0	63.0
	ΕΕΕΕΚ	1	1.0	1.0	64.0
	Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Α/βάθμιας (ΠΕ 70.50) σε Παράλληλη στήριξη	2	2.0	2.0	66.0
	Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Α/βάθμιας (ΠΕ 70.50) σε Παράλληλη στήριξη, Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Α/βάθμιας (ΠΕ 70.50) σε Τμήμα Ένταξης	1	1.0	1.0	67.0
	Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Α/βάθμιας (ΠΕ 71) σε Παράλληλη στήριξη	4	4.0	4.0	71.0
	Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Α/βάθμιας (ΠΕ 71) σε Παράλληλη στήριξη, Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Α/βάθμιας (ΠΕ 70.50) σε Παράλληλη στήριξη	1	1.0	1.0	72.0
	Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Α/βάθμιας (ΠΕ 71) σε Τμήμα Ένταξης	3	3.0	3.0	75.0
	Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Β/βάθμιας σε ειδικό σχολείο	1	1.0	1.0	76.0
	Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Β/βάθμιας σε Παράλληλη στήριξη	7	7.0	7.0	83.0
	Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Β/βάθμιας σε Τμήμα Ένταξης	4	4.0	4.0	87.0
	Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ΠΕ 71 σε ΚΕΔΑΣΥ	1	1.0	1.0	88.0
	Ειδικής αγωγής στην Β/βαθμιαία σε ειδικό Λύκειο	1	1.0	1.0	89.0
	Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής σε ΚΕΔΑΣΥ	1	1.0	1.0	90.0
	Εργοθεραπευτρια ΚΕΔΑΣΥ	1	1.0	1.0	91.0
	ΚΕΔΑΣΥ	2	2.0	2.0	93.0
	ΠΕ 60 σε παιδικό σταθμο	1	1.0	1.0	94.0
	ΠΕ60	2	2.0	2.0	96.0
	ΠΕ60 Α/ΒΑΘΜΙΑΣ ΣΕ ΤΜΗΜΑ ΕΝΤΑΞΗΣ	1	1.0	1.0	97.0
	ΠΕ80	1	1.0	1.0	98.0
	Πρ	1	1.0	1.0	99.0
	Ψυχολογος ΠΕ23	1	1.0	1.0	100.0
	Total	100	100.0	100.0	

Πίνακας 4. Επαγγελματική ειδικότητα συμμετεχόντων



Εικόνα 4. Επαγγελματική ειδικότητα συμμετεχόντων

Το 30% των ερωτηθέντων είναι εκπαιδευτικοί Γενικής Εκπαίδευσης Α/θμιας σε Γενική τάξη (ΠΕ 70). Αυτή η ομάδα αντιπροσωπεύει το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων και συνήθως υποδεικνύει δασκάλους που εργάζονται σε μια τυπική τάξη.

Το 30% των ερωτηθέντων είναι εκπαιδευτικοί Γενικής Εκπαίδευσης Β/βάθμιας σε γενική τάξη και το ποσοστό τους ισούται με το ποσοστό των δασκάλων Γενικής Εκπαίδευσης Α/θμιας.

Οι ειδικοί παιδαγωγοί, που παρέχουν εκπαίδευση ή υποστήριξη σε μαθητές με ειδικές ανάγκες, αποτελούν τους υπόλοιπους ερωτηθέντες, αλλά χωρίζονται σε πολλές διαφορετικές κατηγορίες:

- Το 5% είναι Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Α/θμιας (ΠΕ 71) σε Παράλληλη Στήριξη
- Το 3% είναι Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Α/θμιας (ΠΕ 71) σε Τμήμα Ένταξης
- Το 5% είναι Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Α/θμιας (ΠΕ 70.50) σε Παράλληλη υποστήριξη
- Το 1% είναι Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Α/θμιας (ΠΕ 70,50) σε Τμήμα Ένταξης
- Το 4% είναι Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Β/θμιας Τμήματος Ένταξης
- Το 7% είναι Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Β/θμιας Παράλληλης στήριξης

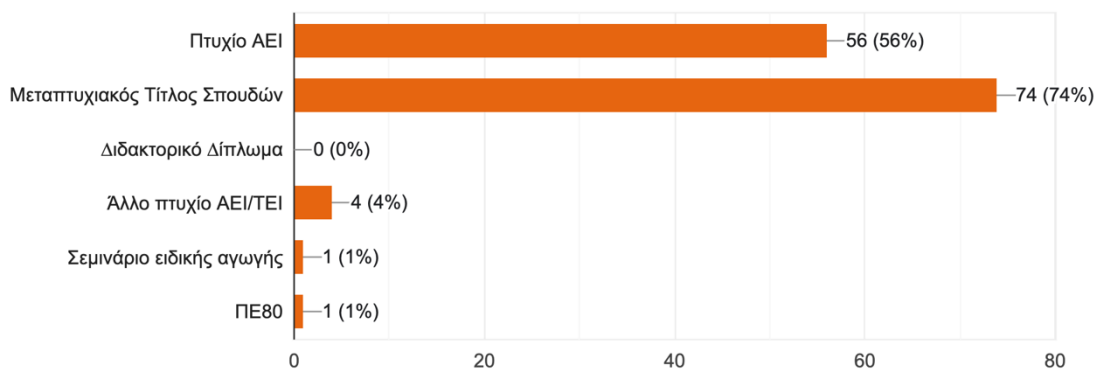
### Σημειώστε τους τίτλους σπουδών που κατέχετε

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών	42	42.0	42.0	42.0
	Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών, Άλλο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	1	1.0	1.0	43.0
	ΠΕ80	1	1.0	1.0	44.0
	Πτυχίο ΑΕΙ	23	23.0	23.0	67.0
	Πτυχίο ΑΕΙ, Άλλο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	1	1.0	1.0	68.0
	Πτυχίο ΑΕΙ, Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών	29	29.0	29.0	97.0
	Πτυχίο ΑΕΙ, Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών, Άλλο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	2	2.0	2.0	99.0
	Πτυχίο ΑΕΙ, Σεμινάριο ειδικής αγωγής	1	1.0	1.0	100.0
	Total	100	100.0	100.0	

Πίνακας 5. Τίτλοι σπουδών συμμετεχόντων

### Σημειώστε τους τίτλους σπουδών που κατέχετε

100 απαντήσεις



Εικόνα 5. Τίτλοι σπουδών συμμετεχόντων

Το 56% των ερωτηθέντων έχει αποκτήσει πανεπιστημιακό πτυχίο. Αυτό άλλωστε αποτελεί το ελάχιστο επίπεδο εκπαίδευσης για να γίνεις εκπαιδευτικός σε πολλά συστήματα εκπαίδευσης.

Το 74% των ερωτηθέντων έχει κάνει ένα ανώτερες σπουδές και έχει αποκτήσει μεταπτυχιακό. Αυτό είναι σημαντικά υψηλότερο από το ποσοστό με μόνο πανεπιστημιακό

πτυχίο, γεγονός που υποδηλώνει ότι οι περισσότεροι ερωτηθέντες έχουν αναζητήσει πρόσθετη εκπαίδευση πέρα από τις βασικές απαιτήσεις.

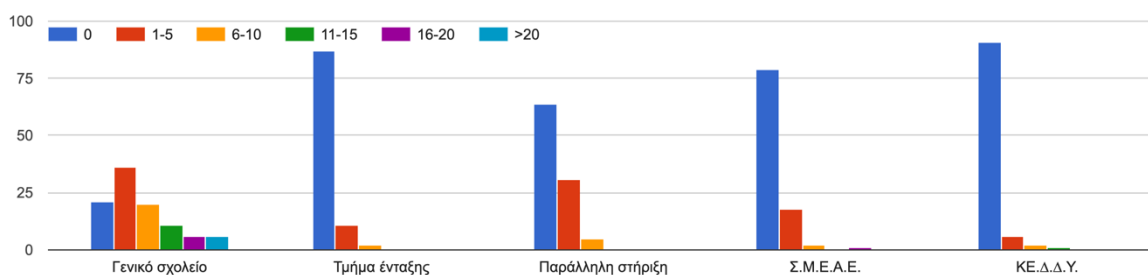
Είναι ενδιαφέρον ότι κανένας από τους ερωτηθέντες δεν ανέφερε ότι είχε Διδακτορικό Δίπλωμα. Αυτό θα μπορούσε να υποδηλώνει ότι οι δάσκαλοι που ερωτήθηκαν επικεντρώνονται περισσότερο στην πρακτική διδασκαλία παρά στην ακαδημαϊκή έρευνα ή θα μπορούσε απλώς να αντανακλά το γεγονός ότι οι διδακτορικοί τίτλοι είναι λιγότερο συνηθισμένοι για τους δασκάλους και τους εκπαιδευτικούς μέσης εκπαίδευσης. Το 4% των ερωτηθέντων ανέφερε ότι έχει «Άλλο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ».

### Έτη υπηρεσίας σε [Γενικό σχολείο]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	>20	6	6.0	6.0	6.0
	0	21	21.0	21.0	27.0
	1-5	36	36.0	36.0	63.0
	11-15	11	11.0	11.0	74.0
	16-20	6	6.0	6.0	80.0
	6-10	20	20.0	20.0	100.0
Total		100	100.0	100.0	

Πίνακας 6. Έτη εργασιακής εμπειρίας συμμετεχόντων

Έτη υπηρεσίας σε



Εικόνα 6. Έτη εργασιακής εμπειρίας συμμετεχόντων

Τα δεδομένα που παρέχονται αντιπροσωπεύουν τον αριθμό των ετών υπηρεσίας που έχει δώσει κάθε ερωτώμενος σε ένα γενικό σχολείο. Για να αναλύσουμε αυτά τα δεδομένα, θα τα κατηγοριοποιήσουμε στους ακόλουθους κάδους: 0, 1-5, 6-10, 11-15, 16-20, >20.

Ας μετρήσουμε τον αριθμό των εμφανίσεων για κάθε κατηγορία:

0 έτη: 20 περιπτώσεις

1-5 ετών: 36 περιπτώσεις

6-10 ετών: 23 περιπτώσεις

11-15 ετών: 10 περιπτώσεις

16-20 ετών: 5 περιπτώσεις

Πάνω από 20 χρόνια: 6 περιπτώσεις

Τώρα ας μετατρέψουμε αυτές τις μετρήσεις σε ποσοστά:

0 έτη: 20% (20 στα 100)

1-5 ετών: 36% (36 στα 100)

6-10 ετών: 23% (23 στα 100)

11-15 ετών: 10% (10 στα 100)

16-20 ετών: 5% (5 στα 100)

Πάνω από 20 χρόνια: 6% (6 στα 100)

Από αυτά τα ποσοστά, μπορούμε να δούμε ότι ένα μεγάλο ποσοστό των ερωτηθέντων (56%) έχει από 1 έως 10 χρόνια εμπειρία σε γενικό σχολείο. Το 20% των ερωτηθέντων δεν έχει ακόμη ξεκινήσει τη διδακτική του σταδιοδρομία σε γενικό σχολείο, ενώ το 21% έχει περισσότερα από 10 χρόνια εμπειρίας, υποδηλώνοντας όμως το μικρότερο ποσοστό έμπειρων εκπαιδευτικών.

**Έτη υπηρεσίας σε [Τμήμα ένταξης]**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	87	87.0	87.0	87.0
	1-5	11	11.0	11.0	98.0
	6-10	2	2.0	2.0	100.0
Total		100	100.0	100.0	

Πίνακας 6.2. Έτη εργασιακής εμπειρίας συμμετεχόντων



Από αυτά τα ποσοστά, μπορούμε να δούμε ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (87%) δεν έχουν εμπειρία εργασίας σε Τμήμα Ένταξης. Ένα μικρότερο ποσοστό των ερωτηθέντων (11%) έχει κάποια εμπειρία και ένα πολύ μικρό ποσοστό (2%) να έχει περισσότερα από πέντε χρόνια εμπειρίας. Αυτό δείχνει ότι η εμπειρία σε Τμήμα Ένταξης είναι λιγότερο συχνή μεταξύ των ερωτηθέντων σε σύγκριση με την εμπειρία σε τάξη γενικής εκπαίδευσης ή σε παράλληλη στήριξη.

#### Έτη υπηρεσίας σε [Παράλληλη στήριξη]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	64	64.0	64.0	64.0
	1-5	31	31.0	31.0	95.0
	6-10	5	5.0	5.0	100.0
	Total	100	100.0	100.0	

Πίνακας 6.2. Έτη εργασιακής εμπειρίας συμμετεχόντων

Από αυτά τα ποσοστά, μπορούμε να δούμε ότι η πλειονότητα των ερωτηθέντων (64%) δεν έχουν εμπειρία εργασίας στην Παράλληλη Υποστήριξη. Ωστόσο, ένα σημαντικό ποσοστό (31%) έχει κάποια εμπειρία (1-5 χρόνια), και ένα μικρότερο μέρος (5%) έχει μεγαλύτερη εμπειρία (6-10 χρόνια). Αυτό υποδηλώνει μεγαλύτερο επίπεδο εμπειρίας στην Παράλληλη Υποστήριξη μεταξύ των ερωτηθέντων σε σύγκριση με το Τμήμα Ένταξης.

#### Έτη υπηρεσίας σε [Σ.Μ.Ε.Α.Ε.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	79	79.0	79.0	79.0
	1-5	18	18.0	18.0	97.0
	16-20	1	1.0	1.0	98.0
	6-10	2	2.0	2.0	100.0
	Total	100	100.0	100.0	

Πίνακας 6.3. Έτη εργασιακής εμπειρίας συμμετεχόντων

Από αυτά τα ποσοστά, μπορούμε να δούμε ότι η μεγάλη πλειοψηφία των ερωτηθέντων (79%) δεν έχουν επαγγελματική εμπειρία σε Σ.Μ.Ε.Α.Ε. Ωστόσο, ένα αξιοσημείωτο ποσοστό (18%) έχει κάποια εμπειρία (1-5 χρόνια), και πολύ λίγοι είναι εκείνοι οι εκπαιδευτικοί που έχουν περισσότερη εμπειρία (6-10 χρόνια: 2% και 16-20 χρόνια: 1%).

Αυτό υποδηλώνει ότι οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες δεν έχουν εργαστεί στο Σ.Μ.Ε.Α.Ε., και όσοι έχουν, έχουν συνήθως 1-5 χρόνια εμπειρίας.

**Έτη υπηρεσίας σε [Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.]**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	91	91.0	91.0	91.0
	1-5	6	6.0	6.0	97.0
	11-15	1	1.0	1.0	98.0
	6-10	2	2.0	2.0	100.0
	Total	100	100.0	100.0	

Πίνακας 6.4. Έτη εργασιακής εμπειρίας συμμετεχόντων

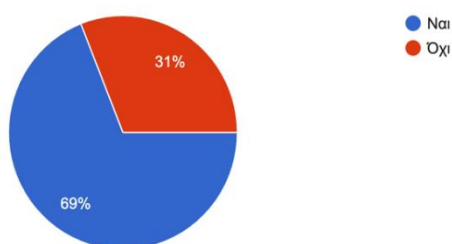
Από αυτά τα ποσοστά διαπιστώνουμε ότι η μεγάλη πλειοψηφία των ερωτηθέντων (91%) δεν έχει εμπειρία εργασίας σε Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. Ωστόσο, ένα μικρό ποσοστό έχει κάποια εμπειρία (1-5 χρόνια: 6%, 6-10 χρόνια: 2%, και 11-15 χρόνια: 1%). Αυτό υποδηλώνει ότι οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες δεν έχουν εργαστεί σε Κ.Ε.Δ.Δ.Υ., και όσοι έχουν εργαστεί έχουν συνήθως μεταξύ 1-5 ετών εμπειρία.

**Έχετε κάποια εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή;**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	69	69.0	69.0	69.0
	Όχι	31	31.0	31.0	100.0
	Total	100	100.0	100.0	

Πίνακας 7. Εκπαίδευση συμμετεχόντων στην ειδική αγωγή

Έχετε κάποια εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή;  
100 απαντήσεις



Εικόνα 7. Εκπαίδευση συμμετεχόντων στην ειδική αγωγή

Από αυτά τα ποσοστά, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (69%) έχουν λάβει εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή, ενώ το 31% όχι.

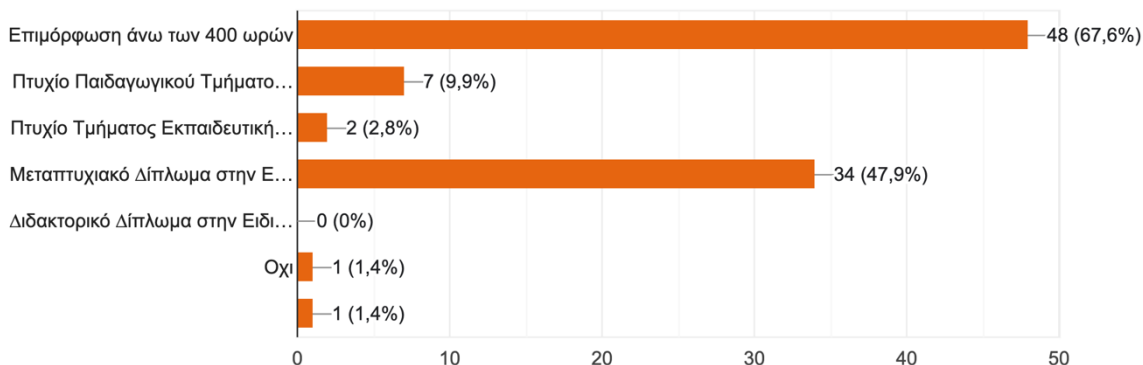
**Αν «Ναι», εξηγήστε ποια:**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	29	29.0	29.0	29.0
Επιμόρφωση άνω των 400 ωρών	29	29.0	29.0	58.0
Επιμόρφωση άνω των 400 ωρών,	1	1.0	1.0	59.0
Επιμόρφωση άνω των 400 ωρών, Μεταπτυχιακό Δίπλωμα στην Ειδική Αγωγή	15	15.0	15.0	74.0
Επιμόρφωση άνω των 400 ωρών, Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής	1	1.0	1.0	75.0
Επιμόρφωση άνω των 400 ωρών, Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής, Μεταπτυχιακό Δίπλωμα στην Ειδική Αγωγή	2	2.0	2.0	77.0
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα στην Ειδική Αγωγή	16	16.0	16.0	93.0
Όχι	1	1.0	1.0	94.0
Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής	3	3.0	3.0	97.0
Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής, Μεταπτυχιακό Δίπλωμα στην Ειδική Αγωγή	1	1.0	1.0	98.0
Πτυχίο Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής	2	2.0	2.0	100.0
Total	100	100.0	100.0	

Πίνακας 8. Τρόπος Εκπαίδευσης συμμετεχόντων στην ειδική αγωγή

Αν «Ναι», εξηγήστε ποια:

71 απαντήσεις



Εικόνα 8. Τρόπος Εκπαίδευσης συμμετεχόντων στην ειδική αγωγή

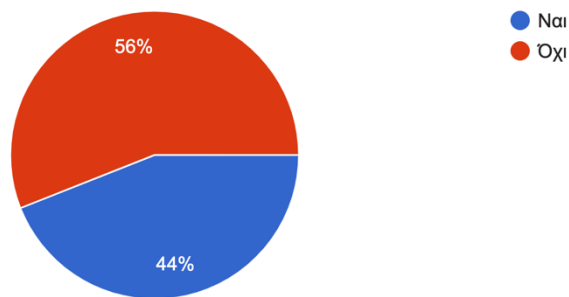
Από αυτά τα ποσοστά διαπιστώνουμε ότι πλειοψηφία των ερωτηθέντων (30%) έχει επιλέξει την επιμόρφωση των 400 ωρών. Ένα 16% έχει επιλέξει να ολοκληρώσει τις σπουδές του στην ειδική αγωγή με ένα μεταπτυχιακό δίπλωμα. Ωστόσο, υπάρχει ένα ποσοστό 15% που έχει επιλέξει και τα δύο, μεταπτυχιακό και επιμόρφωση 400 ωρών στην ειδική αγωγή, αποκτώντας έτσι πιο ολοκληρωμένη γνώση στο πεδίο. Μόνο ένα 5% έχει ως βασικό τίτλο σπουδών στην ειδική αγωγή και είναι αξιοσημείωτο πως κανείς δεν διαθέτει διδακτορικό δίπλωμα στην ειδική αγωγή.

**Έχετε τώρα μαθητές με εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Ε.Ε.Π.) στην τάξη σας;**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	44	44.0	44.0	44.0
	Όχι	56	56.0	56.0	100.0
Total		100	100.0	100.0	

Πίνακας 9. Απάντηση στην ερώτηση σχετικά με την ύπαρξη μαθητών με εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στις τάξεις των συμμετεχόντων.

Έχετε τώρα μαθητές με εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Ε.Ε.Π.) στην τάξη σας;  
100 απαντήσεις



Εικόνα 9. Απάντηση στην ερώτηση σχετικά με την ύπαρξη μαθητών με εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στις τάξεις των συμμετεχόντων.

Έτσι, το 44% των ερωτηθέντων έχει μαθητές με εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Ε.Ε.Π.) στην τάξη του, ενώ το 56% όχι.

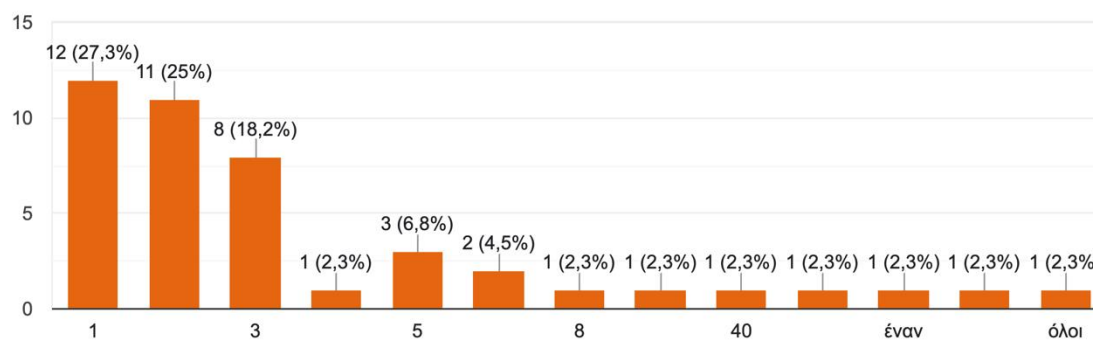
#### Αν «Ναι», πόσους;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	56	56.0	56.0	56.0
1	12	12.0	12.0	68.0
15	1	1.0	1.0	69.0
2	11	11.0	11.0	80.0
3	8	8.0	8.0	88.0
4	1	1.0	1.0	89.0
40	1	1.0	1.0	90.0
5	3	3.0	3.0	93.0
7	2	2.0	2.0	95.0
8	1	1.0	1.0	96.0
Εναν	1	1.0	1.0	97.0
έναν	1	1.0	1.0	98.0
όλοι	1	1.0	1.0	99.0
ολους. Είμαι Εργοθεραπευτρια σε Εεεεκ	1	1.0	1.0	100.0
Total	100	100.0	100.0	

Πίνακας 30. Απάντηση στην ερώτηση σχετικά με τον αριθμό των μαθητών που ακολουθούν εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στις τάξεις των συμμετεχόντων.

### Αν «Ναι», πόσους;

44 απαντήσεις



Εικόνα 10. Απάντηση στην ερώτηση σχετικά με τον αριθμό των μαθητών που ακολουθούν εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στις τάξεις των συμμετεχόντων.

Ένας σημαντικός αριθμός ερωτηθέντων (16 από τους 44) έχουν μόνο έναν μαθητή με εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Ε.Ε.Π.) στην τάξη τους. Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (35 από τους 44) έχει από 1 έως 3 μαθητές με Ε.Ε.Π. στην τάξη τους. Ωστόσο, υπάρχουν και ακραίες τιμές όπως οι εκπαιδευτικοί με 15, 40 ή και όλους τους μαθητές με Ε.Ε.Π., το οποίο υποδεικνύει πως εργάζονται σε ειδικό σχολείο ή σε κάποιο Ε.Ε.Ε.Κ.

**Σε ποια κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ανήκουν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) που υποστηρίζετε;**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	20	20.0	20.0	20.0
Διαταραχές ομιλίας – λόγου	1	1.0	1.0	21.0
Διαταραχές ομιλίας – λόγου, Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνώσια, δυσσρθογραφία), Σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα	3	3.0	3.0	24.0
Διαταραχές ομιλίας – λόγου, Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνώσια, δυσσρθογραφία), Σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (Φάσμα Αυτισμού)	2	2.0	2.0	26.0
Διαταραχές ομιλίας – λόγου, Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνώσια, δυσσρθογραφία), Σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (Φάσμα Αυτισμού), Σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας	3	3.0	3.0	29.0
Διαταραχές ομιλίας – λόγου, Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνώσια, δυσσρθογραφία), Σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, Σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας	1	1.0	1.0	30.0
Διαταραχές ομιλίας – λόγου, Σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (Φάσμα Αυτισμού)	1	1.0	1.0	31.0

Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (Φάσμα Αυτισμού)	10	10.0	10.0	41.0
Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (Φάσμα Αυτισμού), Σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας	1	1.0	1.0	42.0
Αισθητηριακές αναπηρίες ακοής, Κινητικές αναπηρίες	1	1.0	1.0	43.0
Κινητικές αναπηρίες, Διαταραχές ομιλίας – λόγου, Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία), Σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (Φάσμα Αυτισμού), Σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας	1	1.0	1.0	44.0
Κινητικές αναπηρίες, Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία), Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (Φάσμα Αυτισμού)	1	1.0	1.0	45.0
Νοητική αναπηρία	2	2.0	2.0	47.0
Νοητική αναπηρία, Διαταραχές ομιλίας – λόγου, Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία), Σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, Ψυχικές διαταραχές	1	1.0	1.0	48.0
Νοητική αναπηρία, Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (Φάσμα Αυτισμού)	1	1.0	1.0	49.0
Νοητική αναπηρία, Αισθητηριακές αναπηρίες ακοής, Διαταραχές ομιλίας – λόγου, Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία), Σύνδρομο	1	1.0	1.0	50.0



Νοητική αναπηρία, Αισθητηριακές αναπηρίες όρασης, Διαταραχές ομιλίας – λόγου, Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία), Σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (Φάσμα Αυτισμού)	1	1.0	1.0	51.0
Νοητική αναπηρία, Αισθητηριακές αναπηρίες όρασης, Αισθητηριακές αναπηρίες ακοής, Κινητικές αναπηρίες, Διαταραχές ομιλίας – λόγου, Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία), Σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (Φάσμα Αυτισμού), Ψυχικές διαταραχές, Σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας	2	2.0	2.0	53.0
Νοητική αναπηρία, Κινητικές αναπηρίες, Διαταραχές ομιλίας – λόγου, Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία), Σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (Φάσμα Αυτισμού)	1	1.0	1.0	54.0
Νοητική αναπηρία, Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία)	1	1.0	1.0	55.0
Νοητική αναπηρία, Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία), Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (Φάσμα Αυτισμού)	1	1.0	1.0	56.0

Νοητική αναπηρία, Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμσία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία), Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (Φάσμα Αυτισμού), Ψυχικές διαταραχές, Σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας	1	1.0	1.0	57.0
Νοητική αναπηρία, Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμσία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία), Σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (Φάσμα Αυτισμού), Σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας	1	1.0	1.0	58.0
Νοητική αναπηρία, Σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (Φάσμα Αυτισμού), Ψυχικές διαταραχές, Σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας	1	1.0	1.0	59.0
Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμσία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία)	11	11.0	11.0	70.0
Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμσία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία), Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (Φάσμα Αυτισμού)	4	4.0	4.0	74.0
Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμσία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία), Σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με	7	7.0	7.0	81.0

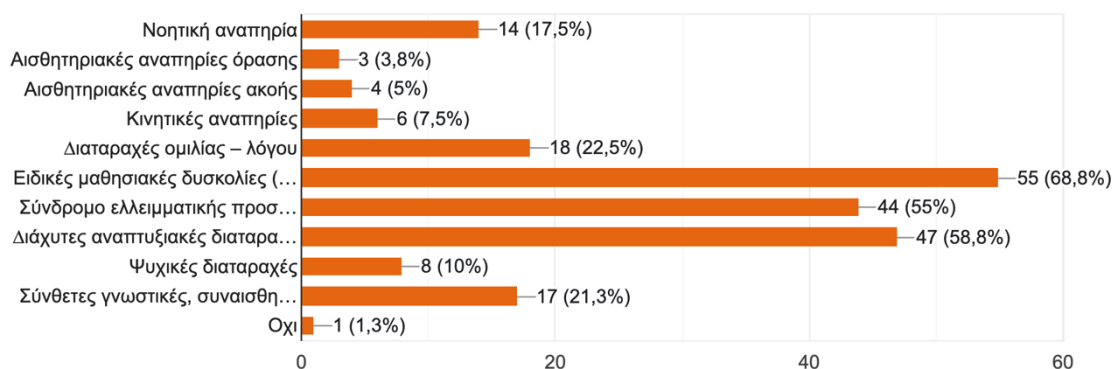
Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία), Σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (Φάσμα Αυτισμού)	8	8.0	8.0	89.0
Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία), Σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (Φάσμα Αυτισμού), Σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας	2	2.0	2.0	91.0
Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία), Σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (Φάσμα Αυτισμού), Ψυχικές διαταραχές	1	1.0	1.0	92.0
Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία), Σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, Σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας	1	1.0	1.0	93.0
Οχι	1	1.0	1.0	94.0
Σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα	2	2.0	2.0	96.0
Σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (Φάσμα Αυτισμού)	1	1.0	1.0	97.0
Σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, Διάχυτες	2	2.0	2.0	99.0

συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας				
Σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερικινητικότητα, Ψυχικές διαταραχές	1	1.0	1.0	100.0
Total	100	100.0	100.0	

Πίνακας14. Κατηγορίες ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών των συμμετεχόντων

Σε ποια κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ανήκουν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) που υποστηρίζετε;

80 απαντήσεις



Εικόνα 2. Κατηγορίες ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών των συμμετεχόντων

Το 17,5% των ερωτηθέντων δήλωσε πως υποστηρίζει μαθητές με νοητική αναπηρία. Αυτό υποδηλώνει ότι ένας αξιοσημείωτος αριθμός μαθητών έχει γνωστικές προκλήσεις που θα μπορούσαν να επηρεάσουν τόσο τη μάθησή τους όσο και τη λειτουργικότητά τους σε άλλους τομείς. Το 3,8% των ερωτηθέντων υποστηρίζει μαθητές με προβλήματα όρασης και το 5% υποστηρίζει μαθητές με προβλήματα ακοής. Το 7,5% των ερωτηθέντων υποστηρίζει μαθητές με σωματικές αναπηρίες και ένα αξιοσημείωτο 22,5% υποστηρίζει αυτούς τους μαθητές με διαταραχές στην ομιλία και στον λόγο.

Οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν τη μεγαλύτερη κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, με το 68,8% των ερωτηθέντων να υποστηρίζει αυτούς τους μαθητές. Αυτή η ευρεία κατηγορία μπορεί να περιλαμβάνει διαταραχές όπως η δυσλεξία, η δυσαριθμησία, η δυσγραφία και η δυσορθογραφία. Περισσότεροι από τους

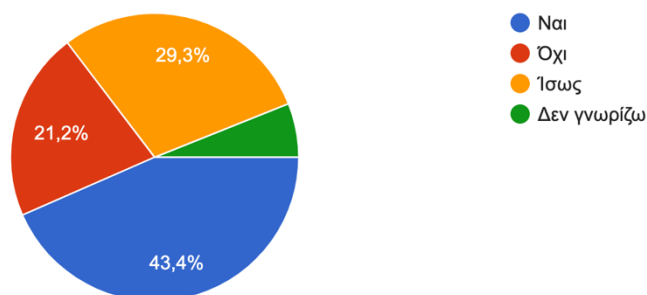
μισούς ερωτηθέντες (55%) υποστηρίζουν μαθητές με ελλειμματική προσοχή με ή χωρίς υπερκινητικότητα ενώ επίσης ένα αξιοσημείωτο 58,8%, μαθητές με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Ακολούθως, το 21,3% των ερωτηθέντων υποστηρίζει μαθητές που μπορεί να αντιμετωπίζουν σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολιών, υποδεικνύοντας τη σημασία των ολιστικών προσεγγίσεων στην εκπαίδευση. Τέλος, το 10% των ερωτηθέντων υποστηρίζει μαθητές με ψυχικές διαταραχές.

**Έχετε αντιληφθεί πως οι μαθησιακές δυσκολίες και η παραβατική συμπεριφορά που εκδηλώνει ένας μαθητής σας μπορεί να οφείλονται στην ενδοοικογενειακή βία και την κακοποίηση που μπορεί να βιώνει;**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1.0	1.0	1.0
Δεν γνωρίζω	6	6.0	6.0	7.0
Ίσως	29	29.0	29.0	36.0
Ναι	43	43.0	43.0	79.0
Όχι	21	21.0	21.0	100.0
Total	100	100.0	100.0	

Πίνακας 52. Απαντήσεις στην ερώτηση σχετικά με το αν οι δυσκολίες στη συμπεριφορά των μαθητών οφείλονται σε κακοποίηση που ενδέχεται να βιώνουν

Έχετε αντιληφθεί πως οι μαθησιακές δυσκολίες και η παραβατική συμπεριφορά που εκδηλώνει ένας μαθητής σας μπορεί να οφείλονται στην ενδο...ή βία και την κακοποίηση που μπορεί να βιώνει;  
99 απαντήσεις



Εικόνα 32. Απαντήσεις στην ερώτηση σχετικά με το αν οι δυσκολίες στη συμπεριφορά των μαθητών οφείλονται σε κακοποίηση που ενδέχεται να βιώνουν

Περίπου το 29% των ερωτηθέντων έχει αντιληφθεί ότι οι μαθησιακές δυσκολίες και η αποκλίνουσα συμπεριφορά ενός μαθητή μπορεί να οφείλονται στην ενδοοικογενειακή βία και την κακοποίηση που ενδέχεται να βιώνουν, ενώ το 43% εκφράζουν βεβαιότητα. Από την άλλη πλευρά, το 21% των ερωτηθέντων δεν το έχει αντιληφθεί αυτό, το 29% είναι αβέβαιο και το 6% δεν γνωρίζει.

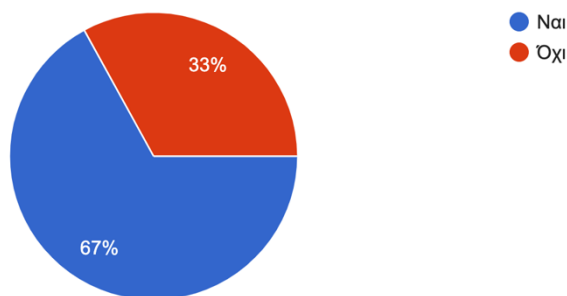
**Έχετε συγκεκριμένη εμπειρία δουλεύοντας ή εκπαιδεύοντας μαθητές με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού (ΔΑΦ);**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	67	67.0	67.0	67.0
	Όχι	33	33.0	33.0	100.0
Total		100	100.0	100.0	

Πίνακας 63. Απαντήσεις στην ερώτηση σχετικά με την ύπαρξη εργασιακής εμπειρίας των συμμετεχόντων στον αυτισμό

Έχετε συγκεκριμένη εμπειρία δουλεύοντας ή εκπαιδεύοντας μαθητές με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού (ΔΑΦ);

100 απαντήσεις



Εικόνα 43. . Απαντήσεις στην ερώτηση σχετικά με την ύπαρξη εργασιακής εμπειρίας των συμμετεχόντων στον αυτισμό

Επιπλέον το 67% των ερωτηθέντων έχει συγκεκριμένη εμπειρία εργασίας ή διδασκαλίας με μαθητές με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), υπογραμμίζοντας τον αυξανόμενο επιπολασμό και την ευαισθητοποίηση της ΔΑΦ στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, ενώ το 33% των ερωτηθέντων όχι. Αυτό μπορεί να οφείλεται σε διάφορους παράγοντες όπως είναι η διδασκαλία του 33% των εκπαιδευτικών σε εκπαιδευτικούς φορείς που οι μαθητές

με ΔΑΦ υποστηρίζονται εξ ολοκλήρου από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής ή σε φορείς που η φοίτηση μαθητών με αυτιστική διαταραχή είναι περιορισμένη.

**Αν «Ναι», παρακαλώ εξηγήστε**

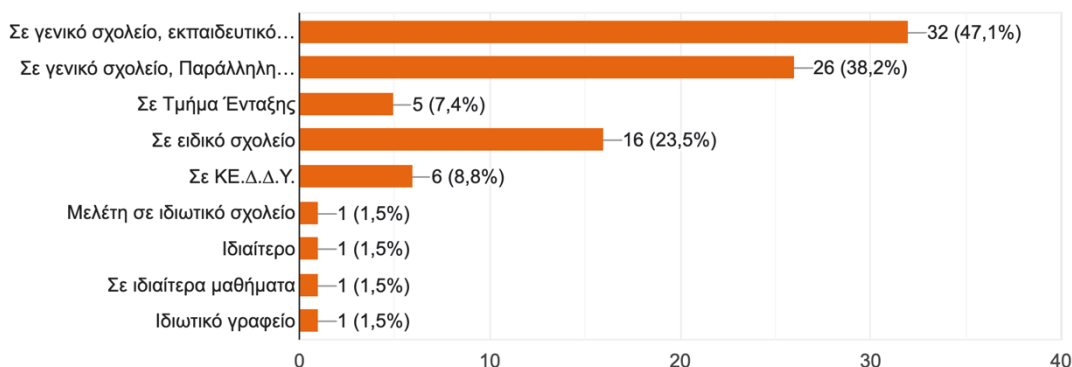
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	32	32.0	32.0	32.0
Ιδιαίτερο	1	1.0	1.0	33.0
Μελέτη σε ιδιωτικό σχολείο	1	1.0	1.0	34.0
Σε γενικό σχολείο, εκπαιδευτικός τάξης	26	26.0	26.0	60.0
Σε γενικό σχολείο, εκπαιδευτικός τάξης, Σε γενικό σχολείο, Παράλληλη στήριξη	3	3.0	3.0	63.0
Σε γενικό σχολείο, εκπαιδευτικός τάξης, Σε γενικό σχολείο, Παράλληλη στήριξη, Σε Τμήμα Ένταξης	1	1.0	1.0	64.0
Σε γενικό σχολείο, εκπαιδευτικός τάξης, Σε ειδικό σχολείο	1	1.0	1.0	65.0
Σε γενικό σχολείο, εκπαιδευτικός τάξης, Σε Τμήμα Ένταξης, Σε ειδικό σχολείο, Σε ΚΕ.Δ.Δ.Υ.	1	1.0	1.0	66.0
Σε γενικό σχολείο, Παράλληλη στήριξη	15	15.0	15.0	81.0
Σε γενικό σχολείο, Παράλληλη στήριξη, Σε ειδικό σχολείο	2	2.0	2.0	83.0
Σε γενικό σχολείο, Παράλληλη στήριξη, Σε ειδικό σχολείο, Σε ΚΕ.Δ.Δ.Υ.	2	2.0	2.0	85.0
Σε γενικό σχολείο, Παράλληλη στήριξη, Σε ΚΕ.Δ.Δ.Υ.	2	2.0	2.0	87.0
Σε γενικό σχολείο, Παράλληλη στήριξη, Σε Τμήμα Ένταξης, Σε ειδικό σχολείο	1	1.0	1.0	88.0
Σε ειδικό σχολείο	8	8.0	8.0	96.0
Σε ειδικό σχολείο, Σε ΚΕ.Δ.Δ.Υ., Ιδιωτικό γραφείο	1	1.0	1.0	97.0
Σε ιδιαίτερα μαθήματα	1	1.0	1.0	98.0
Σε Τμήμα Ένταξης	2	2.0	2.0	100.0
Total	100	100.0	100.0	

Πίνακας 74. Τρόπος απόκτησης εργασιακής εμπειρίας συμμετεχόντων στον αυτισμό



### Αν «Ναι», παρακαλώ εξηγήστε

68 απαντήσεις



Εικόνα 14. Τρόπος απόκτησης εργασιακής εμπειρίας συμμετεχόντων στον αυτισμό

Το 67% των ερωτηθέντων έχει συγκεκριμένη εμπειρία διδασκαλίας μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ). Πιο συγκεκριμένα το 47,1% έχει εμπειρία σε γενικό σχολείο ως εκπαιδευτικός της τάξης. Αυτό το ποσοστό δείχνει ότι οι μαθητές με ΔΑΦ εντάσσονται στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης, επιβεβαιώνοντας την ανάγκη για συνεκπαίδευση. Πάνω από το ένα τρίτο (38,2%) των ερωτηθέντων έχει αποκτηθείσα εμπειρία στον αυτισμό παρέχοντας παράλληλη στήριξη σε αυτιστικούς μαθητές σε σχολείο γενικής εκπαίδευσης. Σχεδόν το ένα τέταρτο (23,5%) των ερωτηθέντων έχουν αποκτήσει εμπειρία διδάσκοντας σε ειδικά σχολεία. Ένα μικρότερο ποσοστό (7,4%) εκπαιδευτικών εργάζεται σε Τμήμα Ένταξης, γεγονός που υποδηλώνει ότι μπορεί να διδάσκουν μαθητές με ΔΑΦ ή άλλες ειδικές ανάγκες, διασφαλίζοντας την επιτυχή ένταξή τους σε περιβάλλοντα γενικής εκπαίδευσης. Ακολούθως, ένα 8,8% του δείγματος έχει εμπειρία από ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., ενώ στο υπόλοιπο 6% η εμπειρία στον αυτισμό προέρχεται από την κατ' οίκον διδασκαλία και από τμήματα μελέτης σε ιδιωτικά σχολεία.



## Ενότητα 2: Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για την συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ

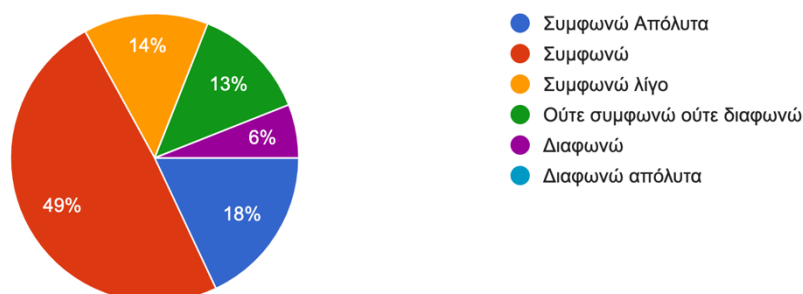
### Τα παιδιά με ΔΑΦ θα έπρεπε να εντάσσονται στο εκπαιδευτικό περιβάλλον της γενικής εκπαίδευσης.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	6	6.0	6.0	6.0
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	13	13.0	13.0	19.0
	Συμφωνώ	49	49.0	49.0	68.0
	Συμφωνώ Απόλυτα	18	18.0	18.0	86.0
	Συμφωνώ λίγο	14	14.0	14.0	100.0
	Total	100	100.0	100.0	

Πίνακας 85. Απαντήσεις στην ερώτηση σχετικά με την ένταξη των αυτιστικών μαθητών σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης

Τα παιδιά με ΔΑΦ θα έπρεπε να εντάσσονται στο εκπαιδευτικό περιβάλλον της γενικής εκπαίδευσης.

100 απαντήσεις



Εικόνα 55. Απαντήσεις στην ερώτηση σχετικά με την ένταξη των αυτιστικών μαθητών σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης

Το 49% των εκπαιδευτικών συμφωνεί με την ένταξη των παιδιών με ΔΑΦ στο εκπαιδευτικό περιβάλλον της γενικής εκπαίδευσης. Το 18% συμφωνεί απόλυτα με την ένταξη, δείχνοντας μία πιο έντονη συμφωνία με τη θέση. Το 14% των ατόμων δείχνει μία πιο επιφυλακτική στάση, συμφωνώντας εν μέρει με την ένταξη. Το 13% δεν έχει σαφή άποψη επί του θέματος, ούτε συμφωνώντας ούτε διαφωνώντας, ενώ το 6% των εκπαιδευτικών διαφωνεί με την ένταξη των παιδιών με ΔΑΦ στο εκπαιδευτικό περιβάλλον της γενικής εκπαίδευσης.

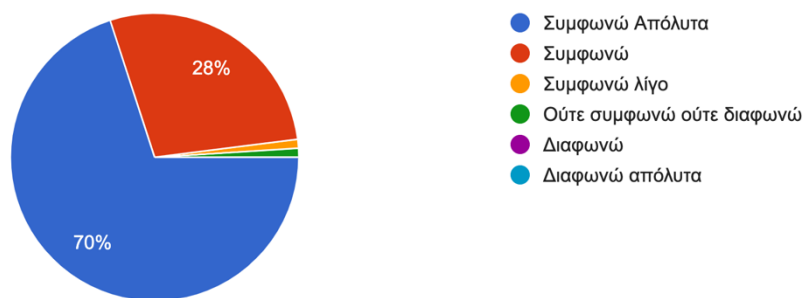
Συμπερασματικά, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (συνολικά το 81% αν προσθέσουμε τα ποσοστά των κατηγοριών "Συμφωνώ", "Συμφωνώ Απόλυτα" και "Συμφωνώ λίγο") φαίνεται να υποστηρίζουν την ένταξη των παιδιών με ΔΑΦ στη γενική εκπαίδευση, ενώ μόνο ένα μικρό ποσοστό (6%) διαφωνεί. Αυτό αποτελεί ένδειξη μίας γενικότερης τάσης αποδοχής και υποστήριξης της ενσωμάτωσης των παιδιών με ΔΑΦ στη γενική εκπαίδευση από το δείγμα που εξετάστηκε.

**Η βοήθεια από έναν επαγγελματία εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την επιτυχημένη συμπερίληψη ενός μαθητή με ΔΑΦ**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	1	1.0	1.0	1.0
	Συμφωνώ	28	28.0	28.0	29.0
	Συμφωνώ Απόλυτα	70	70.0	70.0	99.0
	Συμφωνώ λίγο	1	1.0	1.0	100.0
	Total	100	100.0	100.0	

Πίνακας 96. Απαντήσεις στην ερώτηση σχετικά με τη συμφωνία των συμμετεχόντων για τη σημασία της βοήθειας από έναν εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής ως προς τη συμπερίληψη των αυτιστικών μαθητών

Η βοήθεια από έναν επαγγελματία εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την επιτυχημένη συμπερίληψη ενός μαθητή με ΔΑΦ  
100 απαντήσεις



Εικόνα 16. Απαντήσεις στην ερώτηση σχετικά με τη συμφωνία των συμμετεχόντων για τη σημασία της βοήθειας από έναν εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής ως προς τη συμπερίληψη των αυτιστικών μαθητών

Το 28% του δείγματος συμφωνεί ότι η βοήθεια από έναν επαγγελματία εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής είναι σημαντικός παράγοντας. Ένα εντυπωσιακό 70% των εκπαιδευτικών συμφωνεί απόλυτα, δείχνοντας μια έντονη πεποίθηση για την κρισιμότητα του ρόλου του

επαγγελματία εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής για μια επιτυχημένη συμπερίληψη. Μόνο το 1% των ατόμων δείχνει μια πολύ επιφυλακτική στάση, συμφωνώντας εν μέρει. Και άλλο 1% του δείγματος που ερωτήθηκε δεν έχει σαφή γνώμη επί του θέματος.

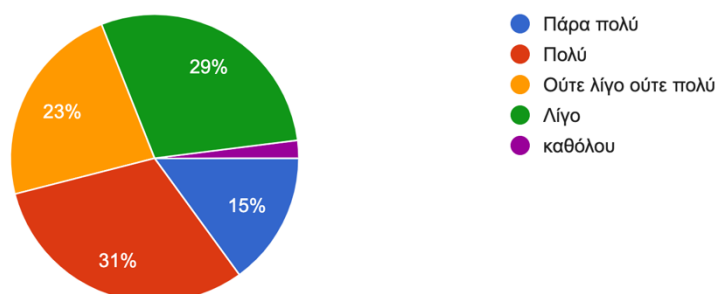
Είναι προφανές ότι η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος (συνολικά το 98% αν προσθέσουμε τα ποσοστά των κατηγοριών "Συμφωνώ" και "Συμφωνώ Απόλυτα") πιστεύει ότι η βοήθεια από έναν επαγγελματία εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής είναι απολύτως σημαντική και αναγκαία για την επιτυχημένη συμπερίληψη ενός μαθητή με ΔΑΦ. Αυτό μπορεί να αντικατοπτρίζει την ευρεία αναγνώριση της αξίας και της εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην συμπερίληψη των αυτιστικών μαθητών.

**Πόσο πρόθυμοι θεωρείτε πως είναι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου που εργάζεστε να συνεργαστούν με εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης για την καλύτερη υποστήριξη των μαθητών με ΔΑΦ;**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	2	2.0	2.0	2.0
	Λίγο	29	29.0	29.0	31.0
	Ούτε λίγο ούτε πολύ	23	23.0	23.0	54.0
	Πάρα πολύ	15	15.0	15.0	69.0
	Πολύ	31	31.0	31.0	100.0
Total		100	100.0	100.0	

Πίνακας 107. Απαντήσεις συμμετεχόντων σχετικά με τη προθυμία των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής να συνεργαστούν με τον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης

Πόσο πρόθυμοι θεωρείτε πως είναι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου που εργάζεστε να συνεργαστούν με εκπαιδευτικό παράλληλης στήρ...την καλύτερη υποστήριξη των μαθητών με ΔΑΦ;  
100 απαντήσεις



Εικόνα 17. Απαντήσεις συμμετεχόντων σχετικά με τη προθυμία των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής να συνεργαστούν με τον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης

Κατά την αξιολόγηση της προθυμίας των εκπαιδευτικών να συνεργαστούν με έναν εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης προς όφελος των μαθητών με ΔΑΦ, η πλειονότητα (46%) εκφράζει έντονο θετικό συναίσθημα για αυτή τη συνεργασία, με το 15% να είναι «Πάρα Πολύ» πρόθυμοι και το 31% να δηλώνει «πολύ» πρόθυμο να συνεργαστεί. Αυτό υποδηλώνει ότι σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί θεωρούν τη συνεργασία εξαιρετικά ωφέλιμη και αναγκαία. Ωστόσο, υπάρχει ένα αξιοσημείωτο ποσοστό, σχεδόν το ένα τρίτο (29%), που δείχνει περιορισμένη προθυμία για συνεργασία, απαντώντας με «Λίγο». Όσοι κράτησαν ουδετερότητα στην ερώτηση, απαντώντας με «Ούτε λίγο ούτε πολύ», αποτελούν το 23% του δείγματος. Ένα ελάχιστο ποσοστό, μόλις 2%, δείχνει ότι δεν είναι «καθόλου» πρόθυμοι να συνεργαστούν.

Αυτά τα δεδομένα υποδηλώνουν ότι ενώ μια σημαντική μερίδα εκπαιδευτικών αναγνωρίζει και είναι υπέρ των πλεονεκτημάτων που προσφέρει μια τέτοια συνεργασία, παραμένει ένας σημαντικός αριθμός που διστάζει ή δείχνει ελάχιστο ενδιαφέρον για τέτοιες κοινές προσπάθειες.

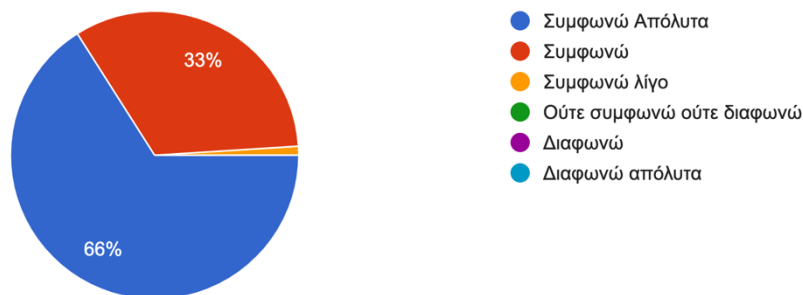
**Η στάση των εκπαιδευτικών του σχολείου είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την επιτυχημένη συμπερίληψη ενός μαθητή με ΔΑΦ.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ	33	33.0	33.0	33.0
	Συμφωνώ Απόλυτα	66	66.0	66.0	99.0
	Συμφωνώ λίγο	1	1.0	1.0	100.0
Total		100	100.0	100.0	

Πίνακας 118. Απαντήσεις στην ερώτηση σχετικά με τη σημασία της στάσης των εκπαιδευτικών για μια επιτυχημένη συμπερίληψη

Η στάση των εκπαιδευτικών του σχολείου είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την επιτυχημένη συμπερίληψη ενός μαθητή με ΔΑΦ.

100 απαντήσεις



Εικόνα 68. Απαντήσεις στην ερώτηση σχετικά με τη σημασία της στάσης των εκπαιδευτικών για μια επιτυχημένη συμπερίληψη

Από την αξιολόγηση των αντιλήψεων σχετικά με τη σημασία της στάσης των εκπαιδευτικών για την επιτυχή ένταξη των μαθητών με ΔΑΦ, αντιλαμβανόμαστε ότι η συντριπτική πλειοψηφία εκφράζει θετική στάση. Συγκεκριμένα, τα 2/3 (66%) των ερωτηθέντων δήλωσαν πως συμφωνούν απόλυτα για τη σημασία που έχει η στάση των εκπαιδευτικών ως προς την επιτυχία της συμπερίληψης, υποδηλώνοντας σταθερή πίστη στον κρίσιμο ρόλο της στάσης του εκπαιδευτικού σε αυτή. Επιπλέον, το 1/3 (33%) επίσης «Συμφωνεί» με τον καθοριστικό ρόλο της στάσης των εκπαιδευτικών για μια επιτυχημένη συμπερίληψη. Ένα οριακό 1% των συμμετεχόντων «Συμφωνούν λίγο», υποδηλώνοντας μια μικρότερη, αν και πάλι θετική, πεποίθηση.

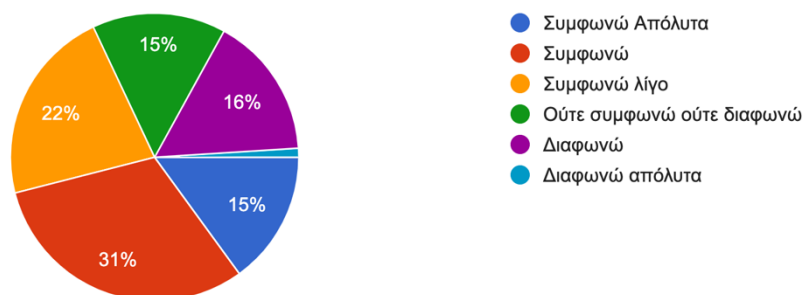
Συνολικά, τα δεδομένα δείχνουν ότι το 100% των ερωτηθέντων θεωρεί καθοριστικής σημασίας τη στάση των εκπαιδευτικών στη συμπερίληψη των μαθητών με ΔΑΦ, επιδεικνύοντας ομόφωνη αναγνώριση της σημασίας μιας ευνοϊκής και δεκτικής στάσης για την προώθηση της επιτυχημένης ένταξης των αυτιστικών μαθητών στη γενική εκπαίδευση.

**Όλοι ανεξαιρέτως οι μαθητές με ΔΑΦ θα έπρεπε να συμπεριλαμβάνονται στο εκπαιδευτικό περιβάλλον της γενικής εκπαίδευσης γιατί θα βοηθηθούν περισσότερο μέσω της αλληλεπίδρασης με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	16	16.0	16.0	16.0
	Διαφωνώ απόλυτα	1	1.0	1.0	17.0
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	15	15.0	15.0	32.0
	Συμφωνώ	31	31.0	31.0	63.0
	Συμφωνώ Απόλυτα	15	15.0	15.0	78.0
	Συμφωνώ λίγο	22	22.0	22.0	100.0
	Total	100	100.0	100.0	

Πίνακας 129. . Απαντήσεις στην ερώτηση σχετικά με την ανάγκη συμπερίληψης των μαθητών με αυτισμό ώστε να ωφεληθούν μέσω της αλληλεπίδραση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης

Όλοι ανεξαιρέτως οι μαθητές με ΔΑΦ θα έπρεπε να συμπεριλαμβάνονται στο εκπαιδευτικό περιβάλλον της γενικής εκπαίδευσης γιατί θα βο...επίδρασης με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης.  
100 απαντήσεις



Εικόνα 79. Απαντήσεις στην ερώτηση σχετικά με την ανάγκη συμπερίληψης των μαθητών με αυτισμό ώστε να ωφεληθούν μέσω της αλληλεπίδραση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης

Όσον αφορά την άποψη ότι όλοι οι μαθητές με ΔΑΦ πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στο περιβάλλον γενικής εκπαίδευσης για τον πρωταρχικό λόγο ότι η αλληλεπίδρασή τους με μαθητές τυπικής ανάπτυξης θα είναι πιο ωφέλιμη, οι απόψεις των συμμετεχόντων διέφεραν. Ένα μικρό ποσοστό (15%) των ερωτηθέντων «συμφωνεί απόλυτα» με αυτήν την άποψη, υποδηλώνοντας βαθιά πεποίθηση στο μοντέλο της απόλυτης συμπερίληψης. Ένα αξιοσημείωτο 31% «Συμφωνούν», δηλώνοντας υποστήριξη στην πεποίθηση αυτή, αλλά πιθανώς με αναγνώριση ύπαρξης πιθανών εξαιρέσεων ή δυσκολιών. Από την άλλη πλευρά, το 22% «Συμφωνούν λίγο», κάτι το οποίο μπορεί να αντικατοπτρίζει την κατανόηση των πλεονεκτημάτων της ένταξης, αλλά με επιφυλάξεις σχετικά με την

καθολικότητά της. Ένα τμήμα των ερωτηθέντων (15%) επέλεξε να παραμείνει ουδέτερο, δηλώνοντας πως «ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν». Ωστόσο, το 16% «Διαφωνεί», επισημαίνοντας ανησυχίες ή διαφωνίες σχετικά με την άποψη αυτή. Τέλος, ένα ελάχιστο ποσοστό (1%) «Διαφωνούν Απόλυτα», εκφράζοντας έτσι έντονη διαφωνία με τη διατυπωμένη άποψη.

Συνοπτικά, ενώ η πλειοψηφία κλίνει προς τα οφέλη της συνεκπαίδευσης για μαθητές με ΔΑΦ, υπάρχει σαφής παρουσία διαφορετικών απόψεων, που υπογραμμίζουν την πολύπλευρη φύση των εκπαιδευτικών πεποιθήσεων για τη συμπερίληψη όλων ανεξαιρέτως των μαθητών με ΔΑΦ στο περιβάλλον της γενικής εκπαίδευσης.

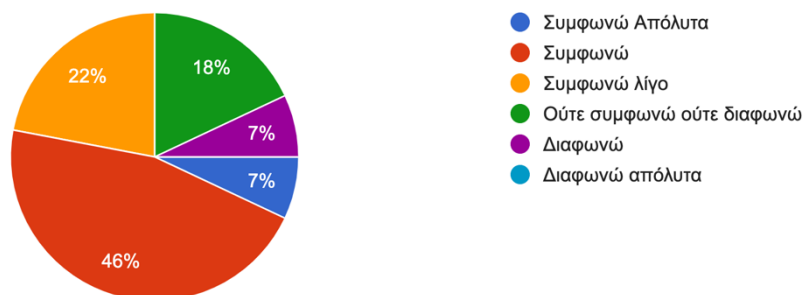
**Βαθμολογήστε τη συμφωνία σας με την ακόλουθη δήλωση: "Οι μαθητές με ΔΑΦ μπορούν να μάθουν με επιτυχία σε μια τάξη γενικής εκπαίδευσης."**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	7	7.0	7.0	7.0
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	18	18.0	18.0	25.0
	Συμφωνώ	46	46.0	46.0	71.0
	Συμφωνώ Απόλυτα	7	7.0	7.0	78.0
	Συμφωνώ λίγο	22	22.0	22.0	100.0
	Total	100	100.0	100.0	

Πίνακας 20. Απαντήσεις στην ερώτηση σχετικά με την άποψη ότι οι μαθητές με αυτισμό μπορούν να μάθουν με επιτυχία σε μια τάξη γενικής εκπαίδευσης

**Βαθμολογήστε τη συμφωνία σας με την ακόλουθη δήλωση: "Οι μαθητές με ΔΑΦ μπορούν να μάθουν με επιτυχία σε μια τάξη γενικής εκπαίδευσης."**

100 απαντήσεις



Εικόνα 20. Απαντήσεις στην ερώτηση σχετικά με την άποψη ότι οι μαθητές με αυτισμό μπορούν να μάθουν με επιτυχία σε μια τάξη γενικής εκπαίδευσης

Στον ισχυρισμό: «Οι μαθητές με ΔΑΦ μπορούν να μάθουν με επιτυχία σε μια τάξη γενικής εκπαίδευσης», μια σημαντική μερίδα των ερωτηθέντων εξέφρασε συμφωνία. Πιο συγκεκριμένα, το 7% «Συμφωνούν απόλυτα» με αυτή τη δήλωση, υποδηλώνοντας πίστη στις ικανότητες των μαθητών με ΔΑΦ ώστε να θεωρούν ότι μπορούν να ανταποκριθούν σε ένα περιβάλλον γενικής εκπαίδευσης. Ένα ισχυρό 46% των ερωτηθέντων απλώς «Συμφωνούν», δείχνοντας συναίνεση στη δήλωση ότι οι μαθητές με ΔΑΦ μπορούν πράγματι να ευδοκιμήσουν σε τέτοια περιβάλλοντα, αν και ίσως θέτουν προϋποθέσεις που πρέπει να πληρούνται για να καταφέρουν να ανταποκριθούν. Επιπλέον, το 22% «Συμφωνούν λίγο», από το οποίο συμπεραίνουμε ότι ενώ αναγνωρίζουν τις δυνατότητες επιτυχίας, αναγνωρίζουν επίσης ορισμένες δυσκολίες ή την ανάγκη για πρόσθετη υποστήριξη των αυτιστικών μαθητών. Ένα αξιοσημείωτο 18% επέλεξε να διατηρήσει ουδέτερη στάση, σημειώνοντας πως «ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν». Αυτό θα μπορούσε να υποδηλώνει τόσο αβεβαιότητα όσο και την πεποίθηση ότι η επιτυχία είναι εξαιρετικά εξατομικευμένη και δεν μπορεί να γενικευτεί. Τέλος, το 7% των ερωτηθέντων «Διαφωνεί» με τη δήλωση, κάτι που υποδηλώνει ότι μπορεί να έχουν επιφυλάξεις ή ανησυχίες σχετικά με την καθολική εφαρμογή του ισχυρισμού.

Συνολικά, η πλειοψηφία πιστεύει στη δυνατότητα επιτυχίας των μαθητών με ΔΑΦ στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης, αλλά η ποικιλομορφία στις απαντήσεις υπογραμμίζει τη σημασία που έχουν οι εκάστοτε ανάγκες των μαθητών με ΔΑΦ στις εκπαιδευτικές αποφάσεις.

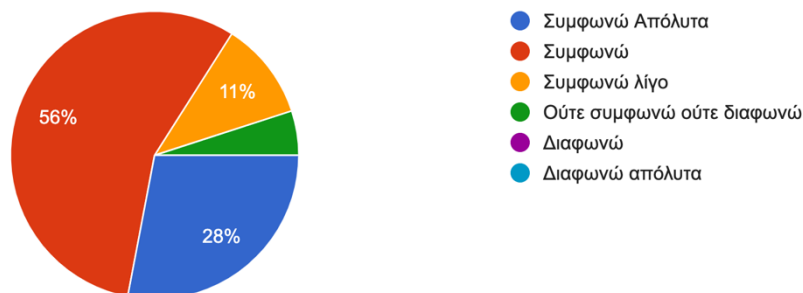
**Η ενθάρρυνση των μαθητών με ΔΑΦ να αλληλεπιδρούν με συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την επιτυχημένη συμπερίληψη ενός μαθητή με ΔΑΦ.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	5	5.0	5.0	5.0
	Συμφωνώ	56	56.0	56.0	61.0
	Συμφωνώ Απόλυτα	28	28.0	28.0	89.0
	Συμφωνώ λίγο	11	11.0	11.0	100.0
	Total	100	100.0	100.0	

Πίνακας 213. Απαντήσεις στην ερώτηση σχετικά με τα οφέλη της αλληλεπίδρασης των μαθητών τυπικής ανάπτυξης με τους μαθητές με αυτισμό ως προς την συμπερίληψη



Η ενθάρρυνση των μαθητών με ΔΑΦ να αλληλεπιδρούν με συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την επιτυχημένη συμπερίληψη ενός μαθητή με ΔΑΦ.  
100 απαντήσεις



Εικόνα 8. Απαντήσεις στην ερώτηση σχετικά με τα οφέλη της αλληλεπίδρασης των μαθητών τυπικής ανάπτυξης με τους μαθητές με αυτισμό ως προς την συμπερίληψη

Το 28% «Συμφωνεί απόλυτα» πως η ενθάρρυνση των μαθητών με αυτισμό να αλληλεπιδρούν με συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την επιτυχία μιας συμπερίληψης. Η πλειοψηφία, το 56%, απλώς «Συμφωνούν», υπογραμμίζοντας την επιδοκμασία τους σχετικά με τη σημασία αυτών των αλληλεπιδράσεων για την επιτυχή ένταξη. Επιπλέον, το 11% των ερωτηθέντων «συμφωνεί λίγο», κάτι που θα μπορούσε να υποδηλώνει ότι, ενώ βλέπουν την αξία σε αυτές τις αλληλεπιδράσεις, μπορεί να πιστεύουν ότι άλλοι παράγοντες λειτουργούν πιο καθοριστικά. Μια μειοψηφία, το 5%, επέλεξε την ουδετερότητα σημειώνοντας «ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ». Αυτό θα μπορούσε να σημαίνει αμφιθυμία, έλλειψη επαρκούς γνώσης για το θέμα ή την πεποίθηση ότι το αποτέλεσμα τέτοιων αλληλεπιδράσεων μπορεί να διαφέρει από περίπτωση σε περίπτωση.

Εν ολίγοις, η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων αναγνωρίζει και υποστηρίζει τη σημασία των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μαθητών με ΔΑΦ και των τυπικά αναπτυσσόμενων συνομηλίκων τους για μια επιτυχή ένταξη.

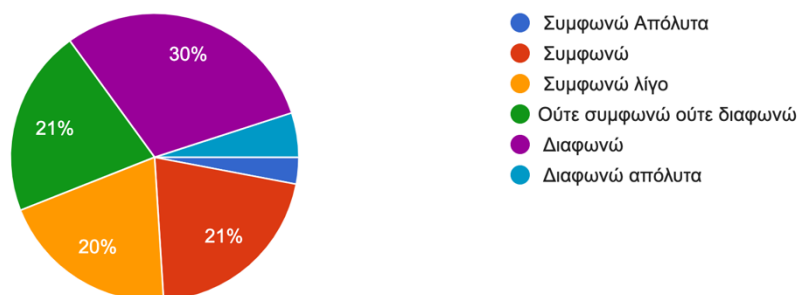
**Μόνο οι εκπαιδευτικοί με μεγάλη εμπειρία στην ειδική αγωγή μπορούν να ασχολούνται με μαθητές με ΔΑΦ σε ένα σχολικό περιβάλλον γενικής εκπαίδευσης.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	30	30.0	30.0	30.0
	Διαφωνώ απόλυτα	5	5.0	5.0	35.0
	Συμφωνώ	21	21.0	21.0	56.0
	Συμφωνώ Απόλυτα	3	3.0	3.0	59.0
	Συμφωνώ λίγο	20	20.0	20.0	79.0
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	21	21.0	21.0	100.0
	Total	100	100.0	100.0	

Πίνακας 22. Απαντήσεις στη δήλωση ότι μόνο οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία στην ειδική αγωγή μπορούν να ασχολούνται με μαθητές με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές

Μόνο οι εκπαιδευτικοί με μεγάλη εμπειρία στην ειδική αγωγή μπορούν να ασχολούνται με μαθητές με ΔΑΦ σε ένα σχολικό περιβάλλον γενικής εκπαίδευσης.

100 απαντήσεις



Εικόνα 22. Απαντήσεις στη δήλωση ότι μόνο οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία στην ειδική αγωγή μπορούν να ασχολούνται με μαθητές με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές

Σχετικά με τη δήλωση ότι "Μόνο οι εκπαιδευτικοί με μεγάλη εμπειρία στην ειδική αγωγή μπορούν να εργαστούν με μαθητές με ΔΑΦ σε σχολικό περιβάλλον γενικής εκπαίδευσης", οι απαντήσεις δείχνουν ποικιλία απόψεων. Ένα 3% "Συμφωνεί απόλυτα", υποδηλώνοντας την πεποίθηση πως μόνο οι εκπαιδευτικοί με ουσιαστική εμπειρία στην ειδική αγωγή είναι κατάλληλα εξοπλισμένοι για να υποστηρίξουν μαθητές με ΔΑΦ στα σχολικά περιβάλλοντα γενικής εκπαίδευσης. Εν τω μεταξύ, το 21% των ερωτηθέντων «Συμφωνεί» με τη δήλωση, αν και με δυνητικά μικρότερη ένταση από την προαναφερθείσα ομάδα. Ένα άλλο 21%, παραμένει ουδέτερο, υποδηλώνοντας με αυτόν τον τρόπο την αβεβαιότητα του αποτελέσματος ή ίσως την πεποίθηση ότι το θέμα είναι πολύπλευρο.

Είναι ενδιαφέρον ότι ένα σημαντικό 30% των συμμετεχόντων "διαφωνεί" με τον ισχυρισμό και ένα επιπλέον 5% "διαφωνεί απόλυτα". Αυτό το συνδυασμένο 35% υποστηρίζει ότι η εμπειρία στην ειδική αγωγή, αν και επωφελής, δεν είναι το μοναδικό προσόν, και ότι άλλοι παράγοντες ή άλλου είδους κατάρτιση μπορούν να προετοιμάσουν τους εκπαιδευτικούς για τη διδασκαλία μαθητών με ΔΑΦ. Επιπλέον, το 20% των ερωτηθέντων «συμφωνεί λίγο», υπονοώντας ότι πιστεύει ότι η εμπειρία είναι απαραίτητη, αλλά μπορεί να υπάρχουν άλλοι τρόποι για να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί τις απαραίτητες δεξιότητες.

Συνολικά, ενώ αναγνωρίζεται η αξία της εμπειρίας στην ειδική εκπαίδευση το 35% πιστεύει ότι δεν αποτελεί τη μόνη προϋπόθεση για τη διδασκαλία μαθητών με ΔΑΦ σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον γενικής εκπαίδευσης.

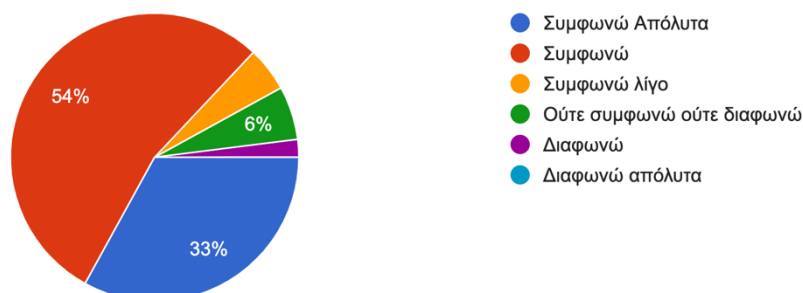
### Η σοβαρότητα της αναπηρίας είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την επιτυχημένη συμπερίληψη ενός μαθητή με ΔΑΦ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	2	2.0	2.0	2.0
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	6	6.0	6.0	8.0
	Συμφωνώ	54	54.0	54.0	62.0
	Συμφωνώ Απόλυτα	33	33.0	33.0	95.0
	Συμφωνώ λίγο	5	5.0	5.0	100.0
	Total	100	100.0	100.0	

Πίνακας 23. Απαντήσεις στην ερώτηση σχετικά με τον βαθμό σοβαρότητας της αναπηρίας ως κριτήριο για μια επιτυχημένη συμπερίληψη

### Η σοβαρότητα της αναπηρίας είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την επιτυχημένη συμπερίληψη ενός μαθητή με ΔΑΦ

100 απαντήσεις



Εικόνα 23. Απαντήσεις στην ερώτηση σχετικά με τον βαθμό σοβαρότητας της αναπηρίας ως κριτήριο για μια επιτυχημένη συμπερίληψη

Με βάση τις απαντήσεις στη δήλωση: «Η σοβαρότητα της αναπηρίας είναι σημαντικός παράγοντας για την επιτυχημένη συμπερίληψη ενός μαθητή με ΔΑΦ», αντιλαμβανόμαστε πως μια σημαντική πλειοψηφία φαίνεται να αναγνωρίζει τη σημασία της σοβαρότητας της αναπηρίας στη διαδικασία της ένταξης. Με το 33% να συμφωνεί απόλυτα και το 54% απλώς να συμφωνεί, γίνεται αντιληπτό πως ένα σύνολο 87% βλέπει ξεκάθαρα τη σοβαρότητα της αναπηρίας ως καθοριστικό παράγοντα όταν εξετάζεται η επιτυχής ένταξη ενός μαθητή με ΔΑΦ στη γενική εκπαίδευση. Αυτή η προοπτική υποδηλώνει ότι αυτό το δείγμα εκπαιδευτικών που έχει ερωτηθεί, πιστεύει ότι το επίπεδο ή ο βαθμός της αναπηρίας θα επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό τις στρατηγικές, τις προσαρμογές και τις παρεμβάσεις που απαιτούνται για την αποτελεσματική ένταξη.

Από την άλλη πλευρά, το 5% «Συμφωνεί λίγο», αφήνοντας να εννοηθεί ότι ενώ αναγνωρίζεται η σημασία της σοβαρότητας, μπορεί να επηρεάζουν και άλλοι παράγοντες την συμπερίληψη των αυτιστικών μαθητών. Ένα μικρό ποσοστό, το 6%, ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί, υποδηλώνοντας πιθανώς την άποψη ότι το θέμα μπορεί να είναι πιο περίπλοκο από ό,τι μπορεί να περιλαμβάνει η δήλωση συμφωνώ/διαφωνώ. Τέλος, ένα ελάχιστο 2% διαφωνεί με τη δήλωση, υπονοώντας ότι μπορεί να θεωρεί άλλους παράγοντες πιο κρίσιμους από τη σοβαρότητα της αναπηρίας στη διαδικασία της ένταξης. Συνολικά, υπάρχει μια σαφής συναίνεση ως προς τη σημασία της αναγνώρισης της σοβαρότητας της αναπηρίας στη διαδικασία της ένταξης των μαθητών με ΔΑΦ.

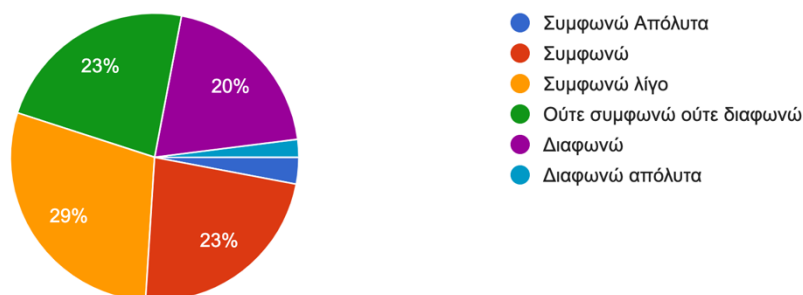
**Ένας εκπαιδευτικός γενικής αγωγής μπορεί να βοηθήσει έναν μαθητή με ΔΑΦ αν έχει ολοκληρώσει κάποιο σχετικό σεμινάριο.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	20	20.0	20.0	20.0
	Διαφωνώ απόλυτα	2	2.0	2.0	22.0
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	23	23.0	23.0	45.0
	Συμφωνώ	23	23.0	23.0	68.0
	Συμφωνώ Απόλυτα	3	3.0	3.0	71.0
	Συμφωνώ λίγο	29	29.0	29.0	100.0
	Total	100	100.0	100.0	

Πίνακας 24. Απαντήσεις στην ερώτηση σχετικά με την ετοιμότητα ενός εκπαιδευτικού γενικής αγωγής να βοηθήσει έναν μαθητή με ΔΑΦ μετά την ολοκλήρωση ενός σχετικού σεμιναρίου

Ένας εκπαιδευτικός γενικής αγωγής μπορεί να βοηθήσει έναν μαθητή με ΔΑΦ αν έχει ολοκληρώσει κάποιο σχετικό σεμινάριο.

100 απαντήσεις



Εικόνα 24. Απαντήσεις στην ερώτηση σχετικά με την ετοιμότητα ενός εκπαιδευτικού γενικής αγωγής να βοηθήσει έναν μαθητή με ΔΑΦ μετά την ολοκλήρωση ενός σχετικού σεμιναρίου

Σχετικά με τη δήλωση πως "Ένας εκπαιδευτικός γενικής αγωγής μπορεί να βοηθήσει έναν μαθητή με ΔΑΦ εάν έχει ολοκληρώσει ένα σχετικό σεμινάριο", οι απαντήσεις υποδεικνύουν ποικίλες αντιλήψεις μεταξύ των ερωτηθέντων. Η μεγαλύτερη ομάδα, που αντιπροσωπεύει το 29%, "Συμφωνεί λίγο", υπονοώντας ότι, ενώ ένα σχετικό σεμινάριο στοχευμένο στον αυτισμό μπορεί να είναι ιδιαίτερα βοηθητικό για τον εκπαιδευτικό, μπορεί να υπάρχουν άλλοι κρίσιμοι παράγοντες ή προϋποθέσεις που πρέπει να ληφθούν υπόψη προκειμένου ένας καθηγητής γενικής εκπαίδευσης να υποστηρίξει αποτελεσματικά έναν μαθητή με ΔΑΦ. Ένα παρόμοιο ποσοστό εκπαιδευτικών, 23%, απλώς «Συμφωνούν», δηλώνοντας την πίστη τους στη σημασία της σχετικής εκπαίδευσης, ενώ ένα άλλο 23% παραμένει ουδέτερο, υποδηλώνοντας αβεβαιότητα ή ότι μπορεί να θεωρούν άλλους παράγοντες που πρέπει να ληφθούν υπόψη εξίσου κρίσιμους.

Από την πιο δύσπιστη πλευρά, το 20% «Διαφωνεί», υπονοώντας την πιθανότητα ότι βλέπουν άλλους παράγοντες, όπως την εμπειρία του εκπαιδευτικού ή την περίπτωση του κάθε μαθητή ως πιο ζωτικούς από την ολοκλήρωση ενός σεμιναρίου. Η απόλυτη συμφωνία με την παραπάνω δήλωση ανήκει στη μειοψηφία καθώς μόνο το 3% "Συμφωνεί απόλυτα", υπογραμμίζοντας τη σταθερή του πίστη στα αποτελέσματα της εκπαίδευσης μέσω ενός σεμιναρίου ενώ το 2% "Διαφωνεί έντονα", λαμβάνοντας πιθανώς την άποψη ότι ένα σεμινάριο μπορεί να μην είναι καθόλου αρκετό για ένα τόσο εξειδικευμένο έργο. Στην ουσία, ενώ πολλοί αναγνωρίζουν τη δυνητική αξία ενός σχετικού σεμιναρίου,

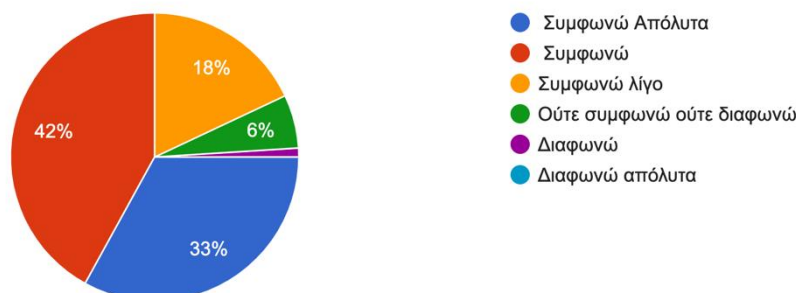
υπάρχει μια αξιοσημείωτη ένσταση που υποδηλώνει τη σημασία άλλων παραγόντων για την αποτελεσματική βοήθεια των μαθητών με ΔΑΦ.

### Οι μαθητές χωρίς αναπηρίες μπορούν να επωφεληθούν από την επαφή τους με μαθητές με ΔΑΦ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ	42	42.0	42.0	42.0
	Συμφωνώ Απόλυτα	33	33.0	33.0	75.0
	Διαφωνώ	1	1.0	1.0	76.0
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	6	6.0	6.0	82.0
	Συμφωνώ λίγο	18	18.0	18.0	100.0
	Total	100	100.0	100.0	

Πίνακας 25. Απαντήσεις στην ερώτηση σχετικά με τα οφέλη των μαθητών τυπικής ανάπτυξης από την επαφή τους με μαθητές με αυτισμό

Οι μαθητές χωρίς αναπηρίες μπορούν να επωφεληθούν από την επαφή τους με μαθητές με ΔΑΦ  
100 απαντήσεις



Εικόνα 25. Απαντήσεις στην ερώτηση σχετικά με τα οφέλη των μαθητών τυπικής ανάπτυξης από την επαφή τους με μαθητές με αυτισμό

Μια σημαντική πλειοψηφία των ερωτηθέντων έχει θετικές απόψεις. Ένα σημαντικό δηλαδή 33% «Συμφωνούν απόλυτα», τονίζοντας τη σταθερή τους πίστη στα οφέλη που προκύπτουν από τέτοιες αλληλεπιδράσεις. Αυτή η πεποίθηση ενισχύεται περαιτέρω από το 42% που απλώς «Συμφωνούν». Μαζί, αυτές οι δύο κατηγορίες αντιπροσωπεύουν ένα αξιοσημείωτο 75% των ερωτηθέντων, υποδηλώνοντας μια ευρέως διαδεδομένη πεποίθηση για τα πιθανά πλεονεκτήματα των αλληλεπιδράσεων στην τάξη. Ένα επιπλέον 18% «συμφωνεί λίγο», υποδηλώνοντας ότι πιστεύει ότι υπάρχουν οφέλη σε μικρότερο βαθμό ή υπό ορισμένες προϋποθέσεις. Μια μικρή ομάδα 6% επέλεξε να παραμείνει

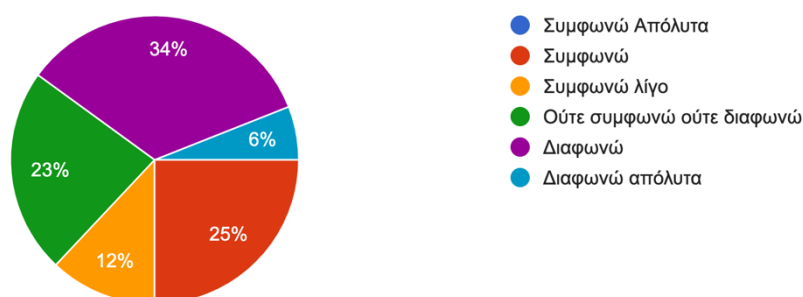
ουδέτερη, υποδηλώνοντας κάποιο επίπεδο αβεβαιότητας ή ουδετερότητας ως προς το θέμα. Είναι αξιοσημείωτο ότι μόνο ένα μικρό ποσοστό 1% «Διαφωνεί» με τη δήλωση, αφήνοντας να εννοηθεί ότι οι αντίθετες απόψεις για αυτό το θέμα είναι σπάνιες. Συνολικά, υπάρχει μια σαφής συναίνεση που δείχνει τα αντιληπτά πλεονεκτήματα των μαθητών χωρίς αναπηρία όταν αλληλεπιδρούν με τους συνομηλίκους τους με ΔΑΦ.

**Τα σχολεία ειδικής αγωγής που έχουν σχεδιαστεί για να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών με ΔΑΦ είναι τα πιο κατάλληλα πλαίσια για αυτούς τους μαθητές, ανεξαρτήτως της βαρύτητας των συμπτωμάτων και της έκπτωσης στη λειτουργικότητα του ατόμου.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	34	34.0	34.0	34.0
	Διαφωνώ απόλυτα	6	6.0	6.0	40.0
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	23	23.0	23.0	63.0
	Συμφωνώ	25	25.0	25.0	88.0
	Συμφωνώ λίγο	12	12.0	12.0	100.0
	Total	100	100.0	100.0	

Πίνακας 26. Απαντήσεις συμμετεχόντων στην δήλωση ότι τα σχολεία ειδικής αγωγής είναι τα πιο κατάλληλα για να φιλοξενούν μαθητές με αυτισμό ανεξαρτήτως της βαρύτητας της αναπηρίας.

Τα σχολεία ειδικής αγωγής που έχουν σχεδιαστεί για να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών με ΔΑΦ είναι τα πιο κατάλληλα πλαίσια για αυτούς ... της έκπτωσης στη λειτουργικότητα του ατόμου.  
100 απαντήσεις



Εικόνα 26. Απαντήσεις συμμετεχόντων στην δήλωση ότι τα σχολεία ειδικής αγωγής είναι τα πιο κατάλληλα για να φιλοξενούν μαθητές με αυτισμό ανεξαρτήτως της βαρύτητας της αναπηρίας.

Όσον αφορά την άποψη ότι «Τα σχολεία ειδικής αγωγής που έχουν σχεδιαστεί για να καλύπτουν τις ανάγκες των μαθητών με ΔΑΦ είναι οι καταλληλότεροι χώροι για αυτούς τους μαθητές, ανεξαρτήτως της σοβαρότητας των συμπτωμάτων του ατόμου και της

λειτουργική αναπηρίας», οι απαντήσεις αποκαλύπτουν ένα ευρύ φάσμα απόψεων. Μόνο το ¼ των ερωτηθέντων (25%) συμφωνεί με αυτή τη δήλωση, υποδηλώνοντας ότι πιστεύουν ότι τα εξειδικευμένα ιδρύματα είναι παγκοσμίως πιο επωφελή για τους μαθητές με ΔΑΦ. Εν τω μεταξύ, το 12% «συμφωνεί λίγο», υποδεικνύοντας ότι μπορεί τα σχολεία ειδικής αγωγής να είναι ωφέλιμα σε ορισμένες περιπτώσεις, αλλά ίσως όχι για κάθε μαθητή με ΔΑΦ.

Ένα σημαντικό ποσοστό, το 23%, παραμένει ουδέτερο, αντανακλώντας ίσως την αβεβαιότητα ή την πεποίθηση ότι εξαρτάται από τις μεμονωμένες συνθήκες. Η μεγαλύτερη ομάδα, που αποτελείται από 34%, διαφωνεί με τη δήλωση, υποδεικνύοντας ότι η γενική εκπαίδευση ή άλλες μορφές συνεκπαίδευσης μπορεί να είναι πιο ωφέλιμες για ορισμένους μαθητές με ΔΑΦ. Ένα επιπλέον 6% "Διαφωνεί απόλυτα", υπογραμμίζοντας μια σταθερή πεποίθηση ενάντια σε μια τέτοια προσέγγιση που ταιριάζει σε όλους τους μαθητές με ΔΑΦ. Συνολικά, υπάρχει μια μικρή κλίση προς την άποψη ότι τα εξειδικευμένα ιδρύματα δεν είναι απαραίτητα η καλύτερη επιλογή για όλους τους μαθητές με ΔΑΦ, γεγονός που υποδεικνύει ότι οι ατομικές ανάγκες ενός μαθητή είναι ζωτικής σημασίας για αυτή την απόφαση.



### Ενότητα 3: Προσόντα εκπαιδευτικού προσωπικού γενικής αγωγής για τη στήριξη μαθητών με ΔΑΦ

**Ποια είναι η πιστοποίηση ή η κατάρτιση που θεωρείτε πιο κατάλληλη να παρέχεται σε έναν εκπαιδευτικό γενικής αγωγής σχετικά με τον αυτισμό.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Απόκτηση εμπειρίας μέσω της συνεργασίας και αναζήτησης καθοδήγησης από εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης και τμημάτων ένταξης.	3	3.0	3.0	3.0
	Απόκτηση εμπειρίας μέσω της συνεργασίας και αναζήτησης καθοδήγησης από εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης και τμημάτων ένταξης., Όλα τα παραπάνω	1	1.0	1.0	4.0
	Απόκτηση εμπειρίας μέσω της συνεργασίας και αναζήτησης καθοδήγησης από εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης και τμημάτων ένταξης., Συνέδρια, ημερίδες ή διαδικτυακά φόρουμ όπου οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ανταλλάξουν εμπειρίες, να ανταλλάξουν ιδέες και να συζητήσουν αποτελεσματικές πρακτικές διδασκαλίας για μαθητές με αυτισμό.	3	3.0	3.0	7.0
	Απόκτηση εμπειρίας μέσω της συνεργασίας και αναζήτησης καθοδήγησης από εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης και τμημάτων ένταξης., Συνέδρια, ημερίδες ή διαδικτυακά φόρουμ όπου οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ανταλλάξουν εμπειρίες, να ανταλλάξουν ιδέες και να συζητήσουν αποτελεσματικές πρακτικές διδασκαλίας για μαθητές με αυτισμό., Όλα τα παραπάνω	1	1.0	1.0	8.0
	Εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή και τον Αυτισμό (Μεταπτυχιακό)	9	9.0	9.0	17.0
	Εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή και τον Αυτισμό (Μεταπτυχιακό), Απόκτηση εμπειρίας μέσω της συνεργασίας και αναζήτησης καθοδήγησης από εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης και τμημάτων ένταξης.	3	3.0	3.0	20.0
	Εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή και τον Αυτισμό (Μεταπτυχιακό), Απόκτηση εμπειρίας μέσω της συνεργασίας και αναζήτησης καθοδήγησης από εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης και τμημάτων ένταξης., Συνέδρια, ημερίδες ή διαδικτυακά φόρουμ όπου οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ανταλλάξουν εμπειρίες, να ανταλλάξουν ιδέες και να συζητήσουν αποτελεσματικές πρακτικές διδασκαλίας για μαθητές με αυτισμό.	2	2.0	2.0	22.0
	Εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή και τον Αυτισμό (Μεταπτυχιακό), Απόκτηση εμπειρίας μέσω της συνεργασίας και αναζήτησης καθοδήγησης από εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης και	1	1.0	1.0	23.0

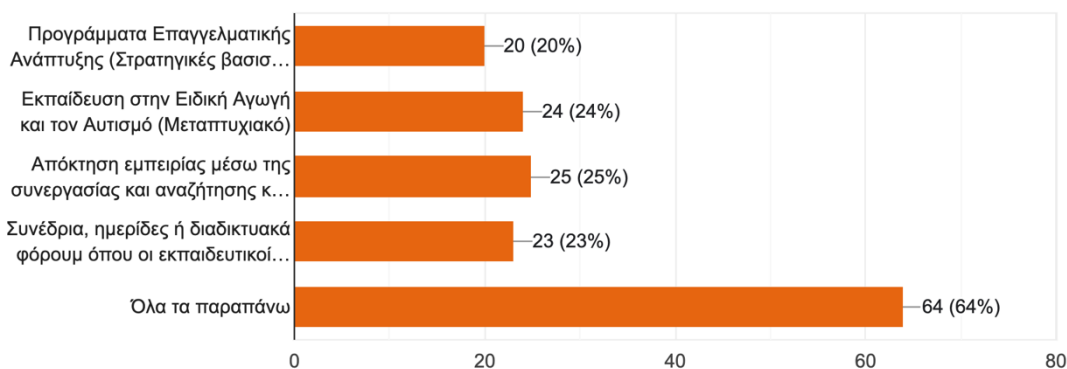
αυτισμό., Όλα τα παραπάνω				
Όλα τα παραπάνω	55	55.0	55.0	78.0
Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης (Στρατηγικές βασισμένες σε στοιχεία, πρακτικές τεχνικές)	3	3.0	3.0	81.0
Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης (Στρατηγικές βασισμένες σε στοιχεία, πρακτικές τεχνικές), Απόκτηση εμπειρίας μέσω της συνεργασίας και αναζήτησης καθοδήγησης από εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης και τμημάτων ένταξης.	1	1.0	1.0	82.0
Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης (Στρατηγικές βασισμένες σε στοιχεία, πρακτικές τεχνικές), Απόκτηση εμπειρίας μέσω της συνεργασίας και αναζήτησης καθοδήγησης από εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης και τμημάτων ένταξης., Συνέδρια, ημερίδες ή διαδικτυακά φόρουμ όπου οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ανταλλάξουν εμπειρίες, να ανταλλάξουν ιδέες και να συζητήσουν αποτελεσματικές πρακτικές διδασκαλίας για μαθητές με αυτισμό.	4	4.0	4.0	86.0
Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης (Στρατηγικές βασισμένες σε στοιχεία, πρακτικές τεχνικές), Εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή και τον Αυτισμό (Μεταπτυχιακό)	1	1.0	1.0	87.0
Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης (Στρατηγικές βασισμένες σε στοιχεία, πρακτικές τεχνικές), Εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή και τον Αυτισμό (Μεταπτυχιακό), Απόκτηση εμπειρίας μέσω της συνεργασίας και αναζήτησης καθοδήγησης από εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης και τμημάτων ένταξης.	1	1.0	1.0	88.0
Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης (Στρατηγικές βασισμένες σε στοιχεία, πρακτικές τεχνικές), Εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή και τον Αυτισμό (Μεταπτυχιακό), Απόκτηση εμπειρίας μέσω της συνεργασίας και αναζήτησης καθοδήγησης από εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης και τμημάτων ένταξης., Συνέδρια, ημερίδες ή διαδικτυακά φόρουμ όπου οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ανταλλάξουν εμπειρίες, να ανταλλάξουν ιδέες και να συζητήσουν αποτελεσματικές πρακτικές διδασκαλίας για μαθητές με αυτισμό., Όλα τα παραπάνω	5	5.0	5.0	93.0
Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης (Στρατηγικές βασισμένες σε στοιχεία, πρακτικές τεχνικές), Εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή και τον	2	2.0	2.0	95.0

Ειδική Αγωγή και τον Αυτισμό (Μεταπτυχιακό), Συνέδρια, ημερίδες ή διαδικτυακά φόρουμ όπου οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ανταλλάξουν εμπειρίες, να ανταλλάξουν ιδέες και να συζητήσουν αποτελεσματικές πρακτικές διδασκαλίας για μαθητές με αυτισμό.				
Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης (Στρατηγικές βασισμένες σε στοιχεία, πρακτικές τεχνικές), Συνέδρια, ημερίδες ή διαδικτυακά φόρουμ όπου οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ανταλλάξουν εμπειρίες, να ανταλλάξουν ιδέες και να συζητήσουν αποτελεσματικές πρακτικές διδασκαλίας για μαθητές με αυτισμό.	3	3.0	3.0	98.0
Συνέδρια, ημερίδες ή διαδικτυακά φόρουμ όπου οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ανταλλάξουν εμπειρίες, να ανταλλάξουν ιδέες και να συζητήσουν αποτελεσματικές πρακτικές διδασκαλίας για μαθητές με αυτισμό.	1	1.0	1.0	99.0
Συνέδρια, ημερίδες ή διαδικτυακά φόρουμ όπου οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ανταλλάξουν εμπειρίες, να ανταλλάξουν ιδέες και να συζητήσουν αποτελεσματικές πρακτικές διδασκαλίας για μαθητές με αυτισμό., Όλα τα παραπάνω	1	1.0	1.0	100.0
Total	100	100.0	100.0	

Πίνακας 27. Απαντήσεις στην ερώτηση σχετικά την επιλογή της πιο κατάλληλης κατάρτισης για τους εκπαιδευτικούς ως προς την αυτιστική διαταραχή

Ποια είναι η πιστοποίηση ή η κατάρτιση που θεωρείτε πιο κατάλληλη να παρέχεται σε έναν εκπαιδευτικό γενικής αγωγής σχετικά με τον αυτισμό.

100 απαντήσεις



Εικόνα 27. Απαντήσεις στην ερώτηση σχετικά την επιλογή της πιο κατάλληλης κατάρτισης για τους εκπαιδευτικούς ως προς την αυτιστική διαταραχή

Όταν ρωτήθηκαν οι εκπαιδευτικοί για την καταλληλότερη πιστοποίηση ή κατάρτιση για έναν εκπαιδευτικό γενικής εκπαίδευσης στον αυτισμό, οι ερωτηθέντες παρουσίασαν διαφορετικές απόψεις. Ένα μεγάλο ποσοστό πιστεύει σε διαφορετικές μορφές

επαγγελματικής εξέλιξης: το 20% ευνοεί προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης που δίνουν έμφαση σε στρατηγικές και πρακτικές τεχνικές που βασίζονται σε τεκμήρια και το 24% πιστεύει ότι η μεταπτυχιακή εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή και τον αυτισμό είναι η πλέον κατάλληλη. Η συνεργασία και η καθοδήγηση από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής αποτέλεσε επίσης δημοφιλή σύσταση, με το 25% να υποστηρίζει την ιδέα της απόκτησης εμπειρίας μέσω της ομαδικής εργασίας και της καθοδήγησης από ειδικούς δασκάλους. Εν τω μεταξύ, το 23% εκτιμά τα συνέδρια, τα εργαστήρια ή τα διαδικτυακά φόρουμ ως ζωτικής σημασίας πλατφόρμες για να μοιραστούν και να μάθουν οι εκπαιδευτικοί για τον αυτισμό. Μια αξιοσημείωτη πλειοψηφία (64%) πιστεύει ότι μια ολιστική προσέγγιση που θα ενσωματώνει όλες αυτές τις μεθόδους θα ήταν η πιο αποτελεσματική. Αυτή η συντριπτική προτίμηση δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την πολύπλευρη φύση του αυτισμού και πιστεύουν ότι μια ολοκληρωμένη εκπαιδευτική προσέγγιση που συνδυάζει την επίσημη εκπαίδευση, την πρακτική εμπειρία και τη συνεργατική μάθηση είναι η πιο ωφέλιμη.

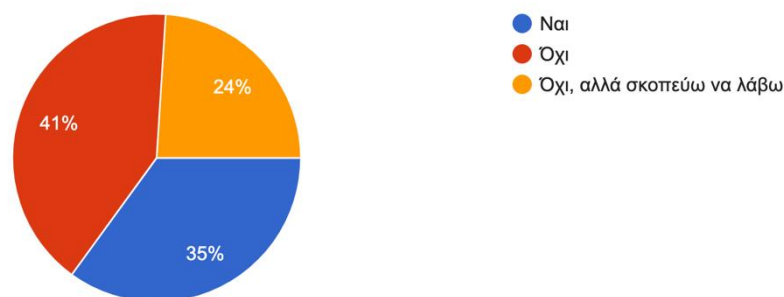
**Έχω λάβει κάποια πιστοποίηση σχετικά με τη διδασκαλία μαθητών με ΔΑΦ**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	35	35.0	35.0	35.0
	Όχι	41	41.0	41.0	76.0
	Όχι, αλλά σκοπεύω να λάβω	24	24.0	24.0	100.0
Total		100	100.0	100.0	

Πίνακας 28. Πιστοποίηση συμμετεχόντων για τη διδασκαλία μαθητών με ΔΑΦ

**Έχω λάβει κάποια πιστοποίηση σχετικά με τη διδασκαλία μαθητών με ΔΑΦ**

100 απαντήσεις



Εικόνα 28. Πιστοποίηση συμμετεχόντων για τη διδασκαλία μαθητών με ΔΑΦ

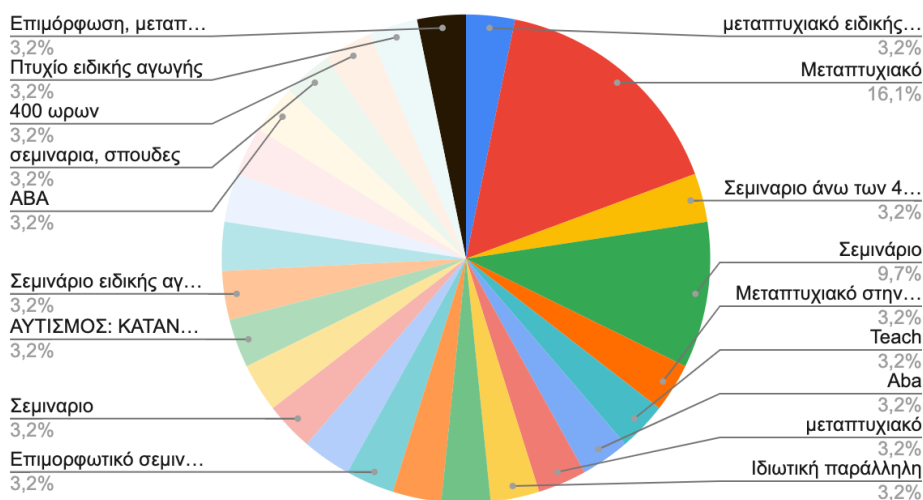
Όταν οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν σχετικά με την πιστοποίησή τους στη διδασκαλία μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), προέκυψε ένα ποικίλο μοτίβο απόκρισης. Ενώ το 35% των ερωτηθέντων επιβεβαίωσε ότι έχει λάβει κάποια πιστοποίηση, ένα ελαφρώς μεγαλύτερο ποσοστό, το 41%, δήλωσε ότι δεν έχει λάβει τέτοια εκπαίδευση. Αυτό υπογραμμίζει ένα πιθανό κενό στην εκπαίδευση στον τομέα της ΔΑΦ. Είναι ενδιαφέρον ότι σχεδόν το ¼ (24%) των ερωτηθέντων, ενώ επί του παρόντος δεν διαθέτουν επίσημη πιστοποίηση διδασκαλίας ΔΑΦ, εξέφρασαν μια συντηρητική προσέγγιση, δείχνοντας την πρόθεσή τους να ακολουθήσουν μια τέτοια εκπαίδευση στο μέλλον. Αυτή η πρόθεση υποδηλώνει μια αυξανόμενη συνειδητοποίηση και κλίση προς τον εξοπλισμό τους με εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες για την κάλυψη των μοναδικών αναγκών των μαθητών με ΔΑΦ.

**Αν έχετε λάβει, τι είδους πιστοποίηση ήταν;**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	69	69.0	69.0	69.0
400 ωρων	1	1.0	1.0	70.0
Aba	1	1.0	1.0	71.0
ABA	1	1.0	1.0	72.0
Teach	1	1.0	1.0	73.0
ΑΥΤΙΣΜΟΣ: ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ σεμινάριο	1	1.0	1.0	74.0
Επιμόρφωση ειδικής αγωγής	1	1.0	1.0	75.0
Επιμόρφωση, μεταπτυχιακό	1	1.0	1.0	76.0
Επιμορφωτικό σεμινάριο	1	1.0	1.0	77.0
Ιδιωτική παράλληλη στήριξη Δίπλωμα Θεραπευτικής ηππασίας Πρώιμη παρέμβαση	1	1.0	1.0	78.0
Ιεπ	1	1.0	1.0	79.0
μεταπτυχιακό	1	1.0	1.0	80.0
Μεταπτυχιακό	5	5.0	5.0	85.0
μεταπτυχιακό ειδικής αγωγής	1	1.0	1.0	86.0
Μεταπτυχιακό στην Συμπεριληπτική Εκπαίδευση	1	1.0	1.0	87.0
Πτυχίο Ειδικής Αγωγής	1	1.0	1.0	88.0
Πτυχίο ειδικής αγωγής	1	1.0	1.0	89.0
σεμιναρια, σπουδες	1	1.0	1.0	90.0
Σεμινάριο	1	1.0	1.0	91.0
Σεμινάριο	3	3.0	3.0	94.0
σεμινάριο 400 ωρων	1	1.0	1.0	95.0
Σεμινάριο άνω των 400 ωρών του πανεπιστημίου Πατρών	1	1.0	1.0	96.0
Σεμινάριο ειδικής αγωγής	1	1.0	1.0	97.0
Σεμινάριο λίγων ωρών	1	1.0	1.0	98.0
Σεμινάριο Μεταπτυχιακο Σχολικής Ψυχολογίας	1	1.0	1.0	99.0
Συμπεριλαμβάνονταν στον οδηγών σπουδών του Σεμιναρίου ειδικής αγωγής.	1	1.0	1.0	100.0
Total	100	100.0	100.0	

Πίνακας 29. Είδος πιστοποίησης συμμετεχόντων για τη διδασκαλία μαθητών με ΔΑΦ

### Μέτρηση από Αν έχετε λάβει, τι είδους πιστοποίηση ήταν;



Εικόνα 29. Είδος πιστοποίησης συμμετεχόντων για τη διδασκαλία μαθητών με ΔΑΦ

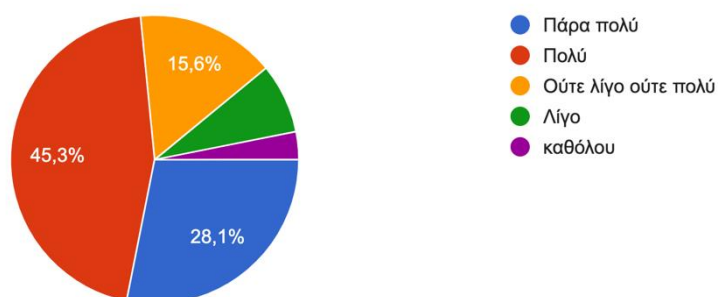
Στην ερώτηση αυτή απάντησαν μόνο οι 31 από τους 100 συμμετέχοντες στην έρευνα, καθώς το 41% δήλωσε πως δεν διαθέτει κάποια πιστοποίηση για τη διδασκαλία μαθητών με αυτισμό και το 24% δήλωσε επιθυμία να αποκτήσει μελλοντικά. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως οι περισσότεροι συμμετέχοντες επέλεξαν να πραγματοποιήσουν μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή για να διευρύνουν τις γνώσεις τους στον τομέα της ειδικής αγωγής, ενώ πάλι σχεδόν οι μισοί επέλεξαν ένα σεμινάριο 400 ωρών για την επιμόρφωσή τους στον αυτισμό. Υπήρξαν και κάποιες λίγες περιπτώσεις εκπαιδευτικών που επέλεξαν να επιμορφωθούν εις βάθος επιλέγοντας το μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή αλλά και την ολοκλήρωση του σεμιναρίου των 400 ωρών. 2 ερωτηθέντες είχαν πτυχίο στον τομέα της ειδικής αγωγής και επιμορφώθηκαν περαιτέρω, επιλέγοντας και μεταπτυχιακό πάνω στον ίδιο τομέα, ενώ 2 ακόμα επέλεξαν την πιστοποίηση στην εφαρμοσμένη ανάλυση συμπεριφοράς (ABA). Η κατοχή πιστοποίησης ABA υποδηλώνει εξειδικευμένη εκπαίδευση στη διαχείριση συμπεριφοράς και θεραπευτικές τεχνικές ιδιαίτερα επωφελής για μαθητές με ΔΑΦ. Υπήρξε μάλιστα και κάποιος που δήλωσε πως κατέχει πιστοποίηση στη θεραπευτική ιππασία, εξαιρετικά ωφέλιμη για την βελτίωση της ποιότητας της ζωής ατόμων με νοητική ή συναισθηματική υστέρηση. Αυτό αποτελεί αναμφίβολα ένδειξη πως υπάρχουν εκπαιδευτικοί που αναζητούν εναλλακτικές μεθόδους ώστε να βοηθήσουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες.

**Σας ωφέλησε στη διδακτική σας πράξη με μαθητές που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού;**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	36	36.0	36.0	36.0
καθόλου	2	2.0	2.0	38.0
Λίγο	5	5.0	5.0	43.0
Ούτε λίγο ούτε πολύ	10	10.0	10.0	53.0
Πάρα πολύ	18	18.0	18.0	71.0
Πολύ	29	29.0	29.0	100.0
Total	100	100.0	100.0	

Πίνακας 30. Απαντήσεις στην ερώτηση σχετικά με την επάρκεια της πιστοποίησης που έχουν λάβει κατά τη διδασκαλία μαθητών με αυτισμό

Σας ωφέλησε στη διδακτική σας πράξη με μαθητές που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού;  
64 απαντήσεις



Εικόνα 30. Απαντήσεις στην ερώτηση σχετικά με την επάρκεια της πιστοποίησης που έχουν λάβει κατά τη διδασκαλία μαθητών με αυτισμό

Όταν ρωτήθηκαν οι εκπαιδευτικοί αν ένιωσαν ότι η κατάρτιση ή η πιστοποίησή τους τους ωφέλησε στη διδασκαλία τους με μαθητές στο φάσμα του αυτισμού, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων αποκρίθηκε θετικά. Συγκεκριμένα, το 18% των εκπαιδευτικών θεώρησε ότι τους ωφέλησε «πάρα πολύ» και μια ακόμη μεγαλύτερη ομάδα, το 29%, θεώρησε ότι τους ωφέλησε «πολύ». Συνολικά, αυτό σημαίνει ότι σχεδόν οι μισοί από τους ερωτηθέντες βρήκαν σημαντική βοήθεια στην κατάρτιση ή την πιστοποίησή τους για τη διδασκαλία σε μαθητές με ΔΑΦ. Από την άλλη πλευρά, το 10% θεώρησε ότι δεν προσέθετε ούτε μείωσε κάτι στη διδακτική τους πρακτική, εκφράζοντας μια ουδέτερη στάση. Μια μειοψηφία εκπαιδευτικών, που ανέρχεται στο 5%, θεώρησε ότι τα οφέλη ήταν «λίγα», και ένα ακόμη μικρότερο ποσοστό, μόλις το 2%, θεώρησε ότι δεν υπήρχε κανένα όφελος. Συνολικά, τα δεδομένα υποδεικνύουν ότι η επαγγελματική κατάρτιση ή η πιστοποίηση που σχετίζεται



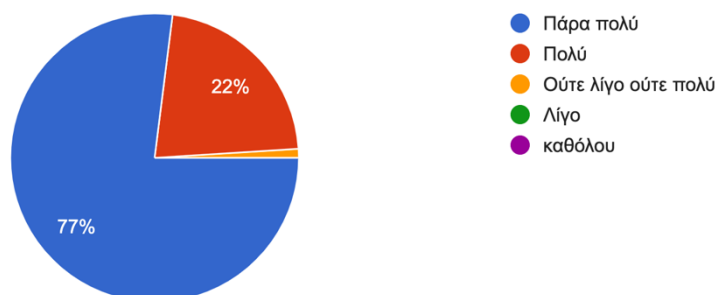
με τη ΔΑΦ θεωρείται σε μεγάλο βαθμό ως επωφελής από τους εκπαιδευτικούς για την ενίσχυση των διδακτικών τους πρακτικών για τους μαθητές που βρίσκονται στο φάσμα.

**Πόσο σημαντικό είναι για έναν εκπαιδευτικό να έχει βαθιά κατανόηση των χαρακτηριστικών και των συμπεριφορών που σχετίζονται με τον αυτισμό;**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ούτε λίγο ούτε πολύ	1	1.0	1.0	1.0
	Πάρα πολύ	77	77.0	77.0	78.0
	Πολύ	22	22.0	22.0	100.0
Total		100	100.0	100.0	

Πίνακας 314. Απαντήσεις στην ερώτηση σχετικά με τη σημασία της κατανόησης από τους εκπαιδευτικούς των χαρακτηριστικών της αυτιστικής διαταραχής

Πόσο σημαντικό είναι για έναν εκπαιδευτικό να έχει βαθιά κατανόηση των χαρακτηριστικών και των συμπεριφορών που σχετίζονται με τον αυτισμό;  
100 απαντήσεις



Εικόνα 9. Απαντήσεις στην ερώτηση σχετικά με τη σημασία της κατανόησης από τους εκπαιδευτικούς των χαρακτηριστικών της αυτιστικής διαταραχής

Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων τόνισε την ύψιστη σημασία των εκπαιδευτικών να κατέχουν βαθιά κατανόηση των χαρακτηριστικών και των συμπεριφορών που σχετίζονται με τον αυτισμό. Ένα σημαντικό 77% πιστεύει ότι είναι «πάρα πολύ» σημαντικό γεγονός και υπογραμμίζει τη βαρύτητα που δίνουν σε αυτή τη γνώση για μια αποτελεσματική διδασκαλία. Επιπλέον, το 22% θεώρησε ότι είναι σημαντικό «πολύ», υποδηλώνοντας συνολικά ότι το 99% των συμμετεχόντων το θεωρεί πολύ σημαντικό. Μόνο ένα ελάχιστο ποσοστό, το 1%, κράτησε ουδέτερη στάση.

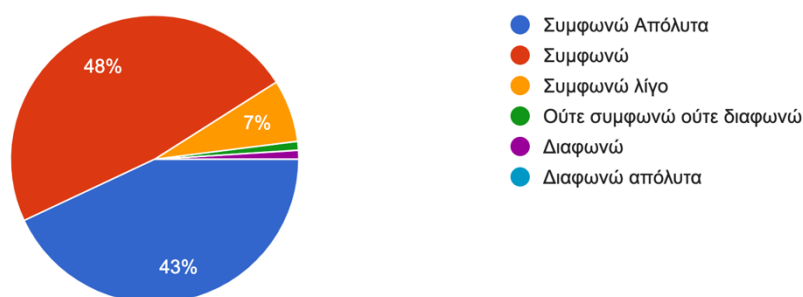
Λαμβάνοντας υπόψη μας αυτά τα δεδομένα, είναι προφανές ότι υπάρχει συντριπτική συναίνεση μεταξύ των εκπαιδευτικών σχετικά με την κρισιμότητα της εις βάθος γνώσης σχετικά με τον αυτισμό για την προώθηση ενός επιτυχημένου διδακτικού περιβάλλοντος για μαθητές με ΔΑΦ.

**Πρέπει ένας εκπαιδευτικός να είναι ικανός στην ανάπτυξη εξατομικευμένων εκπαιδευτικών σχεδίων (IEPs) ή άλλων εξατομικευμένων εκπαιδευτικών στρατηγικών για μαθητές με αυτισμό;**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	1	1.0	1.0	1.0
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	1	1.0	1.0	2.0
	Συμφωνώ	48	48.0	48.0	50.0
	Συμφωνώ Απόλυτα	43	43.0	43.0	93.0
	Συμφωνώ λίγο	7	7.0	7.0	100.0
	Total	100	100.0	100.0	

Πίνακας 32. Απαντήσεις στην ερώτηση σχετικά με την αναγκαιότητα γνώσης ενός εκπαιδευτικού να αναπτύσσει εξατομικευμένα εκπαιδευτικά σχέδια για μαθητές με αυτισμό

Πρέπει ένας εκπαιδευτικός να είναι ικανός στην ανάπτυξη εξατομικευμένων εκπαιδευτικών σχεδίων (IEPs) ή άλλων εξατομικευμένων εκπαιδευτικών στρατηγικών για μαθητές με αυτισμό;  
100 απαντήσεις



Εικόνα 32. Απαντήσεις στην ερώτηση σχετικά με την αναγκαιότητα γνώσης ενός εκπαιδευτικού να αναπτύσσει εξατομικευμένα εκπαιδευτικά σχέδια για μαθητές με αυτισμό

Τα δεδομένα υπογραμμίζουν μια συντριπτική συναίνεση μεταξύ των συμμετεχόντων σχετικά με τη σημασία των εκπαιδευτικών να είναι ικανοί στη διαμόρφωση εξατομικευμένων εκπαιδευτικών σχεδίων (IEPs) ή άλλων εξατομικευμένων εκπαιδευτικών μεθόδων για μαθητές με αυτισμό. Συγκεκριμένα, ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό 43% των ερωτηθέντων «συμφωνεί απόλυτα» με αυτό, υπογραμμίζοντας τη σημασία που δίνουν σε

ένα τέτοιο σύνολο δεξιοτήτων. Αυτή η άποψη ενισχύεται περαιτέρω από ένα επιπλέον 48% που απλώς «συμφωνεί», πράγμα που σημαίνει ότι συνολικά το 91% των συμμετεχόντων πιστεύει στην αξία αυτής της ικανότητας. Ενώ ένα μικρό ποσοστό, 7%, που «συμφωνεί λίγο», εξακολουθεί να δείχνει μια κλίση προς τη σημασία της ικανότητας. Ένα ελάχιστο δείγμα, αποτελούμενο από 1% το καθένα, είτε κράτησε ουδέτερη στάση είτε διαφώνησε. Αυτά τα δεδομένα δείχνουν συντριπτικά ότι η πλειοψηφία πιστεύει στην ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να είναι ικανοί στη δημιουργία εξατομικευμένων σχεδίων και στρατηγικών για μαθητές με αυτισμό.

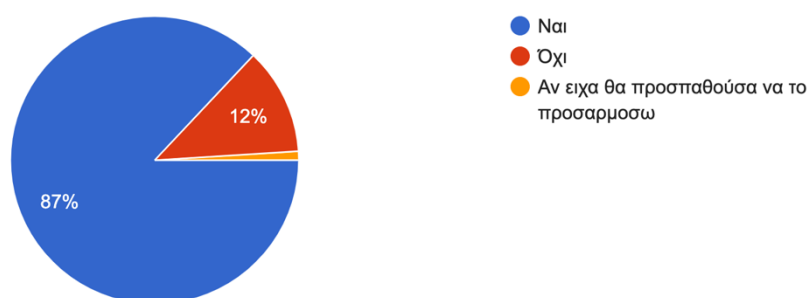
**Προσαρμόζω το υλικό του προγράμματος σπουδών και τις μεθόδους διδασκαλίας για να ανταποκρίνεται στις μοναδικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών με αυτισμό;**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αν είχα θα προσπαθούσα να το προσαρμόσω	1	1.0	1.0	1.0
	Ναι	87	87.0	87.0	88.0
	Όχι	12	12.0	12.0	100.0
	Total	100	100.0	100.0	

Πίνακας 33. Απαντήσεις στην ερώτηση σχετικά με την προσαρμογή του υλικού του προγράμματος σπουδών και της διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών με ΔΑΦ

Προσαρμόζω το υλικό του προγράμματος σπουδών και τις μεθόδους διδασκαλίας για να ανταποκρίνεται στις μοναδικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών με αυτισμό;

100 απαντήσεις



Εικόνα 33. Απαντήσεις στην ερώτηση σχετικά με την προσαρμογή του υλικού του προγράμματος σπουδών και της διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών με ΔΑΦ

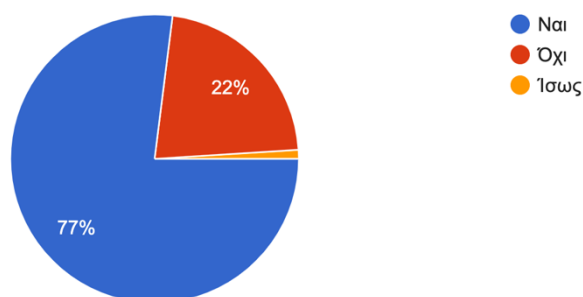
Οι απαντήσεις δείχνουν ότι μια σημαντική πλειονότητα των εκπαιδευτικών (87%) ισχυρίζεται ότι προσαρμόζει το υλικό του προγράμματος σπουδών και τις διδακτικές μεθοδολογίες για να καλύψει τις ξεχωριστές μαθησιακές απαιτήσεις των μαθητών με αυτισμό. Αυτό είναι ενδεικτικό μιας προσέγγισης σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, που αναγνωρίζονται και αντιμετωπίζονται οι μοναδικές ανάγκες αυτών των μαθητών. Από την άλλη πλευρά, το 12% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι δεν κάνει τέτοιες προσαρμογές. Αυτό μπορεί να αντικατοπτρίζει εκπαιδευτικούς που δεν έχουν συναντήσει μαθητές με αυτισμό στις τάξεις τους. Η συντριπτική πλειοψηφία, ωστόσο, επιδεικνύει μια συνεχή προσπάθεια για τη δημιουργία ενός περιεκτικού και προσαρμοσμένου περιβάλλοντος μάθησης για τους μαθητές με αυτισμό.

**Αναπτύσσω εξατομικευμένα εκπαιδευτικά σχέδια (IEPs) ή άλλες εξατομικευμένες εκπαιδευτικές στρατηγικές για μαθητές με αυτισμό**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ίσως	1	1.0	1.0	1.0
	Ναι	77	77.0	77.0	78.0
	Όχι	22	22.0	22.0	100.0
Total		100	100.0	100.0	

Πίνακας 34. Απαντήσεις σχετικά με την ανάπτυξη εξατομικευμένων εκπαιδευτικών σχεδίων από τους συμμετέχοντες

Αναπτύσσω εξατομικευμένα εκπαιδευτικά σχέδια (IEPs) ή άλλες εξατομικευμένες εκπαιδευτικές στρατηγικές για μαθητές με αυτισμό  
100 απαντήσεις



Εικόνα 34. Απαντήσεις σχετικά με την ανάπτυξη εξατομικευμένων εκπαιδευτικών σχεδίων από τους συμμετέχοντες

Μεταξύ των εκπαιδευτικών που ερωτήθηκαν, το 77% δήλωσε καταφατικά ότι σχεδιάζει εξατομικευμένα εκπαιδευτικά σχέδια (IEP) ή χρησιμοποιεί άλλες εξατομικευμένες

στρατηγικές διδασκαλίας για μαθητές με διάγνωση αυτισμού. Αυτή η σημαντική πλειοψηφία δείχνει την τάση και την προσπάθεια που καταβάλλεται από μια μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών να εξατομικεύσουν τις εκπαιδευτικές στρατηγικές τους προσαρμοσμένες στις μοναδικές ανάγκες των αυτιστικών μαθητών. Από την άλλη πλευρά, το 22% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι δεν συμμετέχει σε τέτοιου είδους εξατομικευμένο σχεδιασμό. Οι λόγοι για αυτό μπορεί να είναι πολλοί: μπορεί να μην έχουν μαθητές με αυτισμό στις τάξεις τους, μπορεί να μην είναι εξοικειωμένοι με τη διαδικασία ή μπορεί να βασίζονται σε εξειδικευμένους επαγγελματίες για να υλοποιήσουν εξατομικευμένα εκπαιδευτικά σχέδια. Είναι ενδιαφέρον ότι μόνο το 1% των εκπαιδευτικών ήταν αβέβαιο, σημειώνοντας την κατηγορία «ίσως». Αυτό το χαμηλό ποσοστό υποδηλώνει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν σαφή θέση σχετικά με τη συμμετοχή τους στη διαδικασία ανάπτυξης IEP, υπογραμμίζοντας τη σημασία των εξατομικευμένων στρατηγικών στο σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα.

**Πόσο αποτελεσματικός πιστεύετε ότι είστε στην κάλυψη των μαθησιακών αναγκών των μαθητών με ΔΑΦ;**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αποτελεσματικός	42	42.0	42.0	42.0
	Ούτε αποτελεσματικός ούτε αναποτελεσματικός	23	23.0	23.0	65.0
	Πολύ αποτελεσματικός	11	11.0	11.0	76.0
	Χρειάζομαι κατάρτιση και καθοδήγηση	24	24.0	24.0	100.0
	Total	100	100.0	100.0	

Πίνακας 35. Απαντήσεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα των συμμετεχόντων στην κάλυψη των μαθησιακών αναγκών των αυτιστικών μαθητών

Πόσο αποτελεσματικός πιστεύετε ότι είστε στην κάλυψη των μαθησιακών αναγκών των μαθητών με ΔΑΦ;  
100 απαντήσεις



Εικόνα 35. Απαντήσεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα των συμμετεχόντων στην κάλυψη των μαθησιακών αναγκών των αυτιστικών μαθητών

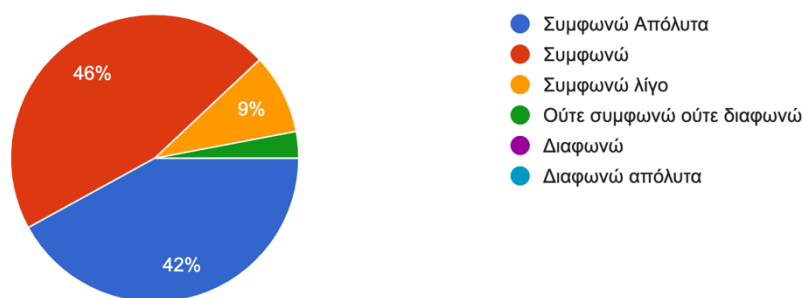
Από τους εκπαιδευτικούς που ερωτήθηκαν σχετικά με την αποτελεσματικότητά τους στην κάλυψη των μαθησιακών απαιτήσεων των μαθητών με ΔΑΦ, το 11% πιστεύει ότι είναι «πολύ αποτελεσματικοί» σε αυτόν τον τομέα, υποδηλώνοντας υψηλό επίπεδο εμπιστοσύνης στις ικανότητές τους. Ένα μεγαλύτερο μέρος, το 42%, θεωρεί τον εαυτό του «αποτελεσματικό», υποδηλώνοντας ότι, ενώ μπορεί να κάνει μια αξιόπαινη προσπάθεια, υπάρχει πάντα περιθώριο βελτίωσης. Είναι ενδιαφέρον ότι το 23% των εκπαιδευτικών κρατούν στάση ουδετερότητας, θεωρώντας τους εαυτούς τους ούτε αποτελεσματικούς ούτε αναποτελεσματικούς. Αυτό θα μπορούσε να αποδοθεί σε ένα συνδυασμό ελάχιστων εμπειριών ή αβεβαιότητας σχετικά με τον αντίκτυπο των μεθόδων διδασκαλίας τους στους μαθητές με ΔΑΦ. Συγκεκριμένα, το 24% εξέφρασε την ανάγκη για «εκπαίδευση και καθοδήγηση». Αυτό το σημαντικό ποσοστό υπογραμμίζει τη σημασία της συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης και την ανάγκη για εξειδικευμένη κατάρτιση για την αντιμετώπιση των αναγκών των μαθητών με ποικίλες μαθησιακές προκλήσεις όπως η ΔΑΦ.

**Πρέπει ένας εκπαιδευτικός να έχει την ικανότητα να προσαρμόζει το υλικό του προγράμματος σπουδών και τις μεθόδους διδασκαλίας για να ανταποκρίνεται στις μοναδικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών με αυτισμό;**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3	3.0	3.0	3.0
	Συμφωνώ	46	46.0	46.0	49.0
	Συμφωνώ Απόλυτα	42	42.0	42.0	91.0
	Συμφωνώ λίγο	9	9.0	9.0	100.0
	Total	100	100.0	100.0	

Πίνακας 36. . Απαντήσεις στην ερώτηση σχετικά με την αναγκαιότητα ικανότητας ενός εκπαιδευτικού να προσαρμόζει τη διδασκαλία του για να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών με ΔΑΦ

Πρέπει ένας εκπαιδευτικός να έχει την ικανότητα να προσαρμόζει το υλικό του προγράμματος σπουδών και τις μεθόδους διδασκαλίας για να αν...ς μαθησιακές ανάγκες των μαθητών με αυτισμό;  
100 απαντήσεις



Εικόνα 36. Απαντήσεις στην ερώτηση σχετικά με την αναγκαιότητα ικανότητας ενός εκπαιδευτικού να προσαρμόζει τη διδασκαλία του για να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών με ΔΑΦ

Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν μια συντριπτική συναίνεση μεταξύ των ερωτηθέντων σχετικά με την προσαρμοστικότητα των εκπαιδευτικών όταν πρόκειται για την διδασκαλία των μαθητών με αυτισμό. Ένα σημαντικό 42% "συμφωνεί απόλυτα" και ένα εξίσου σημαντικό 46% "συμφωνεί" ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν την ικανότητα να προσαρμόζουν το υλικό του προγράμματος σπουδών και τις διδακτικές μεθόδους στις μοναδικές απαιτήσεις αυτών των μαθητών. Αυτή η συνδυασμένη πλειοψηφία 88% δείχνει το γενικό αίσθημα ότι η προσαρμοστική διδασκαλία είναι ζωτικής σημασίας για τη διασφάλιση ενός περιεκτικού και αποτελεσματικού περιβάλλοντος μάθησης για μαθητές με αυτισμό. Ένα μικρότερο ποσοστό, 9%, «συμφωνεί λίγο» σχετικά με την αναγκαιότητα αυτής της προσαρμοστικότητας, υποδηλώνοντας πιθανώς κάποιες

επιφυλάξεις ή την πεποίθηση ότι ενώ η προσαρμοστικότητα είναι απαραίτητη, μπορεί να υπάρχουν άλλοι παράγοντες εξίσου ή πιο σημαντικοί. Μόνο το 3% παραμένει ουδέτερο επί του θέματος, χωρίς να κλίνει προς συμφωνία ή διαφωνία, υποδηλώνοντας ίσως περιορισμένη εμπειρία με αυτιστικούς μαθητές.

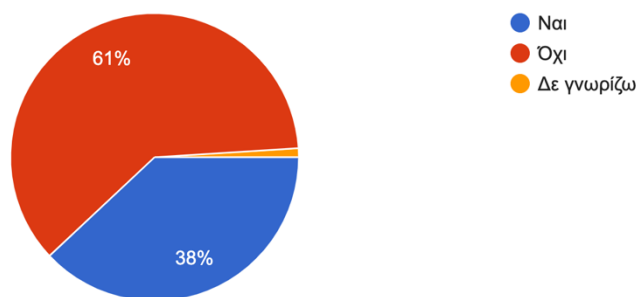
**Γνωρίζω και εφαρμόζω όταν χρειάζεται την υποστηρικτική τεχνολογία- AT (assistive technology) και την εφαρμογή της στην υποστήριξη μαθητών με αυτισμό.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δε γνωρίζω	1	1.0	1.0	1.0
	Ναι	38	38.0	38.0	39.0
	Όχι	61	61.0	61.0	100.0
	Total	100	100.0	100.0	

Πίνακας 37. Απαντήσεις στην ερώτηση σχετικά με τη γνώση υποστηρικτικής τεχνολογίας

Γνωρίζω και εφαρμόζω όταν χρειάζεται την υποστηρικτική τεχνολογία- AT (assistive technology) και την εφαρμογή της στην υποστήριξη μαθητών με αυτισμό.

100 απαντήσεις



Εικόνα 37. Απαντήσεις στην ερώτηση σχετικά με τη γνώση υποστηρικτικής τεχνολογίας

Τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν μια ενδιαφέρουσα προοπτική σχετικά με την εξοικείωση των εκπαιδευτικών και την εφαρμογή της υποστηρικτικής τεχνολογίας (AT) προσαρμοσμένης στις ανάγκες των μαθητών με αυτισμό. Ένα αξιοσημείωτο 61% των ερωτηθέντων παραδέχεται ότι δεν γνωρίζει ή δεν εφαρμόζει υποστηρικτική τεχνολογία στις μεθόδους διδασκαλίας του σε μαθητές με αυτισμό. Αυτό καταδεικνύει ανησυχία και υποδεικνύει ότι ενδέχεται να υπάρχει σημαντικό κενό στην ενσωμάτωση της υποστήριξης που βασίζεται στην τεχνολογία στις γενικές διδακτικές πρακτικές για αυτούς τους



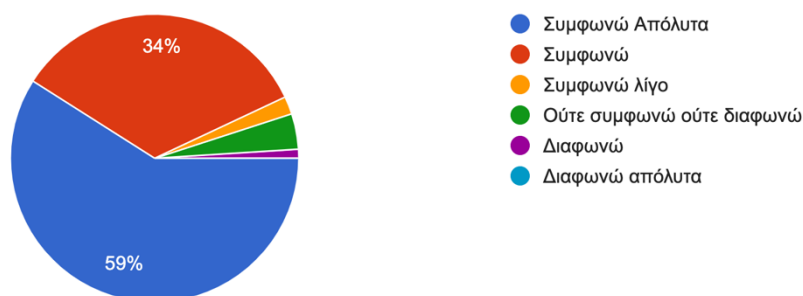
μαθητές. Από την άλλη πλευρά, το 38% επιβεβαιώνει τη γνώση και την εφαρμογή τέτοιων τεχνολογιών, υποδηλώνοντας ότι ένα εύλογο ποσοστό των εκπαιδευτικών είναι εξοπλισμένο με σύγχρονα εργαλεία στις στρατηγικές διδασκαλίας του. Ένα ελάχιστο ποσοστό, 1%, παραμένει αβέβαιο, σηματοδοτώντας έλλειψη γνώσης ή κατανόησης των ιδιαιτεροτήτων της υποστηρικτικής τεχνολογίας για τον αυτισμό. Αυτά τα δεδομένα υπογραμμίζουν τη σημασία των προγραμμάτων κατάρτισης και ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών ώστε να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες του ΑΤ στη δημιουργία ενός περιεκτικού και αποτελεσματικού περιβάλλοντος μάθησης για μαθητές με αυτισμό.

**Πιστεύετε ότι η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη και κατάρτιση στην εκπαίδευση για τον αυτισμό είναι απαραίτητη για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται με μαθητές με αυτισμό;**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	1	1.0	1.0	1.0
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	4	4.0	4.0	5.0
	Συμφωνώ	34	34.0	34.0	39.0
	Συμφωνώ Απόλυτα	59	59.0	59.0	98.0
	Συμφωνώ λίγο	2	2.0	2.0	100.0
	Total	100	100.0	100.0	

Πίνακας 38. Απαντήσεις στην ερώτηση σχετικά με την αναγκαιότητα συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται με μαθητές με αυτισμό

Πιστεύετε ότι η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη και κατάρτιση στην εκπαίδευση για τον αυτισμό είναι απαραίτητη για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται με μαθητές με αυτισμό;  
100 απαντήσεις



Εικόνα 38. Απαντήσεις στην ερώτηση σχετικά με την αναγκαιότητα συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται με μαθητές με αυτισμό

Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν συντριπτικά τη σημασία της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης και κατάρτισης στην εκπαίδευση για τον αυτισμό για εκπαιδευτικούς που εργάζονται με αυτιστικούς μαθητές. Ένα επιβλητικό 93% των ερωτηθέντων, συνδυάζοντας αυτούς που συμφωνούν απόλυτα και συμφωνούν, τονίζουν την ανάγκη για συνεχή εκπαίδευση. Αυτό το ποσοστό αποτελεί γενική συναίνεση στην εκπαιδευτική κοινότητα σχετικά με την εξελισσόμενη φύση των βέλτιστων πρακτικών και την ανάγκη να παραμείνουμε ενημερωμένοι προκειμένου να προσφέρουμε τη βέλτιστη υποστήριξη στους μαθητές με αυτισμό. Ένα πιο μικρό ποσοστό, που ανέρχεται συνολικά στο 6% (συνδυάζοντας τις απαντήσεις συμφωνώ λίγο και ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ), παραμένει ουδέτερο ή συμφωνεί λίγο, υποδεικνύοντας ότι, ενώ βλέπουν την αξία της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης, μπορεί να έχουν επιφυλάξεις ή να πιστεύουν ότι η εκπαίδευση που έχουν λάβει θα μπορούσε να είναι αρκετή. Μόνο ένα αμελητέο 1% διαφωνεί με τη δήλωση, αντανακλώντας ότι σχεδόν ολόκληρη η κοινότητα των εκπαιδευτικών κατανοεί τον κρίσιμο ρόλο της συνεχούς μάθησης σε αυτόν τον τομέα.

Αυτά τα δεδομένα υποδηλώνουν έντονα ότι οι εκπαιδευτικοί φορείς πρέπει να δώσουν προτεραιότητα και να διευκολύνουν τις ευκαιρίες συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης στον τομέα της εκπαίδευσης για τον αυτισμό.

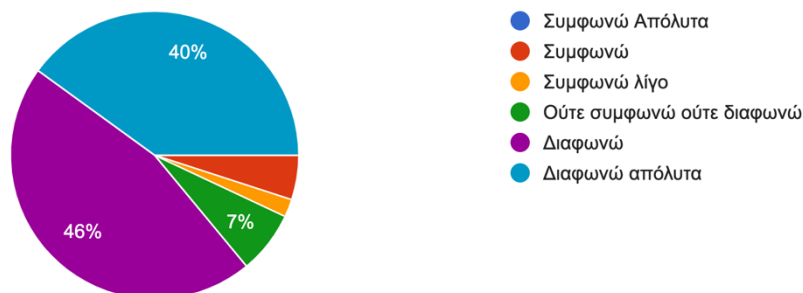
**Δεν είναι απαραίτητο ένας εκπαιδευτικός γενικής αγωγής να γνωρίζει για τον αυτισμό εφόσον υπάρχει ο θεσμός της παράλληλης στήριξης και του τμήματος ένταξης.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	46	46.0	46.0	46.0
	Διαφωνώ απόλυτα	40	40.0	40.0	86.0
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	7	7.0	7.0	93.0
	Συμφωνώ	5	5.0	5.0	98.0
	Συμφωνώ λίγο	2	2.0	2.0	100.0
	Total	100	100.0	100.0	

Πίνακας 39. Απαντήσεις στην δήλωση πως ένας εκπαιδευτικός γενικής αγωγής δεν έχει την υποχρέωση γνώσης του πεδίου του αυτισμού όταν υπάρχει παράλληλη στήριξη στον μαθητή

Δεν είναι απαραίτητο ένας εκπαιδευτικός γενικής αγωγής να γνωρίζει για τον αυτισμό εφόσον υπάρχει ο θεσμός της παράλληλης στήριξης και του τμήματος ένταξης.

100 απαντήσεις



Εικόνα 39. Απαντήσεις στην δήλωση πως ένας εκπαιδευτικός γενικής αγωγής δεν έχει την υποχρέωση γνώσης του πεδίου του αυτισμού όταν υπάρχει παράλληλη στήριξη στον μαθητή

Η πλειονότητα των ερωτηθέντων (86% σε συνδυασμό από «Διαφωνώ» και «Διαφωνώ απόλυτα») πιστεύει ότι είναι απαραίτητο για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής να έχουν γνώσεις για τον αυτισμό, ανεξάρτητα από την παρουσία παράλληλης στήριξης ή τμημάτων ένταξης. Αυτό το ποσοστό υπογραμμίζει την ανάγκη οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής να έχουν μια ολιστική κατανόηση των αναγκών όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με αυτισμό, για τη διασφάλιση πρακτικών διδασκαλίας υποστήριξης, χωρίς αποκλεισμούς. Η μειοψηφία (7%) που ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί μπορεί να είναι ουδέτερη λόγω της πεποίθησης ότι, ενώ η γνώση είναι ωφέλιμη, μπορεί να μην είναι κρίσιμη, δεδομένων των εξειδικευμένων συστημάτων υποστήριξης που υπάρχουν. Μόνο ένα οριακό ποσοστό 7% (συνδυάζοντας εκείνους που «συμφωνούν» και «συμφωνούν λίγο») πιστεύει ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής δεν χρειάζεται να έχουν αυτή τη γνώση.

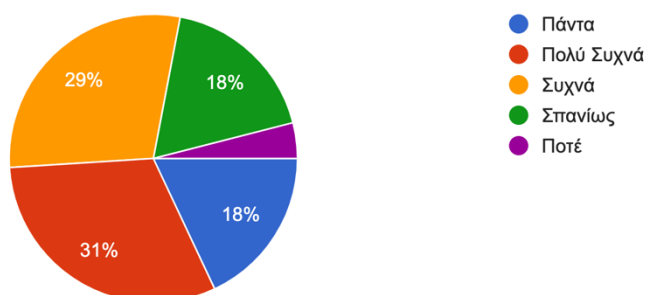
Αυτή η συλλογική πεποίθηση υποδηλώνει ότι για ένα αποτελεσματικό και χωρίς αποκλεισμούς εκπαιδευτικό περιβάλλον, θεωρείται σημαντικό οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής να εκπαιδεύονται σχετικά με τον αυτισμό, ακόμη και όταν υπάρχουν εξειδικευμένα συστήματα υποστήριξης.

**Πόσο συχνά συνεργάζεστε με άλλους επαγγελματίες (π.χ. λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές, ψυχολόγους, εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής) στο σχεδιασμό και την εφαρμογή της διδασκαλίας για μαθητές με ΔΑΦ;**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πάντα	18	18.0	18.0	18.0
	Πολύ Συχνά	31	31.0	31.0	49.0
	Ποτέ	4	4.0	4.0	53.0
	Σπανίως	18	18.0	18.0	71.0
	Συχνά	29	29.0	29.0	100.0
	Total		100	100.0	100.0

Πίνακας 40. Απαντήσεις στην ερώτηση σχετικά με την συχνότητα της συνεργασίας με επαγγελματίες ειδικής αγωγής για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας

Πόσο συχνά συνεργάζεστε με άλλους επαγγελματίες (π.χ. λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές, ψυχολόγους, εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής) στ...εφαρμογή της διδασκαλίας για μαθητές με ΔΑΦ;  
100 απαντήσεις



Εικόνα 40. Απαντήσεις στην ερώτηση σχετικά με την συχνότητα της συνεργασίας με επαγγελματίες ειδικής αγωγής για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας

Ένα σημαντικό μέρος των ερωτηθέντων (78% σε συνδυασμό των απαντήσεων: "Πάντα", "Πολύ Συχνά" και "Συχνά") συνεργάζεται συχνά με άλλους επαγγελματίες κατά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή της διδασκαλίας για μαθητές με ΔΑΦ. Αυτή η συνεργασία συχνά περιλαμβάνει λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές, ψυχολόγους και εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Αυτό υποδηλώνει μια ισχυρή διεπιστημονική προσέγγιση στην εκπαίδευση και υποστήριξη των μαθητών με ΔΑΦ. Η συλλογική τεχνογνωσία των επαγγελματιών διασφαλίζει ότι οι μαθητές λαμβάνουν ολοκληρωμένη εκπαίδευση προσαρμοσμένη στις ανάγκες τους. Από την άλλη πλευρά, ένα μικρότερο τμήμα (22% που συνδυάζει τις απαντήσεις: "Σπάνια" και το "Ποτέ") φαίνεται να ασχολείται λιγότερο συχνά

με τέτοιες διεπαγγελματικές συνεργασίες. Είναι πιθανό να μην έχει χρειαστεί να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους ή να βασίζονται σε άλλα μέσα ή στην προσωπική τους εμπειρία για να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών με αυτισμό.

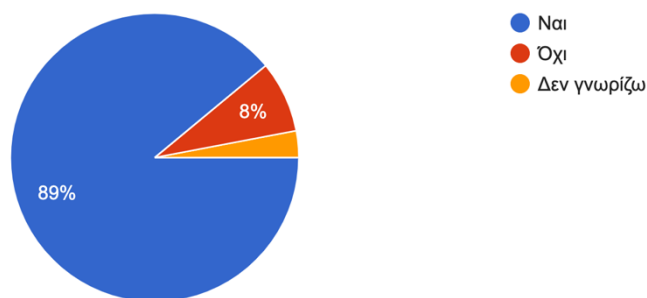
#### Ενότητα 4: Ελλείψεις σε ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό

##### Έχετε παρατηρήσει ελλείψεις ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού στο σχολείο σας;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δεν γνωρίζω	3	3.0	3.0	3.0
	Ναι	89	89.0	89.0	92.0
	Όχι	8	8.0	8.0	100.0
	Total	100	100.0	100.0	

Πίνακας 415. Ελλείψεις ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού στα σχολεία που εργάζονται οι συμμετέχοντες

Έχετε παρατηρήσει ελλείψεις ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού στο σχολείο σας;  
100 απαντήσεις



Εικόνα 10. Ελλείψεις ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού στα σχολεία που εργάζονται οι συμμετέχοντες

Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων (89%) έχει παρατηρήσει έλλειψη προσωπικού ειδικής αγωγής στο σχολείο τους. Αυτό φανερώνει ότι υπάρχει ένα σημαντικό κενό στη διαθεσιμότητα εξειδικευμένου προσωπικού, το οποίο θα μπορούσε ενδεχομένως να εμποδίσει την επιτυχή ένταξη και υποστήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το 8% που δεν έχει παρατηρήσει έλλειψη μπορεί να βρίσκεται σε

σχολεία με μικρότερο αριθμό μαθητών που χρειάζονται ειδική εκπαιδευτική υποστήριξη. Ωστόσο, το υψηλό ποσοστό που υποδηλώνει έλλειψη υπογραμμίζει την ανάγκη για την ύπαρξη ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού στα σχολεία. Το 3% που δεν είναι σίγουρο μπορεί να μην είναι σε θέση να έχει πλήρη εικόνα των αναγκών του σχολείου σε προσωπικό ή μπορεί να μην εμπλέκεται άμεσα σε ζητήματα ειδικής αγωγής. Συμπερασματικά, τα παραπάνω στοιχεία υπογραμμίζουν ένα πρόβλημα που πρέπει να αντιμετωπιστεί από τα σχολεία και τους ανάλογους φορείς ώστε να διασφαλίσουν ότι όλοι οι μαθητές λαμβάνουν την απαραίτητη υποστήριξη για την ακαδημαϊκή και κοινωνική τους ανάπτυξη.

**Εάν ναι, σε ποιους τομείς είναι πιο εμφανής η έλλειψη; (Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν)**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	9	9.0	9.0	9.0
Δάσκαλοι ειδικής αγωγής (Αθμια)	3	3.0	3.0	12.0
Δάσκαλοι ειδικής αγωγής (Αθμια), Εργοθεραπευτές, Σχολικοί ψυχολόγοι	1	1.0	1.0	13.0
Δάσκαλοι ειδικής αγωγής (Αθμια), Κοινωνικοί λειτουργοί	1	1.0	1.0	14.0
Δάσκαλοι ειδικής αγωγής (Αθμια), Κοινωνικοί λειτουργοί, Λογοθεραπευτές, Εργοθεραπευτές	3	3.0	3.0	17.0
Δάσκαλοι ειδικής αγωγής (Αθμια), Κοινωνικοί λειτουργοί, Λογοθεραπευτές, Εργοθεραπευτές, Σχολικοί νοσηλεύτες	2	2.0	2.0	19.0
Δάσκαλοι ειδικής αγωγής (Αθμια), Κοινωνικοί λειτουργοί, Λογοθεραπευτές, Εργοθεραπευτές, Σχολικοί ψυχολόγοι	2	2.0	2.0	21.0
Δάσκαλοι ειδικής αγωγής (Αθμια), Κοινωνικοί λειτουργοί, Λογοθεραπευτές, Εργοθεραπευτές, Σχολικοί ψυχολόγοι, Σχολικοί νοσηλεύτες	7	7.0	7.0	28.0
Δάσκαλοι ειδικής αγωγής (Αθμια), Κοινωνικοί λειτουργοί, Σχολικοί ψυχολόγοι	1	1.0	1.0	29.0
Δάσκαλοι ειδικής αγωγής (Αθμια), Κοινωνικοί λειτουργοί, Σχολικοί ψυχολόγοι, Σχολικοί νοσηλεύτες	2	2.0	2.0	31.0
Δάσκαλοι ειδικής αγωγής (Αθμια), Κοινωνικοί λειτουργοί, Σχολικοί	1	1.0	1.0	32.0

Δάσκαλοι ειδικής αγωγής (Α/θμια), Λογοθεραπευτές, Εργοθεραπευτές	2	2.0	2.0	34.0
Δάσκαλοι ειδικής αγωγής (Α/θμια), Λογοθεραπευτές, Εργοθεραπευτές, Σχολικοί νοσηλευτές	2	2.0	2.0	36.0
Δάσκαλοι ειδικής αγωγής (Α/θμια), Σχολικοί ψυχολόγοι, Σχολικοί νοσηλευτές	1	1.0	1.0	37.0
Δάσκαλοι ειδικής αγωγής (Α/θμια), Φιλολόγοι ειδικής αγωγής (Β/θμια), Μαθηματικοί ειδικής αγωγής (Β/θμια)	1	1.0	1.0	38.0
Δάσκαλοι ειδικής αγωγής (Α/θμια), Φιλολόγοι ειδικής αγωγής (Β/θμια), Μαθηματικοί ειδικής αγωγής (Β/θμια), Εργοθεραπευτές	1	1.0	1.0	39.0
Δάσκαλοι ειδικής αγωγής (Α/θμια), Φιλολόγοι ειδικής αγωγής (Β/θμια), Μαθηματικοί ειδικής αγωγής (Β/θμια), Κοινωνικοί λειτουργοί, Λογοθεραπευτές, Εργοθεραπευτές	2	2.0	2.0	41.0
Δάσκαλοι ειδικής αγωγής (Α/θμια), Φιλολόγοι ειδικής αγωγής (Β/θμια), Μαθηματικοί ειδικής αγωγής (Β/θμια), Κοινωνικοί λειτουργοί, Λογοθεραπευτές, Εργοθεραπευτές, Σχολικοί ψυχολόγοι, Σχολικοί νοσηλευτές	4	4.0	4.0	45.0
Δάσκαλοι ειδικής αγωγής (Α/θμια), Φιλολόγοι ειδικής αγωγής (Β/θμια), Μαθηματικοί ειδικής αγωγής (Β/θμια), Σχολικοί ψυχολόγοι	1	1.0	1.0	46.0
Ενταξης	1	1.0	1.0	47.0
Εργοθεραπευτές	3	3.0	3.0	50.0
Εργοθεραπευτές, Σχολικοί νοσηλευτές	1	1.0	1.0	51.0



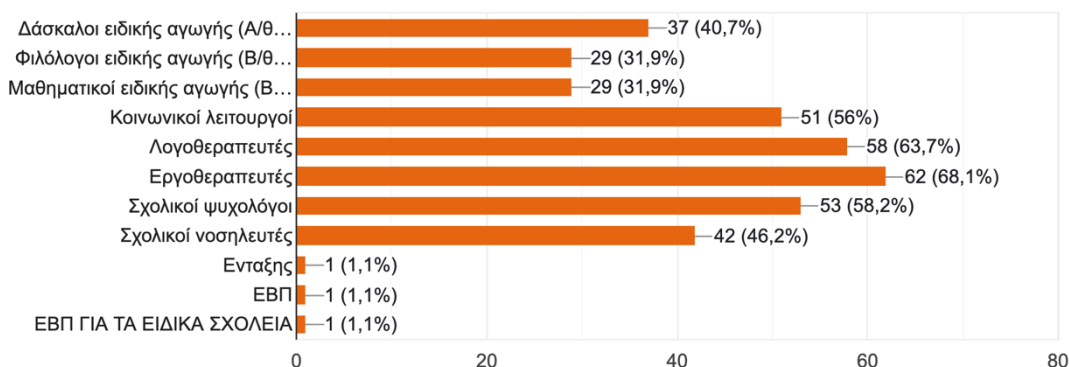
Κοινωνικοί λειτουργοί, Λογοθεραπευτές, Εργοθεραπευτές, Σχολικοί ψυχολόγοι	2	2.0	2.0	53.0
Κοινωνικοί λειτουργοί, Λογοθεραπευτές, Εργοθεραπευτές, Σχολικοί ψυχολόγοι, Σχολικοί νοσηλεύτες	5	5.0	5.0	58.0
Κοινωνικοί λειτουργοί, Λογοθεραπευτές, Σχολικοί ψυχολόγοι, Σχολικοί νοσηλεύτες	2	2.0	2.0	60.0
Κοινωνικοί λειτουργοί, Σχολικοί νοσηλεύτες	1	1.0	1.0	61.0
Κοινωνικοί λειτουργοί, Σχολικοί ψυχολόγοι	1	1.0	1.0	62.0
Λογοθεραπευτές, Εργοθεραπευτές	4	4.0	4.0	66.0
Λογοθεραπευτές, Εργοθεραπευτές, Σχολικοί νοσηλεύτες	1	1.0	1.0	67.0
Λογοθεραπευτές, Εργοθεραπευτές, Σχολικοί ψυχολόγοι	2	2.0	2.0	69.0
Λογοθεραπευτές, Εργοθεραπευτές, Σχολικοί ψυχολόγοι, Σχολικοί νοσηλεύτες	1	1.0	1.0	70.0
Λογοθεραπευτές, Σχολικοί νοσηλεύτες, ΕΒΠ	1	1.0	1.0	71.0
Μαθηματικοί ειδικής αγωγής (Β/θμια)	2	2.0	2.0	73.0
Μαθηματικοί ειδικής αγωγής (Β/θμια), Λογοθεραπευτές, Εργοθεραπευτές	1	1.0	1.0	74.0
Μαθηματικοί ειδικής αγωγής (Β/θμια), Σχολικοί ψυχολόγοι	1	1.0	1.0	75.0
Σχολικοί ψυχολόγοι	5	5.0	5.0	80.0
Φιλολόγοι ειδικής αγωγής (Β/θμια)	1	1.0	1.0	81.0
Φιλολόγοι ειδικής αγωγής (Β/θμια), Κοινωνικοί λειτουργοί, Λογοθεραπευτές, Εργοθεραπευτές, Σχολικοί ψυχολόγοι	1	1.0	1.0	82.0
Φιλολόγοι ειδικής αγωγής	2	2.0	2.0	84.0

Φιλολογοι ειδικής αγωγής (Β/θμια), Κοινωνικοί λειτουργοί, Λογοθεραπευτές, Εργοθεραπευτές, Σχολικοί ψυχολόγοι, Σχολικοί νοσηλευτές	2	2.0	2.0	84.0
Φιλολογοι ειδικής αγωγής (Β/θμια), Μαθηματικοί ειδικής αγωγής (Β/θμια)	2	2.0	2.0	86.0
Φιλολογοι ειδικής αγωγής (Β/θμια), Μαθηματικοί ειδικής αγωγής (Β/θμια), Εργοθεραπευτές	1	1.0	1.0	87.0
Φιλολογοι ειδικής αγωγής (Β/θμια), Μαθηματικοί ειδικής αγωγής (Β/θμια), Κοινωνικοί λειτουργοί, Λογοθεραπευτές, Εργοθεραπευτές, Σχολικοί νοσηλευτές	1	1.0	1.0	88.0
Φιλολογοι ειδικής αγωγής (Β/θμια), Μαθηματικοί ειδικής αγωγής (Β/θμια), Κοινωνικοί λειτουργοί, Λογοθεραπευτές, Εργοθεραπευτές, Σχολικοί ψυχολόγοι	3	3.0	3.0	91.0
Φιλολογοι ειδικής αγωγής (Β/θμια), Μαθηματικοί ειδικής αγωγής (Β/θμια), Κοινωνικοί λειτουργοί, Λογοθεραπευτές, Εργοθεραπευτές, Σχολικοί ψυχολόγοι, Σχολικοί νοσηλευτές	7	7.0	7.0	98.0
Φιλολογοι ειδικής αγωγής (Β/θμια), Μαθηματικοί ειδικής αγωγής (Β/θμια), Κοινωνικοί λειτουργοί, Σχολικοί ψυχολόγοι, Σχολικοί νοσηλευτές	1	1.0	1.0	99.0
Φιλολογοι ειδικής αγωγής (Β/θμια), Μαθηματικοί ειδικής αγωγής (Β/θμια), Λογοθεραπευτές, Εργοθεραπευτές	1	1.0	1.0	100.0
Total	100	100.0	100.0	

Πίνακας 42. Τομείς που παρουσιάζονται ελλείψεις ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού

Εάν ναι, σε ποιους τομείς είναι πιο εμφανής η έλλειψη; (Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν)

91 απαντήσεις



Εικόνα 42. Τομείς που παρουσιάζονται ελλείψεις ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού

Σημαντικό ποσοστό του δείγματος που συμμετείχε στην έρευνα εντοπίζει έλλειψη σε δασκάλους ειδικής αγωγής στην Α/θμία. Περίπου το 1/3 (31,9%) των ερωτηθέντων εντοπίζει έλλειψη σε φιλόλογους με εξειδίκευση στην ειδική αγωγή. Το ίδιο ποσοστό παρατηρεί και έλλειψη μαθηματικών με εξειδίκευση στην ειδική αγωγή. Το 56% δηλώνει πως υπάρχει έλλειψη σε κοινωνικούς λειτουργούς, οι οποίοι είναι απαραίτητοι για την αντιμετώπιση των ολιστικών αναγκών των μαθητών.

Πάνω από τους μισούς ερωτηθέντες (63,7%) αναφέρουν έλλειψη λογοθεραπευτών, όμως το υψηλότερο ποσοστό (68,1%) εντοπίζεται στην έλλειψη εργοθεραπευτών, αναδεικνύοντας τη δυσκολία αντιμετώπισης μαθητών με σωματικές και καθημερινές δυσκολίες. Το 58,2% των ερωτηθέντων παρατηρούν έλλειψη σε σχολικούς ψυχολόγους απαραίτητους για την αντιμετώπιση συναισθηματικών και συμπεριφορικών διαταραχών των μαθητών και το 43,2% σε σχολικούς νοσηλευτές.

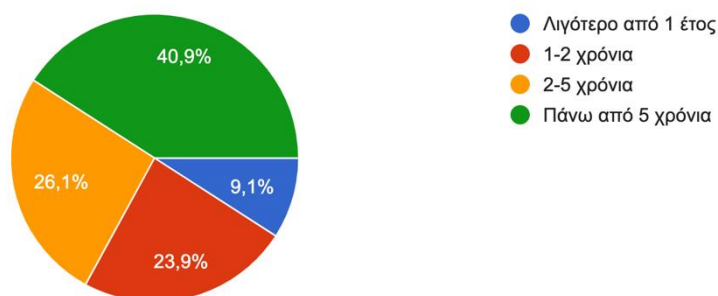
Συνεπώς από τα αποτελέσματα της έρευνας γίνεται αντιληπτό ότι πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν εντοπίζουν έντονες ελλείψεις σε διάφορες ειδικότητες εκπαιδευτικών κάτι το οποίο δυσχεραίνει το έργο των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και καθιστά αμφίβολη την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται σε μαθητές ειδικής αγωγής.

**Πόσο καιρό το γενικό σχολείο σας αντιμετωπίζει έλλειψη προσωπικού ειδικής αγωγής;**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	12	12.0	12.0	12.0
1-2 χρόνια	21	21.0	21.0	33.0
2-5 χρόνια	23	23.0	23.0	56.0
Λιγότερο από 1 έτος	8	8.0	8.0	64.0
Πάνω από 5 χρόνια	36	36.0	36.0	100.0
Total	100	100.0	100.0	

Πίνακας 43. Χρόνος (σε έτη) αντιμετώπισης ελλείψεων ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού

Πόσο καιρό το γενικό σχολείο σας αντιμετωπίζει έλλειψη προσωπικού ειδικής αγωγής;  
88 απαντήσεις



Εικόνα 43. Χρόνος (σε έτη) αντιμετώπισης ελλείψεων ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού

Σύμφωνα με τα στοιχεία που συλλέχθηκαν, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (36%) δηλώνει ότι το γενικό σχολείο τους αντιμετωπίζει έλλειψη προσωπικού ειδικής αγωγής για περισσότερα από 5 χρόνια. Αυτό υποδηλώνει ένα μακροχρόνιο συστημικό ζήτημα που δεν έχει αντιμετωπιστεί. Οι επόμενες υψηλότερες διάρκειες έλλειψης είναι τα 2-5 έτη (23%) και 1-2 έτη (21%), που μαζί με την κατηγορία «Πάνω από 5 έτη» αποτελούν το 80% των ερωτηθέντων. Αυτό αποτελεί ένα ανησυχητικό φαινόμενο, υποδεικνύοντας ότι η έλλειψη προσωπικού ειδικής αγωγής στα γενικά σχολεία δεν είναι ένα πρόσφατο, αλλά μάλλον ένα επίμονο πρόβλημα. Μόνο ένα μικρό ποσοστό (8%) των εκπαιδευτικών έχει παρατηρήσει αυτή την έλλειψη για λιγότερο από ένα έτος, υποδηλώνοντας ότι η πλειονότητα των ιδρυμάτων αντιμετωπίζει αυτό το πρόβλημα για μεγαλύτερη διάρκεια.

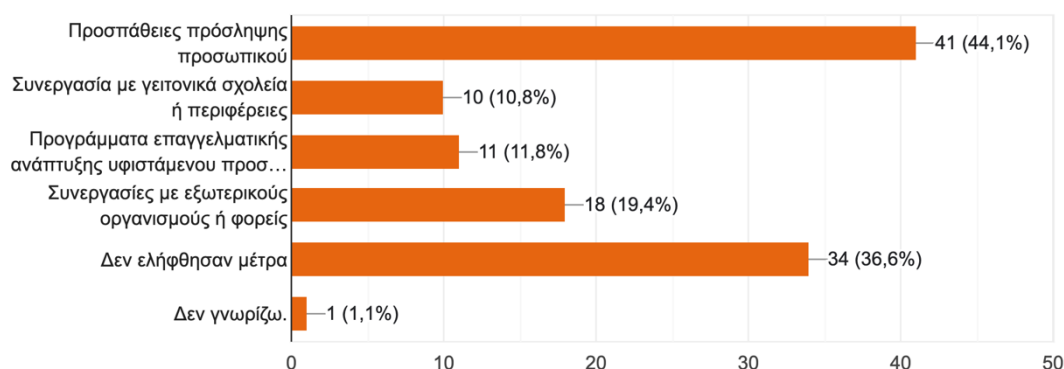
**Έχουν ληφθεί μέτρα από το σχολείο ή την περιφέρειά σας για την αντιμετώπιση της έλλειψης προσωπικού ειδικής αγωγής; (Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν)**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	7	7.0	7.0	7.0
Δεν ελήφθησαν μέτρα	34	34.0	34.0	41.0
Προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης υφιστάμενου προσωπικού	5	5.0	5.0	46.0
Προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης υφιστάμενου προσωπικού, Συνεργασίες με εξωτερικούς οργανισμούς ή φορείς	2	2.0	2.0	48.0
Προσπάθειες πρόσληψης προσωπικού	28	28.0	28.0	76.0
Προσπάθειες πρόσληψης προσωπικού, Προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης υφιστάμενου προσωπικού	2	2.0	2.0	78.0
Προσπάθειες πρόσληψης προσωπικού, Προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης υφιστάμενου προσωπικού, Συνεργασίες με εξωτερικούς οργανισμούς ή φορείς	2	2.0	2.0	80.0
Προσπάθειες πρόσληψης προσωπικού, Συνεργασία με γειτονικά σχολεία ή περιφέρειες	4	4.0	4.0	84.0
Προσπάθειες πρόσληψης προσωπικού, Συνεργασία με γειτονικά σχολεία ή περιφέρειες, Συνεργασίες με εξωτερικούς οργανισμούς ή φορείς	2	2.0	2.0	86.0
Προσπάθειες πρόσληψης προσωπικού, Συνεργασίες με εξωτερικούς οργανισμούς ή φορείς	3	3.0	3.0	89.0
Συνεργασία με γειτονικά σχολεία ή περιφέρειες	1	1.0	1.0	90.0
Συνεργασία με γειτονικά σχολεία ή περιφέρειες, Συνεργασίες με εξωτερικούς οργανισμούς ή φορείς	3	3.0	3.0	93.0
Συνεργασίες με εξωτερικούς οργανισμούς ή φορείς	6	6.0	6.0	99.0
Δεν γνωρίζω.	1	1.0	1.0	100.0
Total	100	100.0	100.0	

Πίνακας 44. Απαντήσεις στην ερώτηση σχετικά με την λήψη μέτρων για την αντιμετώπιση των ελλείψεων σε προσωπικό ειδικής αγωγής

Έχουν ληφθεί μέτρα από το σχολείο ή την περιφέρειά σας για την αντιμετώπιση της έλλειψης προσωπικού ειδικής αγωγής; (Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν)

93 απαντήσεις



Εικόνα 44. Απαντήσεις στην ερώτηση σχετικά με την λήψη μέτρων για την αντιμετώπιση των ελλείψεων σε προσωπικό ειδικής αγωγής

Σχεδόν οι μισοί από τους ερωτηθέντες αναφέρουν ότι τα σχολεία ή οι περιφέρειές τους προσπαθούν ενεργά να προσλάβουν περισσότερους επαγγελματίες της ειδικής αγωγής. Αυτή άλλωστε αποτελεί και την πιο άμεση προσέγγιση για την κάλυψη κενών θέσεων και την ενίσχυση του προσωπικού για την κάλυψη των αναγκών των μαθητών που χρειάζονται υπηρεσίες ειδικής εκπαίδευσης.

Ένα μικρότερο ποσοστό (10,8%) δηλώνει ότι τα σχολεία ή οι περιφέρειές τους συνεργάζονται με γειτονικά ιδρύματα. Αυτό μπορεί να σημαίνει κοινή χρήση πόρων, κοινά προγράμματα ή ακόμη και κοινή χρήση προσωπικού με εκ περιτροπής απασχόληση.

Περίπου το 12% των σχολείων ή των περιφερειών επενδύουν στην εκπαίδευση του υπάρχοντος προσωπικού τους ώστε να διαχειρίζονται τις προκλήσεις της ειδικής εκπαίδευσης. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει την παροχή νέων δεξιοτήτων, μεθοδολογιών ή γνώσεων για μια πιο ολοκληρωμένη κάλυψη των αναγκών των μαθητών ειδικής αγωγής. Είναι μια στρατηγική κίνηση που ενισχύει τις δυνατότητες του υπάρχοντος προσωπικού ώστε να καλυφθούν ενδεχομένως τα κενά που προκαλούνται από τις ελλείψεις προσωπικού ειδικής αγωγής.

Σχεδόν το 1/5 των ερωτηθέντων (18,4%) αναφέρει συνεργασίες με εξωτερικούς οργανισμούς. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει μη κερδοσκοπικούς οργανισμούς, κυβερνητικούς φορείς ή ιδιωτικά ιδρύματα που ειδικεύονται στην ειδική εκπαίδευση. Τέτοιες συνεργασίες μπορεί να οδηγήσουν ακόμη και στη πρόσληψη έκτακτου προσωπικού για την αντιμετώπιση των ελλείψεων.

Πάνω από το 1/3 (36,6% )των ερωτηθέντων δηλώνουν ότι τα σχολεία ή οι περιφέρειές τους δεν έχουν λάβει σημαντικά μέτρα για την αντιμετώπιση της έλλειψης. Αυτό μπορεί να οφείλεται σε διάφορους λόγους, όπως η έλλειψη πόρων, γραφειοκρατικές διαδικασίες ή υποτίμηση του επείγοντος και του αντίκτυπου του ζητήματος της έλλειψης για τους μαθητές .

Ένα μικρό ποσοστό των ερωτηθέντων δεν είναι σίγουροι για τα μέτρα που έλαβε το σχολείο ή την περιφέρειά τους. Αυτό μπορεί να υποδηλώνει ότι η επικοινωνία ή η ευαισθητοποίηση σχετικά με τέτοιες πρωτοβουλίες ενδέχεται να μην είναι ευρέως διαδεδομένη σε όλα τα μέλη του προσωπικού.

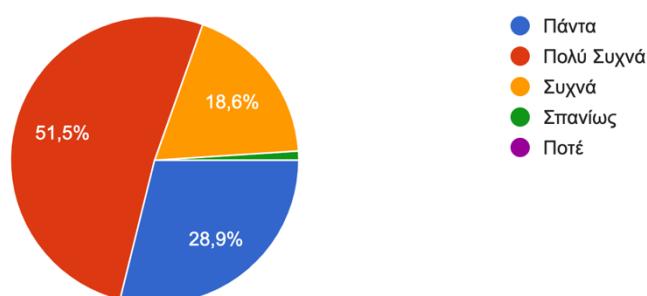
**Πόσο συχνά η έλλειψη προσωπικού επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται σε μαθητές με ΔΑΦ στην τάξη σας;**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3	3.0	3.0	3.0
Πάντα	28	28.0	28.0	31.0
Πολύ Συχνά	50	50.0	50.0	81.0
Σπανίως	1	1.0	1.0	82.0
Συχνά	18	18.0	18.0	100.0
Total	100	100.0	100.0	

Πίνακας 45. Απαντήσεις στην ερώτηση σχετικά με το πόσο συχνά η έλλειψη σε προσωπικό επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης των μαθητών με ΔΑΦ

Πόσο συχνά η έλλειψη προσωπικού επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται σε μαθητές με ΔΑΦ στην τάξη σας;

97 απαντήσεις



Εικόνα 45. Απαντήσεις στην ερώτηση σχετικά με το πόσο συχνά η έλλειψη σε προσωπικό επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης των μαθητών με ΔΑΦ



Τα στοιχεία υποδηλώνουν σημαντική ανησυχία σχετικά με τον αντίκτυπο της έλλειψης προσωπικού στην εκπαίδευση των μαθητών με ΔΑΦ. Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων, που ανέρχεται στο 78%, δηλώνει ότι η έλλειψη προσωπικού «Πάντα» ή «Πολύ Συχνά» επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται σε αυτούς τους μαθητές. Σε συνδυασμό με το 18% που δήλωσε ότι την επηρεάζει "Συχνά", το σύνολο φτάνει στο ανησυχητικό 96%. Αυτό δείχνει ότι σχεδόν όλοι οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι ελλείψεις προσωπικού επηρεάζουν σταθερά την ποιότητα της εκπαίδευσης για μαθητές με ΔΑΦ. Μόνο ένα μικρό ποσοστό 1% δηλώνει ότι αυτό συμβαίνει σπάνια. Αυτά τα δεδομένα υπογραμμίζουν τον επείγοντα χαρακτήρα και τη σημασία της αντιμετώπισης ζητημάτων έλλειψης προσωπικού για τη διασφάλιση υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης για μαθητές με ΔΑΦ.

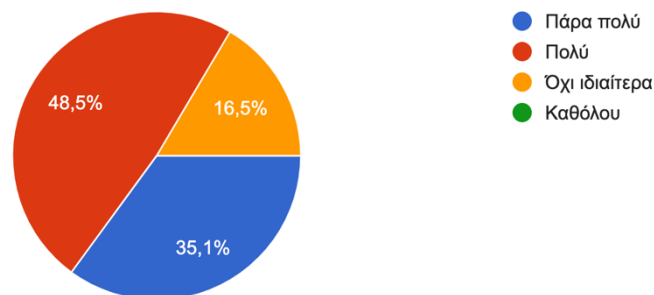
**Η έλλειψη προσωπικού ειδικής αγωγής στο γενικό σχολείο έχει ως αποτέλεσμα αυξημένο φόρτο εργασίας για το υπάρχον προσωπικό;**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3	3.0	3.0	3.0
Όχι ιδιαίτερα	16	16.0	16.0	19.0
Πάρα πολύ	34	34.0	34.0	53.0
Πολύ	47	47.0	47.0	100.0
Total	100	100.0	100.0	

Πίνακας 46. Απαντήσεις στην ερώτηση σχετικά με την αύξηση του φόρτου εργασίας του υπάρχοντος προσωπικού λόγω της έλλειψης προσωπικού ειδικής αγωγής

Η έλλειψη προσωπικού ειδικής αγωγής στο γενικό σχολείο έχει ως αποτέλεσμα αυξημένο φόρτο εργασίας για το υπάρχον προσωπικό;

97 απαντήσεις



Εικόνα 46. Απαντήσεις στην ερώτηση σχετικά με την αύξηση του φόρτου εργασίας του υπάρχοντος προσωπικού λόγω της έλλειψης προσωπικού ειδικής αγωγής



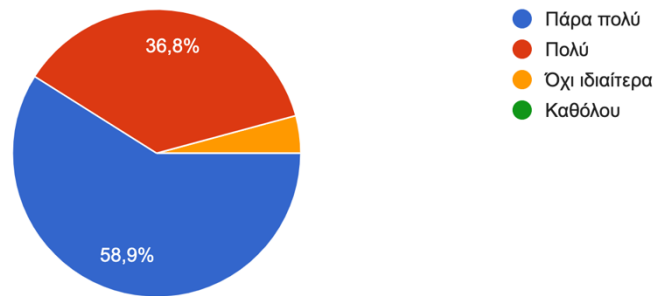
Με βάση τα δεδομένα που παρασχέθηκαν, η σημαντική πλειοψηφία των ερωτηθέντων πιστεύει ότι η απουσία επαρκούς ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού στα γενικά σχολεία έχει οδηγήσει σε αυξημένο φόρτο εργασίας για το υπόλοιπο προσωπικό. Συγκεκριμένα, το 81% των συμμετεχόντων θεώρησε ότι η αύξηση του φόρτου εργασίας ήταν είτε «Πάρα Πολύ» ή «Πολύ» σημαντική. Μόνο ένα μικρό τμήμα, που αποτελεί το 16%, ανέφερε ότι η έλλειψη δεν έχει επηρεάσει σημαντικά τον φόρτο εργασίας τους. Αυτά τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι η έλλειψη προσωπικού ειδικής εκπαίδευσης όχι μόνο επηρεάζει την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στους μαθητές με ΔΑΦ, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, αλλά επίσης δυσκολεύει σημαντικά το έργο των υπαρχόντων εκπαιδευτικών. Η αντιμετώπιση των ελλείψεων του προσωπικού είναι κρίσιμη όχι μόνο για την εξέλιξη των ίδιων των μαθητών, αλλά και για τη διασφάλιση της ευημερίας και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

**Η έλλειψη προσωπικού ειδικής αγωγής στο γενικό σχολείο έχει επηρεάσει την ικανότητα παροχής εξατομικευμένων εκπαιδευτικών σχεδίων (IEPs) για μαθητές με ειδικές ανάγκες**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	5	5.0	5.0	5.0
Όχι ιδιαίτερα	4	4.0	4.0	9.0
Πάρα πολύ	56	56.0	56.0	65.0
Πολύ	35	35.0	35.0	100.0
Total	100	100.0	100.0	

Πίνακας 47. Απαντήσεις στην ερώτηση σχετικά με το πόσο έχει επηρεάσει η έλλειψη προσωπικού ειδικής αγωγής την ικανότητα παροχής εξατομικευμένων εκπαιδευτικών σχεδίων

Η έλλειψη προσωπικού ειδικής αγωγής στο γενικό σχολείο έχει επηρεάσει την ικανότητα παροχής εξατομικευμένων εκπαιδευτικών σχεδίων (IEPs) για μαθητές με ειδικές ανάγκες  
95 απαντήσεις



Εικόνα 47. Απαντήσεις στην ερώτηση σχετικά με το πόσο έχει επηρεάσει η έλλειψη προσωπικού ειδικής αγωγής την ικανότητα παροχής εξατομικευμένων εκπαιδευτικών σχεδίων

Από τα δεδομένα που παρέχονται, μια σημαντική πλειονότητα των ερωτηθέντων πιστεύει ότι η έλλειψη ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού στα γενικά σχολεία έχει έντονη επίδραση στην ικανότητα παροχής εξατομικευμένων εκπαιδευτικών σχεδίων για μαθητές με ειδικές ανάγκες. Συνολικά, το 91% των συμμετεχόντων πιστεύει ότι ο αντίκτυπος αυτής της έλλειψης είναι είτε "Πάρα πολύ" είτε "Πολύ" ουσιαστικός. Μόνο ένα μικρό ποσοστό, το 4%, θεώρησε ότι η απουσία προσωπικού ειδικής αγωγής δεν εμποδίζει ιδιαίτερα τη δημιουργία και την εκτέλεση των IEP. Αυτά τα δεδομένα υπογραμμίζουν τη σημασία της επαρκούς στελέχωσης στην ειδική αγωγή για να διασφαλιστεί ότι οι μαθητές λαμβάνουν εξατομικευμένα εκπαιδευτικά σχέδια που ανταποκρίνονται στις μοναδικές ανάγκες τους.

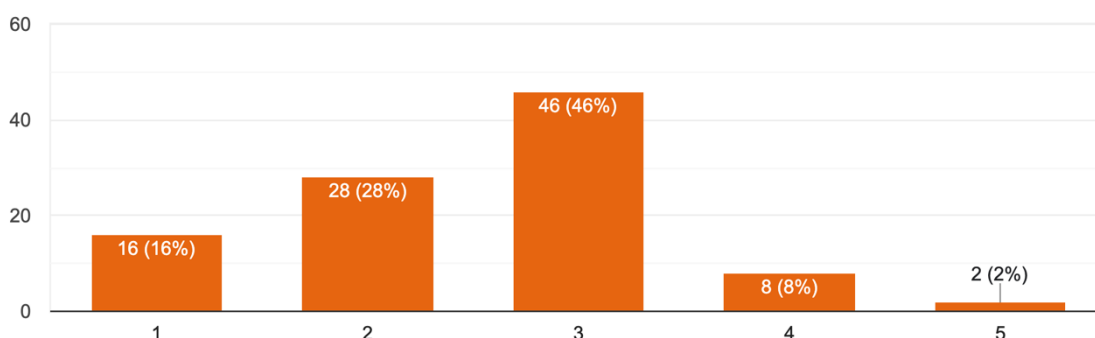
**Σε μια κλίμακα 1-5, πώς θα βαθμολογούσατε τη συνολική ετοιμότητα του σχολείου σας να εκπαιδεύσει μαθητές με ΔΑΦ; (1 = καθόλου προετοιμασμένος, 5 = πλήρως έτοιμος)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	16	16.0	16.0	16.0
	2	28	28.0	28.0	44.0
	3	46	46.0	46.0	90.0
	4	8	8.0	8.0	98.0
	5	2	2.0	2.0	100.0
	Total	100	100.0	100.0	

Πίνακας 48. Βαθμολογία ετοιμότητας του σχολείου που εργάζονται οι συμμετέχοντες για την εκπαίδευση αυτιστικών μαθητών

Σε μια κλίμακα 1-5, πώς θα βαθμολογούσατε τη συνολική ετοιμότητα του σχολείου σας να εκπαιδεύσει μαθητές με ΔΑΦ; (1 = καθόλου προετοιμασμένος, 5 = πλήρως έτοιμος)

100 απαντήσεις



Εικόνα 48. Βαθμολογία ετοιμότητας του σχολείου που εργάζονται οι συμμετέχοντες για την εκπαίδευση αυτιστικών μαθητών

Τα δεδομένα υποδηλώνουν ότι πολλοί ερωτηθέντες εκφράζουν ανησυχία σχετικά με την ετοιμότητα του σχολείου τους να εκπαιδεύσει μαθητές με ΔΑΦ. Ένα αξιοσημείωτο 44% των ερωτηθέντων αξιολόγησε την ετοιμότητα του σχολείου του με «1» ή «2», υποδηλώνοντας χαμηλά επίπεδα προετοιμασίας. Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων, 46%, χαρακτήρισε την ετοιμότητα του σχολείου του ως μέτρια βαθμολογώντας με «3», και υποδηλώνοντας τη πεποίθηση ότι τα σχολεία τους είναι προετοιμασμένα, αλλά υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης. Μόνο ένα συνδυασμένο σύνολο 10% των ερωτηθέντων έδωσε βαθμολογίες "4" ή "5", που σημαίνει ότι πιστεύουν ότι τα σχολεία τους είναι καλά προετοιμασμένα ή πλήρως προετοιμασμένα. Αυτά τα δεδομένα

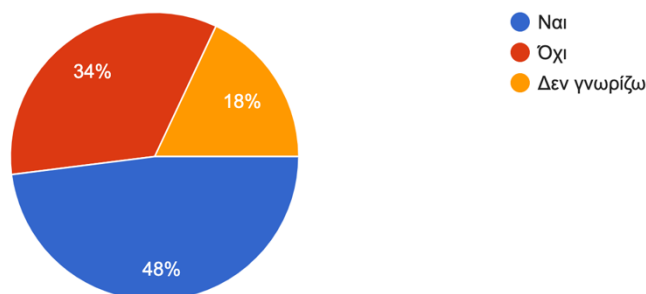
υπογραμμίζουν την ανάγκη των σχολείων να ενισχύσουν την ικανότητα και την ετοιμότητά τους να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις ανάγκες των μαθητών με ΔΑΦ.

**Πιστεύετε ότι οι στάσεις και οι αντιλήψεις του προσωπικού του σχολείου σας απέναντι στους μαθητές με ΔΑΦ είναι γενικά θετικές;**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δεν γνωρίζω	18	18.0	18.0	18.0
	Ναι	48	48.0	48.0	66.0
	Όχι	34	34.0	34.0	100.0
Total		100	100.0	100.0	

Πίνακας 49. Απαντήσεις στην ερώτηση σχετικά με την ύπαρξη θετικών στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές με αυτισμό

Πιστεύετε ότι οι στάσεις και οι αντιλήψεις του προσωπικού του σχολείου σας απέναντι στους μαθητές με ΔΑΦ είναι γενικά θετικές;  
100 απαντήσεις



Εικόνα 49. Απαντήσεις στην ερώτηση σχετικά με την ύπαρξη θετικών στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές με αυτισμό

Σχεδόν οι μισοί από τους ερωτηθέντες, το 48%, πιστεύουν ότι οι στάσεις και οι αντιλήψεις του προσωπικού του σχολείου τους απέναντι στους μαθητές με ΔΑΦ είναι γενικά θετικές. Ωστόσο, ένα σημαντικό 34% αντιλαμβάνεται αυτές τις στάσεις ως αρνητικές. Αξίζει να σημειωθεί ότι το 18% των ερωτηθέντων είναι αβέβαιο για τη συνολική στάση του προσωπικού του σχολείου, υποδεικνύοντας ότι μπορεί να μην υπάρχει μια ευρύτερη στάση στις αντιλήψεις ή έλλειψη σαφούς επικοινωνίας για το θέμα αυτό εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Αν και είναι ενθαρρυντικό να βλέπουμε ότι ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό των ερωτηθέντων θεωρεί πως οι αντιλήψεις είναι ως επί το πλείστον

θετικές απέναντι στους αυτιστικούς μαθητές, ωστόσο το σημαντικό ποσοστό των αρνητικών αντιλήψεων υποδηλώνει την ανάγκη για προγράμματα ευαισθητοποίησης και κατάρτισης για τη βελτίωση της στάσης του προσωπικού απέναντι στους μαθητές με ΔΑΦ.

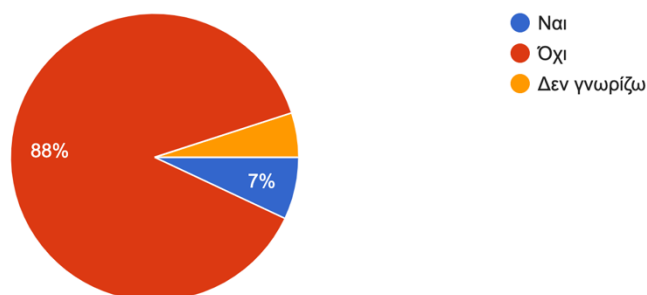
**Κατά τη γνώμη σας, το σχολικό σύστημα γενικής εκπαίδευσης υποστηρίζει επαρκώς τους μαθητές με ΔΑΦ;**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δεν γνωρίζω	5	5.0	5.0	5.0
	Ναι	7	7.0	7.0	12.0
	Όχι	88	88.0	88.0	100.0
	Total	100	100.0	100.0	

Πίνακας 50. Απαντήσεις στην ερώτηση σχετικά με την επάρκεια της υποστήριξης αυτιστικών μαθητών στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης

Κατά τη γνώμη σας, το σχολικό σύστημα γενικής εκπαίδευσης υποστηρίζει επαρκώς τους μαθητές με ΔΑΦ;

100 απαντήσεις



Εικόνα 50. Απαντήσεις στην ερώτηση σχετικά με την επάρκεια της υποστήριξης αυτιστικών μαθητών στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης

Η συντριπτική πλειοψηφία, το 88% των ερωτηθέντων πιστεύει ότι το σχολικό σύστημα γενικής εκπαίδευσης δεν υποστηρίζει επαρκώς τους μαθητές με ΔΑΦ. Αυτό υποδηλώνει σημαντική ανησυχία σχετικά με τους τρόπους ένταξης και υποστήριξης που είναι διαθέσιμοι για αυτούς τους μαθητές στην γενική εκπαίδευση. Μόνο ένα μικρό ποσοστό, το 7%, πιστεύει ότι το ισχύον σύστημα παρέχει την απαραίτητη υποστήριξη σε αυτούς τους μαθητές. Με ένα επιπλέον 5% αβέβαιο σχετικά με την επάρκεια της υποστήριξης,

φαίνεται να υπάρχει σαφής έκκληση για δράση προς τους εκπαιδευτικούς φορείς να αντιμετωπίσουν και να ενισχύσουν τα συστήματα υποστήριξης για μαθητές με ΔΑΦ.

**Τι προκλήσεις δημιουργεί η έλλειψη προσωπικού ειδικής αγωγής στο διδακτικό περιβάλλον;**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αυξημένος φόρτος εργασίας για τους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης., Δεν υπάρχει αποτελεσματική παροχή διαφοροποιημένης διδασκαλίας και υποστήριξης σε κάθε μαθητή.	2	2.0	2.0	2.0
	Αυξημένος φόρτος εργασίας για τους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης., Η διατήρηση της πειθαρχίας στην τάξη και η διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών με ΔΑΦ μπορεί να γίνουν πιο απαιτητικές., Περιορισμένες ευκαιρίες συνεργασίας με το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό αλλά και επαγγελματικής εξέλιξης.	1	1.0	1.0	3.0
	Δεν υπάρχει αποτελεσματική παροχή διαφοροποιημένης διδασκαλίας και υποστήριξης σε κάθε μαθητή.	7	7.0	7.0	10.0
	Δεν υπάρχει αποτελεσματική παροχή διαφοροποιημένης διδασκαλίας και υποστήριξης σε κάθε μαθητή., Η διατήρηση της πειθαρχίας στην τάξη και η διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών με ΔΑΦ μπορεί να γίνουν πιο απαιτητικές., Περιορισμένες ευκαιρίες συνεργασίας με το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό αλλά και επαγγελματικής εξέλιξης.	1	1.0	1.0	11.0
	Δεν υπάρχει αποτελεσματική παροχή διαφοροποιημένης διδασκαλίας και υποστήριξης σε κάθε μαθητή., Περιορισμένες ευκαιρίες συνεργασίας με το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό αλλά και επαγγελματικής εξέλιξης.	1	1.0	1.0	12.0
	Η διατήρηση της πειθαρχίας στην τάξη και η διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών με ΔΑΦ μπορεί να γίνουν πιο απαιτητικές.	1	1.0	1.0	13.0

<p>Η έλλειψη προσωπικού μπορεί να δυσκολέψει την εξατομικευμένη προσοχή και υποστήριξη στους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες παρεμποδίζοντας την ομαλή ένταξή τους.</p>	7	7.0	7.0	20.0
<p>Η έλλειψη προσωπικού μπορεί να δυσκολέψει την εξατομικευμένη προσοχή και υποστήριξη στους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες παρεμποδίζοντας την ομαλή ένταξή τους. Αυξημένος φόρτος εργασίας για τους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης.</p>	2	2.0	2.0	22.0
<p>Η έλλειψη προσωπικού μπορεί να δυσκολέψει την εξατομικευμένη προσοχή και υποστήριξη στους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες παρεμποδίζοντας την ομαλή ένταξή τους. Αυξημένος φόρτος εργασίας για τους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης. Δεν υπάρχει αποτελεσματική παροχή διαφοροποιημένης διδασκαλίας και υποστήριξης σε κάθε μαθητή.</p>	5	5.0	5.0	27.0
<p>Η έλλειψη προσωπικού μπορεί να δυσκολέψει την εξατομικευμένη προσοχή και υποστήριξη στους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες παρεμποδίζοντας την ομαλή ένταξή τους. Αυξημένος φόρτος εργασίας για τους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης. Δεν υπάρχει αποτελεσματική παροχή διαφοροποιημένης διδασκαλίας και υποστήριξης σε κάθε μαθητή. Η διατήρηση της πειθαρχίας στην τάξη και η διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών με ΔΑΦ μπορεί να γίνουν πιο απαιτητικές.</p>	9	9.0	9.0	36.0
<p>Η έλλειψη προσωπικού μπορεί να δυσκολέψει την εξατομικευμένη προσοχή και υποστήριξη στους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες παρεμποδίζοντας την ομαλή ένταξή τους. Αυξημένος φόρτος εργασίας για τους εκπαιδευτικούς της γενικής</p>	24	24.0	24.0	60.0

<p>Η έλλειψη προσωπικού μπορεί να δυσκολέψει την εξατομικευμένη προσοχή και υποστήριξη στους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες παρεμποδίζοντας την ομαλή ένταξή τους. Αυξημένος φόρτος εργασίας για τους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης. Δεν υπάρχει αποτελεσματική παροχή διαφοροποιημένης διδασκαλίας και υποστήριξης σε κάθε μαθητή. Περιορισμένες ευκαιρίες συνεργασίας με το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό αλλά και επαγγελματικής εξέλιξης.</p>	2	2.0	2.0	62.0
<p>Η έλλειψη προσωπικού μπορεί να δυσκολέψει την εξατομικευμένη προσοχή και υποστήριξη στους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες παρεμποδίζοντας την ομαλή ένταξή τους. Αυξημένος φόρτος εργασίας για τους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης. Η διατήρηση της πειθαρχίας στην τάξη και η διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών με ΔΑΦ μπορεί να γίνουν πιο απαιτητικές.</p>	3	3.0	3.0	65.0
<p>Η έλλειψη προσωπικού μπορεί να δυσκολέψει την εξατομικευμένη προσοχή και υποστήριξη στους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες παρεμποδίζοντας την ομαλή ένταξή τους. Δεν υπάρχει αποτελεσματική παροχή διαφοροποιημένης διδασκαλίας και υποστήριξης σε κάθε μαθητή.</p>	10	10.0	10.0	75.0
<p>Η έλλειψη προσωπικού μπορεί να δυσκολέψει την εξατομικευμένη προσοχή και υποστήριξη στους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες παρεμποδίζοντας την ομαλή ένταξή τους. Δεν υπάρχει αποτελεσματική παροχή διαφοροποιημένης διδασκαλίας και υποστήριξης σε κάθε μαθητή. Η διατήρηση της πειθαρχίας στην τάξη και η διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών με ΔΑΦ μπορεί να γίνουν πιο απαιτητικές.</p>	13	13.0	13.0	88.0

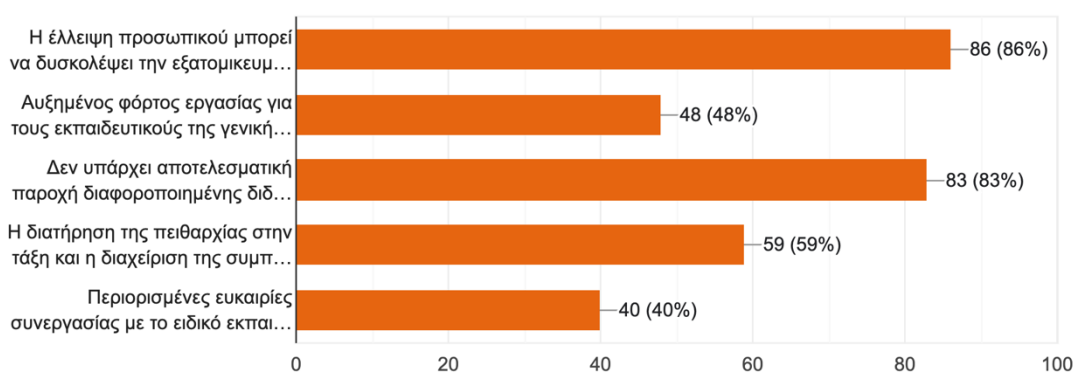


<p>Η έλλειψη προσωπικού μπορεί να δυσκολέψει την εξατομικευμένη προσοχή και υποστήριξη στους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες παρεμποδίζοντας την ομαλή ένταξή τους., Δεν υπάρχει αποτελεσματική παροχή διαφοροποιημένης διδασκαλίας και υποστήριξης σε κάθε μαθητή., Η διατήρηση της πειθαρχίας στην τάξη και η διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών με ΔΑΦ μπορεί να γίνουν πιο απαιτητικές., Περιορισμένες ευκαιρίες συνεργασίας με το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό αλλά και επαγγελματικής εξέλιξης.</p>	5	5.0	5.0	93.0
<p>Η έλλειψη προσωπικού μπορεί να δυσκολέψει την εξατομικευμένη προσοχή και υποστήριξη στους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες παρεμποδίζοντας την ομαλή ένταξή τους., Δεν υπάρχει αποτελεσματική παροχή διαφοροποιημένης διδασκαλίας και υποστήριξης σε κάθε μαθητή., Περιορισμένες ευκαιρίες συνεργασίας με το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό αλλά και επαγγελματικής εξέλιξης.</p>	4	4.0	4.0	97.0
<p>Η έλλειψη προσωπικού μπορεί να δυσκολέψει την εξατομικευμένη προσοχή και υποστήριξη στους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες παρεμποδίζοντας την ομαλή ένταξή τους., Η διατήρηση της πειθαρχίας στην τάξη και η διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών με ΔΑΦ μπορεί να γίνουν πιο απαιτητικές.</p>	1	1.0	1.0	98.0
<p>Η έλλειψη προσωπικού μπορεί να δυσκολέψει την εξατομικευμένη προσοχή και υποστήριξη στους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες παρεμποδίζοντας την ομαλή ένταξή τους., Η διατήρηση της πειθαρχίας στην τάξη και η διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών με ΔΑΦ μπορεί να γίνουν πιο απαιτητικές., Περιορισμένες ευκαιρίες</p>	1	1.0	1.0	99.0

Περιορισμένες ευκαιρίες συνεργασίας με το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό αλλά και επαγγελματικής εξέλιξης.	1	1.0	1.0	100.0
Total	100	100.0	100.0	

Πίνακας 516. Απαντήσεις στην ερώτηση σχετικά με τις προκλήσεις που δημιουργεί η έλλειψη προσωπικού στο διδακτικό περιβάλλον

Τι προκλήσεις δημιουργεί η έλλειψη προσωπικού ειδικής αγωγής στο διδακτικό περιβάλλον;  
100 απαντήσεις



Εικόνα 11. Απαντήσεις στην ερώτηση σχετικά με τις προκλήσεις που δημιουργεί η έλλειψη προσωπικού στο διδακτικό περιβάλλον

Μια σημαντική πλειοψηφία των ερωτηθέντων (86%) πιστεύει ότι η έλλειψη προσωπικού ειδικής εκπαίδευσης καθιστά δύσκολη την εξατομικευμένη προσοχή και υποστήριξη των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Αυτό αποτελεί κρίσιμο ζήτημα, καθώς η ίδια η ουσία της ειδικής αγωγής είναι η προσαρμογή της διδασκαλίας για την κάλυψη των ατομικών αναγκών. Εάν υπάρχει έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού, οι μαθητές ενδέχεται να μην λάβουν τη στοχευμένη υποστήριξη που χρειάζονται, καθιστώντας την ενσωμάτωσή τους στις κανονικές τάξεις πιο δύσκολη.

Σχεδόν οι μισοί από τους ερωτηθέντες αναφέρουν ότι όταν υπάρχει έλλειψη επαγγελματιών ειδικής αγωγής, το βάρος συχνά πέφτει στους δασκάλους γενικής αγωγής. Έτσι είναι πιθανόν να χρειαστεί να αναλάβουν πρόσθετες ευθύνες, όπως η προσαρμογή σχεδίων μαθήματος ή η διαχείριση θεμάτων συμπεριφοράς, καθήκοντα για τα οποία μπορεί να μην είναι πλήρως εκπαιδευμένοι για να χειριστούν.

Σε άμεση συνάφεια με την ύπαρξη δυσκολίας εξατομικευμένης υποστήριξης, το 83% των ερωτηθέντων βλέπει και άμεση συσχέτιση μεταξύ της έλλειψης προσωπικού ειδικής εκπαίδευσης και της παροχής διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Η

διαφοροποιημένη διδασκαλία απαιτεί την ύπαρξη μαθησιακών εμπειριών προσαρμοσμένων στις ατομικές ανάγκες, τα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες των μαθητών. Χωρίς επαρκές προσωπικό ειδικής αγωγής, η διασφάλιση της βέλτιστης μαθησιακής εμπειρίας σε κάθε μαθητή γίνεται πρόκληση με αμφίβολα αποτελέσματα.

Πάνω από τους μισούς ερωτηθέντες πιστεύουν ότι η διαχείριση της πειθαρχίας στην τάξη και ιδιαίτερα η συμπεριφορά των μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) γίνεται πιο δύσκολη όταν υπάρχει έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού. Οι επαγγελματίες της ειδικής αγωγής έχουν συχνά την κατάλληλη κατάρτιση και στρατηγικές για να χειριστούν και να υποστηρίξουν μαθητές με ειδικές ανάγκες. Χωρίς την τεχνογνωσία τους, η διατήρηση ενός ευνοϊκού περιβάλλοντος μάθησης μπορεί να καταστεί ιδιαίτερα δύσκολη. 4 στους 10 ερωτηθέντες τονίζουν ότι η έλλειψη προσωπικού ειδικής αγωγής οδηγεί σε περιορισμένες ευκαιρίες συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Αυτή η συνεργασία είναι ζωτικής σημασίας για την ανταλλαγή στρατηγικών, τη συνδιδασκαλία και τη διασφάλιση ότι οι μαθητές λαμβάνουν κατάλληλη υποστήριξη.

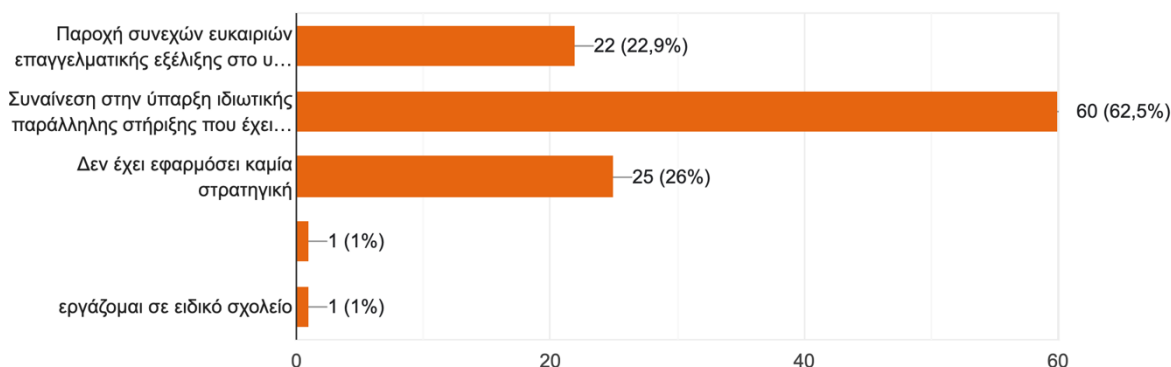
**Ποιες στρατηγικές, εάν υπάρχουν, έχει εφαρμόσει το σχολείο σας για την αντιμετώπιση της έλλειψης προσωπικού ειδικής αγωγής;**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	4	4.0	4.0	4.0
Δεν έχει εφαρμόσει καμία στρατηγική	24	24.0	24.0	28.0
εργάζομαι σε ειδικό σχολείο	1	1.0	1.0	29.0
Παροχή συνεχών ευκαιριών επαγγελματικής εξέλιξης στο υπάρχον προσωπικό για την ενίσχυση των δεξιοτήτων και των γνώσεών του στην ειδική εκπαίδευση.	10	10.0	10.0	39.0
Παροχή συνεχών ευκαιριών επαγγελματικής εξέλιξης στο υπάρχον προσωπικό για την ενίσχυση των δεξιοτήτων και των γνώσεών του στην ειδική εκπαίδευση.,	1	1.0	1.0	40.0
Παροχή συνεχών ευκαιριών επαγγελματικής εξέλιξης στο υπάρχον προσωπικό για την ενίσχυση των δεξιοτήτων και των γνώσεών του στην ειδική εκπαίδευση., Συναίνεση στην ύπαρξη ιδιωτικής παράλληλης στήριξης που έχει προσληφθεί από τον ίδιο τον γονέα	11	11.0	11.0	51.0
Συναίνεση στην ύπαρξη ιδιωτικής παράλληλης στήριξης που έχει προσληφθεί από τον ίδιο τον γονέα	48	48.0	48.0	99.0
Συναίνεση στην ύπαρξη ιδιωτικής παράλληλης στήριξης που έχει προσληφθεί από τον ίδιο τον γονέα, Δεν έχει εφαρμόσει καμία στρατηγική	1	1.0	1.0	100.0
Total	100	100.0	100.0	

Πίνακας 52. Απαντήσεις στην ερώτηση σχετικά με την εφαρμογή στρατηγικών από τον σχολικό φορέα για την αντιμετώπιση των ελλείψεων σε προσωπικό ειδικής αγωγής

Ποιες στρατηγικές, εάν υπάρχουν, έχει εφαρμόσει το σχολείο σας για την αντιμετώπιση της έλλειψης προσωπικού ειδικής αγωγής;

96 απαντήσεις



Εικόνα 52. Απαντήσεις στην ερώτηση σχετικά με την εφαρμογή στρατηγικών από τον σχολικό φορέα για την αντιμετώπιση των ελλείψεων σε προσωπικό ειδικής αγωγής

Το 22,9% των ερωτηθέντων δηλώνει ότι τα σχολεία τους προσφέρουν συνεχείς ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης για να ενισχύσουν την ικανότητα του υπάρχοντος προσωπικού στην ειδική αγωγή. Το 51,04% των ερωτηθέντων αναφέρει ότι τα σχολεία στα οποία διδάσκουν συναινούν στην ύπαρξη ιδιωτικής παράλληλης στήριξης, για την οποία μεριμνούν οι ίδιοι οι γονείς και όχι το κράτος, επιτρέποντας ουσιαστικά σε εξωτερικούς παράγοντες να υποστηρίζουν τους μαθητές κατά τη διάρκεια των ακαδημαϊκών τους χρόνων. Το 25% του δείγματος που ερωτήθηκε τονίζει ότι τα ιδρύματά τους δεν έχουν υιοθετήσει συγκεκριμένες στρατηγικές για την άμβλυνση της έλλειψης προσωπικού ειδικής εκπαίδευσης και περίπου το 1,04% των συμμετεχόντων συνδέεται με ειδικό σχολείο που παρέχει εκπαίδευση προσαρμοσμένη σε μαθητές με συγκεκριμένες ανάγκες.

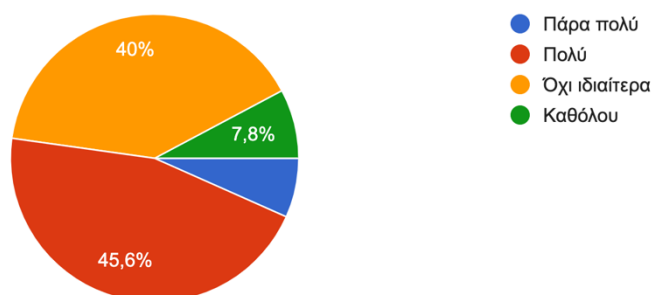
**Πόσο αποτελεσματικές πιστεύετε ότι υπήρξαν αυτές οι στρατηγικές για την άμβλυνση των ελλείψεων προσωπικού;**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	10	10.0	10.0	10.0
Καθόλου	7	7.0	7.0	17.0
Όχι ιδιαίτερα	36	36.0	36.0	53.0
Πάρα πολύ	6	6.0	6.0	59.0
Πολύ	41	41.0	41.0	100.0
Total	100	100.0	100.0	

Πίνακας 53. Απαντήσεις στην ερώτηση σχετικά με την αποτελεσματικότητα των στρατηγικών για την άμβλυνση των ελλείψεων σε προσωπικό

Πόσο αποτελεσματικές πιστεύετε ότι υπήρξαν αυτές οι στρατηγικές για την άμβλυνση των ελλείψεων προσωπικού;

90 απαντήσεις



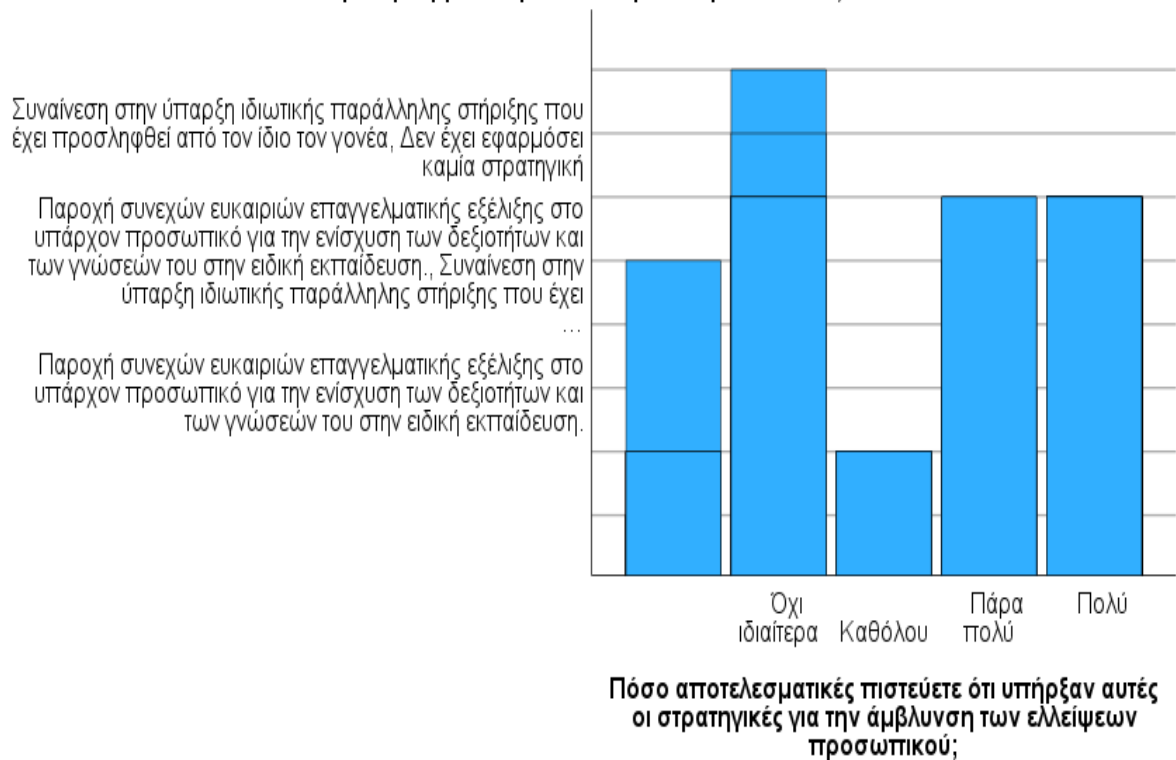
Εικόνα 53. Απαντήσεις στην ερώτηση σχετικά με την αποτελεσματικότητα των στρατηγικών για την άμβλυνση των ελλείψεων σε προσωπικό

Κατά την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των στρατηγικών που εφαρμόζονται για την άμβλυνση των ελλείψεων προσωπικού, ένα σημαντικό ποσοστό (41%) των ερωτηθέντων πιστεύει ότι αυτές οι στρατηγικές είναι αποτελεσματικές. Ωστόσο, μια άλλη σημαντική ομάδα (36%) τις θεωρεί ελάχιστα αποτελεσματικές. Ένα μικρό δείγμα, 6% θεωρεί τις στρατηγικές πολύ αποτελεσματικές, ενώ το 7% δεν τις θεωρεί καθόλου αποτελεσματικές. Αυτά τα δεδομένα υποδηλώνουν ότι ενώ υπάρχουν ορισμένα μέτρα που φαίνεται να αντιμετωπίζουν το ζήτημα, υπάρχει ακόμα περιθώριο βελτίωσης ώστε να διασφαλιστεί ότι οι ελλείψεις προσωπικού αντιμετωπίζονται αποτελεσματικά.

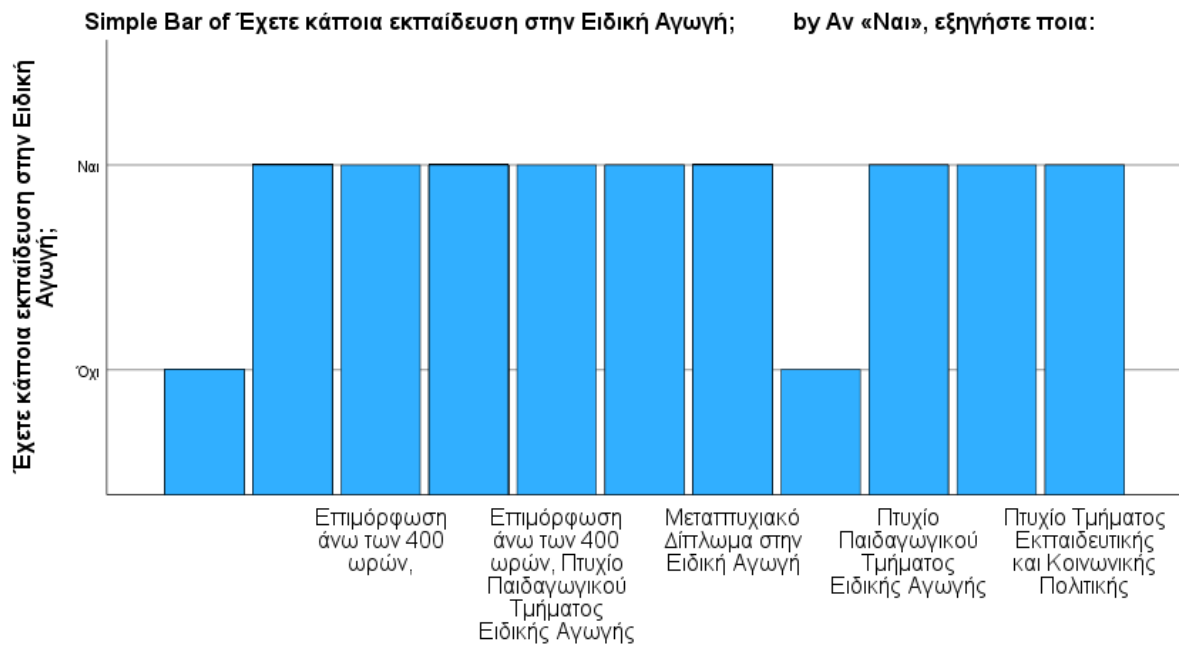
### Συσχέτιση απαντήσεων των συμμετεχόντων στην έρευνα:

Στους επόμενους πίνακες παρουσιάζεται μια προσπάθεια μέσω του λογισμικού SPSS να συσχετιστούν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων. Ο πρώτος πίνακας αφορά στην ύπαρξη στρατηγικών που έχει εφαρμόσει ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα για την αντιμετώπιση της έλλειψης προσωπικού ειδικής αγωγής και της αποτελεσματικότητας αυτών των στρατηγικών για την άμβλυση των ελλείψεων. Ο δεύτερος πίνακας παρουσιάζει την ύπαρξη εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή και το είδος αυτής. Ο τρίτος εξετάζει την ύπαρξη μαθητών σε μια σχολική τάξη ή εκπαιδευτικό ίδρυμα μαθητών με εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και τον αριθμό αυτών. Ο τέταρτος πίνακας δείχνει την εμπειρία που έχουν οι εκπαιδευτικοί διδάσκοντας μαθητές με αυτισμό και το είδος αυτής ενώ ο πέμπτος εξετάζει τις ελλείψεις ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού σε ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα και τους τομείς που αυτή η έλλειψη είναι πιο εμφανής.

**Simple Bar of Ποιες στρατηγικές, εάν υπάρχουν, έχει εφαρμόσει το σχολείο σας για την αντιμετώπιση της έλλειψης προσωπικού ειδικής αγωγής; by Πόσο αποτελεσματικές πιστεύετε ότι υπήρξαν αυτές οι στρατηγικές για την άμβλυση των ελλείψεων προσωπικού;**



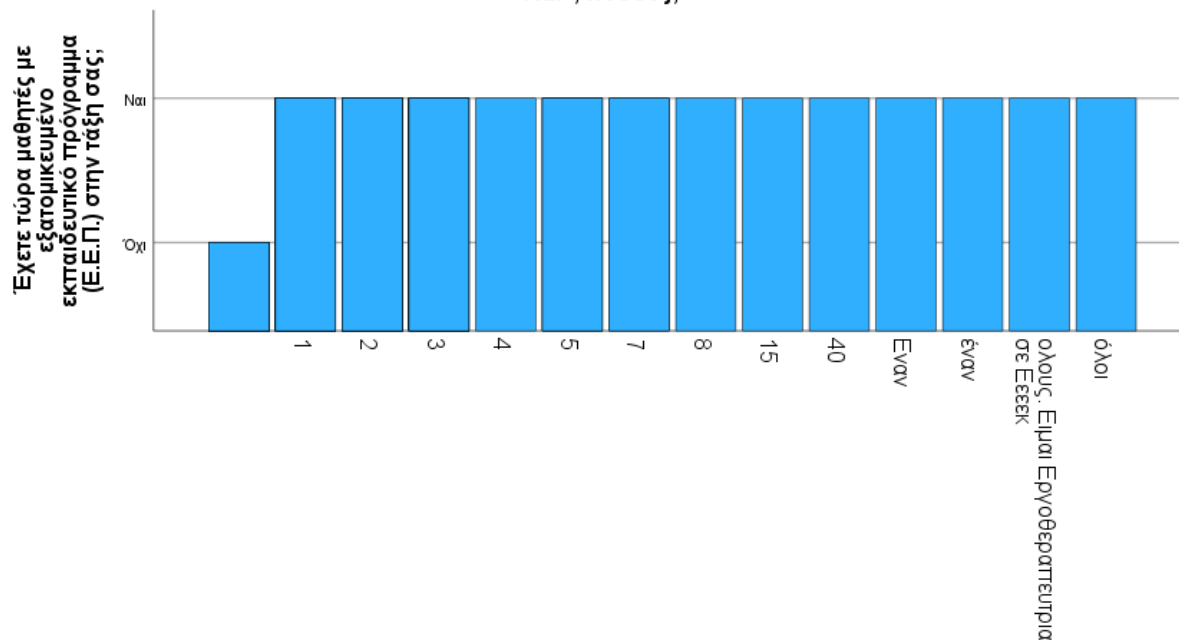
Πίνακας 54. Πίνακας συσχέτισεων ερωτήσεων σχετικά με την ύπαρξη στρατηγικών για την άμβλυση των ελλείψεων σε προσωπικό ειδικής αγωγής και την αποτελεσματικότητά τους



Αν «Ναι», εξηγήστε ποια:

Πίνακας 55. Πίνακας συσχετίσεων ερωτήσεων σχετικά με την κατάρτιση των συμμετεχόντων στην ειδική αγωγή και το είδος της κατάρτισης

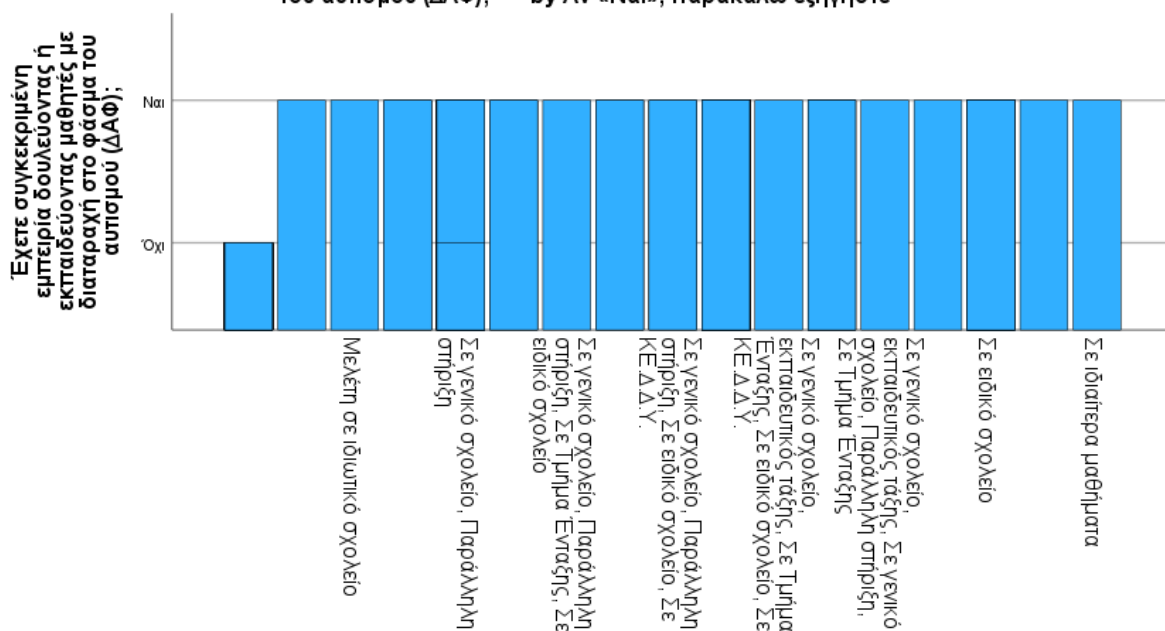
Simple Bar of Έχετε τώρα μαθητές με εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Ε.Ε.Π.) στην τάξη σας; by Αν «Ναι», πόσους;



Πίνακας 56. Πίνακας συσχετίσεων ερωτήσεων σχετικά με την ύπαρξη μαθητών με εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και τον αριθμό αυτών

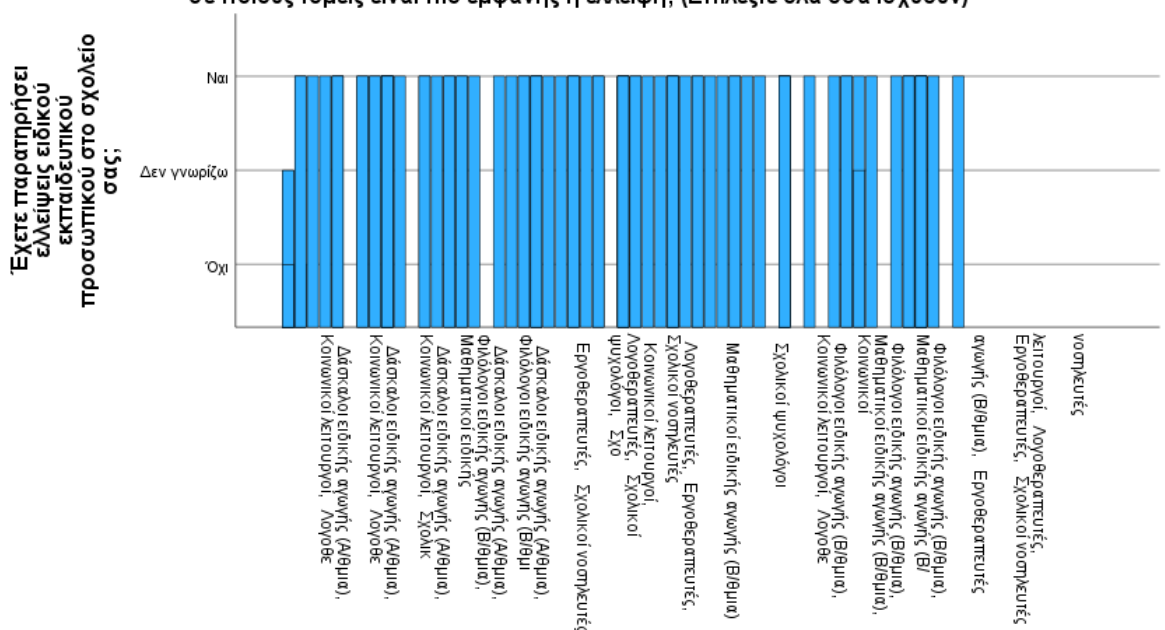


Simple Bar of Έχετε συγκεκριμένη εμπειρία δουλεύοντας ή εκπαιδεύοντας μαθητές με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού (ΔΑΦ); by Αν «Ναι», παρακαλώ εξηγήστε



Πίνακας 57. Πίνακας συσχετίσεων ερωτήσεων σχετικά με την εμπειρία των συμμετεχόντων στον αυτισμό και το είδος της εμπειρίας

Simple Bar of Έχετε παρατηρήσει ελλείψεις ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού στο σχολείο σας; by Εάν ναι, σε ποιους τομείς είναι πιο εμφανής η έλλειψη; (Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν)



Πίνακας 58. Πίνακας συσχετίσεων ερωτήσεων σχετικά με τις ελλείψεις σε ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό και τους τομείς που είναι πιο εμφανείς οι ελλείψεις

## **Κεφάλαιο 5. Συζήτηση Αποτελεσμάτων**

### **5.1 Στάσεις και Προθυμία για Συνεργασία**

Η συνεργασία είναι θεμελιώδης για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος χωρίς αποκλεισμούς, ειδικά για μαθητές με ειδικές ανάγκες όπως η ΔΑΦ. Η αποτελεσματικότητα των συστημάτων υποστήριξης για τους αυτιστικούς μαθητές δεν βασίζεται μόνο στις γνωστικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών αλλά επίσης στην προθυμία και τη στάση τους απέναντι στη συνεργασία.

#### **5.1.1 Η προθυμία των εκπαιδευτικών για συνεργασία**

Ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών έδειξαν ότι είναι πρόθυμοι να συνεργαστούν «Πολύ» με το προσωπικό ειδικής αγωγής, αντανακλώντας μια θετική στάση για τα οφέλη αυτής της συνεργασίας.

Ωστόσο, εξακολουθούν να υπάρχουν εκπαιδευτικοί που δεν αισθάνονται σίγουροι για την προθυμία τους για μια τέτοια συνεργασία, υποδηλώνοντας πιθανή έλλειψη ενθουσιασμού ή ίσως αβεβαιότητα για τα οφέλη μιας τέτοιας συνεργασίας.

Ευτυχώς, πολύ λίγοι εκπαιδευτικοί έδειξαν ελάχιστη έως καθόλου προθυμία για συνεργασία, υποδηλώνοντας ότι αυτό το συναίσθημα δεν είναι ευρέως διαδεδομένο.

#### **5.1.2 Σημασία της στάσης των εκπαιδευτικών για μια αποτελεσματική ένταξη**

Μια συντριπτική πλειοψηφία (που περιλαμβάνει εκείνους που «συμφωνούν απόλυτα» και «συμφωνούν») πιστεύουν ότι η στάση των εκπαιδευτικών είναι υψίστης σημασίας για την επιτυχή ένταξη ενός μαθητή με ΔΑΦ. Αυτό δείχνει μια ευρεία αναγνώριση μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχέσης μεταξύ της στάσης τους και της επιτυχίας μιας διδασκαλίας χωρίς αποκλεισμούς.

Με μόνο ένα μικρό ποσοστό να «συμφωνεί λίγο», υπάρχει προφανής συναίνεση σχετικά με τη σημασία της θετικής στάσης για την προώθηση ενός περιβάλλοντος χωρίς αποκλεισμούς στην τάξη.

#### **5.1.3 Αλληλεπίδραση μαθητών με αυτισμό με συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης**

Η ενθάρρυνση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μαθητών με ΔΑΦ και των τυπικά αναπτυσσόμενων συνομηλίκων τους θεωρήθηκε κρίσιμος παράγοντας από την

πλειοψηφία. Αυτό δεν αφορά μόνο την ακαδημαϊκή μάθηση αλλά την ολιστική ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, την κατανόηση και την αποδοχή μεταξύ των συνομηλίκων. Η έμφαση σε τέτοιες αλληλεπιδράσεις υπογραμμίζει την πίστη στα οφέλη μιας διαφορετικής τάξης, που θα βασίζεται στη συμπερίληψη.

#### **5.1.4 Ρόλος εκπαιδευτικών γενικής παιδείας**

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας δεν έκλιναν προς μια κατεύθυνση σχετικά με την ανάγκη οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής να έχουν εκτενή εμπειρία στην ειδική αγωγή ώστε να συνεργάζονται αποτελεσματικά με μαθητές με ΔΑΦ. Ενώ ορισμένοι το θεωρούν απαραίτητο, πολλοί διαφωνούν, υποστηρίζοντας την άποψη ότι η συνεργασία με ειδικούς παιδαγωγούς μπορεί να γεφυρώσει αυτό το κενό εμπειρίας.

#### **5.1.5 Επιπτώσεις**

Ενώ η πλειοψηφία δείχνει θετική στάση και προθυμία συνεργασίας, τα σχολεία μπορεί να επικεντρωθούν σε εκείνους που αισθάνονται αδιάφοροι ή αβέβαιοι για τη συνεργασία. Συνέδρια, ημερίδες και αναζήτηση καθοδήγησης από εκπαιδευτικούς που ειδικεύονται στον αυτισμό θα μπορούσαν να είναι ωφέλιμα.

Τα δεδομένα υπογραμμίζουν τη σημασία ενός συστήματος υποστήριξης πολλαπλών επιπέδων στα σχολεία, όπου οι γενικοί παιδαγωγοί, οι ειδικοί παιδαγωγοί και το ειδικό βοηθητικό προσωπικό συνεργάζονται ενεργά, μοιράζονται γνώσεις και αναπτύσσουν στρατηγικές από κοινού.

Ουσιαστικά, οι στάσεις και η προθυμία για συνεργασία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στο να διασφαλιστεί ότι οι μαθητές με ΔΑΦ θα έχουν την καλύτερη δυνατή εκπαιδευτική εμπειρία. Δεν πρόκειται μόνο για ατομικές προσπάθειες αλλά για τη δημιουργία ενός συνεργατικού περιβάλλοντος όπου όλοι οι εκπαιδευτικοί συγκεντρώνουν την τεχνογνωσία και τις εμπειρίες τους.

## **5.2 Ένταξη στη Γενική Εκπαίδευση**

Η συμπερίληψη είναι ένα θέμα αρκετά αμφιλεγόμενο που κυριαρχεί στις συζητήσεις στον κόσμο της εκπαίδευσης, ειδικά όταν εξετάζουμε μαθητές με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ). Τα αποτελέσματα της έρευνας που διεξήχθη παρέχουν σημαντικές

πληροφορίες για τις τρέχουσες στάσεις και πεποιθήσεις σχετικά με την ένταξη σε περιβάλλοντα γενικής εκπαίδευσης.

### **5.2.1 Στάσεις απέναντι στην Ένταξη**

Ενώ υπάρχει συναίνεση σχετικά με τα οφέλη της ένταξης (με τους περισσότερους να συμφωνούν ότι οι μαθητές με ΔΑΦ μπορούν να μάθουν με επιτυχία σε μια τάξη γενικής εκπαίδευσης), υπάρχει κάποια ένσταση σχετικά με την ανάγκη συμπερίληψης κάθε μαθητή ΔΑΦ σε περιβάλλοντα γενικής εκπαίδευσης. Τα δεδομένα υποδεικνύουν την κατανόηση ότι η συμπερίληψη είναι επωφελής, αλλά ίσως μια προσέγγιση που ταιριάζει σε όλους μπορεί να μην είναι η κατάλληλη.

### **5.2.2 Οφέλη αλληλεπίδρασης για τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης**

Οι περισσότεροι ερωτηθέντες πιστεύουν ότι οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης μπορούν επίσης να επωφεληθούν από τις αλληλεπιδράσεις με μαθητές με ΔΑΦ. Αυτό τονίζει την αμφίδρομη φύση της ένταξης, όπου δεν επωφελούνται μόνο οι μαθητές με ΔΑΦ αλλά ολόκληρη η τάξη. Τέτοιες αλληλεπιδράσεις μπορούν να ενισχύσουν την ενσυναίσθηση, την κατανόηση και ένα συνεργατικό περιβάλλον στην τάξη.

### **5.2.3 Ο ρόλος των Σχολείων Ειδικής Αγωγής**

Υπάρχει μια αξιοσημείωτη διάσταση απόψεων σχετικά με την καταλληλότητα των σχολείων ειδικής αγωγής για όλους τους μαθητές με ΔΑΦ. Ένα μεγάλο μέρος της εκπαιδευτικής κοινότητας διαφωνεί με τη δήλωση ότι τα σχολεία ειδικής αγωγής είναι το καλύτερο περιβάλλον για όλους τους μαθητές με ΔΑΦ, ανεξάρτητα από τη σοβαρότητα των συμπτωμάτων τους, θεωρώντας ως πλέον κατάλληλα ιδρύματα εκείνα της γενικής αγωγής. Αυτό υποδηλώνει την πεποίθηση ότι, ενώ ορισμένοι μαθητές μπορεί να ευδοκιμήσουν σε εξειδικευμένα περιβάλλοντα μάθησης, πολλοί μπορούν να επωφεληθούν από περιβάλλοντα γενικής εκπαίδευσης με τη σωστή όμως υποστήριξη.

### **5.2.4 Κατάρτιση & Συνεργασία με Εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής**

Όσον αφορά την κατάρτιση και τη συνεργασία, δίστανται οι απόψεις για το τι είναι καλύτερο για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Ενώ ορισμένοι υπογραμμίζουν τη σημασία της μεταπτυχιακής εκπαίδευσης, άλλοι βλέπουν την αξία στην πρακτική

εμπειρία και στα διαδικτυακά φόρουμ ανταλλαγής απόψεων. Η εξέχουσα θέση των απαντήσεων όλων των παραπάνω υπογραμμίζει την πολύπλευρη φύση της ΔΑΦ και την ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να έχουν ποικίλα εργαλεία στην εργαλειοθήκη τους.

#### **5.2.5. Επιπτώσεις**

Η ένταξη αποτελεί προτεραιότητα, αλλά θα πρέπει η διδασκαλία να ανταποκρίνεται στις μοναδικές ανάγκες του κάθε μαθητή. Ενώ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί φαίνεται να κλίνουν προς την ιδέα ότι πολλοί μαθητές με ΔΑΦ μπορούν να επωφεληθούν από ένα περιβάλλον γενικής εκπαίδευσης, υπάρχει επίσης η αντίληψη ότι μπορεί να μην αποτελεί η ένταξη τον πιο ενδεδειγμένο τρόπο για κάθε μαθητή με ΔΑΦ.

Η αξία που δίνεται στην εκπαίδευση υποδηλώνει ότι η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη, που περιλαμβάνει τόσο την εκπαίδευση όσο και τις συνεργατικές εμπειρίες, είναι κρίσιμη. Τα σχολεία και οι εκπαιδευτικές αρχές μπορεί να χρειαστεί να επενδύσουν περισσότερο σε τέτοια προγράμματα ώστε να διασφαλίσουν ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης είναι καλά εξοπλισμένοι για να χειριστούν τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών τους.

Συνοψίζοντας, ενώ η ένταξη στη γενική εκπαίδευση θεωρείται ωφέλιμη για μαθητές με ΔΑΦ, υπάρχει η πεποίθηση ότι η διδασκαλία πρέπει να εξατομικεύεται. Η ποικιλομορφία που συναντά κανείς εντός του φάσματος απαιτεί μια πιο εξατομικευμένη προσέγγιση, διασφαλίζοντας ότι το περιβάλλον μάθησης κάθε μαθητή ανταποκρίνεται στις μοναδικές ανάγκες του.

### **5.3 Κατάρτιση και Προσόντα Εκπαιδευτικών**

#### **5.3.1 Η σημασία της κατανόησης της φύσης του αυτισμού**

Η συντριπτική πλειοψηφία πιστεύει ότι είναι ζωτικής σημασίας για τους εκπαιδευτικούς να έχουν βαθιά κατανόηση των χαρακτηριστικών και των συμπεριφορών που σχετίζονται με τον αυτισμό. Αυτό υποδηλώνει τη συνειδητοποίηση ότι η γνώση δεν αφορά μόνο την αναγνώριση των συμπτωμάτων και την εφαρμογή στρατηγικών διδασκαλίας αλλά και την κατανόηση της φύσης του αυτισμού για τη δημιουργία ενός πιο αποτελεσματικού μαθησιακού περιβάλλοντος που θα υπάρχει ενσυναίσθηση στη σχέση μαθητή-εκπαιδευτικού.

### **5.3.2 Πιστοποίηση και εκπαίδευση**

Πολλοί ερωτηθέντες ανέφεραν ότι έχουν λάβει πιστοποίηση για τη διδασκαλία μαθητών με ΔΑΦ και ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών ανέφερε ότι αυτή η εκπαίδευση τους έχει ωφελήσει πολύ κατά την εφαρμογή των διδακτικών τους πρακτικών. Αυτό υπογραμμίζει την άρρηκτα συνδεδεμένη σχέση της κατάρτισης στην ειδική εκπαίδευση με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.

Ωστόσο, υπάρχει ένα σημαντικό ποσοστό που δεν έχει λάβει καμία πιστοποίηση αλλά έχει την πρόθεση να το κάνει, τονίζοντας ένα πιθανό χάσμα μεταξύ των διαθέσιμων ευκαιριών κατάρτισης και της επιθυμίας των εκπαιδευτικών για αυτές.

### **5.3.3 Προσαρμογή Προγραμμάτων Σπουδών και IEPs**

Υπάρχει καθολική συμφωνία ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι ικανοί στην προσαρμογή του υλικού του προγράμματος σπουδών και των μεθοδολογιών διδασκαλίας στις μοναδικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών με αυτισμό. Επιπλέον, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία συμμετέχει ενεργά στην ανάπτυξη εξατομικευμένων εκπαιδευτικών σχεδίων (IEP) ή άλλων προσαρμοσμένων στρατηγικών. Αυτό υποδηλώνει την αναγνώριση της σημασίας της εξατομίκευσης της εκπαίδευσης για τους μαθητές με ΔΑΦ.

### **5.3.4 Χρήση υποστηρικτικής τεχνολογίας (AT)**

Λιγότεροι από τους μισούς ερωτηθέντες γνωρίζουν και εφαρμόζουν υποστηρικτική τεχνολογία για την υποστήριξη μαθητών με αυτισμό. Αυτό μπορεί να σημαίνει πως υπάρχει η επιθυμία για εφαρμογή της υποστηρικτικής τεχνολογίας αν υπάρχει διαθέσιμη από το εκπαιδευτικό ίδρυμα και αν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν να την χρησιμοποιούν. Δεδομένου του αυξανόμενου ρόλου της τεχνολογίας στην εκπαίδευση και των πιθανών πλεονεκτημάτων του AT για μαθητές με αυτισμό, θα μπορούσε να υπάρξει μέριμνα για πιο εστιασμένη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε αυτόν τον τομέα.

### **5.3.5 Συνεχής Επαγγελματική Ανάπτυξη**

Σχεδόν όλοι οι ερωτηθέντες βλέπουν την αξία στη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και κατάρτιση στην εκπαίδευση για τον αυτισμό. Αυτό αντανακλά τη δυναμική φύση του πεδίου και τη συνεχώς εξελισσόμενη κατανόηση της αυτιστικής διαταραχής,

υποδηλώνοντας ότι αυτά που μαθαίνουν οι εκπαιδευτικοί σε μια χρονική στιγμή μπορεί να χρειάζονται ενίσχυση καθώς αναδύονται νέες έρευνες και μεθοδολογίες από το δύσκολα προσβάσιμο πεδίο του αυτισμού.

### **5.3.6 Επιπτώσεις**

Η κατάρτιση σε μια κοινωνία που συνεχώς εξελίσσεται οφείλει να είναι μια διαρκής διαδικασία. Η υποστηρικτική τεχνολογία αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο για τη δημιουργία αποτελεσματικών περιβαλλόντων μάθησης. Η γνώση εφαρμογής της υποστηρικτικής τεχνολογίας έχει ιδιαίτερη σημασία για την εξέλιξη των παιδιών που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού. Πιο συγκεκριμένα, μπορεί να τους βοηθήσει στην κατανόηση εννοιών και δεξιοτήτων με πιο αποτελεσματικό τρόπο. Συνήθως η υποστηρικτική τεχνολογία πραγματοποιείται από εξειδικευμένους λογοθεραπευτές και εργοθεραπευτές και περιλαμβάνει, χωρίς να περιορίζεται σε αυτά, εναλλακτική πρόσβαση σε υπολογιστικό περιβάλλον και εναλλακτική και επαυξητική επικοινωνία. Συνεπώς, όταν δεν εφαρμόζεται λόγω απουσίας των απαραίτητων πόρων ή λόγω της έλλειψης γνώσης από τους εκπαιδευτικούς, το έργο τους καθίσταται πιο δύσκολο.

### **5.3.7 Προτάσεις**

Οι εκπαιδευτικές περιφέρειες και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα θα πρέπει να δώσουν προτεραιότητα στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη ΔΑΦ.

Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα θα μπορούσαν να εξετάσουν το ενδεχόμενο να υποστηρίξουν στρατηγικές όπου οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης θα συνεργάζονται συχνότερα με επαγγελματίες της ειδικής αγωγής. Αυτό μπορεί να γίνει μέσω προγραμματισμένων συναντήσεων, προγραμμάτων καθοδήγησης ή λαμβάνοντας πρωτοβουλίες ομαδικής διδασκαλίας.

Συμπερασματικά, ενώ υπάρχουν αρκετοί εκπαιδευτικοί που προσπαθούν να διευρύνουν τις γνώσεις και τις ικανότητές τους ώστε να ανταποκρίνονται στη διδασκαλία μαθητών με ΔΑΦ, δεδομένης της αύξησης των διαγνώσεων στον αυτισμό, υπάρχει σαφές αίτημα για συνεχή εκπαίδευση και πρακτική εμπειρία όλων των εκπαιδευτικών. Η αντιμετώπιση αυτών των αναγκών μπορεί να προέλθει μέσω των πρωτοβουλιών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και να βελτιώσει τη μαθησιακή εμπειρία των μαθητών με αυτισμό.

## **5.4 Προσαρμογή Προγραμμάτων Σπουδών και IEPs**

### **5.4.1 Αναγνωρίζοντας την ανάγκη για προσαρμογή**

Μια σημαντική πλειονότητα των ερωτηθέντων συμφωνεί απόλυτα ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαθέτουν την ικανότητα να προσαρμόζουν το υλικό του προγράμματος σπουδών και τις τεχνικές διδασκαλίας τους για να καλύπτουν τις ατομικές ανάγκες των μαθητών με αυτισμό. Αυτή η ευρεία συναίνεση δείχνει μια βαθιά κατανόηση της σημασίας ενός ευέλικτου προγράμματος σπουδών που μπορεί να καλύψει διαφορετικούς τρόπους μάθησης και ανάγκες, ειδικά για μαθητές με ΔΑΦ.

### **5.4.2 Πραγματική Πρακτική**

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι προσαρμόζει ενεργά το υλικό του προγράμματος σπουδών και τις μεθόδους διδασκαλίας για τους μαθητές τους με αυτισμό. Επιπλέον, η πλειοψηφία δηλώνει επίσης ότι αναπτύσσει ενεργά Εξατομικευμένα Εκπαιδευτικά Σχέδια (IEP) ή άλλες εξατομικευμένες εκπαιδευτικές στρατηγικές. Αυτό φανερώνει ότι η αρχή της εξατομικευμένης εκπαίδευσης δεν είναι απλώς μια θεωρητική κατανόηση αλλά εφαρμόζεται ενεργά.

### **5.4.3 Αναγκαιότητα ανάπτυξης IEPs και έλλειψη προσωπικού ειδικής αγωγής**

Τα δεδομένα δείχνουν ότι η έλλειψη προσωπικού ειδικής αγωγής επηρεάζει σοβαρά την ικανότητα παροχής εξατομικευμένων εκπαιδευτικών σχεδίων για μαθητές με ειδικές ανάγκες. Αυτό υποδηλώνει ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία των IEP και είναι πρόθυμοι να τα εφαρμόσουν, εξωτερικοί παράγοντες όπως οι ελλείψεις προσωπικού μπορούν να εμποδίσουν αυτή τη διαδικασία.

### **5.4.4 Επιπτώσεις**

Ενώ υπάρχει προθυμία για προσαρμογή του προγράμματος σπουδών και ανάπτυξης εξατομικευμένων εκπαιδευτικών σχεδίων, η αποτελεσματικότητα και η καταλληλότητα αυτών των προσαρμογών μπορεί να ποικίλλει. Το πρόβλημα αυτό σίγουρα διογκώνεται αν λάβουμε υπόψη μας την έλλειψη γνώσης και εφαρμογής της υποστηρικτικής τεχνολογίας αλλά και της γενικότερης κατάρτισης στον τομέα του αυτισμού.



Οι αναφερόμενες ελλείψεις προσωπικού και ο αντίκτυπός τους στην ικανότητα παροχής IEP υπογραμμίζουν τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί. Δεν πρόκειται, λοιπόν, απλώς για την αναγνώριση της ανάγκης για εξειδικευμένα εκπαιδευτικά σχέδια, αλλά και για την ύπαρξη της απαραίτητης υποδομής και πόρων προκειμένου να υλοποιηθούν.

#### **5.4.5 Προτάσεις**

Τα σχολεία και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα στα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης θα πρέπει να δώσουν προτεραιότητα στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε υποστηρικτικές τεχνολογίες. Αυτό όχι μόνο θα εξοικειώσει τους εκπαιδευτικούς με τα διαθέσιμα εργαλεία, αλλά θα τους καθοδηγήσει για την καλύτερη εφαρμογή αυτών των εργαλείων κατά την προσαρμογή του προγράμματος σπουδών.

Για να αντιμετωπιστούν οι ελλείψεις προσωπικού και οι επιπτώσεις τους στην ανάπτυξη εξατομικευμένων εκπαιδευτικών σχεδίων (IEP), τα σχολεία μπορεί να εξετάσουν το ενδεχόμενο δημιουργίας συνεργατικών ψηφιακών πλατφορμών όπου οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να μοιράζονται στρατηγικές αλλά και να αναπτύσσουν συνεργατικά IEP.

Ενώ η πρόσληψη περισσότερου ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού είναι μια προφανής λύση για την ανταπόκριση στις ανάγκες των μαθητών με αυτισμό, η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής στον αυτισμό ενδέχεται να αμβλύνει τις προκλήσεις που δημιουργούνται στο σχολικό περιβάλλον.

Συμπερασματικά, ενώ γίνεται σημαντική προσπάθεια από τους εκπαιδευτικούς όσον αφορά την προσαρμογή του προγράμματος σπουδών και την ανάπτυξη των IEPs, εξακολουθούν να υπάρχουν προκλήσεις, ιδιαίτερα στους τομείς της χρήσης τεχνολογίας και της διαθεσιμότητας του προσωπικού. Η αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων θα βελτιώσει σημαντικά την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στους μαθητές με αυτισμό.

### **5.5 Οι ελλείψεις Προσωπικού και οι Συνέπειές τους**

#### **5.5.1 Ελλείψεις προσωπικού ειδικής αγωγής**

Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα έχει αναγνωρίσει ότι υπάρχει έλλειψη προσωπικού ειδικής αγωγής στο σχολείο τους. Αυτό δεν αποτελεί ένα προσωρινό

πρόβλημα, καθώς ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών ανέφερε ότι αυτή η έλλειψη παρατηρείται για πάνω από 5 χρόνια. Αυτό καταδεικνύει ένα μακροχρόνιο πρόβλημα των σχολικών μονάδων της χώρας.

### **5.5.2 Επίδραση στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας**

Πολλοί ερωτηθέντες πιστεύουν ότι η έλλειψη επαρκούς προσωπικού επηρεάζει σταθερά την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στους μαθητές με ΔΑΦ. Όταν ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών αναφέρει ότι η έλλειψη αυτή επηρεάζει «πάντα» ή «πολύ συχνά» την ποιότητα της εκπαίδευσης, αντιλαμβανόμαστε το πρόβλημα που προκύπτει σχετικά με την ολιστική ανάπτυξη των μαθητών με ΔΑΦ σε αυτά τα περιβάλλοντα.

### **5.5.3 Αυξημένος φόρτος εργασίας**

Τα στοιχεία δείχνουν ότι η έλλειψη ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού έχει οδηγήσει σε σημαντική αύξηση του φόρτου εργασίας του υπάρχοντος προσωπικού. Αυτό μπορεί να έχει πολλές επιπτώσεις, συμπεριλαμβανομένης της εξουθένωσης, της πιθανής μείωσης του ηθικού των εκπαιδευτικών και της μειωμένης ποιότητας της διδασκαλίας, λόγω και της πιθανής απουσίας της κατάλληλης γνώσης στο πεδίο της ειδικής αγωγής.

### **5.5.4 Δυνατότητα παροχής IEPs**

Η έλλειψη προσωπικού έχει επηρεάσει σοβαρά την ικανότητα παροχής Εξατομικευμένων Εκπαιδευτικών Σχεδίων για μαθητές με ειδικές ανάγκες. Τα IEPs, που είναι κρίσιμα για την εξατομικευμένη διδασκαλία και ανάπτυξη των μαθητών με ΔΑΦ, διακυβεύονται λόγω ζητημάτων προσωπικού. Αυτό θα μπορούσε να καθυστερήσει την ακαδημαϊκή αλλά και την κοινωνική πρόοδο αυτών των μαθητών.

### **5.5.6 Επιπτώσεις**

Ο αυξημένος φόρτος εργασίας μπορεί να οδηγήσει αναμφίβολα σε μειωμένα κίνητρα, αυξημένες απουσίες εκπαιδευτικών, ακόμη και σε περαιτέρω έλλειψη προσωπικού. Οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής δυσκολεύονται να εφαρμόσουν ειδικά προσαρμοσμένες παρεμβάσεις για μαθητές με ΔΑΦ και η έλλειψη εξατομίκευσης στη διδασκαλία δεν θα οδηγήσει στα επιθυμητά αποτελέσματα μάθησης. Ακόμα και αν οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής σχεδιάζουν IEP, η έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού δεν μπορεί να

πιστοποιήσει την αποτελεσματικότητά τους. Αυτό σημαίνει πως οι μαθητές με ΔΑΦ ίσως να μην λαμβάνουν τη στοχευμένη υποστήριξη που χρειάζονται.

### **5.5.7 Προτάσεις**

Μια προσωρινή λύση είναι τα σχολεία να διερευνήσουν συνεργασίες με τα πανεπιστήμια που διεξάγουν μαθήματα ειδικής αγωγής που οι φοιτητές κάνοντας συγχρόνως της πρακτική τους άσκηση, θα βοηθήσουν το τρέχον προσωπικό, συμβάλλοντας στο έργο τους ώστε οι μαθητές να λάβουν πρόσθετη υποστήριξη. Επίσης, με την πρόοδο της τεχνολογίας, οι συνεργασίες με ειδικούς στην ειδική αγωγή μπορούν να γίνουν πιο προσιτές, διασφαλίζοντας με αυτόν τον τρόπο ότι οι μαθητές λαμβάνουν καθοδήγηση ακόμη και εξ αποστάσεως.

Είναι επίσης σημαντικό οι εκπαιδευτικοί φορείς να ενθαρρύνουν το υπάρχον προσωπικό γενικής εκπαίδευσης να παρακολουθήσει προγράμματα κατάρτισης στην ειδική αγωγή. Αυτό σίγουρα δεν αντικαθιστά το εξειδικευμένο προσωπικό, αλλά μπορεί να βοηθήσει να γεφυρωθεί το χάσμα σε κάποιο βαθμό. Ο σύλλογος των γονέων μπορεί να συγκεντρώσει τους απαραίτητους πόρους για την πρόσληψη έκτακτου προσωπικού είτε να εξασφαλίσει ώρες εθελοντικής εργασίας από εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς στην ειδική αγωγή.

Συμπερασματικά, η έλλειψη προσωπικού ειδικής αγωγής στα γενικά σχολεία παρουσιάζει μια σύνθετη πρόκληση με πολλαπλές πτυχές. Η αντιμετώπιση αυτού του προβλήματος απαιτεί άμεσες, παγιωμένες λύσεις για την άμβλυνση των σημερινών ελλείψεων και μακροπρόθεσμο στρατηγικό σχεδιασμό για τη διασφάλιση μιας ποιοτικής εκπαίδευσης για τους μαθητές με ΔΑΦ.

## **5.6 Η Ετοιμότητα του Σχολείου**

### **5.6.1 Γενική ετοιμότητα**

Με βάση τις απαντήσεις, υπάρχει σημαντική ανησυχία σχετικά με την ετοιμότητα των σχολείων να εκπαιδεύσουν μαθητές με ΔΑΦ. Μια σημαντική πλειοψηφία αξιολόγησε την ετοιμότητα του σχολείου τους στο μέσο ή κάτω. Μόνο ένα μικρό κλάσμα πιστεύει ότι τα σχολεία τους είναι πλήρως προετοιμασμένα.

### **5.6.2 Έκταση του ζητήματος**

Όσον αφορά στην ετοιμότητα των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων να εκπαιδεύουν μαθητές με αυτισμό, πάνω από το 40% των ερωτηθέντων βαθμολόγησαν τα σχολεία τους με 2 ή και χαμηλότερα σε μια κλίμακα 1-5. Αυτό υποδηλώνει ότι υπάρχουν θεμελιώδη κενά σε υποδομές, γνώσεις και πόρους.

### **5.6.3 Πιθανοί λόγοι έλλειψης ετοιμότητας**

Προηγούμενα στοιχεία αποκάλυψαν σημαντικές ελλείψεις προσωπικού και πολλοί εκπαιδευτικοί εξέφρασαν ανησυχίες για την απουσία εξειδικευμένης κατάρτισης των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής. Αυτοί οι λόγοι είναι καθοριστικοί της αντιληπτή έλλειψης ετοιμότητας.

### **5.6.4 Επιπτώσεις**

Εάν τα σχολεία δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένα, οι μαθητές με ΔΑΦ μπορεί να μην έχουν την ποιότητα της εκπαίδευσης που τους αξίζει. Η έλλειψη όμως ετοιμότητας δεν επηρεάζει μόνο τους μαθητές με ΔΑΦ. Οι γονείς μαθητών με ΔΑΦ, όταν αντιλαμβάνονται την έλλειψη ετοιμότητας, μπορεί να αισθάνονται ότι τα παιδιά τους δεν βρίσκονται στο σωστό περιβάλλον. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε αυξημένα αιτήματα για μετεγγραφές σχολείων, τοποθετήσεις σε ιδιωτικά ιδρύματα ή ακόμα και στην ανάγκη αναζήτησης ιδιωτικής παράλληλης στήριξης, επιβαρύνοντάς τους οικονομικά. Τέλος οι συνεχείς αγώνες των εκπαιδευτικών χωρίς επαρκείς πόρους μπορεί να οδηγήσουν σε απογοήτευση. Μπορεί να αισθάνονται ότι δεν είναι εξοπλισμένοι αρκετά για τις προκλήσεις της ειδικής αγωγής και δεν υποστηρίζονται.

### **5.6.5 Προτάσεις**

Τα σχολεία θα πρέπει να προβούν σε συνολική αξιολόγηση των αναγκών υποδομής της ειδικής εκπαίδευσης. Ο εντοπισμός των κενών είναι το πρώτο βήμα για την αντιμετώπισή τους. Η επαγγελματική εξέλιξη και κατάρτιση των εκπαιδευτικών αποτελεί σίγουρα έναν καθοριστικό τρόπο για να αμβλυνθεί αυτή η κατάσταση και να υποστηρίξουν καλύτερα τους μαθητές με ΔΑΦ. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα επίσης μπορούν να προσκαλέσουν εκπαιδευτικούς εξειδικευμένους στην αυτιστική διαταραχή για να παρέχουν ανατροφοδοτικά σχόλια σχετικά με τα επίπεδα ετοιμότητάς τους και να προτείνουν

βελτιώσεις. Κατά την κατανομή κεφαλαίων και πόρων οφείλει να δοθεί προτεραιότητα στην ενίσχυση της ετοιμότητας των σχολικών ιδρυμάτων για να είναι σε θέση να δεχτούν μαθητές με αυτισμό. Αυτό μπορεί να σημαίνει πρόσληψη εξειδικευμένου προσωπικού, εξασφάλιση των απαραίτητων εργαλείων και της απαραίτητης υποστηρικτικής τεχνολογίας.

Συμπερασματικά, τα στοιχεία της έρευνας μας δίνουν μια ανησυχητική εικόνα για την ετοιμότητα των σχολείων να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών με ΔΑΦ. Η αντιμετώπιση αυτής της έλλειψης ετοιμότητας είναι ζωτικής σημασίας, όχι μόνο για την ποιότητα της εκπαίδευσης και την εξέλιξη των μαθητών με ΔΑΦ, αλλά και για το συνολικό εκπαιδευτικό περιβάλλον σε μια κοινωνία χωρίς αποκλεισμούς.

## **5.7 Στάσεις και Υποστήριξη στα Σχολεία**

### **5.7.1 Γενική επισκόπηση των στάσεων των εκπαιδευτικών**

Περίπου οι μισοί από τους ερωτηθέντες πιστεύουν ότι οι στάσεις και οι αντιλήψεις του εκπαιδευτικού προσωπικού απέναντι στους μαθητές με ΔΑΦ είναι γενικά θετικές. Ωστόσο, ένα ανησυχητικό 34% πιστεύει ότι δεν είναι, ενώ το 18% παραμένει αβέβαιο.

### **5.7.2 Επίδραση των αντιλήψεων στην εκπαίδευση**

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στον αυτισμό παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των μαθησιακών εμπειριών των μαθητών με ΔΑΦ. Οι θετικές στάσεις είναι πιο πιθανό να ενθαρρύνουν ένα ευνοϊκό περιβάλλον μάθησης, ενώ οι αρνητικές μπορεί να οδηγήσουν σε παρεξηγήσεις, απομόνωση ή ακόμα και ακούσια παραμέληση των μοναδικών αναγκών των μαθητών.

### **5.7.3 Επιπτώσεις**

Οι μαθητές με ΔΑΦ είναι έντονα ευαίσθητοι προς το περιβάλλον τους και στις στάσεις των γύρω τους. Οι αρνητικές αντιλήψεις μπορεί να επηρεάσουν την αυτοεκτίμησή τους, να εμποδίσουν την ακαδημαϊκή τους πρόοδο και ενδεχομένως να επηρεάσουν τις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις. Πιο συγκεκριμένα, οι στάσεις του διδακτικού και διοικητικού προσωπικού μπορούν να επηρεάσουν έμμεσα και τους συμμαθητές των αυτιστικών μαθητών. Μια θετική προσέγγιση από τους εκπαιδευτικούς μπορεί να ενισχύσει την κατανόηση και τη συμπερίληψη αυτών των μαθητών, ενώ οι αρνητικές συμπεριφορές μπορούν να οδηγήσουν σε αποκλεισμό και ακόμη και εκφοβισμό.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που έχουν θετική στάση απέναντι στους μαθητές με ΔΑΦ είναι περισσότερο πιθανό να επενδύσουν χρόνο και προσπάθεια για την κατανόηση και την εφαρμογή εξειδικευμένων στρατηγικών, ενώ εκείνοι με αρνητικές ή ουδέτερες στάσεις μπορεί να μην έχουν το ίδιο κίνητρο. Ακόμα και οι ίδιοι οι γονείς των μαθητών με ΔΑΦ είναι πιο πιθανό να συνεργάζονται και να εμπιστεύονται ένα σχολικό σύστημα όπου οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση απέναντι στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους.

#### **5.7.4 Παράγοντες διαμόρφωσης στάσεων των εκπαιδευτικών**

Ένας από τους κύριους παράγοντες που συμβάλλουν στην ύπαρξη αρνητικών αντιλήψεων και στάσεων μπορεί να αποτελεί η έλλειψη επαρκούς κατάρτισης. Χωρίς την κατάλληλη γνώση σχετικά με τη ΔΑΦ, μπορεί να αναπτυχθούν λανθασμένες αντιλήψεις και προκαταλήψεις. Επιπλέον, πρέπει να λάβουμε υπόψη μας πως οι εκπαιδευτικοί που είχαν θετικές αλληλεπιδράσεις στο παρελθόν με μαθητές με ΔΑΦ ή είχαν συμβάλει σε μια επιτυχημένη ένταξη ενδέχεται να έχουν πιο θετικές στάσεις. Αντίθετα, οι εμπειρίες χωρίς επαρκή υποστήριξη μπορεί να οδηγήσουν σε αρνητικές αντιλήψεις.

Σε συστήματα όπου δίνεται έμφαση στη συμπερίληψη, την αναγνώριση της διαφορετικότητας και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών στη διαχείριση διαφορετικών τάξεων, οι στάσεις τείνουν να είναι πιο θετικές. Ας μην ξεχνάμε βέβαια πως μερικές φορές, ευρύτερες κοινωνικές πεποιθήσεις και πολιτιστικοί παράγοντες μπορούν να διαμορφώσουν ατομικές στάσεις. Η κατανόηση και η αντιμετώπιση αυτών των πεποιθήσεων είναι ζωτικής σημασίας για την αλλαγή των αντιλήψεων.

#### **5.7.5 Προτάσεις**

Τα σχολεία οφείλουν να παρέχουν ολοκληρωμένη εκπαίδευση στο προσωπικό όχι μόνο σχετικά με εκπαιδευτικές στρατηγικές που θα υποστηρίζουν μαθητές με ΔΑΦ, αλλά και σχετικά με τη φύση του ίδιου του αυτισμού. Η κατανόηση άλλωστε οδηγεί στην ενσυναίσθηση. Επιπλέον, μπορούν να ενθαρρύνουν ανοιχτές συζητήσεις όπου οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μοιράζονται τις εμπειρίες, τις ανησυχίες και τις στρατηγικές επιτυχίας τους. Αυτό θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί με τη μορφή εργαστηρίων, συναντήσεων ή διαδικτυακών φόρουμ. Η συνεργασία των γονέων είναι εξίσου σημαντική, όταν μοιράζονται τις γνώσεις τους για τα παιδιά τους. Οι εμπειρίες τους μπορούν να

προσφέρουν ανεκτίμητες γνώσεις και να βοηθήσουν στην εξάλειψη λανθασμένων αντιλήψεων και πεποιθήσεων.

Συμπερασματικά, ενώ ένα σημαντικό μέρος των εκπαιδευτικών στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης έχει θετική στάση απέναντι στους μαθητές με ΔΑΦ, υπάρχει ένα αξιοσημείωτο ποσοστό που δεν έχει. Η αντιμετώπιση αυτού απαιτεί μια πολύπλευρη προσέγγιση που δίνει έμφαση στην κατάρτιση, τη συνεργασία και τη συστηματική υποστήριξη. Ο απώτερος στόχος θα πρέπει να είναι η δημιουργία ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος χωρίς αποκλεισμούς όπου κάθε μαθητής, ανεξάρτητα από τις ικανότητες ή τις δυσκολίες του, να αισθάνεται ότι εκτιμάται και υποστηρίζεται.

## **5.8 Η Άμβλυση του Προβλήματος των Ελλείψεων Προσωπικού**

### **5.8.1 Επισκόπηση του ζητήματος**

Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων (89%) έχει δηλώσει ότι υπάρχει έλλειψη προσωπικού ειδικής αγωγής στο σχολείο τους. Αυτή η έλλειψη συνεχίζεται για σημαντικά εκτεταμένες περιόδους, με ένα σημαντικό 36% να λέει ότι έχει υπερβεί τα πέντε χρόνια.

### **5.8.2 Επιπτώσεις των ελλείψεων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής**

Υπάρχει άμεση συνάφεια μεταξύ των ελλείψεων προσωπικού και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης που παρέχεται σε μαθητές με ΔΑΦ. Ένα συνδυασμένο ποσοστό 78% που έδωσαν τις απαντήσεις «Πάντα» και «Πολύ Συχνά», δείχνει ότι η έλλειψη προσωπικού επηρεάζει σημαντικά την ποιότητα της εκπαίδευσης.

### **5.8.3 Επιπτώσεις**

Ένα εντυπωσιακό 81% του δείγματος των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι η έλλειψη προσωπικού ειδικής αγωγής έχει οδηγήσει σε αυξημένο φόρτο εργασίας για το υπάρχον προσωπικό. Αυτό το πρόσθετο άγχος μπορεί να οδηγήσει σε εξάντληση, επιδεινώνοντας περαιτέρω το ζήτημα της έλλειψης. Το 91% των ερωτηθέντων, μάλιστα, πιστεύει ότι η έλλειψη ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού έχει επηρεάσει σημαντικά την ικανότητα παροχής Εξατομικευμένων Εκπαιδευτικών Σχεδίων για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Χωρίς αυτά τα προσαρμοσμένα στις ανάγκες των μαθητών σχέδια διδασκαλίας, οι μαθητές μπορεί να μην έχουν την εξειδικευμένη προσοχή που χρειάζονται. Ένας εξίσου σημαντικός αριθμός ερωτηθέντων (44%), που προκύπτει

συνδυαστικά από τις βαθμολογίες 1 και 2 σε μια κλίμακα 1-5 με τον αριθμό 5 να δηλώνει πλήρη ετοιμότητα των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, πιστεύουν ότι τα σχολεία τους δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένα να εκπαιδεύσουν μαθητές με ΔΑΦ.

#### **5.8.4 Στρατηγικές για τον μετριασμό της έλλειψης εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής**

Από τα δεδομένα, είναι προφανές ότι έχουν εφαρμοστεί στρατηγικές για τον μετριασμό αυτών των ελλείψεων. Ωστόσο, η αποτελεσματικότητά τους παραμένει ασαφής, με το 52% να πιστεύει ότι αυτές οι στρατηγικές ήταν κάπως αποτελεσματικές, ενώ το 48% να μην τις κρίνει αποτελεσματικές.

#### **5.8.5 Προτάσεις**

Η παροχή συνεχών ευκαιριών επαγγελματικής εξέλιξης στο υπάρχον προσωπικό για την ενίσχυση των γνώσεων και των δεξιοτήτων στην ειδική εκπαίδευση θα εξασφαλίσει ποιότητα στην εκπαίδευση που παρέχεται στους αυτιστικούς μαθητές και θα συμβάλει στην ένταξή τους. Επιπλέον, η δημιουργία ενός περιβάλλοντος όπου οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται και μοιράζονται ιδέες και στρατηγικές, μπορεί να βοηθήσει στην κατανομή του φόρτου εργασίας και να διασφαλίσει ότι οι μαθητές με ΔΑΦ λαμβάνουν επαρκή προσοχή ακόμη και σε περιόδους ελλείψεων προσωπικού ειδικής αγωγής. Τέλος, η συνεχής αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των στρατηγικών που χρησιμοποιούνται για τον μετριασμό των ελλείψεων προσωπικού ενισχύει τις προσπάθειες για την αντιμετώπιση αυτής της έλλειψης.

Συμπερασματικά, η έλλειψη ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού είναι ένα σοβαρό ζήτημα με ευρείες συνέπειες, ιδιαίτερα για τους μαθητές με ΔΑΦ. Η άμβλυση αυτής της έλλειψης απαιτεί μια συνολική προσέγγιση, που συνδυάζει άμεσες λύσεις με μακροπρόθεσμο στρατηγικό σχεδιασμό. Ενώ η πρόσληψη περισσότερου εκπαιδευτικού προσωπικού ειδικής αγωγής αποτελεί μια προφανή λύση, η συνεχής κατάρτιση του υπάρχοντος προσωπικού, η προώθηση της συνεργασίας και η ύπαρξη υποστηρικτικής τεχνολογίας μπορούν επίσης να διαδραματίσουν καθοριστικό ρόλο στη διασφάλιση ότι οι μαθητές με ΔΑΦ λαμβάνουν την ποιοτική εκπαίδευση που τους αξίζει.



## **Κεφάλαιο 6. Συμπεράσματα και Προτάσεις**

### **6.1 Περίληψη Ευρημάτων**

#### **6.1.1 Στάσεις και προθυμία για συνεργασία**

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει τη σημασία της συνεργασίας με εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης για τους μαθητές με ΔΑΦ, ενώ υπάρχει ομοφωνία και για την σημασία ύπαρξης θετικής στάσης των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής για την επιτυχή ένταξη ενός μαθητή με ΔΑΦ.

#### **6.1.2 Ένταξη στη γενική εκπαίδευση**

Υπάρχει ένα συνονθύλευμα απόψεων σχετικά με την απόλυτη ένταξη όλων των μαθητών με ΔΑΦ στη γενική εκπαίδευση. Ωστόσο, πολλοί ερωτηθέντες πιστεύουν ότι οι τυπικά αναπτυσσόμενοι συμμαθητές έχουν καθοριστικό ρόλο στην επιτυχή ένταξη των μαθητών με ΔΑΦ. Επιπλέον ένας σημαντικός αριθμός ερωτηθέντων πιστεύει ότι και οι μαθητές χωρίς αναπηρία μπορούν να επωφεληθούν από τις αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές τους με ΔΑΦ.

#### **6.1.3 Κατάρτιση και δεξιότητες εκπαιδευτικών**

Η πιστοποίηση στη διδασκαλία μαθητών με ΔΑΦ θεωρείται ιδιαίτερα ωφέλιμη από τους περισσότερους από τους εκπαιδευτικούς που την έχουν λάβει. Υπάρχει ομοφωνία σχετικά με τη σημασία της βαθιάς κατανόησης των χαρακτηριστικών και των συμπεριφορών που σχετίζονται με τον αυτισμό από έναν εκπαιδευτικό. Η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη στην εκπαίδευση για τον αυτισμό υποστηρίζεται συντριπτικά από τους εκπαιδευτικούς.

#### **6.1.4 Προσαρμογή προγραμμάτων σπουδών και IEPs**

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών προσαρμόζει το υλικό του προγράμματος σπουδών και τις μεθόδους διδασκαλίας για να καλύψει τις μοναδικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών με αυτισμό. Η πλειοψηφία πιστεύει επίσης ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι ικανοί στην ανάπτυξη εξατομικευμένων εκπαιδευτικών σχεδίων.

### **6.1.5 Έλλειψεις προσωπικού και οι συνέπειές τους**

Σημαντική έλλειψη προσωπικού ειδικής αγωγής παρατηρείται στα γενικά σχολεία, με πολλά να αντιμετωπίζουν αυτήν την έλλειψη για περισσότερα από πέντε χρόνια. Αυτή η έλλειψη επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στους μαθητές με ΔΑΦ και αυξάνει τον φόρτο εργασίας για το υπάρχον προσωπικό.

### **6.1.6 Σχολική ετοιμότητα**

Λιγότεροι από τους μισούς ερωτηθέντες αξιολογούν θετικά την ετοιμότητα του σχολείου τους για εκπαίδευση μαθητών με ΔΑΦ. Υπάρχει, λοιπόν, μια σημαντική ανησυχία σχετικά με τη συνολική ετοιμότητα των σχολείων.

### **6.1.7 Στάσεις και υποστήριξη στα σχολεία γενικής αγωγής**

Η γενική αντίληψη και στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με ΔΑΦ θεωρείται θετική για λιγότερους από τους μισούς ερωτηθέντες. Η πλειοψηφία (88%) πιστεύει ότι το σχολικό σύστημα γενικής εκπαίδευσης δεν υποστηρίζει επαρκώς τους μαθητές με ΔΑΦ, ενώ μάλιστα η πλειοψηφία συμφωνεί ότι η στάση που επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί προς αυτούς τους μαθητές λειτουργεί καθοριστικά στην επιτυχία της συμπερίληψης.

### **6.1.8 Στρατηγικές άμβλυνσης των ελλείψεων προσωπικού ειδικής αγωγής**

Ενώ έχουν εφαρμοστεί στρατηγικές για τον περιορισμό των ελλείψεων προσωπικού ειδικής αγωγής, η αποτελεσματικότητά τους παραμένει αμφίβολη, με λιγότερους από τους μισούς ερωτηθέντες να τις βρίσκουν ουσιαστικά αποτελεσματικές.

Συνολικά, η έρευνα υπογραμμίζει τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει το γενικό εκπαιδευτικό περιβάλλον τόσο κατά την υποδοχή όσο και την αποτελεσματική διδασκαλία μαθητών με ΔΑΦ. Τονίζει τη σημασία της κατάρτισης των εκπαιδευτικών, της συνεργασίας και την ανάγκη ύπαρξης των κατάλληλων πόρων για την κάλυψη σοβαρών αναγκών. Ενώ υπάρχει η προθυμία και η θετική στάση, οι συστημικές προκλήσεις, ιδιαίτερα οι ελλείψεις προσωπικού, επηρεάζουν την αποτελεσματική εκπαίδευση των μαθητών με ΔΑΦ.

## **6.2 Συμπεράσματα**

Πρωταρχικός στόχος αυτής της έρευνας αποτέλεσε η εμβάθυνση στις διάφορες πτυχές της διδασκαλίας των μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) σε περιβάλλοντα γενικής εκπαίδευσης. Αυτός ο στόχος είχε τις ρίζες του στην διερεύνηση πολλών σχετικών προβληματισμών σχετικά με την ετοιμότητα των σχολείων, τις στάσεις και αντιλήψεις του προσωπικού, τον ρόλο των προγραμμάτων κατάρτισης των εκπαιδευτικών, τις επιπτώσεις των ελλείψεων προσωπικού και την αποτελεσματικότητα των στρατηγικών για την άμβλυσή τους.

### **6.2.1 Η ικανότητα των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής να συνεργάζονται**

Τα δεδομένα υποδηλώνουν έντονα ότι, ενώ οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία της συνεργασίας και των θετικών στάσεων προς τους μαθητές με αυτισμό, υπάρχουν αρκετές δυσκολίες και προβληματισμοί σχετικά με την πλήρη ένταξη των μαθητών με ΔΑΦ στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης. Οι διαφορετικές απόψεις σχετικά με την απόλυτη συμπερίληψη υποδεικνύουν ότι μια προσέγγιση που ταιριάζει σε έναν μαθητή με ΔΑΦ μπορεί να μην εξυπηρετεί τις διαφορετικές ανάγκες των υπολοίπων.

### **6.2.2 Ο ρόλος της κατάρτισης του εκπαιδευτικού προσωπικού**

Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν τη σημασία της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στον αυτισμό. Ενώ υπάρχει μια θετική στάση μεταξύ των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με ΔΑΦ, η έλλειψη των κατάλληλων γνώσεων και στρατηγικών συχνά εμποδίζει την ικανότητά τους να είναι αποτελεσματικοί. Η αξία μιας διαρκούς εκπαίδευσης δεν μπορεί να υποτιμηθεί, δεδομένης της άμεσης συσχέτισής της με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.

### **6.2.3 Προσαρμογή προγράμματος σπουδών και εξατομικευμένη μάθηση**

Όπως φανερώνεται από την έρευνα, ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών ανέλαβε την πρωτοβουλία να προσαρμόσει το υλικό του προγράμματος σπουδών και να δημιουργήσει εξατομικευμένα εκπαιδευτικά σχέδια. Αυτό καταδεικνύει μια ελπιδοφόρα προσέγγιση για την αντιμετώπιση των μοναδικών μαθησιακών αναγκών των μαθητών με αυτισμό. Ωστόσο, είναι σημαντικό να αναρωτηθεί κανείς εάν αυτές οι πρωτοβουλίες είναι μεμονωμένες ή μέρος μιας ευρύτερης, συνεκτικής στρατηγικής στα σχολεία.

#### **6.2.4 Προκλήσεις που παρουσιάζονται από τις ελλείψεις προσωπικού ειδικής αγωγής**

Μία από τις πιο μεγαλύτερες ανησυχίες που αποκαλύπτει αυτή η έρευνα είναι η έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού. Οι συνέπειες αυτής της έλλειψης είναι πολλαπλές, επηρεάζοντας τόσο την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στους μαθητές με ΔΑΦ όσο και τον φόρτο εργασίας για τους υπάρχοντες εκπαιδευτικούς. Δεν είναι, λοιπόν, μόνο η ποσότητα, αλλά η ποιότητα της εξειδικευμένης υποστήριξης που απουσιάζει από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα.

#### **6.2.5 Σχολική ετοιμότητα και υποδομή**

Δυστυχώς, ένας σημαντικός αριθμός ερωτηθέντων εξέφρασε αμφιβολίες για τη συνολική ετοιμότητα των σχολείων τους να εκπαιδεύσουν μαθητές με ΔΑΦ. Αυτή η έλλειψη ετοιμότητας, σε συνδυασμό με τις ελλείψεις προσωπικού, σκιαγραφεί μια ανησυχητική εικόνα του γενικού εκπαιδευτικού τοπίου για τους μαθητές με αυτισμό.

#### **6.2.6 Αντιλήψεις και σχολική ετοιμότητα**

Ενώ οι στάσεις απέναντι στους μαθητές με ΔΑΦ χαρακτηρίζονται σε γενικό βαθμό θετικές, η πεποίθηση ότι το τρέχον εκπαιδευτικό σύστημα τους υποστηρίζει ανεπαρκώς είναι συντριπτική.

#### **6.2.7 Προσπάθειες για τον μετριασμό των ελλείψεων προσωπικού**

Οι στρατηγικές που εφαρμόζονται για την άμβλυση των ελλείψεων προσωπικού, ενώ υπάρχουν, δεν φαίνεται να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές. Αυτή η κατάσταση απαιτεί επαναξιολόγηση αυτών των στρατηγικών και πιθανώς την εξέταση πιο ισχυρών λύσεων.

Συμπερασματικά, ενώ υπάρχει η πρόθεση και η προσπάθεια από αρκετούς εκπαιδευτικούς και σχολεία να υποστηρίξουν μαθητές με ΔΑΦ, η έλλειψη προγραμμάτων κατάρτισης και οι ελλείψεις σε εκπαιδευτικό προσωπικό ειδικής αγωγής, αποτελούν τροχοπέδη για την αποτελεσματική στήριξη αυτών των μαθητών. Μια πολύπλευρη προσέγγιση για την αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων ίσως ήταν πιο αποτελεσματική. Η επένδυση στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών, η ενίσχυση της πρόσληψης προσωπικού ειδικής αγωγής και η βελτίωση των υποδομών του σχολείου, κατάλληλων για μαθητές με αυτισμό, είναι καθοριστικής σημασίας βήματα. Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε

υπογραμμίζει τη σημασία της γεφύρωσης του χάσματος μεταξύ πρόθεσης και δράσης, διασφαλίζοντας ότι κάθε μαθητής με ΔΑΦ λαμβάνει την εκπαίδευση που του αξίζει σε ένα περιβάλλον γενικής εκπαίδευσης.

## **6.3 Προτάσεις**

### **6.3.1 Ολοκληρωμένα προγράμματα εκπαίδευσης**

Η ατελής και συχνά μη εστιασμένη στο πρόβλημα επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η ανεπάρκεια υλικής και ηθικής υποστήριξής τους από το κράτος λειτουργούν ανασχετικά προς τον τομέα της ειδικής αγωγής, απορρίπτοντας κάθε καινούριο και κάθε αλλαγή κατά τη διδακτική πράξη. Η έλλειψη γνώσης στο πεδίο της ειδικής αγωγής λειτουργεί κατασταλτικά της συμπερίληψης των παιδιών με αυτισμό εφόσον οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής συχνά δείχνουν απροθυμία να υποδεχτούν στην τάξη τους μαθητές με ΔΑΦ διαφοροποιώντας τη διδασκαλία τους. Το πρόβλημα αυτό που συχνά οδηγεί είτε συνειδητά είτε ασυνείδητα στον αποκλεισμό των αυτιστικών μαθητών μπορεί να βρει διέξοδο στην ορθή και στοχευμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που θα στηρίζεται στην εμπειρία, το γνωστικό υπόβαθρο και τα ιδιαίτερα ατομικά χαρακτηριστικά τους.

### **6.3.2 Αύξηση προσλήψεων εξειδικευμένου προσωπικού**

Αυτό που αναμφίβολα θα προσέφερε καθοριστική λύση του προβλήματος της έλλειψης ποιότητας στην εκπαίδευση που παρέχεται σε μαθητές με αυτισμό και θα καθόριζε την ετοιμότητα των σχολικών μονάδων είναι η πρόσληψη εξειδικευμένου προσωπικού, όπως εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, εργοθεραπευτές, σχολικούς ψυχολόγους και λογοθεραπευτές. Οι μαθητές με αυτισμό έχουν το δικαίωμα σε μια προσιτή και κατάλληλη εκπαίδευση και το κράτος οφείλει να παρέχει τους απαραίτητους πόρους για την προστασία και το σεβασμό ενός θεμελιώδους δικαιώματος που έχουν όλα τα παιδιά.

### **6.3.3 Προώθηση συνεργατικών περιβαλλόντων μάθησης**

Η έλλειψη συνεργατικής κουλτούρας αποτελεί τον βασικό παράγοντα μιας αναποτελεσματικής συνεργασίας. Η αντίληψη ότι η εκπαίδευση των μαθητών με αυτισμό αποτελεί αποκλειστικά ευθύνη των ειδικών παιδαγωγών ευτυχώς σύμφωνα με την έρευνα που πραγματοποιήθηκε θεωρείται παρωχημένη. Μια ουσιαστική συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών θα οδηγήσει στην επιθυμητή συμπερίληψη των μαθητών με

αυτισμό. Έτσι, θα μπορούσαν να δημιουργηθούν με πρωτοβουλία των σχολικών μονάδων ψηφιακές πλατφόρμες όπου οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής μπορούν να συνεργάζονται με εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, θεραπευτές και γονείς για να αντιμετωπίσουν ολιστικά τις ανάγκες των μαθητών με ΔΑΦ. Επίσης, η διοργάνωση σεμιναρίων και τα εκπαιδευτικά φόρουμ προωθούν τη διεπιστημονική συνεργασία, καθώς οι εκπαιδευτικοί ανταλλάσσουν εμπειρίες, στρατηγικές και συζητούν αποτελεσματικές πρακτικές διδασκαλίας για μαθητές με αυτισμό.

#### **6.3.4 Προσαρμογή προγράμματος σπουδών**

Η παροχή των κατάλληλων εργαλείων και πόρων στους εκπαιδευτικούς για την προσαρμογή του υλικού του προγράμματος σπουδών είναι αναγκαία για την. Η γνώση και εφαρμογή της υποστηρικτικής τεχνολογίας όπως και η ικανότητα ανάπτυξης εξατομικευμένων εκπαιδευτικών σχεδίων οφείλει να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της διδακτικής διαδικασίας. Ακόμα και τα ίδια τα σχολικά βιβλία θα πρέπει να ανταποκρίνονται και να προσαρμόζονται στις δυσκολίες και ιδιαιτερότητες των μαθητών με αυτισμό και να μην διατίθενται μόνο για μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Τέλος, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να υπάρχει συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής ώστε οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής να συνεργάζονται με εκείνους που έχουν ειδίκευση στην ειδική αγωγή για την υλοποίηση εξατομικευμένων εκπαιδευτικών σχεδίων, προσαρμοσμένων στις ανάγκες των μαθητών.

#### **6.3.5 Προώθηση υποστηρικτικών τεχνολογιών**

Με την τεχνολογία να έχει εισβάλει σημαντικά και στο χώρο της εκπαίδευσης, συμβάλλοντας καθοριστικά στην ποιότητα της διδασκαλίας, η χρήση υποστηρικτικών τεχνολογιών στις τάξεις και η εκπαίδευση του προσωπικού σε αυτές καθίσταται αναγκαία.

#### **6.3.6 Εφαρμογή συχνών μηχανισμών ανατροφοδότησης**

Οι τακτικές συναντήσεις ανατροφοδότησης με μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς με σκοπό την πληρέστερη κατανόηση της αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων και των στρατηγικών, θα μπορούσε να συμβάλλει στην βελτίωσή τους.

### **6.3.7 Επαναξιολόγηση και ενίσχυση των στρατηγικών για την πρόσληψη προσωπικού**

Η υποστήριξη ερευνών και μελετών με στόχο την καλύτερη κατανόηση των ελλείψεων προσωπικού και των συνεπειών τους, θα μπορούσε να οδηγήσει στον προβληματισμό των αρμόδιων αρχών ώστε να παρέχουν τους απαραίτητους πόρους στον τομέα της ειδικής αγωγής, εφόσον το κόστος μακροπρόθεσμα θα είναι μεγαλύτερο.

### **6.3.8 Ανάπτυξη θετικής στάσης στον αυτισμό**

Αναμφίβολα η στάση των εκπαιδευτικών του σχολείου αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την επιτυχημένη συμπερίληψη ενός μαθητή με ΔΑΦ. Είναι σημαντικό λοιπόν να διοργανώνονται ημερίδες και σεμινάρια που καλλιεργούν θετικές στάσεις προς τον αυτισμό και καταρρίπτουν μύθους που σχετίζονται με τη ΔΑΦ. Η ενημέρωση και η γνώση σχετικά με την διαταραχή είναι ένας καθοριστικός παράγοντας που συμβάλλει στη δημιουργία θετικών στάσεων. Άλλωστε οι αρνητικές στάσεις βρίσκουν πρόσφορο έδαφος σε περιβάλλοντα άγνωστα, που θεωρούνται μη διαχειρίσιμα από τους εκπαιδευτικούς.

Συμπερασματικά, η δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος για μαθητές με ΔΑΦ στα γενικά σχολεία αποτελεί κοινή ευθύνη. Απαιτεί μια συνέργεια προσπαθειών από εκπαιδευτικά ιδρύματα και εκπαιδευτικούς φορείς. Με συντονισμένες προσπάθειες και εστίαση στις παραπάνω προτάσεις, τα γενικά σχολεία μπορούν να ενισχύσουν σημαντικά τη συμβολή τους στην ολιστική ανάπτυξη των μαθητών με ΔΑΦ.

## Κεφάλαιο 7. Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αποτελούν πρόσφορο έδαφος για μελλοντικές έρευνες στον τομέα της ειδικής αγωγής και κυρίως του αυτισμού.

Σε μελλοντική έρευνα που θα εστιάζει σε στάσεις και αντιλήψεις θα μπορούσαν να εξεταστούν οι αντιλήψεις των γονέων των μαθητών με ΔΑΦ αλλά και των μαθητών τυπικής ανάπτυξης σχετικά με τον αυτισμό και την συμπερίληψη. Η στάση του οικογενειακού περιβάλλοντος αποτελεί σημαντικό παράγοντα επιτυχημένης συμπερίληψης όπως και η επικράτηση μιας θετικής στάσης μεταξύ των ίδιων των μαθητών μπορεί να ενισχύσει την αυτοεκτίμηση των αυτιστικών μαθητών και να συμβάλει στην κοινωνικοποίησή τους.

Μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να συγκρίνει τα αποτελέσματα συμπερίληψης των αυτιστικών μαθητών σε σχολεία γενικής και ειδικής εκπαίδευσης. Η ίδια έρευνα θα μπορούσε να εστιάσει και στην αποτελεσματικότητα των διαφορετικών στρατηγικών διδασκαλίας στα διαφορετικά αυτά περιβάλλοντα. Μια τέτοια σύγκριση θα αποκάλυπτε πιθανές διαφορές στην πρακτική διαχείρισης και παρέμβασης και θα διαφώτιζε σχετικά με την καλύτερη δυνατή υποστήριξη των αυτιστικών μαθητών στον σχολικό χώρο.

Επιπλέον, θα ήταν ενδιαφέρον να ερευνηθεί ο τρόπος που η αλλαγή στις στάσεις και τα προσόντα των εκπαιδευτικών, μέσω συνεχούς κατάρτισης, επηρεάζουν τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των αυτιστικών μαθητών. Αυτό μπορεί να γίνει μέσω μελετών περίπτωσης ή μελετών παρέμβασης, όπου θα συλλέγονται με την πάροδο του χρόνου δεδομένα που προκύπτουν από τις αξιολογήσεις των αυτιστικών μαθητών, ενώ παράλληλα θα παρέχεται και συνεχής κατάρτιση στον αυτισμό, στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Με βάση τα αποτελέσματα αυτών των μελετών, θα είναι δυνατό να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα των θετικών στάσεων, της συνεχούς κατάρτισης στον τομέα της ειδικής αγωγής αλλά και να γίνει αντιληπτό το πώς η έλλειψη γνώσης στον τομέα του αυτισμού επηρεάζει τη στάση των εκπαιδευτικών.

Τέλος, μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα εκείνων των παρεμβάσεων που στηρίζονται στην τεχνολογία για την ενίσχυση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών με αυτισμό.

Αυτές οι προτάσεις για μελλοντική έρευνα θα συμβάλλουν στην επιλογή της κατάλληλης παρέμβασης από τους εκπαιδευτικούς, καθώς και στην αναγνώριση και την



υποστήριξη παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Η έρευνα αυτή μπορεί να οδηγήσει στη βελτίωση των πρακτικών και των πόρων που διατίθενται για την υποστήριξη των παιδιών και να συμβάλει στην ενίσχυση της ποιότητας της εκπαίδευσης που τους παρέχεται.

## Αναφορές

- Al Zyoudi, M., Al Sartwai, A., & Dodin, H. (2011). The Effectiveness of an Intervention Program on the Attitude of Regular Classroom Teachers toward Inclusion of Students with Learning Disabilities in the Regular Classroom. *Journal of Instructional Psychology*, 38(2), 85-95.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Author.
- Artiles, A. J., Kozleski, E. B., & Waitoller, F. R. (2011). *Inclusive education: Examining equity on five continents*. Harvard Education Press.
- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367–389.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' Attitudes towards Integration/Inclusion: A Review of the Literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- 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*, 20(2), 193-213.
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Skinner, R., Martin, J., & Clubley, E. (2001). The autism-spectrum quotient (AQ): Evidence from Asperger syndrome/high-functioning autism, males and females, scientists and mathematicians. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31(1), 5-17.
- Bauminger, N., Shulman, C., & Agam, G. (2003). Peer interaction and loneliness in high-functioning children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(5), 489–507.

- Bauminger, N., Solomon, M., & Rogers, S. J. (2008). Predicting friendship quality in autism spectrum disorders and typical development. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(4), 555–568.
- Billingsley, B. (2004). Special Education Teacher Retention and Attrition: A Critical Analysis of the Research Literature. *The Journal of Special Education*, 38(1), 39-55.
- Boe, E. E. (2006). Long-Term Trends in the National Demand, Supply, and Shortage of Special Education Teachers. *The Journal of Special Education*, 40(3), 138–150.
- Boe, E. E. (2014). Teacher Demand, Supply, and Shortages in Special Education. In *Handbook of Research on Special Education Teacher Preparation* (pp. 67-83). Routledge.
- Boe, E. E. (2014). Teacher Demand, Supply, and Shortages in Special Education. In *Handbook of Research on Special Education Teacher Preparation* (pp. 67-83). Routledge.
- Boe, E. E., Shin, S., & Lechter, H. M. (2005). Public school teacher quality and teacher attrition: Evidence from the Schools and Staffing Survey 1999-2000. CSE Technical Report. CSE, University of Pennsylvania.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Brock, M. E., Huber, H. B., Carter, E. W., Juarez, A. P., & Warren, Z. E. (2014). Statewide assessment of professional development needs related to educating students with autism spectrum disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 29(2), 67-79.
- Brownell, M. T., Ross, D. D., Colon, E. P., & McCallum, C. L. (2005). Critical features of special education teacher preparation: A comparison with general teacher education. *The Journal of Special Education*, 38(4), 242-252.
- Brownell, M. T., Ross, D., Colón, E., & McCallum, C. L. (2019). Critical Features of Special Education Teacher Preparation: A Comparison with Exemplary General Education Teacher Preparation. *The Journal of Special Education*, 52(4), 195–209.

- Brunsting, N. C., Sreckovic, M. A., & Lane, K. L. (2014). Special Education Teacher Burnout: A Synthesis of Research from 1979 to 2013. *Education and Treatment of Children*, 37(4), 681-712.
- Bryson, S.E, Clark, B.S & Smith. (1988). First Report of a Canadian Epidemiology Study of Autistic Syndroms.
- Cassady, J. M. (2011). Teachers' Attitudes toward the Inclusion of Students with Autism and Emotional Behavioral Disorder. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(7).
- CDC. (2022). Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2016. *MMWR Surveillance Summaries*, 69(SS-4), 1–12.
- Christensen, D. L., Baio, J., Van Naarden Braun, K., Bilder, D., Charles, J., Constantino, J. N., ... & Lee, L. C. (2016). Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years—Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2012. *MMWR. Surveillance Summaries*, 65(3), 1-23.
- Ciadella, P. &. (1989). An Epidemiological Study of Infantile Autism in a French Department.
- Cook, B. G., Cameron, D. L., & Tankersley, M. (2007). Inclusive teachers' attitudinal ratings of their students with disabilities. *The Journal of Special Education*, 40(4), 230-238.
- Cook, B. G., Cameron, D. L., & Tankersley, M. (2017). Examining the impact of preparation and experience on special educators' efficacy for educating students with autism. *Journal of Special Education Apprenticeship*, 6(1), 1-15.
- Cook, B. G., Tankersley, M., Cook, L., & Landrum, T. J. (2000). Teachers' attitudes toward their included students with disabilities. *Exceptional children*, 67(1), 115-135.
- Council for Exceptional Children. (2020). What every special educator must know: Professional ethics & standards. Council for Exceptional Children.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8, 1.

- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353.
- Desimone, L. M., Porter, A. C., Garet, M. S., Yoon, K. S., & Birman, B. F. (2002). Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three-year longitudinal study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(2), 81-112.
- Dybvik, A. C. (2004). Autism and the inclusion mandate. Daniel memorial institute.
- Edyburn, D. L. (2006). Assistive technology and students with mild disabilities. Focus on *Exceptional Children*, 39(4), 1.
- Epstein, J. L. (2010). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828.
- Fombonne. (1999). The epidemiology of autism : A review.
- Fore III, C., Martin, C., & Bender, W. N. (2002). Teacher burnout in special education: The causes and the recommended solutions. *The High School Journal*, 86(1), 36-44.
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21, 50–65.
- Friend, M., & Cook, L. (2007). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. Pearson.
- Geschwind, D. H., & State, M. W. (2015). Gene hunting in autism spectrum disorder: on the path to precision medicine. *The Lancet Neurology*, 14(11), 1109-1120.
- Haimour, A. I., & Obaidat, Y. F. (2013). School Teachers' Knowledge about Autism in Saudi Arabia. *World Journal of Education*, 3(5), 45-56.

- Hansen, S. N., Schendel, D. E., & Parner, E. T. (2015). Explaining the increase in the prevalence of autism spectrum disorders: the proportion attributable to changes in reporting practices. *JAMA pediatrics*, 169(1), 56-62.
- Hanushek, E. A. (2011). The economic value of higher teacher quality. *Economics of Education Review*, 30(3), 466-479.
- Happé, F. (2003). *Αυτισμός - Σύγχρονη ψυχολογική θεώρηση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Harrower, J. K., & Dunlap, G. (2001). Including children with autism in general education classrooms: A review of effective strategies. *Behavior Modification*, 25(5), 762-784.
- Heward, W. L. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μια εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση*. Αθήνα: Τόπος.
- Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S., & Wolery, M. (2017). The Use of Single-Subject Research to Identify Evidence-Based Practice in Special Education. *Exceptional Children*, 71(2), 165-179.
- Humphrey, N., & Symes, W. (2010). Perceptions of social support and experience of bullying among pupils with autistic spectrum disorders in mainstream secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 77-91.
- Hunt, P., & McDonnell, J. (2007). Inclusive Education. In: Odom SL, Horner RH, Snell ME, Blacher J, editors. *Handbook of developmental disabilities*. The Guilford Press. p. 269-291.
- Jennett, H. K., Harris, S. L., & Mesibov, G. B. (2003). Commitment to Philosophy, Teacher Efficacy, and Burnout among Teachers of Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(6), 583-593.
- Johnson, C. P., & Myers, S. M. (2007). Identification and evaluation of children with autism spectrum disorders. *Pediatrics*, 120(5), 1183-1215.
- Jones, J. N., Youngs, P., & Frank, K. A. (2015). The role of school-based colleagues in shaping the commitment of novice special and general education teachers. *Exceptional Children*, 81(3), 356-374.

- Jones, P., & Toner, H. (2017). Teaching students with autism in inclusive settings: from training to practice. *Support for Learning, 32*(4), 343-359.
- Jordan, A., Glenn, C., & McGhie-Richmond, D. (2010). The Supporting Effective Teaching (SET) project: The relationship of inclusive teaching practices to teachers' beliefs about disability and ability, and about their roles as teachers. *Teaching and Teacher Education, 26*(2), 259-266.
- Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education, 25*(4), 535-542.
- Kasari, C., Locke, J., Gulsrud, A., & Rotheram-Fuller, E. (2011). Social Networks and Friendships at School: Comparing Children With and Without ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 41*(5), 533–544.
- Katsiyannis, A., Zhang, D., Ryan, J. B., & Jones, J. (2007). High-stakes testing and students with disabilities: Challenges and promises. *Journal of Disability Policy Studies, 18*(3), 160-167.
- Kluth, P. (2003). "You're going to love this kid!": Teaching students with autism in the inclusive classroom. Baltimore, MD: Brookes Publishing Company.
- Knight, J. (2012). *High-impact instruction: A framework for great teaching*. Corwin Press.
- Knight, V. F. (2012). A review of technology-based interventions to teach academic skills to students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 42*(11), 2318-2333.
- Leekam, S. R., Prior, M. R., & Uljarevic, M. (2011). Restricted and repetitive behaviors in autism spectrum disorders: A review of research in the last decade. *Psychological Bulletin, 137*(4), 562–593.
- Lord, C., Rutter, M., DiLavore, P. C., Risi, S., Gotham, K., & Bishop, S. L. (2012). *Autism Diagnostic Observation Schedule, Second Edition (ADOS-2) Manual (Part I): Modules 1–4*. Western Psychological Services.
- Maenner, M. J., Shaw, K. A., Baio, J., Washington, A., Patrick, M., DiRienzo, M., ... & Dietz, P. M. (2020). Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years

- Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2016. *MMWR Surveillance Summaries*, 69(No. SS-4),1–12.
- Mavropoulou, S., & Sideridis, G. D. (2014). Knowledge of Autism and Attitudes of Children towards their Partially Integrated Peers. *Research in Developmental Disabilities*, 35(8), 1888-1896.
- Mayes, S. D., & Calhoun, S. L. (2008). WISC-IV and WIAT-II profiles in children with high-functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(3), 428-439.
- McLeskey, J., Tyler, N. C., & Flippin, S. S. (2004). The supply of and demand for special education teachers: A review of research regarding the chronic shortage of special education teachers. *The Journal of Special Education*, 38(1), 5-21.
- Mesibov, G. B., Shea, V., & Schopler, E. (2005). *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. Springer.
- Modabbernia, A., Velthorst, E., & Reichenberg, A. (2017). Environmental risk factors for autism: an evidence-based review of systematic reviews and meta-analyses. *Molecular Autism*, 8(1), 13.
- National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder. (2014). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder. The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Evidence-Based Practice Review Group.
- National Research Council. (2001). *Educating children with autism*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Odom, S. L., Buysse, V., & Soukakou, E. (2011). Inclusion for young children with disabilities: A quarter-century of research perspectives. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 344–356.
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376-407.



- Passenger, C. T. (2005). Μάθετε για τη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα, τον αυτισμό, τη δυσλεξία & τη δυσπραξία. Ιατρικές Εκδόσεις Π.Χ. Πασχαλίδης.
- Plash, S. H., & Piotrowski, C. (2006). Retention Issues: A Study of Alabama Special Education Teachers. *Education*, 127(1), 125-128.
- Prather-Jones, B. (2011). "Some people aren't cut out for it": The role of personality factors in the careers of teachers of students with EBD. *Remedial and Special Education*, 32(3), 179-191.
- Rao, P. A., Beidel, D. C., & Murray, M. J. (2008). Social skills interventions for children with Asperger's syndrome or high-functioning autism: A review and recommendations. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(2), 353–361.
- Robins, D. L., Casagrande, K., Barton, M., Chen, C. M., Dumont-Mathieu, T., & Fein, D. (2014). Validation of the modified checklist for Autism in toddlers, revised with follow-up (M-CHAT-R/F). *Pediatrics*, 133(1), 37-45.
- Rotheram-Fuller, E., Kasari, C., Chamberlain, B., & Locke, J. (2010). Social involvement of children with autism spectrum disorders in elementary school classrooms. *Journal of child psychology and psychiatry*, 51(11), 1227-1234.
- Ruble, L. A., Usher, E. L., & McGrew, J. H. (2011). Preliminary Investigation of the Sources of Self-Efficacy among Teachers of Students with Autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26(2), 67-74.
- Ruijs, N. M., & Peetsma, T. T. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4(2), 67–79.
- Rutter, M., Le Couteur, A., & Lord, C. (2003). *Autism Diagnostic Interview-Revised*. Western Psychological Services.
- Salend, S. J. (2016). *Creating inclusive classrooms: Effective, differentiated and reflective practices*. Pearson.

- Sansosti, F. J., & Sansosti, J. M. (2012). Inclusion for students with high-functioning autism spectrum disorders: Definitions and decision making. *Psychology in the Schools*, 49(10), 917–931.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O. P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51-68.
- Schreibman, L., Whalen, C., & Stahmer, A. C. (2000). The use of video priming to reduce disruptive transition behavior in children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2(1), 3-11.
- Segall, M. J., & Campbell, J. M. (2007). Autism Inclusion Questionnaire. Unpublished measure, University of Georgia, Athens, Georgia. Retrieved from [https://getd.libs.uga.edu/pdfs/segall\\_matthew\\_j\\_200805\\_ma.pdf](https://getd.libs.uga.edu/pdfs/segall_matthew_j_200805_ma.pdf)
- Segall, M. J., & Campbell, J. M. (2012). Factors relating to education professionals' classroom practices for the inclusion of students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(3), 1156-1167.
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21.
- Simonoff, E., Pickles, A., Charman, T., Chandler, S., Loucas, T., & Baird, G. (2008). Psychiatric disorders in children with autism spectrum disorders: Prevalence, comorbidity, and associated factors in a population-derived sample. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 47(8), 921–929.
- Sindelar, P. T., Brownell, M. T., & Billingsley, B. (2009). Special Education Teacher Education Research: Current Status and Future Directions. *Teacher Education and Special Education*, 33(1), 8-24.
- Sindelar, P. T., Brownell, M. T., & Billingsley, B. (2009). Special Education Teacher Education Research: Current Status and Future Directions. *Teacher Education and Special Education*, 33(1), 8-24.

- Stahmer, A. C., Reed, S., Lee, E., Reisinger, E. M., Mandell, D. S., & Connell, J. E. (2015). Training teachers to use evidence-based practices for autism: Examining procedural implementation fidelity. *Psychology in the Schools, 52*(2), 181-195.
- Sutcher, L., Darling-Hammond, L., & Carver-Thomas, D. (2016). A coming crisis in teaching? Teacher supply, demand, and shortages in the U.S. Learning Policy Institute.
- Swain, K. D., Soutter, A. K., & Harper, G. W. (2003). Autism Knowledge and Attitudes among School Personnel in a Rural Area. *Rural Special Education Quarterly, 22*(1), 22-27.
- 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, 31*(5), 478-494.
- Symes, W., & Humphrey, N. (2011). The deployment, training and teacher relationships of teaching assistants supporting pupils with autistic spectrum disorders in mainstream secondary schools. *British Journal of Special Education, 38*(2), 57-64.
- Szumski, G., & Smogorzewska, J. (2017). Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: A meta-analysis. *Educational Research Review, 21*, 33–54.
- Tanoue, Y., ODA, S., Asano, F. & Kawashima, K. (1988). Epidemiology of Infantile Autism in southern Ibaraki, Japan.
- Tomchek, S. D., & Dunn, W. (2007). Sensory processing in children with and without autism: A comparative study using the Short Sensory Profile. *The American Journal of Occupational Therapy, 61*(2), 190-200.
- Tomlinson, C. A., & McTighe, J. (2006). Integrating differentiated instruction and understanding by design: Connecting content and kids. ASCD.
- Treffert, D. A. (2009). The savant syndrome: An extraordinary condition. A synopsis: Past, present, future. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences, 364*(1522), 1351–1357.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*(7), 783-805.

- UNESCO. (2005). Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all. Paris, France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO. (2020). Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all. Author.
- Whitaker, S. D. (2000). Mentoring Beginning Special Education Teachers and the Relationship to Attrition. *Exceptional Children*, 66(4), 546-566.
- Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., ... & Schultz, T. R. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism Spectrum Disorder: A comprehensive review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(7), 1951-1966.
- Zablotsky, B., Black, L. I., Maenner, M. J., Schieve, L. A., & Blumberg, S. J. (2019). Estimated Prevalence of Autism and Other Developmental Disabilities Following Questionnaire Changes in the 2014 National Health Interview Survey. *National Health Statistics Reports*, 87, 1–20.
- Zee, M., Koomen, H. M., & Van der Veen, I. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981-1015.
- Zwaigenbaum, L., Bauman, M. L., Choueiri, R., Kasari, C., Carter, A., Granpeesheh, D., ... & Natowicz, M. R. (2015). Early intervention for children with autism spectrum disorder under 3 years of age: Recommendations for practice and research. *Pediatrics*, 136(Supplement 1), S60-S81.
- Γενά, Α. (2017). Συστημική, Συμπεριφορική - Αναλυτική Προσέγγιση Αξιολόγηση, διάγνωση, εκπαίδευση θεραπευτικές παρεμβάσεις και ένταξη παιδιών με Νευρο-Αναπτυξιακές Διαταραχές με έμφαση στη ΔΑΦ. Αθήνα: Gutenberg .
- Δ. Αναγνωστόπουλος, Α. Παπαγεωργίου - Βασιλοπούλου. (2010). Νοσηλευτική Ψυχικής Υγείας του Παιδιού & του Εφήβου. Αθήνα: ΒΗΤΑ.
- Δελλή, Χ. Κ. (2016). Εκπαίδευση και Ειδική Αγωγή Ατόμων με Διαταραχή Φάσματος *Αυτισμού*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Παπαδάτος, Γ. (2010). Ψυχικές διαταραχές και μαθησιακές δυσκολίες. Αθήνα:  
Gutenberg.

Σ. Παντελιάδου & Β. Αργυρόπουλος. (2011). Ειδική Αγωγή Απο την έρευνα στη διδακτική  
πράξη. Αθήνα: πεδίο.

## Παράρτημα

### Παράρτημα Α

#### Ενημερωτική Επιστολή

Προς τους εκπαιδευτικούς ΠΕ 70, ΠΕ 70.50 και ΠΕ 71 αλλά και προς κάθε εκπαιδευτικό που υπηρετεί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Το ερωτηματολόγιο αυτό έχει δημιουργηθεί με στόχο τη διερεύνηση της συμβολής των σχολείων γενικής εκπαίδευσης (Α/θμιας και Β/θμιας) στην ανάπτυξη των μαθητών που έχουν διαγνωσθεί με αυτιστική διαταραχή (ΔΑΦ). Καθοριστικός παράγοντας για την εξέλιξη των μαθητών με ΔΑΦ αποτελεί το ίδιο το εκπαιδευτικό προσωπικό. Γι' αυτό σκοπός της έρευνας είναι να μελετηθούν η εμπειρία, οι γνώσεις, οι στάσεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη συμπερίληψη των μαθητών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος στη γενική τάξη. Η παρούσα έρευνα διεξάγεται στο πλαίσιο του Διδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «**Επιστήμες της Αγωγής μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων**». Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο. Οι απαντήσεις είναι εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι πολύτιμη και καθοριστική για την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών προς τη συμπερίληψη, σχετικά με τις απαιτούμενες γνώσεις ώστε να ανταποκριθεί αποτελεσματικά το εκπαιδευτικό προσωπικό στις προκλήσεις της συνεκπαίδευσης αλλά και τις ελλείψεις στο ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό ως καθοριστικός παράγοντας για την εξέλιξη των μαθητών με ΔΑΦ.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας στην έρευνα και την πολύτιμη βοήθεια.

Με εκτίμηση,

Καραπάνου Ευγενία (εκπαιδευτικός ΠΕ 70) – Καραπάνου Σταματία (εκπαιδευτικός ΠΕ 02)

Μεταπτυχιακές φοιτήτριες στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής.

Παράρτημα Β  
Ερωτηματολόγιο

**Ενότητα 1: Δημογραφικές πληροφορίες και Εμπειρία**

1. Φύλο:       Άνδρας  Γυναίκα

2. Ηλικία:       22-29  30- 39  40- 49  50-59  > 60

3. Είστε εκπαιδευτικός

- Στην Αττική
- Σε άλλη περιφέρεια της Ελλάδος
- Άλλο...

4.Είστε εκπαιδευτικός:

- Γενικής Εκπαίδευσης Α/βάθμιας (ΠΕ 70) σε γενική τάξη.
- Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Α/βάθμιας (ΠΕ 71) σε Παράλληλη στήριξη
- Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Α/βάθμιας (ΠΕ 71) σε Τμήμα Ένταξης
- Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Α/βάθμιας (ΠΕ 70.50) σε Παράλληλη στήριξη
- Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Α/βάθμιας (ΠΕ 70.50) σε Τμήμα Ένταξης
- Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Β/βάθμιας σε Τμήμα Ένταξης
- Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Β/βάθμιας σε Παράλληλη στήριξη
- Γενικής Εκπαίδευσης Β/βάθμιας σε γενική τάξη.
- Κάτι άλλο (Προσδιορίστε):.....

5. Σημειώστε τους τίτλους σπουδών που κατέχετε :

- Πτυχίο ΑΕΙ
- Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών
- Διδακτορικό Δίπλωμα
- Άλλο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ
- Κάτι άλλο (Προσδιορίστε):.....

6. Έτη υπηρεσίας σε:

- Γενικό σχολείο .....
- Τμήμα Ένταξης .....
- Παράλληλη στήριξη .....
- Σ.Μ.Ε.Α.Ε. ....
- ΚΕ.Δ.Δ.Υ. ....

7. Έχετε κάποια εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή;      Ναι  Όχι

8. Αν «Ναι», εξηγήστε ποια:

- Επιμόρφωση άνω των 400 ωρών
- Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής
- Πτυχίο Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής
- Μεταπτυχιακό Δίπλωμα στην Ειδική Αγωγή
- Διδακτορικό Δίπλωμα στην Ειδική Αγωγή
- Κάτι άλλο (Προσδιορίστε):.....



9. Έχετε τώρα μαθητές με εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Ε.Ε.Π.) στην τάξη σας;

Ναι  Όχι

10. Αν «Ναι», πόσους;.....

11. Σε ποια κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ανήκουν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) που υποστηρίζετε; (Περισσότερες από μία απαντήσεις)

- Νοητική αναπηρία
- Αισθητηριακές αναπηρίες όρασης
- Αισθητηριακές αναπηρίες ακοής
- Κινητικές αναπηρίες
- Διαταραχές ομιλίας – λόγου
- Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία)
- Σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα
- Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (Φάσμα Αυτισμού)
- Ψυχικές διαταραχές
- Σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας

12. Έχετε αντιληφθεί πως οι μαθησιακές δυσκολίες και η παραβατική συμπεριφορά που εκδηλώνει ένας μαθητής σας μπορεί να οφείλονται στην ενδοοικογενειακή βία και την κακοποίηση που μπορεί να βιώνει;

Ναι

Όχι

Ίσως

Δεν γνωρίζω

Άλλο

13. Έχετε συγκεκριμένη εμπειρία δουλεύοντας ή εκπαιδεύοντας μαθητές με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού (ΔΑΦ);

Ναι

Όχι

14. Αν «Ναι», παρακαλώ εξηγήστε

- Σε γενικό σχολείο, εκπαιδευτικός τάξης
- Σε γενικό σχολείο, Παράλληλη στήριξη
- Σε τμήμα ένταξης
- Σε ειδικό σχολείο
- Σε ΚΕ.Δ.Δ.Υ.
- Άλλο

**Ενότητα 2: Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για την συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ**

1. Τα παιδιά με ΔΑΦ θα έπρεπε να εντάσσονται στο εκπαιδευτικό περιβάλλον της γενικής εκπαίδευσης.

- Συμφωνώ Απόλυτα
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ λίγο
- Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- Διαφωνώ
- Διαφωνώ απόλυτα

2. Η βοήθεια από έναν επαγγελματία εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την επιτυχημένη συμπερίληψη ενός μαθητή με ΔΑΦ

- Συμφωνώ Απόλυτα
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ λίγο
- Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- Διαφωνώ
- Διαφωνώ απόλυτα

3. Πόσο πρόθυμοι θεωρείτε πως είναι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου που εργάζεστε να συνεργαστούν με εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης για την καλύτερη υποστήριξη των μαθητών με ΔΑΦ;

- Πάρα πολύ
- Πολύ
- Ούτε λίγο ούτε πολύ
- Λίγο
- καθόλου

4. Η στάση των εκπαιδευτικών του σχολείου είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την επιτυχημένη συμπερίληψη ενός μαθητή με ΔΑΦ.

- Συμφωνώ Απόλυτα
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ λίγο
- Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- Διαφωνώ
- Διαφωνώ απόλυτα

5. Όλοι ανεξαιρέτως οι μαθητές με ΔΑΦ θα έπρεπε να συμπεριλαμβάνονται στο εκπαιδευτικό περιβάλλον της γενικής εκπαίδευσης γιατί θα βοηθηθούν περισσότερο μέσω της αλληλεπίδρασης με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης.

- Συμφωνώ Απόλυτα
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ λίγο
- Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- Διαφωνώ
- Διαφωνώ απόλυτα

6. Βαθμολογήστε τη συμφωνία σας με την ακόλουθη δήλωση: "Οι μαθητές με ΔΑΦ μπορούν να μάθουν με επιτυχία σε μια τάξη γενικής εκπαίδευσης."

- Συμφωνώ Απόλυτα
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ λίγο
- Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- Διαφωνώ
- Διαφωνώ απόλυτα

7. Η ενθάρρυνση των μαθητών με ΔΑΦ να αλληλεπιδρούν με συνομηλικούς τυπικής ανάπτυξης είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την επιτυχημένη συμπερίληψη ενός μαθητή με ΔΑΦ.

- Συμφωνώ Απόλυτα
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ λίγο
- Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- Διαφωνώ
- Διαφωνώ απόλυτα

8. Μόνο οι εκπαιδευτικοί με μεγάλη εμπειρία στην ειδική αγωγή μπορούν να ασχολούνται με μαθητές με ΔΑΦ σε ένα σχολικό περιβάλλον γενικής εκπαίδευσης.

- Συμφωνώ Απόλυτα

- Συμφωνώ
- Συμφωνώ λίγο
- Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- Διαφωνώ
- Διαφωνώ απόλυτα

9. Η σοβαρότητα της αναπηρίας είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την επιτυχημένη συμπερίληψη ενός μαθητή με ΔΑΦ

- Συμφωνώ Απόλυτα
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ λίγο
- Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- Διαφωνώ
- Διαφωνώ απόλυτα

10. Ένας εκπαιδευτικός γενικής αγωγής μπορεί να βοηθήσει έναν μαθητή με ΔΑΦ αν έχει ολοκληρώσει κάποιο σχετικό σεμινάριο.

- Συμφωνώ Απόλυτα
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ λίγο
- Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- Διαφωνώ
- Διαφωνώ απόλυτα

11. Οι μαθητές χωρίς αναπηρίες μπορούν να επωφεληθούν από την επαφή τους με μαθητές με ΔΑΦ

- Συμφωνώ Απόλυτα
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ λίγο
- Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- Διαφωνώ
- Διαφωνώ απόλυτα

12. Τα σχολεία ειδικής αγωγής που έχουν σχεδιαστεί για να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών με ΔΑΦ είναι τα πιο κατάλληλα πλαίσια για αυτούς τους μαθητές, ανεξαρτήτως της βαρύτητας των συμπτωμάτων και της έκπτωσης στη λειτουργικότητα του ατόμου.

- Συμφωνώ Απόλυτα
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ λίγο
- Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- Διαφωνώ
- Διαφωνώ απόλυτα

### **Ενότητα 3: Προσόντα Εκπαιδευτικού Προσωπικού Γενικής αγωγής για τη στήριξη μαθητών με ΔΑΦ**

1. Ποια είναι η πιστοποίηση ή η κατάρτιση που θεωρείτε πιο κατάλληλη να παρέχεται σε έναν εκπαιδευτικό γενικής αγωγής στην εκπαίδευση σχετικά με τον αυτισμό.

- Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης (Στρατηγικές βασισμένες σε στοιχεία, πρακτικές τεχνικές)
- Εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή και τον Αυτισμό (Μεταπτυχιακό)
- Απόκτηση εμπειρίας μέσω της συνεργασίας και αναζήτησης καθοδήγησης από εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης και τμημάτων ένταξης.
- Συνέδρια, ημερίδες ή διαδικτυακά φόρουμ όπου οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ανταλλάξουν εμπειρίες, να ανταλλάξουν ιδέες και να συζητήσουν αποτελεσματικές πρακτικές διδασκαλίας για μαθητές με αυτισμό.
- Όλα τα παραπάνω
- Άλλο (προσδιορίστε).....

2. Έχω λάβει κάποια πιστοποίηση σχετικά με τη διδασκαλία μαθητών με ΔΑΦ

- Ναι
- Όχι
- Όχι αλλά σκοπεύω να λάβω

3. Αν έχετε λάβει, τι είδους πιστοποίηση ήταν;

4. Σας ωφέλησε στη διδακτική σας πράξη με μαθητές που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού;

- Πάρα πολύ
- Πολύ
- Ούτε λίγο ούτε πολύ
- Λίγο



- καθόλου

5. Πόσο σημαντικό είναι για έναν εκπαιδευτικό να έχει βαθιά κατανόηση των χαρακτηριστικών και των συμπεριφορών που σχετίζονται με τον αυτισμό;

- Πάρα πολύ
- Πολύ
- Ούτε λίγο ούτε πολύ
- Λίγο
- καθόλου

6. Πρέπει ένας εκπαιδευτικός να είναι ικανός στην ανάπτυξη εξατομικευμένων εκπαιδευτικών σχεδίων (IEPs) ή άλλων εξατομικευμένων εκπαιδευτικών στρατηγικών για μαθητές με αυτισμό;

- Συμφωνώ Απόλυτα
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ λίγο
- Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- Διαφωνώ
- Διαφωνώ απόλυτα

7. Προσαρμόζω το υλικό του προγράμματος σπουδών και τις μεθόδους διδασκαλίας για να ανταποκρίνεται στις μοναδικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών με αυτισμό;

- Ναι
- Όχι

8. Αναπτύσσω εξατομικευμένα εκπαιδευτικά σχέδια (IEPs) ή άλλες εξατομικευμένες εκπαιδευτικές στρατηγικές για μαθητές με αυτισμό

- Ναι
- Όχι

9. Πόσο αποτελεσματικός πιστεύετε ότι είστε στην κάλυψη των μαθησιακών αναγκών των μαθητών με ΔΑΦ;

- Πολύ αποτελεσματικός
- Αποτελεσματικός
- Ούτε αποτελεσματικός ούτε αναποτελεσματικός
- Χρειάζομαι κατάρτιση και καθοδήγηση

10. Πρέπει ένας εκπαιδευτικός να έχει την ικανότητα να προσαρμόζει το υλικό του προγράμματος σπουδών και τις μεθόδους διδασκαλίας για να ανταποκρίνεται στις μοναδικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών με αυτισμό;

- Συμφωνώ Απόλυτα
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ λίγο
- Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- Διαφωνώ
- Διαφωνώ απόλυτα

11. Γνωρίζω και εφαρμόζω όταν χρειάζεται την υποστηρικτική τεχνολογία- AT (assistive technology) και την εφαρμογή της στην υποστήριξη μαθητών με αυτισμό;

- Ναι
- Όχι

12. Πιστεύετε ότι η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη και κατάρτιση στην εκπαίδευση για τον αυτισμό είναι απαραίτητη για τους δασκάλους που εργάζονται με μαθητές με αυτισμό;

- Συμφωνώ Απόλυτα
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ λίγο
- Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- Διαφωνώ
- Διαφωνώ απόλυτα

13. Δεν είναι απαραίτητο ένας εκπαιδευτικός γενικής αγωγής να γνωρίζει για τον αυτισμό εφόσον υπάρχει ο θεσμός της παράλληλης στήριξης και του τμήματος ένταξης.

- Συμφωνώ Απόλυτα
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ λίγο
- Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- Διαφωνώ
- Διαφωνώ απόλυτα

14. Πόσο συχνά συνεργάζεστε με άλλους επαγγελματίες (π.χ. λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές, ψυχολόγους, εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής) στο σχεδιασμό και την εφαρμογή της διδασκαλίας για μαθητές με ΔΑΦ;

- Πάντα
- Πολύ Συχνά
- Συχνά
- Σπανίως
- Ποτέ

#### **Ενότητα 4: Ελλείψεις σε Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό**

1. Έχετε παρατηρήσει ελλείψεις ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού στο σχολείο σας;

- Ναι
- Όχι

2. Εάν ναι, σε ποιους τομείς είναι πιο εμφανής η έλλειψη; (Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν)

- Δάσκαλοι ειδικής αγωγής (Α/θμια)
- Φιλολόγοι ειδικής αγωγής (Β/θμια)
- Μαθηματικοί ειδικής αγωγής (Β/θμια)
- Κοινωνικοί λειτουργοί
- Λογοθεραπευτές

- Εργοθεραπευτές
- Σχολικοί ψυχολόγοι
- Σχολικοί νοσηλευτές
- Άλλο (διευκρινίστε)

3. Πόσο καιρό το γενικό σχολείο σας αντιμετωπίζει έλλειψη προσωπικού ειδικής αγωγής;

- Λιγότερο από 1 έτος
- 1-2 χρόνια
- 2-5 χρόνια
- Πάνω από 5 χρόνια

4. Έχουν ληφθεί μέτρα από το σχολείο ή την περιφέρειά σας για την αντιμετώπιση της έλλειψης προσωπικού ειδικής αγωγής; (Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν)

- Προσπάθειες πρόσληψης προσωπικού
- Συνεργασία με γειτονικά σχολεία ή περιφέρειες
- Προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης υφιστάμενου προσωπικού
- Συνεργασίες με εξωτερικούς οργανισμούς ή φορείς
- Δεν ελήφθησαν μέτρα
- Άλλο (παρακαλούμε διευκρινίστε)

5. Πόσο συχνά η έλλειψη προσωπικού επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται σε μαθητές με ΔΑΦ στην τάξη σας;

- Πάντα
- Πολύ Συχνά
- Συχνά
- Σπανίως
- Ποτέ

6. Η έλλειψη προσωπικού ειδικής αγωγής στο γενικό σχολείο είχε ως αποτέλεσμα αυξημένο φόρτο εργασίας για το υπάρχον προσωπικό;

- Πάρα πολύ
- Πολύ
- Όχι ιδιαίτερα
- Καθόλου

7. Η έλλειψη προσωπικού ειδικής αγωγής στο γενικό σχολείο έχει επηρεάσει την ικανότητα παροχής εξατομικευμένων εκπαιδευτικών σχεδίων (IEPs) για μαθητές με ειδικές ανάγκες

- Πάρα πολύ
- Πολύ
- Όχι ιδιαίτερα
- Καθόλου

8. Σε μια κλίμακα 1-5, πώς θα βαθμολογούσατε τη συνολική ετοιμότητα του σχολείου σας να εκπαιδεύσει μαθητές με ΔΑΦ; (1 = καθόλου προετοιμασμένος, 5 = πλήρως έτοιμος)

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

9. Πιστεύετε ότι οι στάσεις και οι αντιλήψεις του προσωπικού του σχολείου σας απέναντι στους μαθητές με ΔΑΦ είναι γενικά θετικές;

- Ναι
- Όχι
- Δεν γνωρίζω

10. Κατά τη γνώμη σας, το σχολικό σύστημα γενικής εκπαίδευσης υποστηρίζει επαρκώς τους μαθητές με ΔΑΦ;

- Ναι
- Όχι
- Δεν γνωρίζω

11. Τι προκλήσεις δημιουργεί η έλλειψη προσωπικού ειδικής αγωγής στο διδακτικό σας περιβάλλον;

- Η έλλειψη προσωπικού μπορεί να δυσκολέψει την εξατομικευμένη προσοχή και υποστήριξη στους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες παρεμποδίζοντας την ομαλή ένταξή τους.
- Αυξημένος φόρτος εργασίας για τους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης.
- Δεν υπάρχει αποτελεσματική παροχή διαφοροποιημένης διδασκαλίας και υποστήριξης σε κάθε μαθητή.
- Η διατήρηση της πειθαρχίας στην τάξη και η διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών με ΔΑΦ μπορεί να γίνουν πιο απαιτητικές.
- Περιορισμένες ευκαιρίες συνεργασίας με το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό αλλά και επαγγελματικής εξέλιξης.

12. Ποιες στρατηγικές, εάν υπάρχουν, έχει εφαρμόσει το σχολείο σας για την αντιμετώπιση της έλλειψης προσωπικού ειδικής αγωγής;

- Παροχή συνεχών ευκαιριών επαγγελματικής εξέλιξης στο υπάρχον προσωπικό για την ενίσχυση των δεξιοτήτων και των γνώσεών του στην ειδική εκπαίδευση.
- Συναίνεση στην ύπαρξη ιδιωτικής παράλληλης στήριξης που έχει προσληφθεί από τον ίδιο τον γονέα
- Δεν έχει εφαρμόσει καμία στρατηγική
- Άλλο (προσδιορίστε) .....

13. Πόσο αποτελεσματικές πιστεύετε ότι υπήρξαν αυτές οι στρατηγικές για την άμβλυνση των ελλείψεων προσωπικού;

- Πάρα πολύ
- Πολύ
- Όχι ιδιαίτερα



- Καθόλου