



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΡΟΔΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Ειδική Αγωγή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση»

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ

ΣΤΑΜΑΤΙΑΚΕΧΑΓΙΑ

Ρόδος, Φεβρουάριος 2024



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ

ΚΕΧΑΓΙΑ ΣΤΑΜΑΤΙΑ

Α.Μ.: 4152021015

«Ειδική Αγωγή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση»

«Special Education and distance education»

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ: ΣΟΦΟΣ ΑΛΙΒΙΖΟΣ, ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ Π.Τ.Δ.Ε., ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΑΙΓΑΙΟΥ

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΤΣΙΜΠΙΔΑΚΗ ΑΣΗΜΙΝΑ, ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ Π.Τ.Δ.Ε.,
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

ΤΟΥΛΟΥΠΗΣ ΘΑΝΟΣ, ΕΠΙΚΟΥΡΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ Π.Τ.Δ.Ε., ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΑΙΓΑΙΟΥ

ΡΟΔΟΣ, ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2024



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Ειδική Αγωγή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση

o

Special Education and distance education

ΚΕΧΑΓΙΑ ΣΤΑΜΑΤΙΑ

Επιβλέπων: Σοφός Αλιβίζος

Εγκρίθηκε από την τριμελή εξεταστική επιτροπή στις 5 Φεβρουαρίου 2024

Σοφός Αλιβίζος

Τσιμπιδάκη Ασημίνα

Τουλούπης Θάνος

Ρόδος, Φεβρουάριος 2024

Βεβαίωση συγγραφικών δικαιωμάτων

Δηλώνω υπεύθυνα ότι είμαι συγγραφέας αυτής της μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας, ότι έχω αναφέρει τις όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε αυτές αναφέρονται ακριβώς είτε παραφρασμένες και ότι αυτή η εργασία προετοιμάστηκε από εμένα προσωπικά ειδικά για το συγκεκριμένο Π.Μ.Σ.

Κεχαγιά Σταματία

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας, θα ήθελα να ευχαριστήσω όσους συνέβαλαν για την ολοκλήρωση της.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα της παρούσας έρευνας, τον καθηγητή κ. Αλιβίζο Σοφό για τις πολύτιμες συμβουλές, την καθοδήγηση, το χρόνο που διέθεσε και την άψογη συνεργασία μας καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τη τριμελούς επιτροπή, την αναπληρώτρια καθηγήτρια κ. Ασημίνα Τσιμπιδάκη και τον επίκουρο καθηγητή κ. Τουλούπη Θάνο για τη συμμετοχή τους στη συμβουλευτική επιτροπή.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου, όπου χάρη στη στήριξη και τη συνεχή συμπαράσταση τους, όλα αυτά τα χρόνια, κατάφερα να πραγματοποιήσω και να ολοκληρώσω τις σπουδές μου.

Πίνακας Περιεχομένων

Βεβαίωση συγγραφικών δικαιωμάτων	4
Πίνακας Περιεχομένων	6
Κατάλογος πινάκων.....	9
Κατάλογος γραφημάτων	9
Κατάλογος Διαγραμμάτων.....	10
Κατάλογος Συντομογραφιών	10
Περίληψη	11
Abstract	12
Κεφάλαιο 1 ^ο :Εισαγωγή	13
1.1 Διατύπωση ερευνητικού προβλήματος.....	14
1.2 Σκοπός και ειδικότεροι στόχοι της έρευνας	14
1.3 Ερευνητικά ερωτήματα.....	15
1.4 Αναγκαιότητα και σπουδαιότητα της έρευνας.....	15
1.5 Προϋποθέσεις της έρευνας	17
1.6 Οριοθέτηση του προβλήματος	17
1.7 Οργάνωση μελέτης	18
Κεφάλαιο 2 ^ο : Θεωρητικό πλαίσιο	20
2.1 Ειδική Αγωγή	20
2.1.1 Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.....	21
2.1.2 Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας.....	29
2.1.3 Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος	31
2.2 Εξ αποστάσεως εκπαίδευση	34
2.2.1 Είδη εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	37
2.2.2 Πλεονεκτήματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	38

2.2.3 Μειονεκτήματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.....	39
2.3 Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην ειδική αγωγή.....	40
2.4 Νομοθετικό πλαίσιο για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	42
Κεφάλαιο 3 ^ο : Βιβλιογραφική Ανασκόπηση	45
3.1 Έρευνες για τις δυσκολίες που παρουσιάστηκαν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση μαθητών/τριών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και οι τρόποι αντιμετώπισης που χρησιμοποιήθηκαν.....	45
3.2 Έρευνες για τις δυσκολίες που παρουσιάστηκαν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση μαθητών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητας και οι τρόποι αντιμετώπισης που χρησιμοποιήθηκαν.....	49
3.3 Έρευνες για τις δυσκολίες που παρουσιάστηκαν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση μαθητών/τριών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος και οι τρόποι αντιμετώπισης που χρησιμοποιήθηκαν.....	52
Κεφάλαιο 4 ^ο : Μεθοδολογία Έρευνας	55
4.1 Ανασκόπηση πεδίου.....	55
4.2 Ερευνητικός Σχεδιασμός	56
4.3 Ερευνητικά ερωτήματα.....	57
4.4 Δείγμα	59
4.5 Διαδικασία επιλογής ερευνών	63
Κεφάλαιο 5 ^ο : Ευρήματα.....	65
5.1 Περιγραφικά Στοιχεία	65
5.2 Ευρήματα ανά Ερευνητικό Ερώτημα	68
5.2.1 Αποτελέσματα για μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες με ΕΜΔ	68
5.2.2 Αποτελέσματα για μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες με ΔΕΠ-Υ.....	74
5.2.3 Αποτελέσματα για μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες με ΔΑΦ.....	80
Κεφάλαιο 6 ^ο : Συζήτηση	85
6.1 Δυσκολίες που παρουσιάστηκαν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση μαθητών/τριών – φοιτητών/τριών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.....	85

6.2	Δυσκολίες παρουσιάστηκαν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση μαθητών/τριων – φοιτητών/τριων με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητας.....	88
6.3	Δυσκολίες που παρουσιάστηκαν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση μαθητών/τριων – φοιτητών/τριων με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος	90
6.4	Τρόποι αντιμετώπισης δυσκολιών που παρουσιάστηκαν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε μαθητές/τριες– φοιτητές/τριες με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες	92
6.5	Τρόποι αντιμετώπισης δυσκολιών που παρουσιάστηκαν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητας	95
6.6	Τρόποι αντιμετώπισης δυσκολιών που παρουσιάστηκαν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος	97
6.7	Συμβολή της παρούσας έρευνας	100
Κεφάλαιο 7 ^ο : Συμπεράσματα και Προτάσεις για Περαιτέρω Έρευνα.....		102
7.1	Συμπεράσματα.....	102
7.2	Περιορισμοί Μελέτης	103
7.3	Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα	103
Επίλογος.....		105
Βιβλιογραφία		106

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 4.1 Ερευνητικά ερωτήματα σελ.: 57 - 58

Πίνακας 4.2 Δείγμα ερευνών σελ.: 59 - 61

Πίνακας 5.1 Συνοπτικός πίνακας δυσκολιών και τρόπων αντιμετώπισης για μαθητές/τριες –φοιτητές/τριες με ΕΜΔ σελ.: 72 - 73

Πίνακας 5.2 Συνοπτικός πίνακας δυσκολιών και τρόπων αντιμετώπισης για μαθητές/τριες –φοιτητές/τριες με ΔΕΠ-Υ σελ.: 78 - 79

Πίνακας 5.3 Συνοπτικός πίνακας δυσκολιών και τρόπων αντιμετώπισης για μαθητές/τριες –φοιτητές/τριες με ΔΑΦ σελ.: 83 - 84

Πίνακας 8.1 Αποτελέσματα για μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες με ΕΜΔ σελ.: 116 - 118

Πίνακας 8.2 Αποτελέσματα για μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες με ΔΕΠ-Υ σελ.: 118 - 121

Πίνακας 8.3 Αποτελέσματα για μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες με ΔΑΦ σελ.: 121 – 123

Κατάλογος γραφημάτων

Γράφημα 5.1: Έτος Έρευνας σελ.: 64

Γράφημα 5.2: Είδος Έρευνας σελ.: 65

Γράφημα 5.3: Χώρα έρευνας σελ.: 65

Γράφημα 5.4: Έρευνες ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες των μαθητών/τριών – φοιτητών/τριών σελ.: 66

Γράφημα 5.5: Ποσοστά ερευνών ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες των μαθητών/τριών – φοιτητών/τριών σελ.: 66

Γράφημα 5.6: Έρευνες για τις δυσκολίες και τους τρόπους αντιμετώπισης σελ.: 67

Κατάλογος Διαγραμμάτων

Διάγραμμα 1: Διάγραμμα ροής με βάση το PRISMA σελ.: 63

Κατάλογος Συντομογραφιών

Ειδική Αγωγή: Ε.Α.

Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: εξΑΕ

Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος: ΔΑΦ

Υπουργείο Παιδείας: Υ.ΠΑΙ.Θ

Αριθμός πρωτοκόλλου: Α.Π.

Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα: ΔΕΠ – Υ

Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: ΕΜΔ

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας αποτελεί η παρουσίαση, η ερμηνεία και η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων άλλων ερευνών, αναφορικά με τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση μαθητές/τριες και φοιτητές/τριες με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ), μαθητές/τριες και φοιτητές/τριες με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) και μαθητές/τριες και φοιτητές/τριες με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ).

Επιμέρους σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να παρουσιαστούν αναλυτικά οι τρόποι αντιμετώπισης που χρησιμοποιήθηκαν για να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες αυτές. Για να διερευνηθούν τα παραπάνω, πραγματοποιήθηκε ανασκόπηση πεδίου στην ελληνική και στη διεθνή βιβλιογραφία.

Η παρούσα ανασκόπηση πεδίου ανέδειξε 24 έρευνες, οι οποίες χρονικά εκτείνονται από το 2015, έως και το 2022. Η έρευνα αυτή έδειξε πως οι μαθητές/τριες – φοιτητές φοιτήτριες με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας και με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος παρουσίασαν αρκετές δυσκολίες κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Οι δυσκολίες αυτές σε ένα γενικό πλαίσιο παρουσιάζονταν στη συμπεριφορά και στον μαθησιακό και κοινωνικό τομέα αντίστοιχα. Παρότι όμως οι δυσκολίες και τα εμπόδια ήταν αρκετά, τις περισσότερες φορές οι ίδιοι ή οι εκπαιδευτικοί τους ή ακόμα και οι γονείς τους έβρισκαν τρόπους για να τα αντιμετωπίσουν. Τα στοιχεία που έχουν συγκεντρωθεί από αυτή την έρευνα, θα βοηθήσουν μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες με ΕΜΔ, με ΔΕΠ-Υ και με ΔΑΦ να βρουν λύσεις σε διάφορα προβλήματα που θα συναντήσουν κατά την εξ αποστάσεων εκπαίδευση.

Τέλος, τα στοιχεία αυτά θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να οργανώσουν καλύτερα την εξ αποστάσεως διδασκαλία τους και να παρέχουν μια πιο ολοκληρωμένη συμβουλευτική υποστήριξη σε μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες που το έχουν ανάγκη, ενώ τέλος, οι γονείς αυτών των μαθητών/τριών – φοιτητών/τριών θα έχουν μία πιο ξεκάθαρη εικόνα για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους, και με αυτό τον τρόπο θα μπορούν να τους παρέχουν ουσιαστική βοήθεια.

Abstract

The purpose of the current thesis is the presentation, the interpretation and the evaluation of the results of other studies, regarding the difficulties encountered during distance education by students with Special Learning Difficulties (SLD), students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) and students with Autism Spectrum Disorder (ASD).

The partial purpose of this research is to present in detail the coping methods that are used to deal with these difficulties. In order to investigate the above, a field review was carried out in the Greek and the international literature.

This field review highlighted 24 studies, which span from 2015 to 2022. This study showed that students with Special Learning Difficulties, with Attention Deficit Hyperactivity Disorder and with Autism Spectrum Disorder presented several difficulties during distance education.

These difficulties in a general context were presented in the behavior and in the learning and social domains respectively. Despite the numerous difficulties or obstacles, most of the time educators or their educators or even their parents found ways to deal with them. The data gathered from this research will help students with SLD, ADHD and ASD to find solutions to various problems, which encounter during distance education.

Finally, these data will help teachers to better organize their distance teaching and provide a more comprehensive advisory support to students who need it, and finally, the parents of these students will have a clearer picture of the difficulties their children face, and in this way they will be able to provide them with essential help.

Κεφάλαιο 1^ο:Εισαγωγή

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί έναν τομέα της εκπαίδευσης που δεν απαιτεί τη φυσική παρουσία του ατόμου στο χώρο που πραγματοποιείται, αλλά του δίνει τη δυνατότητα να παρακολουθεί την εκπαιδευτική διαδικασία από οποιοδήποτε σημείο εκείνος/η επιθυμεί. Σύμφωνα με την UNESCO η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μεταδίδεται μέσω της χρήσης της τεχνολογίας πληροφοριών και επικοινωνιών, όπως είναι το ραδιόφωνο, η τηλεόραση, το τηλέφωνο, η αλληλογραφία, το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, η τηλεδιάσκεψη, η ηχητική διάσκεψη και η χρήση διαδικτύου.

Παρότι όμως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεσπόζει τα τελευταία κυρίως χρόνια σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, η συνεισφορά της στην ειδική αγωγή δεν έχει ακόμα διερευνηθεί αρκετά. Ειδικά στην ελληνική βιβλιογραφία δεν υπάρχουν ακόμα πολλές έρευνες που να εστιάζουν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση μαθητών/τριών – φοιτητών/τριών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας και με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, κατηγορίες στις οποίες αναφέρεται η παρούσα εργασία.

Ο λόγος που γίνεται αναφορά σε αυτές τις τρεις κατηγορίες μαθητών/τριών – φοιτητών/τριών (Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας και Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος) στην παρούσα διπλωματική εργασία, είναι γιατί στα δημόσια τυπικά ελληνικά σχολεία αποτελούν τις συνήθεις περιπτώσεις ειδικής αγωγής.

Τα τελευταία χρόνια, λόγω την πανδημίας, έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες, οι οποίες εστιάζουν στην επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία και στο πως ανταπεξήλθαν σε αυτή μαθητές/τριες, φοιτητές/τριες και εκπαιδευτικοί. Η επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία πραγματοποιείται σε έκτακτες συνθήκες (πανδημία, φυσικά φαινόμενα κ.λπ.), και αποτελεί αναγκαία λύση. Στην παρούσα μελέτη, οι περισσότερες έρευνες που έχουν μελετηθεί, πραγματοποιήθηκαν κατά την περίοδο της πανδημίας, όπου και είχε γίνει χρήση της επείγουσας απομακρυσμένης διδασκαλίας.

1.1 Διατύπωση ερευνητικού προβλήματος

Τα τελευταία χρόνια η χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης γίνεται όλο και πιο απαραίτητη, γεγονός που έχει απασχολήσει αρκετούς ερευνητές. Πιο συγκεκριμένα, αρκετές έρευνες έχουν εστιάσει στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή (Buchnat & Wojciechowska, 2020· Stenhoff, Pennington & Tapp, 2020· Tessarollo, Scarpellini, Costantino, Cartabia, Canevini & Bonati, 2022· Laslo-Roth, Bareket-Bojmel & Margalit, 2022· Marteney και Bernadowski, 2016· Friel, 2022· Corkum, Elik, Blotnicky-Gallant, McGonnell & McGrath, 2019· Σταμπολτζή, Γιαννούλας & Καλαματιανός, 2020; Aarnos, 2021· Burdette, Greer & Woods, 2013).

Η συγκεκριμένη βιβλιογραφική συστηματική ανασκόπηση επικεντρώνεται στη μελέτη ερευνών, οι οποίες εστιάζουν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, διαταραχή ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητας και διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Επιπλέον, η παρούσα μελέτη εστιάζει στη συγκέντρωση στοιχείων από έγκυρες έρευνες, οι οποίες ανέδειξαν τις δυσκολίες που παρουσιάστηκαν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση των συγκεκριμένων μαθητών/τριών αλλά και τους τρόπους που χρησιμοποιήθηκαν για να αντιμετωπιστούν αυτές οι δυσκολίες. Τέλος, γίνεται προσπάθεια η έρευνες αυτές να είναι πρόσφατες, δηλαδή από το 2012 έως και το 2023.

1.2 Σκοπός και ειδικότεροι στόχοι της έρευνας

Από τους βασικούς σκοπούς της συγκεκριμένης μελέτης, αποτελεί η παρουσίαση, η ερμηνεία και η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων άλλων ερευνών, αναφορικά με τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση μαθητές/τριες και φοιτητές/τριες με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, μαθητές/τριες και φοιτητές/τριες με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητας και μαθητές/τριες και φοιτητές/τριες με Αυτισμό. Επιμέρους σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να παρουσιαστούν αναλυτικά οι τρόποι αντιμετώπισης που χρησιμοποιήθηκαν για να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες αυτές.

1.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Πιο συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας είναι:

1. Ποιες δυσκολίες παρουσιάστηκαν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση μαθητών/τριων – φοιτητών/τριων με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες;
2. Ποιες δυσκολίες παρουσιάστηκαν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση μαθητών/τριων – φοιτητών/τριων με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητας;
3. Ποιες δυσκολίες παρουσιάστηκαν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση μαθητών/τριων – φοιτητών/τριων με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος;
4. Πως αντιμετωπίστηκαν οι δυσκολίες που παρουσιάστηκαν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση μαθητών/τριων – φοιτητών/τριων με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες;
5. Πως αντιμετωπίστηκαν οι δυσκολίες που παρουσιάστηκαν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση μαθητών/τριων – φοιτητών/τριων με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητας;
6. Πως αντιμετωπίστηκαν οι δυσκολίες που παρουσιάστηκαν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση μαθητών/τριων – φοιτητών/τριων με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος;

Όλα τα παραπάνω ερωτήματα θα ερευνηθούν μέσα από την ανάλυση των δεδομένων μελετών, οι οποίες υποβλήθηκαν σε ανασκόπηση πεδίου και κριτική επεξεργασία.

1.4 Αναγκαιότητα και σπουδαιότητα της έρευνας

Η δια ζώσης εκπαίδευση είναι πολύ σημαντική, όμως πολλές φορές μπορεί να διακοπεί λόγω πανδημιών και φυσικών καταστροφών με αποτέλεσμα τα σχολεία να αναγκάζονται να σταματήσουν τη δια ζώσης παραδοσιακή διδασκαλία και να αρχίσουν να διδάσκουν εξ αποστάσεως τους/τις μαθητές/τριες (Stenhoff, Pennington & Tapp, 2020).

Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν αρκετές μελέτες, οι οποίες αναφέρονται στις δυσκολίες που παρουσιάστηκαν σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητας και με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Buchnat & Wojciechowska, 2020· Stenhoff et al., 2020· Tessarollo, et al., 2022· Laslo-Roth et al., 2022· Marteney και Bernadowski, 2016· Friel, 2022· Corkum et al., 2019· Σταμπολτζή, Γιαννούλας & Καλαματιανός, 2020; Aarnos, 2021· Burdette, Greer & Woods, 2013).

Η παρούσα διπλωματική εργασία πραγματεύεται τις δυσκολίες που παρουσιάστηκαν σε μαθητές/τριες και φοιτητές/τριες με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητας και με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αλλά και τους τρόπους αντιμετώπισης των δυσκολιών αυτών. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί πλέον αναγκαιότητα, καθώς έχει έρθει για να συμπληρώσει τη δια ζώσης εκπαίδευση και όχι να την αντικαταστήσει. Πιο συγκεκριμένα, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση χρησιμοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της πανδημίας, αλλά συνεχίζει να χρησιμοποιείται όταν η πρόσβαση στα σχολεία και στα πανεπιστήμια δεν είναι εφικτή (φυσικές καταστροφές).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα στη μελέτη της συγκεκριμένης έρευνας, καθώς μέσω των αποτελεσμάτων θα υπάρχει ένας συγκεντρωτικός πίνακας, ο οποίος θα παρουσιάζει τα προβλήματα που παρουσιάστηκαν σε συγκριμένες ομάδες μαθητών/τριων – φοιτητών/τριων και τους τρόπους αντιμετώπισης τους. Ο συγκεκριμένος πίνακας θα μπορέσει να βοηθήσει εκπαιδευτικούς που εφαρμόζουν εξ αποστάσεως εκπαίδευση, και έχουν στην τάξη τους μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητας και με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, καθώς θα παρουσιάζει τρόπους αντιμετώπισης προβλημάτων, τους οποίους θα μπορέσουν με τη σειρά τους να τους εφαρμόσουν στην τάξη τους. Όλα αυτά τονίζουν την αναγκαιότητα και τη σημαντικότητα αυτής της έρευνας.

1.5 Προϋποθέσεις της έρευνας

Για να πραγματοποιηθεί η παρούσα έρευνα έπρεπε να τεθούν κάποια κριτήρια. Αρχικά, η παρούσα μελέτη συμπεριέλαβε μόνο επιστημονικές έρευνες, οι οποίες έχουν δημοσιευτεί από το 2015 έως το 2023 και έχουν αξιολογηθεί από έγκριτους ερευνητές ή έχουν παρουσιαστεί σε έγκριτα επιστημονικά συνέδρια. Επιπλέον, οι έρευνες αυτές είναι δημοσιευμένες στην ελληνική ή στην αγγλική γλώσσα. Παράλληλα, οι έρευνες αυτές επικεντρώνονται στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση μαθητών/τριων με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας και με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Τέλος, στην παρούσα μελέτη περιλαμβάνονται και μελέτες περιπτώσεων, οι οποίες πληροφορίες σχετικές με τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί.

1.6 Οριοθέτηση του προβλήματος

Όπως προαναφέρθηκε η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεσπόζει τα τελευταία χρόνια στην εκπαίδευση. Η ειδική αγωγή αποτελεί μία μορφή εκπαίδευσης, η οποία απευθύνεται σε ένα πολύ μεγάλο μέρος του πληθυσμού. Συνεπώς, θεωρείται απαραίτητο να διερευνηθεί το πώς η εξ αποστάσεως εκπαίδευση λειτουργεί ή όχι στην ειδική αγωγή.

Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα μελέτη εστιάζει στη διερεύνηση των δυσκολιών που αντιμετώπισαν κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση μαθητές/τριες – φοιτητές φοιτήτριες με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας και με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος αλλά και των τρόπων που χρησιμοποιήθηκαν για να αντιμετωπιστούν αυτές οι δυσκολίες, μέσα από ήδη υπάρχουσες έρευνες, οι οποίες έχουν πραγματοποιηθεί τα τελευταία χρόνια.

1.7 Οργάνωση μελέτης

Όπως προαναφέρθηκε, η παρούσα διπλωματική εργασία προσπαθεί να αναδείξει τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εξΑΕ) μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ), με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) και με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), αλλά και τους τρόπους που χρησιμοποιήθηκαν είτε από τους ίδιους, είτε από τους εκπαιδευτικούς, είτε από τους γονείς για να αντιμετωπιστούν αυτές οι δυσκολίες.

Η έρευνα διαχωρίζεται σε επτά κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο αποτελεί την εισαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας, η οποία είναι: «ειδική αγωγή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση». Στο κεφάλαιο αυτό αναφέρονται ο σκοπός της παρούσας μελέτης, οι επιμέρους στόχοι, τα σημαντικότερα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, και τέλος οι παράγοντες που την καθιστούν αναγκαία και σημαντική.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, αναλύεται το θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο περιλαμβάνει ορισμούς, όπως είναι η έννοια της εξΑΕ, η έννοια των ΕΜΔ, η έννοια της ΔΕΠ-Υ και η έννοια της ΔΑΦ. Επιπλέον, γίνεται αναφορά στα είδη της εξΑΕ, όπως και στα πλεονεκτήματα αλλά και στα μειονεκτήματά της. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στην χρήση της εξΑΕ στην ειδική αγωγή και τέλος στο νομοθετικό πλαίσιο για την εξΑΕ μαθητών/τριων με αναπηρία ή/και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Συνεχίζοντας, στο τρίτο κεφάλαιο αναπτύσσεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση. Ειδικότερα, το κεφάλαιο αυτό έχει χωριστεί σε τρία υποκεφάλαια, έτσι ώστε να κατηγοριοποιηθούν οι έρευνες. Πιο συγκεκριμένα γίνεται αναφορά στις έρευνες για τις δυσκολίες που παρουσιάστηκαν στην εξΑΕ σε μαθητές/τριες με ΕΜΔ και στους τρόπους αντιμετώπισης τους, σε έρευνες για τις δυσκολίες που παρουσιάστηκαν στην εξΑΕ σε μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ και στους τρόπους αντιμετώπισης τους και σε έρευνες για τις δυσκολίες που παρουσιάστηκαν στην ΕΑΕ σε μαθητές/τριες με ΔΑΦ και στους τρόπους αντιμετώπισης τους.

Έπειτα, το τέταρτο κεφάλαιο αφορά τη μεθοδολογία της έρευνας. Ειδικά, αναλύεται η μεθοδολογία, που είναι η ανασκόπηση πεδίου, ο ερευνητικός σχεδιασμός, το δείγμα, καθώς και η ανάλυση της διαδικασίας και τα δεδομένα του δείγματος.

Στο πέμπτο κεφάλαιο που ακολουθεί, παρουσιάζονται τα περιγραφικά στοιχεία της ανασκόπησης πεδίου με ποσοστά, γραφήματα, αλλά και με ανάλυση των ευρημάτων ανά ερευνητικό ερώτημα.

Στη συνέχεια, στο έκτο κεφάλαιο, σχολιάζονται και αξιολογούνται τα αποτελέσματα της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται αναλυτική συζήτηση σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν στην εξΑΕ μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες με ΕΜΔ, με ΔΕΠ-Υ και με ΔΑΦ και στους τρόπους που χρησιμοποιήθηκαν για να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες αυτές. Στο τέλος αυτού του κεφαλαίου, σχολιάζεται και τονίζεται η συμβολή της παρούσας έρευνας στη βιβλιογραφία.

Τέλος, ακολουθεί το έβδομο κεφάλαιο, στο οποίο καταγράφονται τα συμπεράσματα για τα προβλήματα που αντιμετώπισαν οι μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες με ΕΜΔ, με ΔΕΠ-Υ και με ΔΑΦ κατά την εξΑΕ και τους τρόπους αντιμετώπισης τους. Επιπλέον, αναπτύσσονται οι περιορισμοί της έρευνας, όπως και οι προτάσεις για μελλοντική μελέτη.

Στο τελευταίο κεφάλαιο, στον επίλογο, αναφέρονται περιληπτικά τα πιο σημαντικά αποτελέσματα, καθώς και η βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε.

Κεφάλαιο 2^ο: Θεωρητικό πλαίσιο

2.1 Ειδική Αγωγή

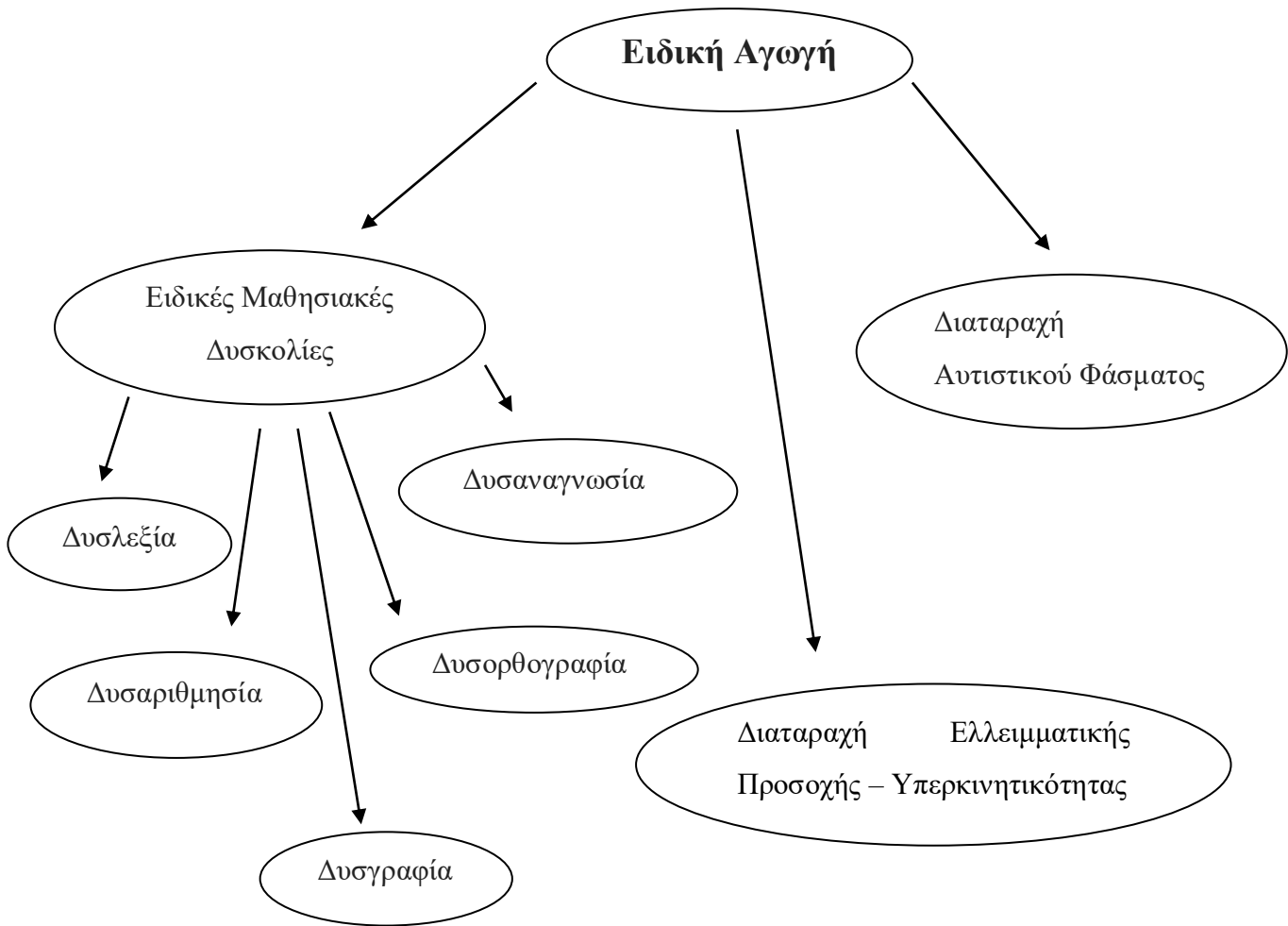
Είναι κατανοητό πως δεν είναι εύκολο να οριστεί ο όρος Ειδική Αγωγή (Ε.Α.), καθώς σχετίζεται με ανθρώπους που βιώνουν διαφορετικές κατηγορίες αναπηρίας (Σεφεριάδου, 2021).

Η λέξη «ειδική» αποτελεί μία διαφορούμενη έννοια που μπορεί, ανάλογα με το πλαίσιο, να σημαίνει «ιδιόρρυθμος», «ασυνήθιστος» ή «ιδιαίτερης σημασίας», δηλαδή μπορεί να αναφέρεται για παράδειγμα, στο εξαιρετικό ταλέντο ενός ατόμου ή στην έλλειψη ταλέντου για μια συγκεκριμένη δραστηριότητα (Wilson, 2002).

Στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής, η «ειδική ανάγκη» αναφέρεται σε μια ικανότητα ή δραστηριότητα, η οποία θεωρείται σημαντική ή ακόμα και απαραίτητη για τους ανθρώπους. Μάλιστα, όταν αναφέρεται ότι κάποιος/α έχει μία ειδική ανάγκη, υπονοείται ότι η ανάγκη του/της είναι ασυνήθιστη και πρέπει να διαμορφωθούν ειδικοί στόχοι για να μπορέσουν να κατακτηθούν σημαντικές ή απαραίτητες δραστηριότητες (Vehmas, 2010).

Σύμφωνα με την Τριαντάρη (2011, σ.603): *«με τον όρο ειδική αγωγή εννοούμε τους ιδιαίτερους τρόπους μεταχείρισης και εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες, τα ιδιαίτερα παιδαγωγικά σχήματα, με τα οποία ικανοποιούνται οι ιδιαίτερες προσωπικές ανάγκες των νέων αυτών ατόμων»*, ενώ ο Σούλης (2016) υποστηρίζει ότι Ειδική Αγωγή είναι: *«η αναγνώριση του δικαιώματος που έχουν τα άτομα με αναπηρία για ισότιμες ευκαιρίες στην εκπαίδευση όπως και οι υπόλοιποι άνθρωποι και η υλοποίηση αυτής της ιδεολογίας οδήγησε στο σχεδιασμό ενός διαφοροποιημένου σχολικού προγράμματος, προσαρμοσμένου στις «ιδιαιτερότητες» των παιδιών»*.

Στην παρούσα έρευνα θα εστιάσουμε στις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ), στη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ – Υ) και στη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), έννοιες τις οποίες μπορούμε να δούμε και στον εννοιολογικό χάρτη που ακολουθεί.



2.1.1 Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Τα τελευταία χρόνια, διατυπώνονται ορισμοί, με σκοπό να περιγράψουν τα χαρακτηριστικά των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών (ΕΜΔ). Αυτό συμβαίνει, γιατί οι ΕΜΔ εμφανίζονται ολοένα και περισσότερο μέσα στις σχολικές αίθουσες, «κι αποτελούν δυσχέρειες στην ανάγνωση, την γραφή, την ορθογραφία και τα μαθηματικά» (Κορέα & Σκληβάγκου, 2017).

Ο όρος «Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες» χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις δυσκολίες -που παρουσιάζουν παιδιά που δεν έχουν σωματικό ή αισθητηριακό έλλειμμα, αλλά ούτε νοητική αναπηρία- στην κατάκτηση του γραπτού λόγου (ανάγνωση και γραφή) και στα μαθηματικά (αρίθμηση και αριθμητικές πράξεις) (Πολυχρόνη, αναφορά Τσίτου, 2017).

Το 1968 σύμφωνα με την Εθνική Συμβουλευτική Επιτροπή για τα Άτομα με Αναπηρία, οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ορίστηκαν ως διαταραχές σε μία ή περισσότερες βασικές ψυχολογικές διαδικασίες που εμπλέκονται με την κατανόηση του προφορικού και του γραπτού λόγου, και παρουσιάζουν ανεπάρκεια στην ακρόαση, τη σκέψη, την ομιλία, την ανάγνωση, τη γραφή ή την εκτέλεση μαθηματικών υπολογισμών (Λουκοβίτου, 2023). Ακόμα, η Μαριδάκη - Κασσωτάκη (2005) αναφέρει ότι αυτές οι διαταραχές περιλαμβάνουν «αντιληπτικές αδυναμίες, εγκεφαλικές βλάβες, ελάχιστη δυσλειτουργία, δυσλεξία και αναπτυξιακή αφασία».

Ο επικρατέστερος ορισμός για τις ΕΜΔ είναι του Hammill (1990), ο οποίος αναφέρει πως «αποτελούν έναν γενικό όρο που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να υπάρχουν σε όλη τη ζωή του ατόμου».

Από τους παραπάνω ορισμούς, γίνεται σαφές ότι οι ΕΜΔ δεν αποτελούν νοητική αναπηρία, αλλά είναι γνωστικές δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα, η νοημοσύνη των ατόμων με ΕΜΔ είναι φυσιολογική ή και ανώτερη του μέσου όρου (Δροσινού, 2010), απλά εντοπίζουν κάποιες δυσκολίες «στις αντιληπτικές, μνημονικές, αναγνωστικές, μαθηματικές και συμπεριφοριστικές δεξιότητες» (Κορέα & Σκληβάγκου, 2017).

Οι ΕΜΔ παρατηρούνται συνήθως από τον/την εκπαιδευτικό των πρώτων τάξεων. Η διαδικασία αξιολόγησης περιλαμβάνει σταθμισμένες και αστάθμιστες δραστηριότητες. Αυτές είναι:

- Γραφή (αυθόρμητη ή αντιγραφή),
- κατανόηση,
- οπτικοκινητικός συντονισμός,
- πλευρίωση,
- επίπεδο φωνολογικής ενημερότητας,
- βαθμός αντιληπτικότητας και συνεργασίας του παιδιού,
- αριθμητικές ικανότητες,
- νοητικό δυναμικό.

Πέρα από τα παραπάνω, γίνεται αναλυτική λήψη του ιστορικού του/της μαθητή/τριας από τους γονείς, έτσι ώστε να διασφαλιστεί πως το παιδί δεν αντιμετωπίζει προβλήματα όρασης ή ακοής, αλλά και για να ενημερωθούν για τον τρόπο με τον οποίο συνηθίζει να διαβάζει ο μαθητής, δηλαδή αν διαβάζει μόνος του, αν έχει συγκεκριμένο χώρο μελέτης, πόσο χρόνο χρειάζεται για να ολοκληρώσει το διάβασμα του κ.λπ.. Για να ολοκληρωθεί η αξιολόγηση συνεδριάζει η διεπιστημονική ομάδα, και αφού μελετήσουν όλα τα δεδομένα προχωρούν στη διαφοροδιάγνωση (Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού).

Όπως αναφέρεται στη σελίδα του Υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού, το ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ μαζί με τη γνωμάτευση εισηγείται την κατάταξη, την εγγραφή και την φοίτηση στην κατάλληλη σχολική μονάδα ή άλλο εκπαιδευτικό πλαίσιο ή πρόγραμμα ΕΑΕ, καθώς και την παρακολούθηση και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πορείας των μαθητών/τριων. Επιπλέον, εισηγείται την αντικατάσταση των γραπτών δοκιμασιών των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με προφορικές ή άλλης μορφής δοκιμασίες, στις προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις των σχολείων της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και στις εισαγωγικές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι εισηγήσεις αφορούν, εκτός των μαθητών που φοιτούν σε ΣΜΕΑΕ και μαθητές που φοιτούν σε σχολεία της γενικής εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, εφόσον πρόκειται για μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, υποστηριζόμενοι από τον εκπαιδευτικό της τάξης, ο οποίος συνεργάζεται κατά περίπτωση με τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., με τους σχολικούς συμβούλους γενικής και ειδικής εκπαίδευσης και τους συμβούλους ΕΕΠ και την ΕΔΕΑΥ.

Οι μαθητές/τριες με ΕΜΔ έχουν τουλάχιστον τυπική νοημοσύνη και απρόσμενα παρουσιάζουν σημαντικά χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις (Barrera, 2006), ενώ ταυτόχρονα ο Αγαλιώτης (2012) αναφέρει πως οι μαθητές/τριες με Ε.Μ.Δ. χρειάζονται εξατομικευμένα προγράμματα και εξατομικευμένη διδασκαλία, για να μάθουν και να προσαρμοστούν. Ένα τέτοιο πρόγραμμα είναι το RtI (Τζιβνίκου, 2016). Σύμφωνα με τη Τζιβνίκου (2016) το RtI αποτελεί ένα σύστημα έγκαιρης ανίχνευσης, πρόληψης και υποστήριξης των μαθητών/τριων που αντιμετωπίζουν

δυσκολίες, βοηθά στην αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας και προσπαθεί να αλλάξει τις παραδοσιακές ψυχομετρικές μεθόδους διάγνωσης των Μαθησιακών Δυσκολιών.

« Ουσιαστικά, το μοντέλο Rtl υποστηρίζει πως:

- Το εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να διδάξει αποτελεσματικά όλα τα παιδιά.
- Η έγκαιρη παρέμβαση είναι κρίσιμη παράμετρος, ώστε να αντιμετωπιστούν οι εκπαιδευτικές δυσλειτουργίες, πριν εδραιωθούν και είναι αδύνατο να ξεπεραστούν.
- Είναι αναγκαία η εφαρμογή ενός πολυεπίπεδου συστήματος υποστήριξης.
- Ένα μοντέλο διαχείρισης προβλημάτων/κρίσεων μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως βάση για τη λήψη αποφάσεων σχετικά με τις παρεμβάσεις σε κάθε επίπεδο υποστήριξης.
- Παρεμβάσεις βασισμένες σε ερευνητικά επιστημονικά ευρήματα μπορούν να εφαρμοστούν στην εκπαιδευτική πραγματικότητα.
- Η παρακολούθηση της προόδου των μαθητών ανατροφοδοτεί τη διδασκαλία.
- Τα δεδομένα της προόδου καθοδηγούν τη λήψη των εκπαιδευτικών αποφάσεων», Τζιβνίκου (2016).

Επιπλέον, το Rtl αποτελείται από τρία επίπεδα (Τζιβνίκου, 2016). Το πρώτο επίπεδο (TierI), αναφέρεται στη διδασκαλία στη γενική τάξη. Συγκεκριμένα, το επίπεδο αυτό αναφέρεται σε όλους τους μαθητές, καθώς αντιστοιχεί στην τυπική εκπαίδευση, και έχει σκοπό την πρόωπη παρέμβαση μέσα από την άμεση και ρητή διδασκαλία, την αμοιβαία διδασκαλία μεταξύ συμμαθητών/τριών και τη συνεργατική μάθηση.

Το δεύτερο επίπεδο (TierII), εστιάζει στην υποστηρικτική διδασκαλία σε μικρές ομάδες (π.χ. 3-8 μαθητών/τριών), η οποία γίνεται εκτός της κανονικής τάξης για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα από εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες που αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες στη γενική τάξη, δηλαδή στο επίπεδο ένα, επιλέγονται για την παρέμβαση του δεύτερου επιπέδου και η πρόοδος τους ελέγχεται τακτικά.

Το τρίτο επίπεδο (TierIII) αποτελεί μια πιο εντατική παρέμβαση, καθώς οι μαθητές/τριες δεν ωφελήθηκαν από το δεύτερο επίπεδο. Έτσι, σε αυτό το επίπεδο υπάρχει εξατομικευμένη διδασκαλία με κατάλληλες διδακτικές παρεμβάσεις, όπου σε

πολλές από αυτές συμμετέχει και ειδικό βοηθητικό προσωπικό (σχολικοί ψυχολόγοι, λογοθεραπευτές κ.λπ.). Το επίπεδο αυτό είναι αρκετά κρίσιμο, καθώς ορίζει αν ο/η μαθητής/τρια θα φοιτήσει σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής, δηλαδή σύμφωνα με τα ελληνικά δεδομένα αποτελεί την εισήγηση του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. .

Συνεχίζοντας, μορφές ΕΜΔ αποτελούν η Δυσλεξία, η Δυσγραφία, η Δυσορθογραφία, η Δυσαναγνωσία και η Δυσαριθμησία, οι οποίες αναλύονται παρακάτω. Σε αυτό το σημείο καλό θα ήταν να αναφερθεί πως σύμφωνα με τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ, οι μαθητές/τριες με ΕΜΔ όπως δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσγραφία, δυσαναγνωσία και δυσορθογραφία δίνουν προφορικές εξετάσεις για να πιστοποιηθούν οι γνώσεις τους στα μαθήματα που εξετάζονται, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.

- **Δυσλεξία:** Η Δυσλεξία αποτελεί μια ειδική μαθησιακή δυσκολία του γραπτού λόγου, η οποία επηρεάζει τα άτομα που την παρουσιάζουν εκπαιδευτικά, κοινωνικά και συναισθηματικά (Λουάρη, 2023). Τα περισσότερα άτομα με δυσλεξία, εμφανίζουν αργή με πολλά λάθη ανάγνωση (Παυλίδης, 2016), ενώ αρκετοί από αυτούς κάνουν σημαντικά ορθογραφικά λάθη και στη μετέπειτα ενήλικη ζωή τους (Miles, Gilroy&DuPre, 2007). Σύμφωνα με την διεθνή βιβλιογραφία, «η Δυσλεξία δημιουργεί προκλήσεις και εμπόδια που το άτομο καλείται να διαχειριστεί σε όλη τη διάρκεια της ζωής του» (Αποστολάκη, 2020).

Παρόλο που στον επιχειρηματικό κόσμο η δυσλεξία αποτελεί καταλύτης για υψηλής αξίας δεξιότητες, αφού σχετίζεται με τη δημιουργικότητα ή την οπτική σκέψη, συνεχίζει να θεωρείται παγκόσμιο κοινωνικό πρόβλημα, επειδή αν ένα παιδί δε διαβάζει και δε γράφει μένει πίσω στις σχολικές του υποχρεώσεις και επιδόσεις (Rello, 2018).

Για να διαγνωστεί η δυσλεξία, χρησιμοποιούνται σταθμισμένα Τεστ, τα οποία αξιολογούν το γνωστικό επίπεδο του μαθητή και πιο συγκεκριμένα την ανάγνωση, την ορθογραφία, την έκφραση και τα μαθηματικά. Τα πιο συνηθισμένα τεστ είναι:

- Η αναθεωρημένη κλίμακα Νοημοσύνης του Wechler για παιδιά (Wechler Intelligence Scale for Children, WISC-R).
- Αθηνά Τεστ Διάγνωση Δυσκολιών Μάθησης

- Α΄ Τεστ – Ανιχνευτική Δοκιμασία Σχολικής Ετοιμότητας, για παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Τα Τεστ αυτά πραγματοποιούνται από ψυχολόγους ή ειδικούς παιδαγωγούς, οι οποίοι κάνουν τη διάγνωση της δυσλεξίας, συνήθως ως μέλη ομάδας ειδικών, όπως για παράδειγμα γίνεται στα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. . Σύμφωνα με τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ, οι μαθητές με δυσλεξία εξετάζονται προφορικά, δηλαδή αντικαθίσταται η γραπτή δοκιμασία με προφορική. Επιπλέον, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και στο γυμνάσιο οι μαθητές/τριες με δυσλεξία μπορούν να διασφαλίσουν διαδικασία παρέμβασης όχι μόνο από τον εκπαιδευτικό της τάξης αλλά και από ειδικό παιδαγωγό.

- **Δυσγραφία:** Σύμφωνα με τους Chung&Patel (2015) δυσγραφία ορίζεται η διαταραχή της γραφικής ικανότητας, και εκδηλώνεται ως δυσκολία της γραφής, αργός ρυθμός γραφής, δυσκολία στην ορθογραφία και προβλήματα σύνθεσης και σύνταξης κειμένου. Τα άτομα με δυσγραφία παρουσιάζουν προβλήματα στην αντιγραφή και στην ορθογραφία, κάποια από αυτά έχουν και δυσλεξία, ενώ χαρακτηριστικό είναι ότι τα άτομα αυτά δεν παρουσιάζουν αναγνωστικές δυσκολίες (Berninger, Nielsen, Abbott, Wijnsman&Raskind, 2008). Είναι φυσικό αυτή η δυσκολία στον γραπτό λόγο, να επηρεάζει αρνητικά τα άτομα που την εμφανίζουν, καθώς τους προκαλεί έντονη κόπωση και άγχος, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα να αναπτύξουν αρνητική στάση απέναντι στο γραπτό λόγο (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2005). Στα άτομα με δυσγραφία προτείνεται εργοθεραπεία και λογοθεραπεία έτσι ώστε να ενισχυθεί η επιδεξιότητα τους. Ακόμα, θα ήταν σημαντικό να τους δίνεται επιπρόσθετος χρόνος σε γραπτές εξετάσεις, να γίνεται χρήση διαγραμμμάτων και να πραγματοποιείται εκμάθηση λεξιλογίου, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην αρχή των προτάσεων, έτσι ώστε οι μαθητές/τριες με δυσορθογραφία να μπορούν να απαντούν πιο γρήγορα στις εργασίες τους (Παντελιάδου, 2011). Σύμφωνα με τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ, οι μαθητές με δυσγραφία εξετάζονται προφορικά, δηλαδή αντικαθίσταται η γραπτή δοκιμασία με προφορική.
- **Δυσορθογραφία:** Η Ελληνική εταιρία δυσλεξίας κατατάσσει τη δυσορθογραφία στις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, και «αποτελεί ειδική διαταραχή της μάθησης της ορθογραφίας και των κανόνων που τη διέπουν» (Παπαγεωργίου, 2019). Η

δυσορθογραφία σχετίζεται με την ορθότητα του γραπτού κειμένου και τη δυσκολία σύνδεσης των ήχων που συνθέτουν λέξεις με τα αντίστοιχα γράμματα (Λαμπρούση, 2014). Η Τρίγκα-Μερτίκα (2010) αναφέρει πως τα λάθη που κάνουν τα άτομα με δυσορθογραφία μπορεί να οφείλονται σε διαταραχές της οπτικής και ακουστικής αντίληψης και ακολουθίας, σε διαταραχές στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου και στη δυσκολία στην οργάνωση του χώρου και του χρόνου.

Σύμφωνα με το American Psychiatric Association Division of Research (2013) η δυσορθογραφία μπορεί να αξιολογηθεί όταν παρατηρείται ένα ή όλα από τα ακόλουθα:

- Αρκετά αργός ρυθμός ανάγνωσης (μειωμένη ευχέρεια).
 - Σημείωση του κάθε στοιχείου σε μια πρόταση με το δάχτυλο.
 - Κίνηση του κεφαλιού κατά την ανάγνωση.
 - Αντικατάσταση, επανάληψη, αντιστροφή γραμμάτων και συλλαβών που συνθέτουν μια λέξη.
 - Καθρεπτική ανάγνωση.
 - Δυσκολία στην ανάγνωση και την προφορά ασυνήθιστων ή/και πολυσύλλαβων λέξεων.
 - Παράλειψη φθόγγων και συλλαβών.
 - Λανθασμένη προφορά λέξεων.
 - Προβλήματα κατανόησης κειμένου.
 - Παράλειψη ή επανάληψη λέξεων κατά την ανάγνωση.
 - Μη αναγνώριση γνωστών λέξεων.
 - Επανάληψη κάποιων σειρών κατά την ανάγνωση.
- **Δυσαναγνωσία:** Η δυσαναγνωσία σχετίζεται με την αναγνωστική ικανότητα, δηλαδή με την ακρίβεια, την ταχύτητα και την κατανόηση, όπου το άτομο «δεν αποδίδει το αναμενόμενο όριο που αντιστοιχεί στη χρονολογική ηλικία του, στη νοημοσύνη και στο επίπεδο εκπαίδευσής του» (Τσίτου, 2017). Σύμφωνα με τους Τζουριάδου και Μαρκοβίτη (1991) η δυσαναγνωσία αποτελεί πιθανό σύμπτωμα της δυσλεξίας, καθώς παρουσιάζεται δυσκολία στην προφορά λέξεων και στη διάκριση της σειράς των γραμμάτων. Επιπλέον, η δυσαναγνωσία δε σχετίζεται με

νευρολογικές ή αισθητηριακές βλάβες, με νοητική υστέρηση ή περιβαλλοντική αποστέρηση (Τζουριάδου & Μαρκοβίτης, 1991) .

Στο πρόγραμμα σπουδών δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ανάγνωση και στην κατανόηση κειμένων, καθώς αποτελούν βασικές δεξιότητες. Η ανάγνωση αποτελεί μία σύνθετη διαδικασία που στηρίζεται σε διαφορετικές γνωστικές και αντιληπτικές διαδικασίες (Norris, 2013), και πραγματοποιείται όταν τα γράμματα ως γραπτά σύμβολα μπορούν να αναγνωριστούν, και να μετατραπούν σε φωνήματα (Πόρποδας, 2003). Τα άτομα που παρουσιάζουν δυσκολίες στην ανάγνωση συνήθως αργούν να κατακτήσουν τον μηχανισμό της (συγκριτικά με τα άτομα που βρίσκονται στην ίδια ηλικία), κάνουν καθρεπτική ανάγνωση μικρών λέξεων, συγχέουν γράμματα, αγνοούν τα σημεία στίξης, τονίζουν λάθος κάποιες λέξεις και αντικαθιστούν λέξεις (Τρίγκα – Μερτίκα, 2010; Βογινδρούκας & Γρηγοριάδου, 2000). Φυσικά αυτά τα χαρακτηριστικά δεν παρουσιάζονται όλα μαζί και διαφέρουν από άτομο σε άτομο.

- **Δυσαριθμησία:** Ο όρος δυσαριθμησία χρησιμοποιήθηκε πρώτη φορά το 1961 από τον Cohn (Πλεμμένου & Νικολόπουλος, 2017). Σύμφωνα με την Τσομπόλη (2017), «η δυσαριθμησία είναι μια νευρογνωστική διαταραχή, που σημαίνει ότι οφείλεται σε κληρονομικούς ή επίκτητους παράγοντες». Ουσιαστικά δυσαριθμησία είναι η δυσκολία που παρουσιάζεται στη μάθηση ή στην κατανόηση των μαθηματικών εννοιών (Geary, 2006). Έρευνες αναφέρουν ότι η δυσαριθμησία συνήθως συνυπάρχει με γλωσσικές διαταραχές (Miles, 1992), και εμφανίζεται πιο συχνά σε δίδυμα και σε οικογένειες που είχαν ιστορικό τέτοιων δυσκολιών (Τσομπόλη, 2017).

Σύμφωνα με τους Karagiannakis, Baccaglioni-Frank & Papadatos (2014) οι μαθηματικές δυσκολίες μπορούν να χωριστούν σε τέσσερις κατηγορίες:

1. **Δυσκολία επίγνωσης αριθμού.** Αποτελεί τη δυσκολία εκτίμησης ποσοτήτων, σύγκρισης αριθμών και σύνδεσης αριθμητικών συμβόλων με ποσότητα και αριθμολέξεις.
2. **Οπτικο-χωρικές δυσκολίες.** Αποτελεί τη σύγχυση μαθηματικών συμβόλων και τη δυσκολία επεξεργασίας παραστάσεων και γεωμετρικών σχημάτων.

3. **Δυσκολία μνήμης.** Αποτελεί την αδυναμία ανάκλησης αριθμητικών γεγονότων, όπως για παράδειγμα η προπαίδεια και η νοερή εκτέλεση υπολογισμών.
4. **Δυσκολίες συλλογιστικής.** Αποτελεί τη δυσκολία αναγνώρισης του κατάλληλου μοτίβου ή της κατάλληλης πράξης για την επίλυση ενός προβλήματος.

Σύμφωνα με τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., οι μαθητές με δυσαριθμησία εξετάζονται προφορικά, δηλαδή αντικαθίσταται η γραπτή δοκιμασία με προφορική.

2.1.2 Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) (AttentionDeficit / HyperactivityDisorder, ADHD) είναι: *«μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή, η οποία χαρακτηρίζεται από εμμένοντα συμπτώματα ελλειμματικής προσοχής και/ή συμπτώματα υπερκινητικότητας – παρορμητικότητας»* (American Psychiatric Association, 2003). Οι Mayes, Bagwell και Erkulwater (2000), αναφέρουν πως *«είναι μία χρόνια αναπτυξιακή διαταραχή που διαγιγνώσκεται στην παιδική ηλικία, και εμφανίζει αυξημένη κινητική δραστηριότητα, χαμηλά επίπεδα αντοχής στο άγχος, παρορμητικότητα, δυσκολίες στη διατήρηση και/ή επικέντρωση της προσοχής, στη συμπεριφορά, στις ακαδημαϊκές επιδόσεις, στην κοινωνικοποίηση, στις διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις και στην συναισθηματική ανάπτυξη»*.

Η Ελληνική Εταιρεία Μελέτης Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας (2008) ορίζει την ΔΕΠ-Υ *«ως μια από τις συχνότερες νευροαναπτυξιακές διαταραχές παγκοσμίως. Εμφανίζεται ως δυσκολία στη διατήρηση εστιασμένης προσοχής ή/και υπερκινητική -παρορμητική συμπεριφορά σε βαθμό ασύμβατο με το αναπτυξιακό στάδιο του παιδιού. Τα συμπτώματα μπορεί να είναι εμφανή από την προσχολική ηλικία»*.

Σύμφωνα με το DSM-5 (2013, αναφορά Κωνσταντίνου, 2020), η ΔΕΠ-Υ *«αποτελεί μία αναπτυξιακή διαταραχή, οργανικής αιτιολογίας, η οποία ασκεί αρνητική επίδραση σε πολλούς τομείς της λειτουργικότητας του παιδιού και προκαλεί σοβαρές δυσκολίες*

τόσο στο ίδιο όσο και στην οικογένεια και το ευρύτατο κοινωνικό του περιβάλλον. Εμφανίζεται με συχνότητα στον παιδικό πληθυσμό».

Οι ερευνητές, ακόμα και σήμερα, προβληματίζονται ως προς την αιτιολογία της ΔΕΠ-Υ. Γενετικές και νευρολογικές μελέτες συμπεριφοράς, έχουν δείξει πως η διαταραχή αυτή είναι κληρονομική και επηρεάζεται από στοιχεία του περιβάλλοντος (Δαγγούλη & Μωραΐτη, 2017), ενώ έρευνες έχουν δείξει πως η συγκεκριμένη διαταραχή εμφανίζεται πιο συχνά στα αγόρια, σε σχέση με τα κορίτσια, σε αναλογίες που κυμαίνονται από 2:1 έως 9:1. (American Psychiatric Association, 2003).

Σύμφωνα με την Νικολάου (2017), η ΔΕΠ-Υ «οφείλεται σε νευρολογική δυσλειτουργία και είναι κυρίως κληρονομική». Τα προβλήματα που παρουσιάζονται, οφείλονται «στα χαμηλά επίπεδα δραστηριότητας των νευροδιαβιβαστών στο μετωπιαίο λοβό του εγκεφάλου, ο οποίος ελέγχει τις παρορμήσεις και ρυθμίζει τον τρόπο με τον οποίο κατευθύνουμε την προσοχή μας» (Κάκουρος, 2001).

Συνοπτικά, θα λέγαμε ότι οι αιτιολογικοί παράγοντες που επηρεάζουν την εμφάνιση της ΔΕΠ-Υ είναι νευρολογικοί, γενετικοί και προγεννητικοί- περιγεννητικοί, και πως τα άτομα με ΔΕΠ-Υ δυσκολεύονται να ανταπεξέλθουν σε διάφορες καταστάσεις, ενώ διαφέρουν και ως προς το αναπτυξιακό επίπεδο, ως προς την ικανότητα να εστιάσουν την προσοχή τους, ως προς την ικανότητα να ελέγξουν τις παρορμήσεις τους και την κινητικότητα τους (Νικολάου, 2017).

Σύμφωνα με τον νόμο 3600/2008 (ΦΕΚ_3699-2008) τα παιδιά και οι έφηβοι με ΔΕΠ-Υ είναι μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Πιο συγκεκριμένα, «στους/στις μαθητές/τριες με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρέχεται ΕΑΕ, η οποία στο πλαίσιο των σκοπών της προσχολικής, πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας, τριτοβάθμιας, μη τυπικής, άτυπης και δια βίου εκπαίδευσης επιδιώκει να αναπτύξει την προσωπικότητά τους και να τους καταστήσει κατά το δυνατόν ικανούς για αυτόνομη συμμετοχή στην οικογενειακή, επαγγελματική, κοινωνική και πολιτισμική ζωή».

Σύμφωνα με τον ίδιο νόμο «οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν:

α) Σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, εφόσον πρόκειται για μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, υποστηριζόμενοι από τον εκπαιδευτικό της τάξης, ο οποίος

συνεργάζεται κατά περίπτωση με τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., με τους σχολικούς συμβούλους γενικής και ειδικής εκπαίδευσης και τους συμβούλους ΕΕΠ.

β) Σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, με παράλληλη στήριξη - συνεκπαίδευση, από εκπαιδευτικούς ΕΑΕ, όταν αυτό επιβάλλεται από το είδος και το βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών.

γ) Σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα Τμήματα Ένταξης (ΤΕ) που λειτουργούν μέσα στα σχολεία γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. Οι ώρες που μπορεί ένας/μία μαθητής/τρια να παρακολουθεί στο ΤΕ δεν μπορούν να υπερβαίνουν τις 15 ανά εβδομάδα».

2.1.3 Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος

Ο όρος «αυτισμός» προέρχεται ετυμολογικά από την ελληνική λέξη «εαυτός», υποδηλώνοντας την απομόνωση ενός ατόμου στον εαυτό του (Γαυγιωτάκη, 2019).

Ο όρος αναφέρθηκε πρώτη φορά το 1943 από τον Kanner, στο άρθρο του «Autism disturbances of affective content». Πιο συγκεκριμένα, στο άρθρο αυτό παρουσιάστηκαν έντεκα περιπτώσεις παιδιών, με φυσιολογική σωματική ανάπτυξη, τα οποία εμφάνιζαν παρόμοια χαρακτηριστικά, όπως η αδυναμία συσχετισμού με άλλους, η καθυστέρηση στην απόκτηση λόγου, οι στερεότυπες κινήσεις και η αντίσταση στην αλλαγή (Fisch, 2012).

Σύμφωνα με τους Neisworth και Wolfe (2005) ο αυτισμός αποτελεί «μια αναπτυξιακή διαταραχή που χαρακτηρίζεται από σημειωμένη δυσκολία στην επικοινωνία και τις κοινωνικές σχέσεις και από παρουσία μη τυπικών συμπεριφορών, όπως ασυνήθιστες αποκρίσεις στην αίσθηση, επαναλαμβανόμενες κινήσεις και επιμονή σε ρουτίνες και ομοιότητα».

Η διαταραχή του αυτιστικού φάσματος, ανήκει στην κατηγορία των διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών, οι οποίες είναι χρόνιες και χρήζουν συστηματική θεραπευτική παρέμβαση (Γενά & Γαλάνης, 2007). Αυτές οι αναπτυξιακές διαταραχές χαρακτηρίζονται από ελλείμματα στις δεξιότητες, επαναλαμβανόμενες κινήσεις και συμπεριφορές, ανέκφραστο βλέμμα ή ακόμα και απουσία βλεμματικής επαφής και

προσκόλληση σε αντικείμενα (Peeters, 2000). Ακόμα, τα άτομα με ΔΑΦ δεν εκφράζουν τα συναισθήματά τους, και όταν κάτι τους δυσαρεστεί το εκδηλώνουν με κραυγές, χτυπήματα, άσκοπες κινήσεις ή ακόμα και με παλινδρόμηση (Σταμάτης, 1987). Χαρακτηριστικό παράδειγμα σε αυτό είναι η απουσία απάντησης όταν τους απευθύνεται ο λόγος, αλλά και το κλείσιμο των αυτιών στους έντονους ήχους, και των ματιών στις έντονες λάμπες (Ντάντης, 2014). Επιπλέον, τα άτομα με ΔΑΦ παρουσιάζουν κάποιες στερεότυπες κινήσεις, όπως αμφιταλαντεύσεις, κινήσεις των χεριών, περπάτημα στις μύτες των ποδιών κ.λπ. (Πιάνος, 2000), δεν επιθυμούν την κοινωνική αλληλεπίδραση (Weiss & Harris, 2001· Matson, Matson & Rivet 2007) και παρουσιάζουν ελλιπή κατανόηση του προφορικού και του γραπτού λόγου (Rundblad & Annaz, 2010).

Συνοπτικά, τα συμπτώματα που σχετίζονται με τη ΔΑΦ σύμφωνα με τον Wilson (2018) είναι:

- η έλλειψη βλεμματικής επαφής,
- τα λεκτικά ελλείμματα,
- η αδυναμία επεξεργασίας κοινωνικών πληροφοριών (εκφράσεις του προσώπου ή χειρονομίες),
- η ισχυρή ευαισθησία στις αισθήσεις,
- η αυστηρή τήρηση της ρουτίνας και
- πιθανά γνωστικά ελλείμματα.

Οι αιτίες του παιδικού αυτισμού παραμένουν άγνωστες. Φυσικά, υπάρχουν πολλές θεωρίες για το πώς ή το γιατί ένα παιδί έχει αυτισμό. Για παράδειγμα, κάποιοι πιστεύουν πως ο εμβολιασμός ευθύνεται για τη ΔΑΦ, και έτσι δεν εμβολιάζουν τα παιδιά τους, με αποτέλεσμα πολλές φορές τα παιδιά αυτά να νοσούν από σπάνιες μεταδιδόμενες ασθένειες (Τσομπόλη, 2020). Ακόμα, κάποιοι άλλοι θεωρούν πως η μεγάλη ηλικία των γονέων ευθύνεται για την γέννηση παιδιών με ΔΑΦ (Durkin, Maenner, Newschaffer, Lee, Cunniff, Daniels, & Schieve, 2008), ενώ κάποιες έρευνες αναφέρουν πως οι γενετικοί παράγοντες είναι αυτοί που ευθύνονται για την εμφάνισή της (Reddy, 2005). Καμία όμως από τις παραπάνω θεωρίες δεν έχει αποδειχθεί.

Τέλος, αυτό που είναι σημαντικό να αναφερθεί είναι ότι η εξέλιξη της ΔΑΦ είναι βαθμιαία και τα άτομα αυτά παρουσιάζουν ελλείμματα σε όλη τους τη ζωή (Αντωνίου & Δαλιανά, 2017).

Η Ελλάδα, ως μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης και του Ο.Η.Ε., εφαρμόζει τους ίδιους κανονισμούς και ακολουθεί τις ίδιες κατευθυντήριες γραμμές με τις υπόλοιπες χώρες της Ευρώπης όσον αφορά τα δικαιώματα των παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι κύριες δεσμεύσεις που αφορούν τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού ηλικίας 5 με 10 ετών, προκύπτουν από την Συνθήκη των Ηνωμένων Εθνών σχετικά με τα Δικαιώματα του Παιδιού (Νόμος 2101/1992, Κύρωση της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού), την Διεθνή Σύμβαση για τα Άτομα με Αναπηρία και το Πρόγραμμα Δράσης για τα Άτομα με Αναπηρία (2006-2015) του Συμβουλίου της Ευρώπης.

Σύμφωνα με αυτές τις δύο συμβάσεις τα παιδιά με αναπηρίες θα πρέπει να απολαμβάνουν πλήρως όλα τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις θεμελιώδεις ελευθερίες, σε ίση βάση με τα υπόλοιπα παιδιά. Επιπλέον, τα παιδιά αυτά έχουν ίσα δικαιώματα στην εκπαίδευση με τα υπόλοιπα παιδιά και το εκπαιδευτικό σύστημα ένταξης πρέπει να έχει ως στόχο την πλήρη ενσωμάτωση. Για να επιτευχθεί αυτό είναι απαραίτητη η κατάρτιση επαγγελματιών και προσωπικού που ασχολείται με τα άτομα με αναπηρίες, ενώ αναγκαία είναι και η χρήση των κατάλληλων εκπαιδευτικών τεχνικών και υλικών. Τέλος, πρέπει να υπάρχει υποστήριξη της οικογένειας των παιδιών με αναπηρία από φροντιστές, εθελοντικές οργανώσεις και άλλους συναφείς επαγγελματικούς φορείς.

Συνεχίζοντας, σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, εφόσον πρόκειται για μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, υποστηριζόμενοι από τον εκπαιδευτικό της τάξης, ο οποίος συνεργάζεται κατά περίπτωση με τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., με τους σχολικούς συμβούλους γενικής και ειδικής εκπαίδευσης και τους συμβούλους ΕΕΠ και την Ε.Δ.Υ.. Στα τμήματα που φοιτούν μαθητές/τριες με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού) και στα οποία έχει συμπληρωθεί ο μέγιστος αριθμός μαθητών, ο αριθμός αυτός μειώνεται κατά τρεις μαθητές σε αναλογία για κάθε μαθητή με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που δεν υποστηρίζονται από παράλληλη στήριξη, και

οι μαθητές κατανέμονται εξίσου στα τμήματα της ίδια τάξης κατόπιν απόφασης του Συλλόγου Διδασκόντων της σχολικής μονάδας και έγκρισης του αρμόδιου Σχολικού Συμβούλου. Σε κάθε περίπτωση, η κατά τα ανωτέρω μείωση του αριθμού των μαθητών ανά τμήμα θα φθάνει έως του αριθμού των 21 μαθητών, όταν πρόκειται για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και έως του αριθμού των 23 μαθητών, όταν πρόκειται για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Επιπλέον, όπως αναφέρεται στη σελίδα του Υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού οι μαθητές με ΔΑΦ, μπορούν να φοιτούν σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, με παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση, από εκπαιδευτικούς Ε.Ε., εφ' όσον μπορεί με αυτήν ν' ανταποκριθεί στο αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης φοίτησής του καθώς και σε κάθε εκδήλωση σχολικής διαδικασίας. Για τον λόγο αυτό υποβάλλεται εισήγηση από την Ε.Δ.Υ. ή αν δεν υπάρχει από το σύλλογο διδασκόντων. Σε κάθε περίπτωση για να δοθεί γνωμάτευση χορήγησης παράλληλης στήριξης από το ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., θα πρέπει το νοητικό δυναμικό του/της μαθητή/τριας να βρίσκεται εντός των οριζόμενων ως φυσιολογικών ορίων.

2.2 Εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εξΑΕ) άρχισε να εφαρμόζεται τον 19^ο αιώνα σε εκπαιδευτικά προγράμματα που πραγματοποιούνταν μέσω αλληλογραφίας (Μουσή, 2020) ενώ ο όρος άρχισε να χρησιμοποιείται επίσημα το 1982, καθώς έγινε αποδεκτός από το Διεθνές Συμβούλιο (Λιοναράκης, 2006).

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί μία μορφή εκπαίδευσης, της οποίας κύριο χαρακτηριστικό είναι η έλλειψη φυσικής επικοινωνίας του/της διδάσκοντα προς τους/τις διδασκόμενους/-ες, αλλά και των διδασκόμενων μεταξύ τους κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Keegan, 2002; Simonson, 2003), και η πραγματοποίησή της διευκολύνεται και επιτυγχάνεται μέσω ηλεκτρονικών συσκευών (Simonson, 2007). Σύμφωνα με τους Ιωακειμίδου και Λιοναράκη (2011), είναι διαρκής, ανοικτή και εύκολα προσβάσιμη εκπαίδευση, η οποία έχει γίνει αποδεκτή από τους/τις εκπαιδευόμενους/ες. Έχει τρεις μορφές: την Σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση, την Ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση και την Μεικτή – Συνδυαστική εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Moore & Kearsley, 2011).

Σύμφωνα με τον Peters (2009, αναφορά Σοφός, Κώστας & Παράσχου, 2015) υπάρχουν τουλάχιστον επτά μοντέλα εξΑΕ:

- **Το μοντέλο προετοιμασίας εξετάσεων**, το οποίο αν και αμφισβητείται από πολλούς επαγγελματίες, παίζει καθοριστικό ρόλο ακόμα και σήμερα για την πραγματοποίηση της ΕΑΕ. Σε αυτό το μοντέλο, οι εκπαιδευόμενοι/ες πρέπει να είναι αυτοδίδακτοι/ες, ενώ ως απαραίτητη προϋπόθεση είναι το πανεπιστήμιο να μην τους παρέχει διδασκαλία, αλλά μόνο διεξαγωγή εξετάσεων και βαθμολόγηση.
- **Το μοντέλο εκπαιδευτικής αλληλογραφίας**, αποτελεί το πιο παλιό και συνάμα το πιο γνωστό μοντέλο, αφού είναι το πιο απλό και σχετικά το πιο φθηνό, καθώς τα κείμενα διδασκαλίας μπορούν να τυπωθούν σε μεγάλο βαθμό από τυπογραφείο. Επιπλέον, το μοντέλο αυτό συνεχίζει να χρησιμοποιείται τα τελευταία χρόνια με μία καινούρια μορφή, την ψηφιακή.
- **Το μοντέλο πολλαπλών μέσων ενημέρωσης**, του οποίου χαρακτηριστικό γνώρισμα είναι η μερική ή η ολική χρήση των μέσων μαζικής ενημέρωσης σε συνδυασμό με έντυπο προκατασκευασμένο εκπαιδευτικό υλικό. Το συγκεκριμένο μοντέλο, αποτελεί σημαντική παιδαγωγική καινοτομία, καθώς σχετίζεται με την ανοικτή εκπαίδευση και μάθηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.
- **Το μοντέλο εξ αποστάσεως εκπαιδευτικής ομάδας**, το οποίο μοιάζει με το μοντέλο πολλαπλών μέσων ενημέρωσης, καθώς και σε αυτό χρησιμοποιούνται ως μόνιμα μέσα διδασκαλίας τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, για την μετάδοση διαλέξεων, οι οποίες απευθύνονται σε ομάδες μαθητών/τριών που παρακολουθούν το εκάστοτε μάθημα. Το μοντέλο αυτό, χρησιμοποιείται κυρίως στα ασιατικά κράτη, και δεν αποτελεί ολοκληρωμένο μοντέλο ΕΑΕ, καθώς η εκπαιδευτική διαδικασία πραγματοποιείται μέσα στην τάξη.
- **Το μοντέλο αυτόνομης μάθησης**, το οποίο προωθεί την ελευθερία, την αυτονομία και την ανεξαρτησία των μαθητών/τριών, οι οποίοι οργανώνουν και δομούν τη μαθησιακή τους πορεία. Σε αυτό το μοντέλο, οι εκπαιδευτικοί έχουν το ρόλο του προσωπικού συμβούλου και του καθοδηγητή. Βέβαια, αυτό που πρέπει να αναφερθεί είναι πως αυτό το μοντέλο δεν παρέχει διδασκαλία

σε πολλούς φοιτητές, καθώς ο υπεύθυνος επιβλέπει μέχρι 30 φοιτητές, συνεπώς δε μπορεί να αποτελέσει ένα πραγματικό μοντέλο ΕΑΕ.

- **Το μοντέλο διαδικτυακά βασισμένης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης**, στο οποίο οι μαθητές εργάζονται σε ασύγχρονα ή σύγχρονα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα. Επιπλέον, τους παρέχεται πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό, ενώ ταυτόχρονα μπορούν να επικοινωνήσουν και να διαδράσουν σύγχρονα με διδάσκοντες και με άλλους/ες μαθητές/τριες ή με τις εικονικές αναπαραστάσεις τους. Τέλος, οι μαθητές/τριες μπορούν να παρακολουθούν φροντιστήρια, ηλεκτρονικά εργαστήρια, και να συμμετέχουν σε κοινότητες εργασίας και μάθησης.
- **Το μοντέλο της τεχνολογικά εκτεταμένης τάξης**, είναι πολύ δημοφιλή στις Η.Π.Α.. Σε αυτό το μοντέλο, ένας/μία εκπαιδευτικός διδάσκει σε μία αίθουσα και η διδασκαλία αυτή μεταδίδεται με δορυφορικές τηλεοράσεις ή με τη βοήθεια ενός συστήματος τηλεδιάσκεψης. Η διαδικασία αυτή είναι πολύ οικονομική, αφού ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να διδάξει ταυτόχρονα σε περισσότερες από μία τάξεις. Ακόμα, αν και η διδασκαλία αυτή θεωρείται πιο ζωντανή και σύγχρονη, δεν υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ φοιτητών/τριων και διδάσκοντα/ουσα.

Πλέον, έχει γίνει κατανοητό -ειδικά τα τελευταία χρόνια- ότι η χρήση της εξΑΕ δεν είναι μόνο απαραίτητη αλλά και αναγκαία. Συγκεκριμένα, από τον Μάρτιο του 2020, όπου ξέσπασε η πανδημία, η δια ζώσης εκπαίδευση δεν μπορούσε να πραγματοποιηθεί σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Έτσι, η εξΑΕ αποτέλεσε τη μοναδική μέθοδο, που μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για να πραγματοποιηθεί η εκπαιδευτική διαδικασία (Μανούσου, Ιωακειμίδου, Παπαδημητρίου & Χαρτοφύλακα, 2021). Φυσικά, η εφαρμογή της προβλημάτισε αρκετούς εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς, καθώς ήταν κάτι νέο, ειδικά για την πρωτοβάθμια και την δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Σε αυτό το σημείο, θα ήταν καλό να αναφερθεί πως η εξΑΕ διαφέρει από την επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία. Πιο συγκεκριμένα, η επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία πραγματοποιείται λόγω έκτακτων συνθηκών και αποτελεί αναγκαία λύση και όχι προσθήκη νέας μεθόδου διδασκαλίας (Σοφός, 2021).

Τέλος, αυτό που έγινε αντιληπτό τα χρόνια διεξαγωγής της εξΑΕ απ' όλες τις βαθμίδες, είναι ότι η εξοικείωση με τα τεχνολογικά εργαλεία, αλλά και η γνώση των βασικών αρχών της μεθοδολογίας της αποτελούν απαραίτητα μέσα για να μπορέσει να πραγματοποιηθεί σωστά (Μανούσου, Ιωακειμίδου, Παπαδημητρίου & Χαρτοφύλακα, 2021). Επιπλέον, η εξΑΕ παρέχει τη δυνατότητα σε άτομα που δεν μπορούν να παρακολουθήσουν δια ζώσης διδασκαλίες, όπως τα άτομα με ειδικές ανάγκες, να έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση (Γιαγλή, Γιαγλής & Κουτσούμπα, 2010).

2.2.1 Είδη εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Όπως προαναφέρθηκε η εξΑΕ αποτελείται από τρεις μορφές, την Σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση, την Ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση και την Μεικτή – Συνδυαστική εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Moore & Kearsley, 2011).

- **Σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση:** Η σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση πραγματοποιείται σε πραγματικό χρόνο, και οι συμμετέχοντες παρακολουθούν από τον δικό τους χώρο άμεσα, μέσω μιας διαδικτυακής πλατφόρμας (Γεωργουσάκη, 2022). Αυτή η ταυτόχρονη και άμεση σύνδεση τους δίνει τη δυνατότητα να αλληλεπιδρούν μέσω ήχου και εικόνας, γεγονός που συμβάλει στη μεταξύ τους επικοινωνία. Σύμφωνα με τους Σοφός, Κώστας και Παράσχου (2015), υπάρχουν μαθητές/τριες που προτιμούν αυτή τη μορφή διδασκαλίας, καθώς νιώθουν μεγαλύτερη άνεση, λόγω του ότι βρίσκονται στον προσωπικό τους χώρο. Ουσιαστικά, αυτή η μορφή εκπαίδευσης, πραγματοποιείται σε πραγματικό χώρο, παρέχοντας άμεση επικοινωνία μεταξύ μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών, αλλά ο καθένας από αυτούς βρίσκεται στο δικό του προσωπικό χώρο (Amiti, 2020).
- **Ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση:** Η Ασύγχρονη εκπαίδευση παρέχει στους/ στις εκπαιδευόμενους/ες και στους/στις εκπαιδευτές/τριες τη δυνατότητα να λαμβάνουν τη γνώση, χρησιμοποιώντας το διαθέσιμο εκπαιδευτικό υλικό, όποτε εκείνοι επιθυμούν, χωρίς να τους περιορίζει η χιλιομετρική απόσταση, ο

χρόνος και ο χώρος (Αναστασιάδης, 2008· Σεφεριάδου, 2021; Regmi & Jones, 2020). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση της αυτονομίας και της ευελιξίας, καθώς δεν υπάρχει άμεση επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευομένων και των εκπαιδευτικών.

- **Μικτή– Συνδυαστική εξ αποστάσεως εκπαίδευση:** Η Μικτή – Συνδυαστική εξΑΕ προκύπτει από τον συνδυασμό των θετικών στοιχείων της δια ζώσης και της εξ αποστάσεως διδασκαλίας (Μίμινου & Σπανακά, 2013). Η Μικτή – Συνδυαστική μάθηση, παρέχει στους μαθητές τη δυνατότητα να παρακολουθούν μαθήματα δια ζώσης, ενώ ταυτόχρονα τους προσφέρεται το εκπαιδευτικό υλικό του μαθήματος σε ψηφιακή μορφή, δίνοντας τους με αυτό τον τρόπο μεγαλύτερη ευελιξία ως προς τον χρόνο μελέτης (Jimoyiannis, Koukis&Tsiotakis, 2021). Σύμφωνα με την Βασάλα (2005, αναφορά Χατζησταύρου, 2023), αυτή η μορφή εκπαίδευσης θεωρείται ότι έχει την καλύτερη μορφή, καθώς συνδυάζει και τις δύο μορφές εκπαίδευσης, δηλαδή και τη δια ζώσης και την εξ αποστάσεως, όπου χρησιμοποιώντας τα κατάλληλα μέσα, στρατηγικές και εκπαιδευτικό υλικό στοχεύει στην επίτευξη καλύτερων εκπαιδευτικών και μαθησιακών αποτελεσμάτων.

2.2.2 Πλεονεκτήματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Η εξΑΕ έχει τελείως διαφορετικά οφέλη από αυτά της δια ζώσης εκπαίδευσης. Αρχικά, υπάρχει ευελιξία ως προς τον χώρο και το χρόνο, καθώς ο/η εκπαιδευτικός, αλλά και οι μαθητές/τριες μπορούν να συνδεθούν από οποιαδήποτε τοποθεσία και οποιαδήποτε στιγμή (αν είναι ασύγχρονη), ενώ ταυτόχρονα μπορεί να παρακολουθούν το ίδιο μάθημα μεγαλύτερο πλήθος μαθητών/τριων (Al-Arimi, 2014). Αυτό, έχει και ως αποτέλεσμα να μην υπάρχει και το κόστος μεταφοράς, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/τριες δεν χρειάζεται να μετακινούνται αφού συνδέονται στο μάθημα από τον προσωπικό τους χώρο (Niazi, Zeb & Naveed 2019).

Επιπλέον, όσο αφορά το χρόνο, οι μαθητές/τριες είναι πιο ευέλικτοι στη μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο πάλι μπορεί να μελετηθεί όποτε εκείνοι το επιθυμούν (Μίμινου & Σπανακά, 2013, αναφορά Σπύρου, Γιασιράνης & Σοφός, 2021). Ακόμα,

η εξΑΕ παρέχει την ευκαιρία σε άτομα που βρίσκονται σε απομακρυσμένες περιοχές να συμμετέχουν στην εκπαίδευση (Adetayo, Komolafe & Olalere, 2022) ενώ η ίδια ευκαιρία παρέχεται και σε μαθητές/τριες που νοσηλεύονται ή παρουσιάζουν προβλήματα υγείας ή έχουν κινητικά προβλήματα (Murpinga, 2005). Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι στα μαθήματα εξΑΕ γράφονται περισσότεροι μαθητές με ειδικές ανάγκες (Murpinga, 2005).

Τέλος, η εξΑΕ παρέχει στους/στις μαθητές/τριες τη δυνατότητα για αυτοέλεγχο και αυτομάθηση, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο την αυτοπεποίθησή τους (Niazi, Zeb & Naveed, 2019).

2.2.3 Μειονεκτήματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Φυσικά η εξΑΕ δεν έχει μόνο πλεονεκτήματα. Αρχικά, πρέπει να αναφερθεί ότι οι μαθητές/τριες δεν προέρχονται από τις ίδιες κοινωνικές ομάδες, άρα για κάποιους από αυτούς είναι αρκετά δαπανηρό το να αποκτήσουν έστω τον τυπικό εξοπλισμό που είναι απαραίτητος για την παρακολούθηση της εξΑΕ (Al-Arimi, 2014).

Επιπλέον, η εξΑΕ περιόρισε την ιδιωτική επικοινωνία (Mircholikonna, 2020). Ένα σημαντικό στοιχείο της μάθησης είναι η προσωπική επικοινωνία, δηλαδή η αλληλεπίδραση που υπάρχει μεταξύ των μαθητών/τριων, με τους/τις συμμαθητές/τριες τους αλλά και με τους/τις εκπαιδευτικούς τους.

Ακόμα, μελετώντας εξ αποστάσεως, ο/η μαθητής/τρια στερείται πολλά από την διαζώσης εκπαίδευση. Ο Nagel (2009), αναφέρει πως *«το να κρατάς σημειώσεις σε μεγάλες διαλέξεις εκπαιδεύει την ταχύτητα γραφής, αναπτύσσει μηχανική μνήμη και διδάσκει την απομόνωση σημαντικών στοιχείων από τη ροή των πληροφοριών. Όλες αυτές οι δραστηριότητες είναι χρήσιμες στην καθημερινή ζωή»*.

Κατά τη διάρκεια της εξΑΕ είναι πιθανό να παρουσιαστούν απρόβλεπτες καταστάσεις, όπως να απενεργοποιηθεί ο υπολογιστής, να υπάρχει πρόβλημα με το διαδίκτυο, καταστάσεις που μπορούν να διακόψουν τη διαδικασία μάθησης (Mircholikonna, 2020). Σύμφωνα με τους Βερβέρης & Αποστολής (2020) κατά τη διάρκεια της σύγχρονης εξΑΕ παρατηρήθηκαν ορισμένα προβλήματα, τα οποία ήταν κυρίως τεχνολογικής φύσεως, δηλαδή πολλές φορές δεν υπήρχε συγχρονισμός

εικόνας – ήχου, προβλήματα σύνδεσης, δυσκολίες που κατέστησαν την εξΑΕ από προβληματική έως αδύνατη.

Ένα ακόμα αρνητικό σημείο της εξΑΕ είναι η έλλειψη συνεχούς ελέγχου και παρακολούθησης από τον εκπαιδευτικό, γεγονός που να μεν δίνει ελευθερία στον/στην μαθητή/τρια, όμως χωρίς την αυτοπειθαρχία, αρχίζει η χαλαρότητα και η αναβολή (Allen & Seaman, 2010).

Όσο αφορά την αξιολόγηση των μαθητών/τριων παρατηρούνται δυσκολίες αλλά και περιορισμοί ειδικά όταν υπάρχουν ομαδικές δραστηριότητες (Σοφός, Κώστας & Παράσχου, 2015).

Τέλος, είναι πολύ σημαντικό να αναφερθεί ότι σύμφωνα με το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο (2021), κατά τη διάρκεια της εξΑΕ, παρατηρήθηκε εισβολή τρίτων προσώπων στην ηλεκτρονική τάξη, ηλεκτρονικό ψάρεμα (phishing), επιθέσεις από κακόβουλο λογισμικό, υπερβολικός χρόνος μπροστά στην οθόνη, ενώ κατά τη διάρκεια του μαθήματος γινόταν ανεξέλεγκτη χρήση κάμερας και μικροφώνου.

2.3 Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην ειδική αγωγή

Η ελληνική κοινωνία άρχισε να δέχεται την εξ αποστάσεως εκπαίδευση εξΑΕ τα τελευταία χρόνια, και αυτό λόγω των έκτακτων συνθηκών που αντιμετώπισε (Covid-19). Πριν από αυτό, και λόγω του ελληνικού συστήματος που δυσκολεύεται να συμβαδίσει με τη διεθνή εκπαιδευτική πολιτική που αφορά τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες, είχαν γίνει ελάχιστες προσπάθειες εφαρμογής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου 2000).

Τη δεκαετία του 1990 δημιουργήθηκαν διαδικτυακά σχολεία, τα οποία προσπάθησαν να προσεγγίσουν και να καλύψουν τις ανάγκες μαθητών που έχρηζαν ειδικής εκπαίδευσης (Repetto, Cavanaugh, Wayer & Feng, 2010). Πιο συγκεκριμένα, αναπτύχθηκαν ειδικά προγράμματα, τα οποία κάλυπταν τις εξειδικευμένες ανάγκες των μαθητών/τριων γυμνασίου με σκοπό να επιταχύνουν και να εμπλουτίσουν την φοίτησή τους (Repetto et al., 2010). Τα εξ αποστάσεως μαθήματα, ειδικά τα ασύγχρονα προσφέρουν στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μεγαλύτερη ευελιξία όσο αφορά τον χρόνο για μελέτη αλλά και για διάλειμμα, ενώ ταυτόχρονα δε

διασπώνται από τυχόν φασαρία όπως συμβαίνει σε μία φυσική τάξη (Allday & Allday, 2011). Παράλληλα, χάρη στην εξΑΕ είναι πιο εύκολο να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στις ανάγκες κάθε μαθητή ξεχωριστά, εστιάζοντας στις δυσκολίες που παρουσιάζει (Martenev & Bernadowski, 2016).

Τα τελευταία χρόνια έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες που ασχολούνται με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση γενικότερα, και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην ειδική αγωγή ειδικότερα. Μάλιστα, έρευνες έχουν αρχίσει να γίνονται και στον ελληνικό χώρο. Πιο συγκεκριμένα, σε μία πιλοτική έρευνα των Σταμπολτζή, Γιαννούλα και Καλαματιανού (2020) σε φοιτητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έδειξε πως οι περισσότεροι από αυτούς προτιμούν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση από τη δια ζώσης, γιατί η παρακολούθηση είναι πιο εύκολη από τον χώρο τους, καθώς έχει περισσότερη ησυχία και μπορούν να συγκεντρωθούν περισσότερο.

Σε μία άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ιταλία το 2020 από τους Parmigiani, Benigno, Giusto, Silvaggio και Sperandio, έγινε κατανοητό ότι κατά τη διάρκεια της πανδημίας οι μαθητές με εξΑΕ συμμετείχαν περισσότερο στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση απ' ό,τι συμμετείχαν στη δια ζώσης διδασκαλία, ειδικά όταν χρησιμοποιούνταν διαδραστικά λογισμικά και υπήρχε συνεργασία των εκπαιδευτικών με τις οικογένειες αυτών των μαθητών. Μάλιστα, στη συγκεκριμένη έρευνα τονίστηκε πως οι οικογένειες πολλές φορές αποτελούσαν διαμεσολαβητές των μαθητών/τριών αυτών κατά την μαθησιακή διαδικασία, ενώ υπήρχαν εξατομικευμένα υλικά και δραστηριότητες για τον/την κάθε μαθητή/τρια ξεχωριστά, τα οποία αναπτύσσονταν με ευέλικτα χρονοδιαγράμματα.

Ακόμα, μία έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2020 στην Ιταλία από τους Tassarollo et al., έδειξε πως οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ δυσκολεύτηκαν αρκετά κατά τη διάρκεια της εξΑΕ. Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως οι συγκεκριμένοι μαθητές/τριες περιορίζονταν ως προς την προσοχή στη μαθησιακή διαδικασία και στην αυτονομία. Παράλληλα, μεγάλο ποσοστό των μαθητών/τριων αυτών δεν αξιολογήθηκαν (21,7%) και δεν έλαβαν βαθμούς (40,9%), ενώ ταυτόχρονα παρουσίασαν έντονη ανησυχία, επιθετικότητα και άγχος. Μάλιστα, η παρούσα έρευνα αναφέρει πως η εξΑΕ αυξάνει τις ακαδημαϊκές δυσκολίες, ειδικά στους/στις μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ, και πως οι επιπτώσεις του lockdown θα πρέπει

να αξιολογηθούν επαρκώς κατά την επαναλειτουργία των σχολείων, έτσι ώστε να προγραμματιστούν κατάλληλες παρεμβάσεις αποκατάστασης.

Συνεχίζοντας, έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο Ισραήλ το 2020 από τους Laslo-Rotha et al. σε φοιτητές/τριες έδειξε πως οι φοιτητές/τριες με ΔΕΠ-Υ παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα μοναξιάς και περισσότερες αρνητικές εμπειρίες κατά την διάρκεια της εξΑΕ συγκριτικά με τους συνομήλικους τους.

Σε έρευνα των Marteney και Bernadowski το 2016 στις ΗΠΑ έγινε κατανοητό πως οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κατά την εξΑΕ βελτίωσαν τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις, είχαν μεγαλύτερη επιτυχία στην ασύγχρονη εκπαίδευση, το κίνητρο τους αυξήθηκε, ενώ παράλληλα τους προσφερόταν εξατομικευμένη υποστήριξη.

2.4 Νομοθετικό πλαίσιο για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Για να υλοποιηθεί η εξΑΕ στα ελληνικά σχολεία, το Υπουργείο Παιδείας (Υ.ΠΑΙ.Θ), έστειλε διαρκώς οδηγίες, οι οποίες βασίζονταν σε σχετικές εγκυκλίους. Συγκεκριμένα, στην εγκύκλιο που στάλθηκε με θέμα: «εξ αποστάσεως υποστήριξη μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», η οποία σχετιζόταν με τις ακόλουθες εγκυκλίους:

(α) το άρθρο 63 του ν.4686/2020 (Α' 96) «Βελτίωση της μεταναστευτικής νομοθεσίας, τροποποίηση διατάξεων των νόμων 4636/2019 (Α' 169), 4375/2016 (Α' 51), 4251/2014 (Α' 80) και άλλες διατάξεις», όπως τροποποιήθηκε με το άρθρο 170 της από 10-08-2020 ΠΝΠ (Α' 157)

(β) την υπ' αριθμ. 120126/ΓΔ4/12-09-2020 (Β' 3882) Κοινή Απόφαση της Υπουργού και της Υφυπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων με θέμα «Σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση για το σχολικό έτος 2020-21»

(γ) την υπ' αριθμ. 121802/ΓΔ4/15 -09-2020 εγκύκλιο της Γενικής Διεύθυνσης Σπουδών Π.Ε. και Δ.Ε. με ΘΕΜΑ: «Οδηγίες προς Διευθυντές και Εκπαιδευτικούς

Π/θμιας και Δ/θμιας Εκπ/σης για τη σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά το σχολικό έτος 2020-21»

Αναφέρεται πως οι συγκεκριμένες οδηγίες που έχουν σταλεί «έχουν εφαρμογή και για την εξ αποστάσεως προσαρμοσμένη κατά περίπτωση διδασκαλία και επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και Μαθησιακές Δυσκολίες» (Α.Π. 126965 /ΓΔ4).

Ουσιαστικά, αυτό που αποσκοπούσε η εξΑΕ στη συγκεκριμένη περίπτωση, δηλαδή κατά την διάρκεια της πανδημίας, ήταν να διατηρηθεί η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες που φοιτούν σε τμήματα ένταξης εντός των γενικών σχολείων και μαθητών/τριων με παράλληλη στήριξη.

Οι οδηγίες αυτές στάλθηκαν στους/στις Διευθυντές/Διευθύντριες των σχολικών μονάδων, ανεξαρτήτου βαθμίδας, από τα στελέχη της εκπαίδευσης (Δ.Π.Ε., Π.Δ.Ε., Δ.Δ.Ε), στις δομές επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης (ΠΕ.Κ.Ε.Σ) και εκπαιδευτικής και συμβουλευτικής υποστήριξης, (Κ.Ε.Σ.Υ. πλέον ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.), έτσι ώστε να οργανώσουν και να αξιοποιήσουν όλα τα κατάλληλα μέσα, τις μεθόδους και το εκπαιδευτικό υλικό που παρέχεται για την εξΑΕ, ενώ ταυτόχρονα έπρεπε να διασφαλιστεί η διάχυση καλών πρακτικών, οι οποίες εφαρμόζονται είτε από σχολικές μονάδες είτε από άλλες δομές της εκπαίδευσης ή άλλους επιστημονικούς φορείς ή δομές υποστήριξης της κοινότητας.

Πιο συγκεκριμένα, τα Κ.Ε.Σ.Υ. (πλέον ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.) έπρεπε να προβούν σε σχεδιασμό και οργάνωση της εξ αποστάσεως συμβουλευτικής υποστήριξης των γονέων και μαθητών/τριών, που είτε έχουν αξιολογηθεί, είτε απευθύνονται προς τις υπηρεσίες τους πρώτη φορά, αξιοποιώντας τρόπους άμεσης ή έμμεσης υποστήριξης, ηλεκτρονικά (με πλατφόρμες τηλεδιασκέψεων ή e-mail) ή με τηλεφωνική επικοινωνία. Ακόμα, σε συνεργασία με τους/τις Προϊσταμένους/ες, Διευθυντές/ντριες των Σ.Μ.Ε.Α.Ε., έπρεπε να συντονίσουν το προσωπικό των Ε.Δ.Υ. προκειμένου να παράσχουν τις αντίστοιχες εξ αποστάσεως υπηρεσίες στην περιοχή ευθύνη τους.

Επιπλέον, σε αυτές τις οδηγίες (Α.Π. 126965 /ΓΔ4), αναφέρεται ότι ο σχεδιασμός δράσεων εξΑΕ για τους μαθητές/τριες με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές

ανάγκες μπορεί να αξιοποιεί -όπου καθίσταται εφικτό- ποικιλία εκπαιδευτικών τεχνικών και εφαρμογών Πληροφορικής και Τηλεπικοινωνιών όπως:

α) Ασύγχρονα εργαλεία, τα οποία υποστηρίζουν την επικοινωνία σε διαφορετικό χρόνο, αλλά και την αποστολή εκπαιδευτικού υλικού (π.χ. ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, παγκόσμιος ιστός, βιντεοδιάλεξη, εκπαιδευτική τηλεόραση, πλατφόρμες ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης).

β) Σύγχρονα εργαλεία, τα οποία υποστηρίζουν την επικοινωνία και την ταυτόχρονη αλληλεπίδραση σε πραγματικό χρόνο. Τέτοια εργαλεία μπορεί να είναι η συζήτηση δια μέσου υπολογιστών (chat) και οι πλατφόρμες σύγχρονης τηλεκπαίδευσης.

Κεφάλαιο 3^ο: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

3.1 Έρευνες για τις δυσκολίες που παρουσιάστηκαν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση μαθητών/τριών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και οι τρόποι αντιμετώπισης που χρησιμοποιήθηκαν.

Στην ελληνική και στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία δεν έχουν πραγματοποιηθεί ακόμα αρκετές έρευνες που να αφορούν τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες με ΕΜΔ κατά την εξΑΕ, αλλά και τους τρόπους που χρησιμοποιήθηκαν για να αντιμετωπιστούν αυτές οι δυσκολίες. Βέβαια, από τις υπάρχουσες έρευνες μπορούμε να αντλήσουμε σημαντικά στοιχεία, τα οποία μπορούν να φανούν χρήσιμα στους ίδιους τους μαθητές/τριες - φοιτητές/τριες, στους/στις εκπαιδευτικούς τους και τέλος, στους γονείς τους. Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα που πραγματοποίησε η Aarnos το 2021, στην οποία συμμετείχαν 12 εκπαιδευτικοί, διερευνήθηκαν οι τρόποι υποστήριξης μαθητών/τριών με ΕΜΔ την περίοδο που τα σχολεία ήταν κλειστά λόγω COVID-19, καθώς και οι προκλήσεις που αντιμετώπισαν οι Φιλανδοί εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής γενικού σχολείου κατά την εξΑΕ. Ειδικότερα, η έρευνα αυτή είναι ποιοτική και τα δεδομένα της συλλέχθηκαν μέσω δώδεκα ημιδομημένων συνεντεύξεων βίντεο, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν τον Μάιο, τον Ιούνιο και τον Αύγουστο του 2020. Τα αποτελέσματά της έδειξαν πως οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών ήταν διαφορετικές, όμως για να υποστηρίξουν τους μαθητές με ΕΜΔ όλοι έκαναν χρήση εκπαιδευτικής τεχνολογίας, υλικού εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ενώ ταυτόχρονα τους παρείχαν καθοδήγηση και υποστήριξη μέσω της διαφοροποίησης της διδασκαλίας τους. Ως προβλήματα, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν τις συναισθηματικές δυσκολίες, την επικοινωνία εκπαιδευτικού – μαθητή αλλά και την επικοινωνία και τη συνεργασία της οικογένειας με το σχολείο.

Στην ποσοτική έρευνα που πραγματοποίησαν το 2016 οι Marteney & Bernadowski συμμετείχαν 80 εκπαιδευτικοί. Τα ερωτηματολόγια της έρευνας διανεμήθηκαν στους εκπαιδευτικούς από την εταιρία διαχείρισης της εκπαίδευσης, και αφορούσε τις εμπειρίες διδασκαλίας σε ασύγχρονες σχολικές τάξεις. Σκοπός της έρευνας ήταν να παρουσιάσει τα πλεονεκτήματα της διαδικτυακής εκπαίδευσης για τους μαθητές με ΕΜΔ. Με τα αποτελέσματα της έρευνας έγινε κατανοητό πως βελτιώθηκαν οι μαθησιακές επιδόσεις των μαθητών/τριών αυτών, καθώς η εξΑΕ τους φαινόταν πιο

εύκολη. Παράλληλα, οι μαθητές/τριες είχαν περισσότερη εξατομικευμένη υποστήριξη και κατάλληλο συμπληρωματικό υποστηρικτικό υλικό. Στην παρούσα έρευνα καταγράφηκαν και οι δυσκολίες που παρατηρήθηκαν. Αυτές αφορούσαν κάποιες αποκλίσεις που σχετίζονται με τον διαδικτυακό εκφοβισμό κατά τη σύγχρονη διδασκαλία, την κάλυψη ιδιαίτερων αναγκών μαθητών/τριών με ΕΜΔ και τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις, την ανατροφοδότηση, την αποτελεσματικότητα του υλικού και τους οπτικοακουστικούς και σωματικούς περιορισμούς.

Συνεχίζοντας, στην ποσοτική έρευνα που πραγματοποίησαν το 2022 οι Walters, Simkiss, Snowden & Gray συμμετείχαν 407 μαθητές/τριες ηλικίας 11 – 18 ετών. Η έρευνα ήταν διαδικτυακή και είχε σκοπό να συγκρίνει τις εμπειρίες των μαθητών/τριών με ΕΜΔ ως προς την διαζώσης διδασκαλία και την εξΑΕ κατά την περίοδο της πανδημίας. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν αυτοί/ες οι μαθητές/τριες, οι οποίες σχετίζονταν με τη συγκέντρωση, την ικανότητα μάθησης, τα προβλήματα μνήμης και την αυτοεκτίμηση. Παράλληλα, αναφέρθηκε πως για να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες αυτές, οι μαθητές/τριες παρακολουθούσαν ηχογραφημένα μαθήματα και διάβαζαν το ασύγχρονο υλικό που αναρτούσαν οι εκπαιδευτικοί τους.

Στην ελληνική βιβλιογραφία, ο Γατσωτής πραγματοποίησε μία ποιοτική έρευνα το 2022, στην οποία συμμετείχαν 8 εκπαιδευτικοί. Το είδος δειγματοληψίας ήταν η δειγματοληψία κριτηρίου και η κάθε ημιδομημένη συνέντευξη είχε διάρκεια περίπου τριάντα με σαράντα πέντε λεπτά. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξεταστούν οι τρόποι, οι μέθοδοι και τα κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν από εκπαιδευτικούς Αγγλικής γλώσσας με σκοπό να καλύψουν τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών με ΕΜΔ κατά την εξΑΕ. Αρχικά, τα προβλήματα που παρουσιάστηκαν κατά την εξΑΕ αφορούσαν την έλλειψη τεχνολογικών υποδομών στα δημόσια σχολεία της χώρας μας, τις τεχνολογικές δυσκολίες, την αποτελεσματικότητα του υλικού, καθώς το υλικό τους δεν ήταν προσαρμοσμένο στην εξΑΕ, την οριοθέτηση των μαθητών/τριών αλλά και των γονιών τους και τέλος τα αρνητικά συναισθήματα που παρουσιάστηκαν ως προς την εξΑΕ. Για να αντιμετωπίσουν αυτά τα προβλήματα, οι εκπαιδευτικοί προσάρμοσαν το υλικό τους όχι μόνο στην εξΑΕ αλλά και στις ανάγκες των μαθητών/τριών, ενώ ταυτόχρονα δημιούργησαν και νέο υλικό. Συνεχίζοντας χρησιμοποίησαν πολλές διαφορετικές

πλατφόρμες διδασκαλίας, με σκοπό την απομόνωση του ήχου της ακουστικής δραστηριότητας από τους υπόλοιπους ήχους του εξωτερικού περιβάλλοντος.

Ο Battisti και οι συνεργάτες του (2022) πραγματοποίησαν μία διαδικτυακή ποσοτική έρευνα στην οποία συμμετείχαν 92 μαθητές/τριες με ΕΜΔ μαζί με τους γονείς τους. Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από 28 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και διερευνούσε κυρίως το άγχος που αντιμετώπισαν οι μαθητές/τριες με ΕΜΔ στην εξΑΕ κατά τη διάρκεια του COVID – 19. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι μαθητές/τριες με ΕΜΔ παρουσίασαν άγχος κυρίως λόγω της κοινωνικής απομόνωσης και αποστασιοποίησης, αλλά και επειδή δυσκολεύονταν να κατανοήσουν τα μαθήματα, οπότε και δε μπορούσαν να αποδώσουν στις προφορικές εξετάσεις. Μάλιστα, αναφέρεται ότι τα κορίτσια παρουσίασαν περισσότερο άγχος από τα αγόρια. Επιπλέον, κατά την εξΑΕ παρουσιάστηκαν και αρνητικά συναισθήματα τα οποία οφείλονται στα λιγότερα κίνητρα, στη δυσκολία κατανόησης των μαθημάτων, στη δυσκολία στην αλληλεπίδραση και στη δυσκολία συγκέντρωσης. Παρόλα αυτά όμως, οι μαθητές/τριες κατάφεραν μέσα από τον δικό τους ρυθμό μάθησης και μέσα από προσωπική μελέτη, να μειώσουν το άγχος, να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους και να βελτιώσουν τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις.

Στη συνέχεια, σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Maurer, Becker, Hilkenmeier & Daseking το 2021 συμμετείχαν 96 εκπαιδευτικοί από ειδικά σχολεία και σχολεία χωρίς αποκλεισμούς. Η έρευνα είναι ποσοτική και τα ερωτηματολόγια ήταν διαδικτυακά. Στόχος της έρευνας ήταν να αναδείξει τις δυσκολίες που παρουσιάστηκαν κατά την εξΑΕ. Τα αποτελέσματα έκαναν σαφές πως υπήρξε μεγάλη δυσκολία ως προς την υποστήριξη των μαθητών/τριών με ΕΜΔ κατά τη διάρκεια της εξΑΕ, κυρίως ως προς την υποστήριξη και την αντιμετώπιση των δυσκολιών στην ανάγνωση, στη γραφή και στα μαθηματικά. Για να μπορέσουν να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/τριες οι εκπαιδευτικοί δημιούργησαν νέα φύλλα εργασίας και χρησιμοποιούσαν οπτικά βοηθήματα, όπως για παράδειγμα τα σχολικά εγχειρίδια.

Στην ποσοτική έρευνα που διεξήγαγε η Nusser το 2020 συμμετείχαν 1452 γονείς παιδιών με ΕΜΔ ηλικίας περίπου 14 ετών. Η έρευνα έγινε μέσω του διαδικτύου και όλοι οι γονείς έδωσαν συγκατάθεση για τη συμμετοχή τους. Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να αναδείξει την κατάσταση που επικρατούσε στο σπίτι κατά την

περίοδο της πανδημίας, όπου τα σχολεία ήταν κλειστά, αλλά και την εμπειρία που είχαν με τις νέες ευκαιρίες μάθησης (εξΑΕ). Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι μαθητές/τριες με ΕΜΔ χρειάζονταν περισσότερη υποστήριξη τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους γονείς τους, καθώς παρουσίαζαν δυσκολίες στη μάθηση και συνεπώς χαμηλότερες επιδόσεις συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους. Παράλληλα, αυτοί/ες οι μαθητές/τριες παρουσίασαν περισσότερο άγχος, ενώ αναφέρθηκε πως χρειαζόταν περισσότερος εβδομαδιαίος χρόνος μάθησης και πως οι συνθήκες αυτές δεν ήταν τόσο ευνοϊκές γι' αυτούς.

Οι Cameron, Matre & Canrinus πραγματοποίησαν δύο αλληλένδετες έρευνες το 2022. Σκοπός αυτών των δύο ερευνών ήταν να διερευνηθούν οι προσεγγίσεις που υιοθετήθηκαν για τους μαθητές/τριες με ΕΜΔ κατά τη διάρκεια του κλεισίματος των σχολείων στη Νορβηγία, καθώς και να παρουσιαστούν οι εμπειρίες και οι συνέπειες που αντιμετώπισαν τα παιδιά με ΕΜΔ κατά την εξΑΕ. Η πρώτη έρευνα ήταν ποσοτική και συμμετείχαν 128 εκπαιδευτικοί, ενώ στη δεύτερη έγινε συνδυασμός μεθόδων, όπου 80 μαθητές απάντησαν σε ερωτηματολόγια και 4 εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής του σχολείου απάντησαν σε συνέντευξη. Τα ευρήματα και από τις δύο μελέτες δείχνουν πως όλοι αναφέρθηκαν στη δυσκολία της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης, καθώς και στην ποιότητα και στον χρόνο της διδασκαλίας. Παρόλα αυτά, έγινε κατανοητό πως υπήρξε υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς, αλλά και επικοινωνία έτσι ώστε να μπορέσουν να περιορίσουν τις επιπτώσεις που θα μπορούσαν να επέλθουν λόγω αυτής της νέας κατάστασης.

Τέλος, στην έρευνα της Trzcíńska-Król (2020) συμμετείχαν 4 γονείς. Ουσιαστικά, αυτή η έρευνα αποτελεί μελέτη περίπτωσης και πραγματοποιήθηκε μέσω συνεντεύξεων. Η έρευνα αυτή εστιάζει στις αλλαγές που παρατήρησαν οι γονείς παιδιών με ΕΜΔ στα κίνητρά τους κατά την εξΑΕ, στους περιορισμούς και τις δυσκολίες που προέκυψαν κατά την εξΑΕ, αλλά και στη στάση και την πρόοδο τους κατά την εξΑΕ. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η εξΑΕ προκάλεσε στα παιδιά αυτά έντονα συναισθήματα, όπως άγχος και απογοήτευση, ενώ αναφέρθηκε πως τα εργαλεία μάθησης δεν ευνόησαν την εστίαση της προσοχής.

3.2 Έρευνες για τις δυσκολίες που παρουσιάστηκαν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση μαθητών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητα και οι τρόποι αντιμετώπισης που χρησιμοποιήθηκαν.

Σκόπιμο κρίνεται να αναφερθεί πως και σε αυτή την κατηγορία (ΔΕΠ-Υ) δεν έχουν πραγματοποιηθεί ακόμα πολλές έρευνες σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι μαθητές/τριες και οι φοιτητές/τριες κατά την εξΑΕ και για τους τρόπους αντιμετώπισης των δυσκολιών αυτών. Φυσικά, οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί είναι πολύ σημαντικές, καθώς μας δίνουν σημαντικά στοιχεία, τα οποία μπορούν να βοηθήσουν τους ίδιους τους/τις μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες, τους/τις εκπαιδευτικούς τους και τους γονείς τους. Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα της Friel το 2022 συμμετείχαν τέσσερις φοιτητές/τριες, οι οποίοι/ες επιλέχθηκαν χρησιμοποιώντας δειγματοληψία με βάση μοναδικά κριτήρια. Η έρευνα ήταν ποιοτική και πραγματοποιήθηκαν δώδεκα εις βάθος συνεντεύξεις. Οι στόχοι της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές/τριες με ΔΕΠ-Υ όταν παρακολουθούν διαδικτυακά μαθήματα, αν υπάρχουν οφέλη και αν ναι ποια και τέλος, ποιες στρατηγικές χρησιμοποίησαν οι φοιτητές/τριες με ΔΕΠ-Υ για να επιτυχάνουν στα μαθήματα της εξΑΕ. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως οι προκλήσεις που αντιμετώπισαν οι συμμετέχοντες κατά την εξΑΕ υπερίσχυαν κατά πολύ από τα αντιληπτά οφέλη. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες μοιράστηκαν στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν κατά την εξΑΕ, έτσι ώστε να αντιμετωπιστούν αυτές οι προκλήσεις.

Συνεχίζοντας, σε έρευνα των He, Shuai, Wang, Qiu, Wilson, Xia και Zhang (2021) συμμετείχαν 183 μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ μαζί με τους γονείς τους συμπληρώνοντας ερωτηματολόγια. Οι μαθητές/τριες επιλέχθηκαν και χωρίστηκαν σε δύο ομάδες ανάλογα με τις μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά την εξΑΕ. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ συμπλήρωσαν μία σειρά ερωτηματολογίων με σκοπό να αξιολογήσουν τη συναισθηματική τους κατάσταση και τα μαθησιακά κίνητρα κατά την εξΑΕ, και οι γονείς τους συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο σχετικά με τα βασικά συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ, το οικογενειακό τους περιβάλλον και τα συμπεριφορικά και συναισθηματικά προβλήματα των παιδιών τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι γονείς δεν μπόρεσαν να διαχειριστούν αποτελεσματικά την κατάσταση, δηλαδή την εξΑΕ κατά την πανδημία, ενώ οι

μαθητές/τριες ανέφεραν πως είχαν χαμηλότερα κίνητρα μάθησης, περισσότερα αρνητικά συναισθήματα και συναισθηματικά προβλήματα, διάσπαση προσοχής, ενώ τονίστηκε πως περνούσαν περισσότερο χρόνο (εβδομαδιαίως) παίζοντας βιντεοπαιχνίδια.

Στην ελληνική βιβλιογραφία, έχει πραγματοποιηθεί μία πιλοτική έρευνα από τους Σταμπολτζή, Γιαννούλα και Καλαματιανό (2020), όπου συμμετείχαν 73 φοιτητές/τριες. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με διαδικτυακό ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελούνταν από δεκαοκτώ ερωτήσεις. Σκοπός της έρευνας ήταν να καταγραφούν τα εμπόδια, οι προκλήσεις και τα πλεονεκτήματα της μάθησης από το σπίτι. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι περισσότεροι φοιτητές/τριες είχαν θετική άποψη για την εξΑΕ, παρόλα τα προβλήματα που αντιμετώπισαν (έλλειψη επικοινωνίας, έλλειψη ανατροφοδότησης, έλλειψη καθοδήγησης κλ.π.), ενώ σημαντικό είναι να αναφερθεί πως στην έρευνα αναφέρθηκαν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της εξΑΕ από τους/τις φοιτητές/τριες.

Το 2015 πραγματοποιήθηκε μία μελέτη περίπτωσης από τους Meyers και Bagnall. Σε αυτή συμμετείχε ένας φοιτητής με ΔΕΠ-Υ και ΔΑΦ. Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι εμπειρίες ενός ενήλικα με ΔΕΠ-Υ και ΔΑΦ κατά την εξΑΕ. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως ο φοιτητής ενώ παρουσίασε δυσκολίες, κυρίως αποπροσανατολισμού και πλοήγησης εύρισκε στρατηγικές για να τις μετριάσει.

Στη συνέχεια, σε μία ποσοτική έρευνα των Becker, Breaux, Cusick, Dvorsky, Marsh, Sciberras και Langberg το 2020 συμμετείχαν 238 μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ μαζί με τους γονείς τους. Από αυτούς οι 118 έχουν διαγνωστεί με ΔΕΠ-Υ. Όλοι οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια τον Μάιο με τον Ιούνιο του 2020. Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να εξετάσει πρακτικές και δυσκολίες της εξΑΕ κατά την αρχική παραμονή στο σπίτι κατά τη διάρκεια της πανδημίας, σε έφηβους με ή χωρίς ΔΕΠ-Υ. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως αρκετοί από τους συμμετέχοντες επιβαρύνθηκαν οικονομικά και στο σπίτι δεν είχαν την κατάλληλη βοήθεια. Επιπλέον, δεν υπήρχε εμπιστοσύνη ως προς την εξΑΕ, οι ρουτίνες ήταν λιγότερες, ενώ παρουσιάστηκαν περισσότερα αρνητικά συναισθήματα και δυσκολίες συγκέντρωσης.

Ακόμα, το 2020 ο Zhang και οι συνεργάτες του πραγματοποίησαν μία ποσοτική έρευνα στην οποία συμμετείχαν 241 γονείς. Στην έρευνα διερευνήθηκαν τα

συμπεριφορικά συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ, τα επίπεδα άγχους των παιδιών, η κατανομή χρόνου, η διάθεση και η ενημέρωση. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η συμπεριφορά των παιδιών με ΔΕΠ-Υ επιδεινώθηκε κατά την εξΑΕ, όπως και η αύξηση του άγχους. Παράλληλα, υπήρξε δυσκολία στη συγκέντρωση και στην κατανομή του χρόνου, ενώ τέλος παρουσιάστηκε άσχημη διάθεση σε όλη την οικογένεια.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2022 από τους Tessarollo et al. συμμετείχαν 100 μητέρες, οι οποίες συμπλήρωσαν ένα διαδικτυακό ερωτηματολόγιο. Τα αποτελέσματα συγκρίθηκαν με μία εθνική έρευνα που πραγματοποιήθηκε την ίδια περίοδο. Στόχος της έρευνας ήταν να διερευνήσει τη συμπεριφορά και τις επιπτώσεις που είχε η εξΑΕ στη συναισθηματική και συμπεριφορική ευεξία των μαθητών/τριών με ΔΕΠ-Υ. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως η εξΑΕ αυξάνει τις ακαδημαϊκές δυσκολίες, ιδιαίτερα στους/στις μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ. Επιπλέον, αναφέρθηκαν αλλαγές στη συμπεριφορά, άγχος, ανησυχία, επιθετικότητα και έλλειψη αυτονομίας.

Επιπροσθέτως, σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Laslo-Roth et al. το 2020, συμμετείχαν 648 φοιτητές/τριες. Από αυτούς οι 529 ήταν τυπικοί/ες φοιτητές/τριες και οι 119 φοιτητές/τριες με ΔΕΠ-Υ. Η συγκεκριμένη μελέτη είχε σκοπό να εξετάσει την εμπειρία των φοιτητών/τριών κατά την εξΑΕ, τη μοναξιά και την κοινωνική δυσφορία που αντιμετώπιζαν. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι φοιτητές/τριες με ΔΕΠ-Υ ανέφεραν περισσότερες αρνητικές εμπειρίες κατά την εξΑΕ συγκριτικά με τους συνομήλικους τους. Αυτές οι αρνητικές εμπειρίες σχετίζονταν με υψηλότερα επίπεδα μοναξιάς, τα οποία όμως ισορρόπησαν λόγω της υποστήριξης των συμφοιτητών/τριών τους.

Τέλος, σε έρευνα των Hai, Swansburg, MacMaster και Lemay το 2021 συμμετείχαν 348 γονείς παιδιών με ΔΕΠ-Υ. Οι ερωτήσεις της έρευνας επικεντρώθηκαν στις ώρες σχολικής εργασίας και στο αν ικανοποιήθηκαν οι μαθησιακές ανάγκες των μαθητών/τριών κατά την εξΑΕ. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως το 90% των μαθητών/τριών με ΔΕΠ-Υ συμμετείχαν στην εξΑΕ. Το 41% των γονιών ανέφερε πως οι ώρες σχολικής εργασίας αυξήθηκαν ανά εβδομάδα, το 68% των γονιών πως το πρόγραμμα σπουδών τροποποιήθηκε κατά την εξΑΕ, το 40% πως στάλθηκε υλικό κατάλληλο για τις ανάγκες των μαθητών/τριών αυτών και το 59% ότι το παιδί τους δυσκολεύτηκε να προσαρμοστεί στα διαδικτυακά μαθήματα. Επιπλέον, τα

αποτελέσματα έδειξαν πως πολλοί/ες από τους μαθητές/τριες εμφάνισαν κατάθλιψη, δυσκολίες στην έναρξη και στη διαχείριση εργασιών και δεν μπορούσαν να ανταποκριθούν με ευκολία στις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις.

3.3 Έρευνες για τις δυσκολίες που παρουσιάστηκαν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση μαθητών/τριων με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος και οι τρόποι αντιμετώπισης που χρησιμοποιήθηκαν.

Οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί για τις δυσκολίες που παρουσιάστηκαν στην εξΑΕ στους μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες με ΔΑΦ, αλλά και τους τρόπους αντιμετώπισης των δυσκολιών αυτών, είναι πολύ λίγες. Όμως, από αυτές τις έρευνες συλλέχθηκαν πολύ σημαντικά στοιχεία, τα οποία μπορούν να βοηθήσουν σε μεγάλο βαθμό τους γονείς των μαθητών/τριών - φοιτητών/τριών αυτών και τους/τις εκπαιδευτικούς τους. Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα που πραγματοποίησαν οι Al Salahat και Ahmad το 2022 στα Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα, εξετάστηκε η αποτελεσματικότητα και το επίπεδο των υπηρεσιών της εξΑΕ ως προς τους μαθητές/τριες με ΔΑΦ. Για να πραγματοποιηθεί αυτή η μελέτη διανεμήθηκαν διαδικτυακά ερωτηματολόγια σε 80 γονείς και 43 εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως υπήρξαν πάρα πολλές προκλήσεις κατά την εξΑΕ και πως ενισχύθηκε η αρνητική συμπεριφορά των μαθητών/τριών. Επίσης, αναφέρθηκε πως η αξιολόγηση των υπηρεσιών που παρείχαν οι εκπαιδευτικοί κατά την εξΑΕ ήταν σε υψηλό επίπεδο, καθώς επικοινωνούσαν και συνεργάζονταν με τους γονείς, παρείχαν κατάλληλο ατομικό πρόγραμμα για κάθε μαθητή/τρια, χρησιμοποιούσαν όλο τον αναγκαίο τεχνολογικό εξοπλισμό κατά την εξΑΕ, και τέλος πραγματοποιούνταν υποστηρικτικές συνεδρίες, στις οποίες συμμετείχαν οι οικογένειες των παιδιών αυτών στο σύνολό τους.

Συνεχίζοντας σε έρευνα που πραγματοποίησε ο Adams με τους συνεργάτες του (2019), παρουσιάζονται ευρήματα από δύο μελέτες. Η πρώτη μελέτη αποτελεί μια συστηματική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, η οποία περιλαμβάνει 4 άρθρα, και η δεύτερη μια έρευνα που απευθύνεται σε 28 φοιτητές φοιτήτριες που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού. Η έρευνα αυτή επικεντρώνεται στην εμπειρία των φοιτητών/τριών κατά την εξΑΕ. Τα ευρήματα και από τις δύο μελέτες έδειξαν πως οι φοιτητές/τριες με ΔΑΦ αντιμετώπισαν δυσκολίες αλλά και διευκολύνσεις κατά την εξΑΕ. Παρότι το διαδικτυακό περιβάλλον παρέχει ευελιξία στη μάθηση, μπορεί να

δημιουργήσει δυσκολίες στους φοιτητές/τριες με ΔΑΦ, ειδικά αν ο τρόπος που χρησιμοποιείται δεν είναι κατάλληλος για τη συγκεκριμένη ομάδα.

Στην ποιοτική έρευνα που πραγματοποίησαν οι Çikili και Gülsöz το 2022, συμμετείχαν 3 γονείς φοιτητών/τριών με ΔΑΦ. Η μελέτη πραγματοποιήθηκε μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων. Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνήσει τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι φοιτητές/τριες με ΔΑΦ κατά την εξΑΕ. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι αυτοί οι φοιτητές/τριες έχουν προβλήματα πρόσβασης στην εκπαίδευση, την κοινωνική αλληλεπίδραση και την υποστήριξη που χρειάζονται οι οικογένειες. Επιπλέον, αναφέρθηκε πως οι μέθοδοι διδασκαλίας καθώς και οι εργασίες που δίνονταν για το σπίτι δεν ήταν κατάλληλες, γεγονός που έκανε τους φοιτητές/τριες αδιάφορους και απρόθυμους να ασχοληθούν με τα μαθήματα. Τέλος, οι συμμετέχοντες ανέφεραν πως έπρεπε να υπάρχει περισσότερη ενημέρωση, όπως και ψυχολογική και κοινωνική υποστήριξη.

Ακόμα μια ποιοτική έρευνα πραγματοποιήθηκε από τους Oksevi, Yazici, Uğurlu, Tülay, Nazik και Demirarslan το 2022. Τα ευρήματά της ελήφθησαν από δύο ομάδες συμμετεχόντων. Η πρώτη περιελάμβανε 92 γονείς ή φροντιστές παιδιών με ΔΑΦ, οι οποίοι αναφέρθηκαν στην αρνητική αλλαγή συμπεριφοράς των παιδιών αυτών κατά την εξΑΕ και η δεύτερη 32 γονείς, οι οποίοι αναφέρθηκαν στις στρατηγικές αντιμετώπισης, τη χρήση της διαδικτυακής εκπαίδευσης και τις προσδοκίες τους από τα ιδρύματα και τους οργανισμούς. Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθεί το αντίκτυπο της πανδημίας και της εξΑΕ στα παιδιά με ΔΑΦ. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν πως αν και οι περισσότερες οικογένειες ανέφεραν αυξημένο άγχος και στρες, επιθετική, εμμονική και επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά, βία προς τον εαυτό τους και τους άλλους, ένας σημαντικός αριθμός οικογενειών δήλωσε βελτίωση στην ομιλία, την επικοινωνία, τις ακαδημαϊκές δεξιότητες και την οπτική επαφή. Τέλος, οι συμμετέχοντες της έρευνας τόνισαν πως *«η διαδικτυακή ειδική εκπαίδευση είναι δυσλειτουργική και αναποτελεσματική για ορισμένες ομάδες, ανάλογα με την ηλικία και τη βαρύτητα της ΔΑΦ»*.

Τέλος, ο Ayuningtyas με τους συνεργάτες του (2022) πραγματοποίησαν μία έρευνα με συνδυασμό μεθόδων. Ουσιαστικά, αποτελεί ποιοτική έρευνα, στην οποία συμμετείχαν 2 γονείς και 4 εκπαιδευτικοί παιδιών με ΔΑΦ, οι οποίοι απάντησαν σε ερωτήσεις συνέντευξης, ενώ ταυτόχρονα οι ερευνητές χρησιμοποίησαν και

βιβλιογραφικές πηγές, όπως επιστημονικά άρθρα και διατριβές, με σκοπό να συμπληρώσουν και να εμπλουτίσουν την έρευνα τους. Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο να διερευνήσει τις μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν στην εξΑΕ στα παιδιά με ΔΑΦ. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι μαθητές/τριες με ΔΑΦ εμφάνισαν περισσότερο άγχος, οι γονείς τους δεν μπορούσαν να τους διαχειριστούν τόσο εύκολα όσο πριν, καθώς άλλαξε η ρουτίνα τους και αυτό ορισμένες φορές τους έκανε απρόθυμους να συνεργαστούν, γεγονός που επηρέασε πολύ και το χρόνο ως προς την ολοκλήρωση εργασιών. Να σημειωθεί πως σε κάθε μαθητή/τρια δίνονταν εβδομαδιαία ατομικά φύλλα εργασίας, οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονταν και επικοινωνούσαν με τους γονείς με σκοπό να τους δίνουν συμβουλές, ενώ γίνονταν επισκέψεις από ειδικούς στο σπίτι, οι οποίοι παρείχαν υποστήριξη σε ολόκληρη την οικογένεια.

Κεφάλαιο 4^ο: Μεθοδολογία Έρευνας

4.1 Ανασκόπηση πεδίου

Για την παρούσα μελέτη, επιλέχθηκε η ανασκόπηση πεδίου (scoping review). Η ανασκόπηση πεδίου καθορίζει το εύρος της βιβλιογραφίας για το θέμα που εξετάζεται, συγκεντρώνοντας και αξιολογώντας ήδη υπάρχοντα βιβλιογραφικά δεδομένα, τα οποία σχετίζονται με το αντίστοιχο θέμα (Munn, Peters, Stern, Tufanaru, McArthur & Aromataris, 2018).

Οι Arksey και O'Malley (2005), αναφέρουν ότι η ανασκόπηση πεδίου αποτελεί έναν χρήσιμο τρόπο χαρτογράφησης πεδίων επιστημονικής έρευνας, όπου όμως δεν είναι εύκολο να καθοριστούν τα δεδομένα που είναι διαθέσιμα, συνοψίζει και παρουσιάζει τα ευρήματα ερευνών, προσδιορίζει την αξία πραγματοποίησης συστηματικής ανασκόπησης και τέλος, εντοπίζει κενά στην ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία.

Σύμφωνα με τους Liu, Irwin & Morrow (2015), η ανασκόπηση πεδίου αποτελείται από έξι επιμέρους στάδια. Αρχικά, προσδιορίζονται τα ερευνητικά ερωτήματα. Στη συνέχεια, γίνεται εύρεση σχετικών μελετών και ακολούθως πραγματοποιείται η επιλογή τους. Συνεχίζοντας, διεξάγεται χαρτογράφηση δεδομένων, τα οποία –σε επόμενο στάδιο– συγκρίνονται. Τέλος, γίνεται η επιλογή των δεδομένων και στη συνέχεια παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της μελέτης.

Όσο αφορά την ανάλυση όλων των δεδομένων για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκαν σταδιακά τα ακόλουθα βήματα:

- Έρευνα από ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων.
- Εύρεση διαφόρων πιθανών μελετών, τα οποία σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί.
- Επιλογή συγκεκριμένων μελετών, εφαρμόζοντας κριτήρια συμπερίληψης και αποκλεισμού.
- Εξαγωγή των περιγραφικών δεδομένων.
- Εξαγωγή των αποτελεσμάτων.
- Ανάλυση (PRISMA).

4.2 Ερευνητικός Σχεδιασμός

Για την υλοποίηση της συγκεκριμένης μελέτης αναζητήθηκαν ερευνητικά άρθρα και δημοσιεύσεις, οι οποίες εστίαζαν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση μαθητών/τριων – φοιτητών/τριων με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση μαθητών/τριων – φοιτητών/τριων με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση μαθητών/τριων – φοιτητών/τριων με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος.

Η έρευνα για τη συλλογή των ερευνητικών άρθρων πραγματοποιήθηκε σε ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων, όπως το Science Direct, το Google Scholar, το PsycINFO και το ResearchGate.

Ως προς την αναζήτηση ερευνών χρησιμοποιήθηκαν λέξεις - κλειδιά, όπως: εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ειδική αγωγή, Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα, Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, distance learning, special education, autism, ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder), Special education needs για τα έτη από το 2015 έως το 2023.

Όσο αφορά τα κριτήρια που λήφθηκαν υπόψη για να συμπεριληφθούν οι έρευνες, είναι:

- Δημοσιευμένες επιστημονικές έρευνες, από το 2015 έως το 2023.
- Δημοσιευμένες έρευνες που έχουν αξιολογηθεί από έγκριτους ερευνητές.
- Έρευνες, οι οποίες έχουν παρουσιαστεί σε έγκριτα επιστημονικά συνέδρια.
- Δημοσιευμένες έρευνες στην ελληνική γλώσσα.
- Δημοσιευμένες έρευνες στην αγγλική γλώσσα.
- Όλες οι έρευνες εστιάζουν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή.
- Έρευνες, οι οποίες περιλαμβάνουν μελέτες περιπτώσεων και δίνουν πληροφορίες σχετικές με τα ερευνητικά ερωτήματα.

Τέλος, όσο αφορά τα κριτήρια αποκλεισμού ερευνών είναι:

- Η χρονολογία, δηλαδή έρευνες και μελέτες που πραγματοποιήθηκαν πριν το 2015.

- Θεωρητικές έρευνες, οι οποίες δεν ανταποκρίνονται άμεσα στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης.
- Ανακριβείς έρευνες με γενικευμένα συμπεράσματα.
- Μελέτες χωρίς ακριβή αποτελέσματα.
- Άρθρα.

4.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Στην παρούσα έρευνα έχουν τεθεί έξι ερευνητικά ερωτήματα. Πιο συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας είναι:

1. Ποιες δυσκολίες παρουσιάστηκαν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση μαθητών/τριων – φοιτητών/τριων με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες;
2. Ποιες δυσκολίες παρουσιάστηκαν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση μαθητών/τριων – φοιτητών/τριων με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητας;
3. Ποιες δυσκολίες παρουσιάστηκαν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση μαθητών/τριων – φοιτητών/τριων με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος;
4. Πως αντιμετωπίστηκαν οι δυσκολίες που παρουσιάστηκαν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση μαθητών/τριων – φοιτητών/τριων με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες;
5. Πως αντιμετωπίστηκαν οι δυσκολίες που παρουσιάστηκαν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση μαθητών/τριων – φοιτητών/τριων με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητας;
6. Πως αντιμετωπίστηκαν οι δυσκολίες που παρουσιάστηκαν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση μαθητών/τριων – φοιτητών/τριων με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος;

Όλα τα παραπάνω ερωτήματα έχουν διερευνηθεί μέσα από την ανάλυση των δεδομένων πρόσφατων μελετών (από το 2012 – 2023), με σκοπό την παρουσίαση, την ερμηνεία και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων τους.

Ο λόγος που επιλέχθηκαν τα παραπάνω ερωτήματα, είναι γιατί αφορούν άμεσα όλους τους εμπλεκόμενους με την εξΑΕ. Ειδικότερα, οι μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες/ με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας/ με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, οι γονείς τους και οι εκπαιδευτικοί θα κατανοήσουν τις δυσκολίες που υπάρχουν κατά την εξΑΕ, ενώ ταυτόχρονα θα δουν τι τρόποι αντιμετώπισης χρησιμοποιήθηκαν σε αυτές τις δυσκολίες.

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται τα ερευνητικά ερωτήματα και ο αριθμός των ερευνών που απαντούν σε αυτά. Σε αυτό το σημείο κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί πως οι έρευνες απαντούσαν ταυτόχρονα σε δύο ερευνητικά ερωτήματα, δηλαδή ανέφεραν και τα προβλήματα που αντιμετωπίστηκαν στην εξΑΕ ενώ παρουσίαζαν και τρόπους αντιμετώπισης αυτών των προβλημάτων. Επιπλέον, μία από αυτές τις έρευνες (Meyers & Bagnall, 2015) χρησιμοποιήθηκε σε τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα, διότι το δείγμα έχει διαγνωστεί με ΔΕΠ-Υ και ΔΑΦ.

Πίνακας 4.1 Ερευνητικά ερωτήματα

Ερευνητικά ερωτήματα	Αριθμός ερευνών που απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα
Ποιες δυσκολίες παρουσιάστηκαν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση μαθητών/τριων – φοιτητών/τριων με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες;	10
Ποιες δυσκολίες παρουσιάστηκαν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση μαθητών/τριων – φοιτητών/τριων με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητας;	9
Ποιες δυσκολίες παρουσιάστηκαν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση μαθητών/τριων – φοιτητών/τριων με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος;	6
Πως αντιμετωπίστηκαν οι δυσκολίες που παρουσιάστηκαν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση μαθητών/τριων – φοιτητών/τριων με Ειδικές Μαθησιακές	10

Δυσκολίες;	
Πως αντιμετωπίστηκαν οι δυσκολίες που παρουσιάστηκαν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση μαθητών/τριων – φοιτητών/τριων με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητα;	9
Πως αντιμετωπίστηκαν οι δυσκολίες που παρουσιάστηκαν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση μαθητών/τριων – φοιτητών/τριων με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος;	6

4.4 Δείγμα

Όσο αφορά το δείγμα της έρευνας αναδείχθηκαν 24 έρευνες, οι οποίες έχουν δημοσιευτεί και αναφέρονται στα προβλήματα που αντιμετώπισαν μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες με ΕΜΔ, ΔΕΠ-Υ και ΔΑΦ κατά την εξΑΕ, αλλά και τους τρόπους αντιμετώπισης που χρησιμοποιήθηκαν. Η χρονολογία αυτών των άρθρων είναι από το 2015 έως και το 2022. Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη έρευνα –η οποία είναι κοινή για ΔΕΠ-Υ και ΔΑΦ – εντοπίζεται το 2015, ακολουθεί μία το 2016, μία το 2019, έξι το 2020, τέσσερις το 2021 και έντεκα το 2022. Χρήσιμο κρίνεται να αναφερθεί πως χρονολογικά η παρούσα έρευνα εστίασε σε έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί από το 2015 και μετά, καθώς η εξΑΕ και η έκτακτη απομακρυσμένη διδασκαλία έχουν αρχίσει να λαμβάνουν χώρα - σε μεγάλο βαθμό -τα τελευταία χρόνια. Για το λόγο αυτό, οι περισσότερες έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί από το 2020 έως το 2022. Επιπλέον, όλες οι έρευνες έχουν επιλεγεί γιατί απαντούν και στα δύο ερευνητικά ερωτήματα. Οι έρευνες που επιλέχθηκαν παρουσιάζονται εκτενέστερα στον ακόλουθο πίνακα (Πίνακας 4.1).

Πίνακας 4.2 Δείγμα ερευνών

Συγγραφέας(είς) /έτος	Τίτλος έρευνας	Είδος	Δείγμα	Αναπηρία ή Ειδική εκπαιδευτική ή ανάγκη.
Meyers & Bagnall 2015	A case study of an adult learner with ASD and ADHD in an undergraduate online learning environment.	Μελέτη περίπτωσης	Ένας ενήλικας	ΔΕΠ-Υ, ΔΑΦ
Marteneý&Bernadowski 2016	Teachers' perceptions of the benefits of online instruction for students with special educational needs.	Ποσοτική	80 εκπαιδευτικοί	ΕΜΔ
Adams, Simpson, Davies, Campbell & Macdonald 2019	Online learning for university students on the autism spectrum: A systematic review and questionnaire study. <i>Australasian Journal of Educational Technology</i>	Συνδυασμός μεθόδων	<ul style="list-style-type: none"> • 4 άρθρα • 28 φοιτητές/τριες 	ΔΑΦ
Nusser 2020	Learning at home during COVID-19 school closures—How do German students with and without special educational needs manage?	Ποσοτική	1452 γονείς	ΕΜΔ
Trzcińska-Król 2020	Students with special educational needs in distance learning during the COVID-19 pandemic—parents' opinions	Μελέτη περίπτωσης	4 γονείς	ΕΜΔ
Σταμπολτζή, Γιαννούλας & Καλαματιανός 2020	Η εμπειρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης φοιτητών με μαθησιακές δυσκολίες ή αναπηρία στην περίοδο του COVID-19: Μια πιλοτική έρευνα.	Πιλοτική	73 φοιτητές/τριες	ΔΕΠ-Υ
Becker, Breaux, Cusick, Dvorsky, Marsh, Sciberras & Langberg 2020	Remote learning during COVID-19: Examining school practices, service continuation, and difficulties for adolescents with and without attention-deficit/hyperactivity disorder.	Ποσοτική	238 μαθητές/τριες-γονείς	ΔΕΠ-Υ
Zhang, Shuai, Yu, Wang, Qiu, Lu & Chen 2020	Acute stress, behavioural symptoms and mood states among school-age children with attention-deficit/hyperactive disorder during the COVID-19 outbreak.	Ποσοτική	241 γονείς	ΔΕΠ-Υ
Laslo-Roth, Bareket-Bojmel& Margalit 2020	Loneliness experience during distance learning among college students with ADHD: the mediating role of perceived support and hope.	Ποσοτική	648 φοιτητές/τριες	ΔΕΠ-Υ
Aarnos 2021	Teaching and supporting students with special-educational needs at distance during the COVID-19 school closures in Finland: Special needs teachers'	Ποιοτική	12 εκπαιδευτικοί	ΕΜΔ

	experiences.			
Maurer,Becker, Hilkenmeier&Das eking 2021	Experiences and perceived self-efficacy in distance learning among teachers of students with special educational needs. <i>Frontiers in psychology</i>	Ποσοτική	96 εκπαιδευτικοί	ΕΜΔ
He, Shuai, Wang, Qiu, Wilson, Xia & Zhang 2021	Online learning performances of children and adolescents with attention deficit hyperactivity disorder during the COVID-19 pandemic.	Ποσοτική	183 γονείς	ΔΕΠ-Υ
Hai, Swansburg, MacMaster&Lemay 2021	Impact of COVID-19 on educational services in Canadian children with attention-deficit/hyperactivity disorder. In <i>Frontiers in Education</i>	Ποσοτική	384 γονείς	ΔΕΠ-Υ
Walters, Simkiss, Snowden & Gray2022	Secondary school students' perception of the online teaching experience during COVID-19: The impact on mental wellbeing and specific learning difficulties. <i>British Journal of Educational Psychology</i>	Ποσοτική	407 μαθητές/τριες	ΕΜΔ
Γατσωτής 2022	Αξιολόγηση της διδασκαλίας και της παρέμβασης στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες σε περιβάλλον εξ αποστάσεως διδασκαλίας.	Ποιοτική	8 εκπαιδευτικοί	ΕΜΔ
Battisti, Lazzaro, Varuzza, Vicari & Menghini 2022	Distance learning during COVID-19 lockdown: Impact on adolescents with specific learning disorders and their parents. <i>Frontiers in psychiatry</i>	Ποσοτική	92 μαθητές/τριες - γονείς	ΕΜΔ
Cameron, Matre &Canrinus 2022	Accommodating students with special educational needs during school closures due to the COVID-19 pandemic in Norway: Perceptions of teachers and students. In <i>Frontiers in Education</i>	Ποσοτική	128 εκπαιδευτικοί	ΕΜΔ
Cameron, Matre &Canrinus 2022	Accommodating students with special educational needs during school closures due to the COVID-19 pandemic in Norway: Perceptions of teachers and students. In <i>Frontiers in Education</i>	Συνδυασμός μεθόδων	<ul style="list-style-type: none"> • 80 μαθητές/ τριες • 5 εκπαιδευ τικοί 	ΕΜΔ
Friel 2022	Experiences of students with attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD) in online learning environments: a multi-case study	Ποιοτική	4 φοιτητές/τριες	ΔΕΠ-Υ
Tessarollo,	Distance Learning in Children with and	Ποσοτική	100 μητέρες	ΔΕΠ-Υ

Scarpellini, Costantino, Cartabia, Canevini& Bonati 2022	without ADHD: A Case-control Study during the COVID-19 Pandemic. <i>Journal of attention disorders</i>			
Al Salahat& Ahmad 2022	Effectiveness of distance teaching for autism spectrum disorder students during the COVID-19 pandemic. <i>International Journal of Evaluation and Research in Education</i>	Ποσοτική	<ul style="list-style-type: none"> • 80 γονείς • 43 εκπαιδευτικοί 	ΔΑΦ
Çikılı&Gülsöz 2022	The Problems Encountered by the Individuals with Autism Attending Higher Education During the Distance Education Process. <i>Journal of Ahmet Kelesoglu Educational Faculty</i>	Ποιοτική	3 γονείς	ΔΑΦ
Oksev, Yazici, Uğurlu, Tülay, Nazik &Demirarslan 2022	A Qualitative Study on the Impact of Covid-19 on Individuals with Autism Spectrum Disorder, Families' Coping Strategies and Beliefs about Online Education. <i>Bartın University Journal of Faculty of Education</i>	Ποιοτική	32 γονείς	ΔΑΦ
Ayuningtyas, Sevilla&Uljanatu nnisa 2022	How to manage distance learning for children with autism during the COVID-19 pandemic at Rumah Autis Depok, Indonesia?. <i>International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding</i>	Συνδυασμός μεθόδων	2 γονείς 4 εκπαιδευτικοί	ΔΑΦ

Όλες οι έρευνες αναφέρονται στις δυσκολίες που αντιμετώπισαν μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες με ΕΜΔ, με ΔΕΠ-Υ και με ΔΑΦ κατά την εξΑΕ αλλά και στους τρόπους αντιμετώπισης των δυσκολιών αυτών. Πιο συγκεκριμένα 10 έρευνες αναφέρονται σε μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες με ΕΜΔ, 8 έρευνες σε μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες με ΔΕΠ-Υ, 4 σε μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες με ΔΑΦ και 1 είναι κοινή σε φοιτητή με ΔΑΦ και ΔΕΠ-Υ.

Το δείγμα των ερευνών αποτελούν μαθητές/τριες, φοιτητές/τριες, γονείς, εκπαιδευτικοί και άρθρα.

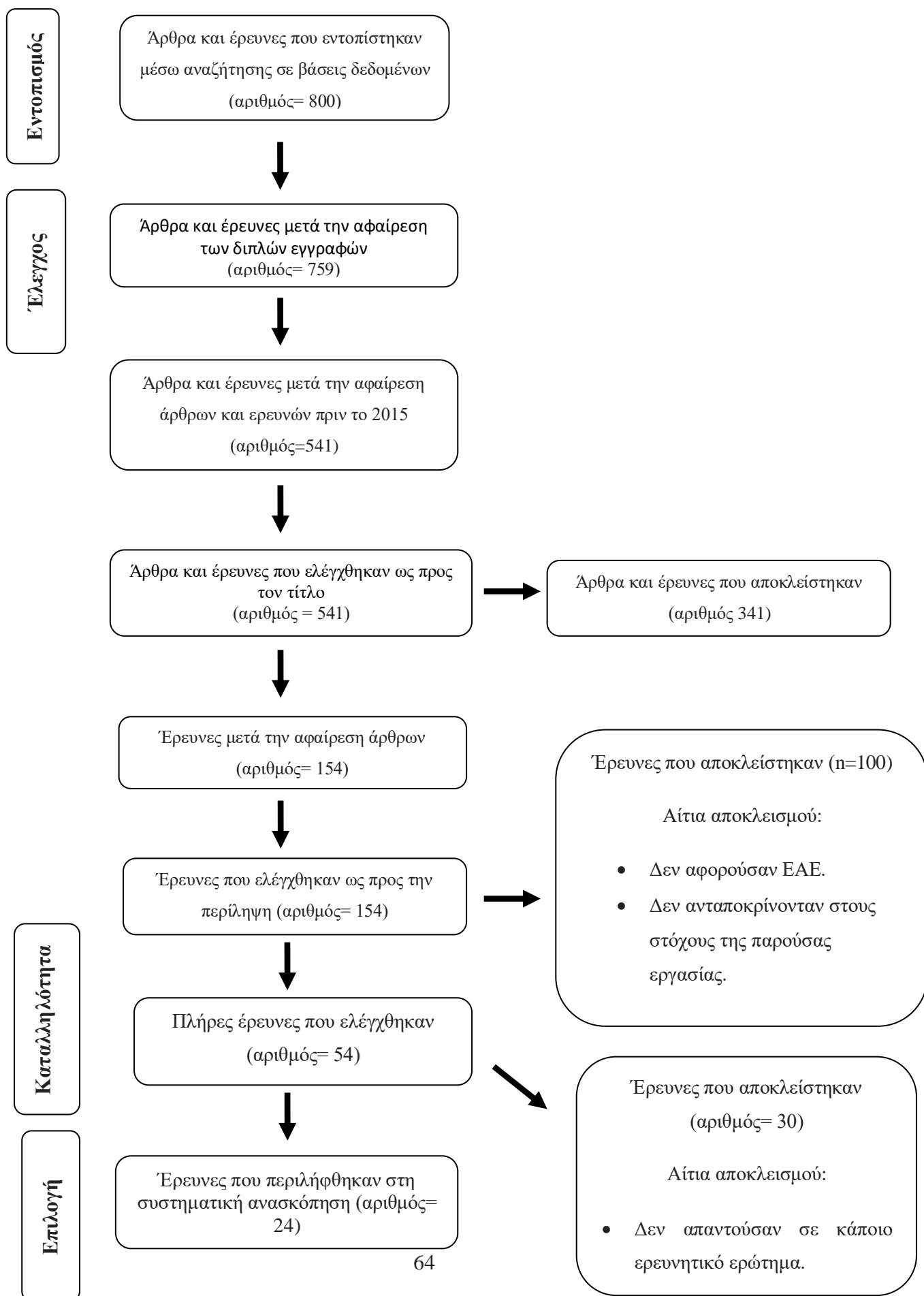
4.5 Διαδικασία επιλογής ερευνών

Αρχικά, όσον αφορά την ερευνητική διαδικασία πραγματοποιήθηκε έρευνα με τους όρους - κλειδιά σε ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων. Στη συνέχεια, έγινε αναζήτηση μόνο των ερευνών στις οποίες απαντούνται τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας. Ο συνολικός αριθμός άρθρων και ερευνών που εντοπίστηκαν στις βάσεις δεδομένων ήταν 800. Από αυτά αφαιρέθηκαν τα άρθρα, οι διπλότυπες έρευνες και οι έρευνες που χρονολογικά ήταν πριν το 2015. Έπειτα, αφού έγινε έλεγχος στον τίτλο όλων των ερευνών που είχαν μείνει (154 έρευνες), επιλέχθηκαν 24 έρευνες. Οι 10 έρευνες αφορούσαν μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες με ΕΜΔ, οι 9 μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες με ΔΕΠ-Υ και οι 6 για μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες με ΔΑΦ. Μάλιστα μία έρευνα ήταν κοινή για μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ και ΔΑΦ. Οι έρευνες αυτές μελετήθηκαν λεπτομερώς, έτσι ώστε να εξαχθούν όλες οι απαραίτητες απαντήσεις που αφορούσαν τους στόχους της παρούσας εργασίας. Στο διάγραμμα ροής που ακολουθεί (Διάγραμμα 1) παρουσιάζεται αναλυτικά η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την επιλογή των ερευνών στην παρούσα μελέτη (Liberati et al., 2009). Το συγκεκριμένο διάγραμμα ροής Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses (PRISMA), αποτυπώνει τη συνολική διαδικασία ανασκόπησης, δίνοντας της διαφάνεια.

Το διάγραμμα αυτό αποτελείται από τέσσερα στάδια:

- Εντοπισμός.
- Έλεγχος.
- Καταλληλότητα.
- Επιλογή.

Διάγραμμα 1. Διάγραμμα ροής με βάση το PRISMA.



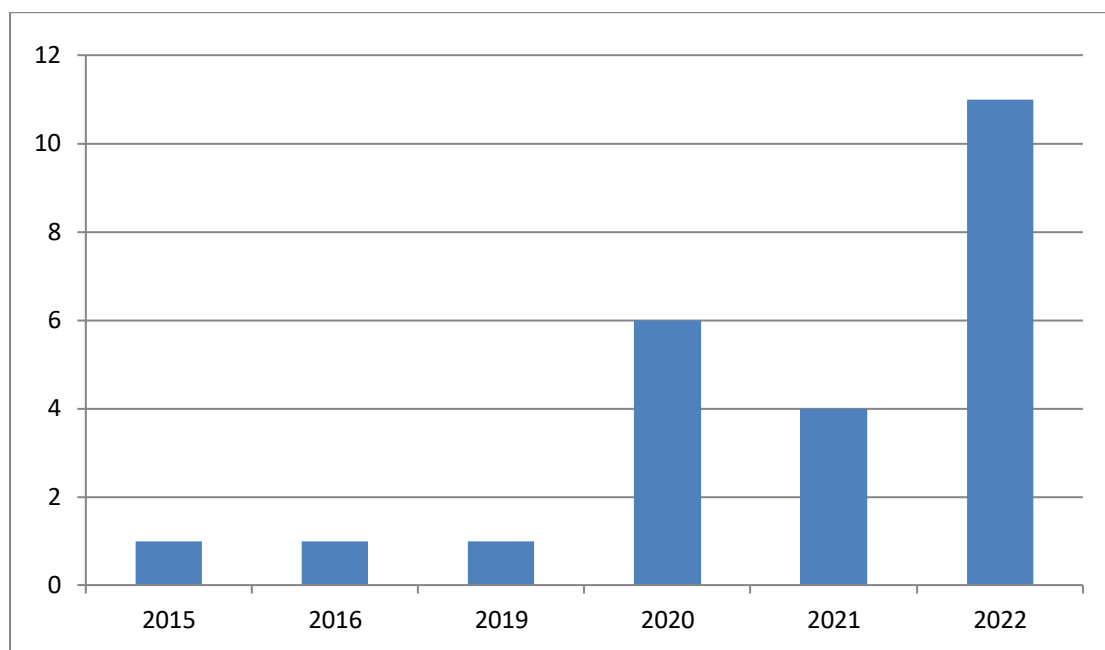
Κεφάλαιο 5^ο: Ευρήματα

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε, παρέχει στοιχεία τα οποία μπορούν να παρουσιαστούν με τη μορφή γραφημάτων, και εστιάζουν στο έτος της δημοσίευσης των ερευνών, στο είδος της έρευνας, το πλήθος των ερευνών του δείγματος στην Ελλάδα αλλά και στη διεθνή βιβλιογραφία, στα προβλήματα που αντιμετώπισαν οι ειδικές ομάδες στην εξΑΕ και στους τρόπους αντιμετώπισης τους. Τέλος, τα ευρήματα της παρούσας μελέτης θα παρουσιαστούν σε πίνακες, σε γραφήματα και περιγραφικά παρακάτω.

5.1 Περιγραφικά Στοιχεία

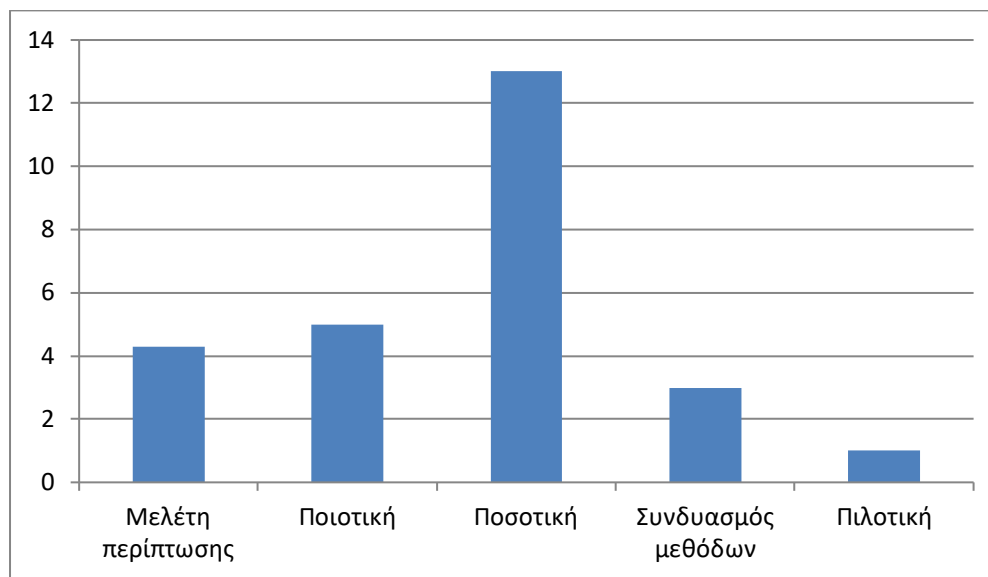
Όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 5.1, οι περισσότερες έρευνες πραγματοποιήθηκαν το έτος 2022 (45,8%), έπειτα ακολουθεί το έτος 2020 (25%), στη συνέχεια το έτος 2021 (16,7%) , ενώ οι λιγότερες έρευνες εντοπίστηκαν τα έτη 2015, 2016 και 2019 (4,2% αντίστοιχα). Η πρώτη έρευνα εντοπίζεται το 2015 και η τελευταία το 2022. Όπως προαναφέρθηκε στα προηγούμενα κεφάλαια, η παρούσα έρευνα εστίασε από το έτος 2015 και έπειτα, καθώς η εξΑΕ άρχισε να γίνεται πιο γνωστή και να εφαρμόζεται τα τελευταία χρόνια.

Γράφημα 5.1: Έτος Έρευνας

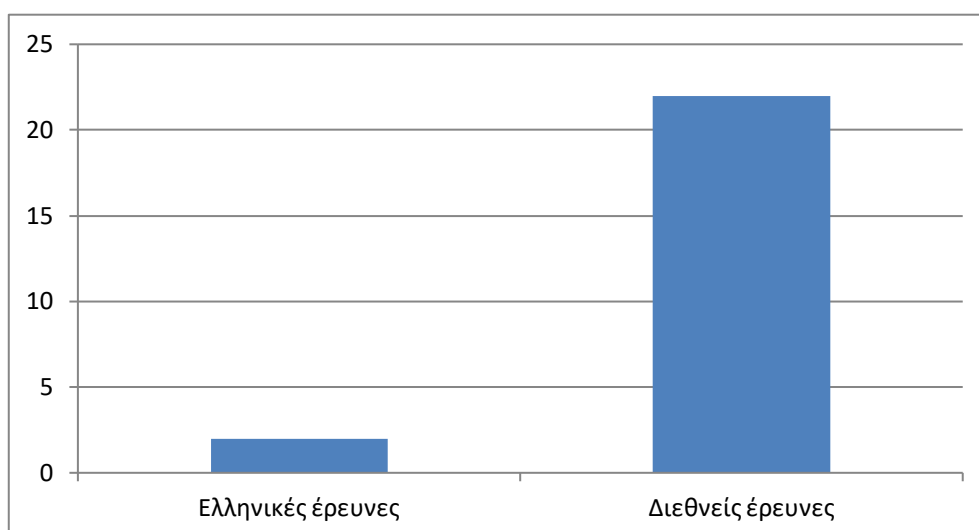


Έπειτα, οι έρευνες εκτός από τη χρονολογία διαχωρίζονται ανάλογα με το είδος τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως το μεγαλύτερο ποσοστό (54,2%) αποτελούσαν οι ποσοτικές έρευνες, ακολουθούσαν οι ποιοτικές έρευνες (20,8%), έπειτα οι έρευνες με συνδυασμό μεθόδων (12,5%), οι έρευνες με μελέτη περίπτωσης (8,3%) και τέλος η πιλοτική έρευνα (4,2%). Τέλος, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερευνών του δείγματος (91,7%) αποτελούν διεθνείς έρευνες, ενώ το 8,3% αποτελούν ελληνικές έρευνες (Γράφημα 5.3).

Γράφημα 5.2: Είδος Έρευνας

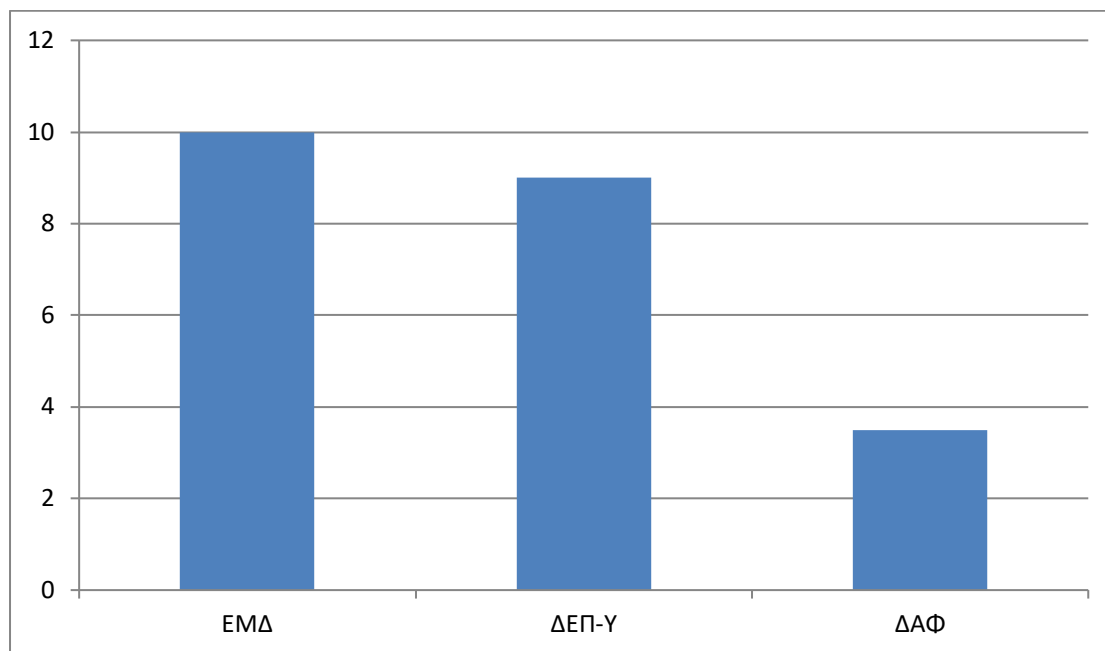


Γράφημα 5.3: Χώρα Έρευνας

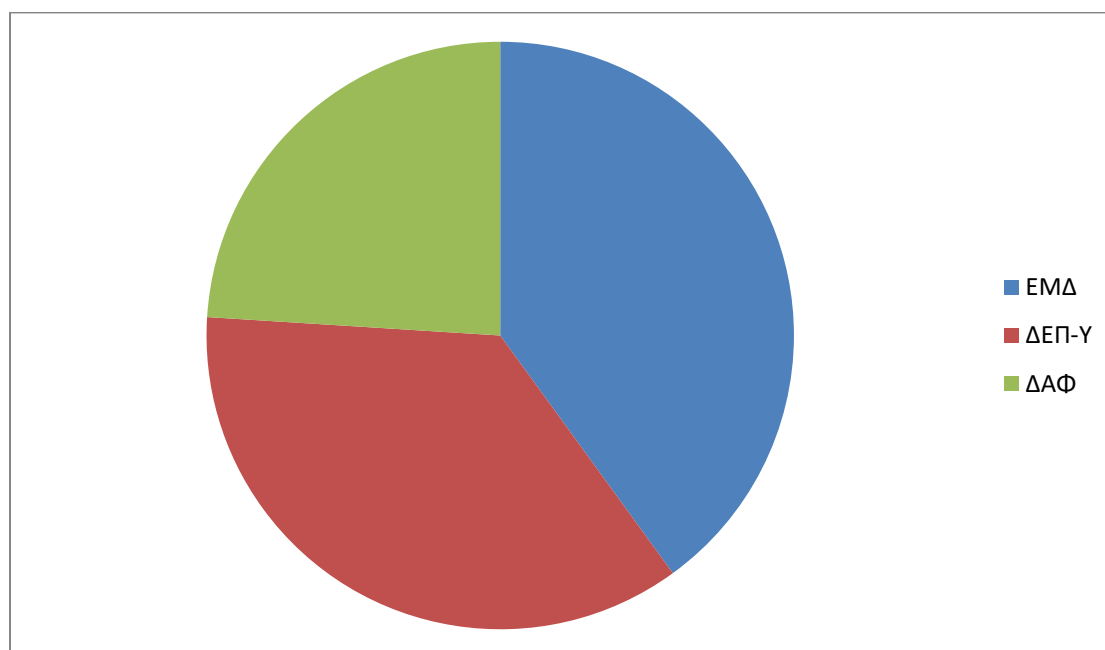


Το 40% των ερευνών του δείγματος της συγκεκριμένης μελέτης αφορά μαθητές/τριες και φοιτητές/τριες με ΕΜΔ, το 36% αφορά μαθητές/τριες και φοιτητές/τριες με ΔΕΠ-Υ και το 24% αφορά μαθητές/τριες και φοιτητές/τριες με ΔΑΦ (Γράφημα 5.4).

Γράφημα 5.4: Έρευνας ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες των μαθητών/τριων – φοιτητών/τριων

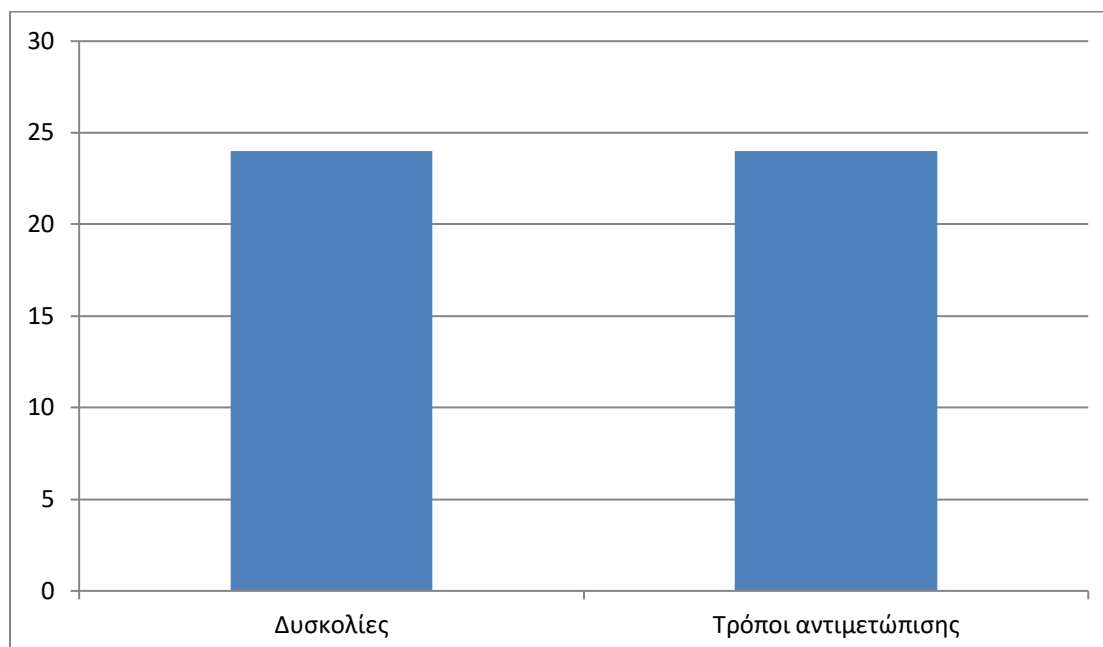


Γράφημα 5.5: Ποσοστά ερευνών ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες των μαθητών/τριων – φοιτητών/τριων



Οι έρευνες που αναφέρονται στις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι μαθητές/τριες και οι φοιτητές/τριες στην εξΑΕ, καθώς και οι έρευνες που αναφέρονται στους τρόπους αντιμετώπισης των δυσκολιών αυτών αποτελούν το 100% (αντίστοιχα).

Γράφημα 5.6: Έρευνες για τις δυσκολίες και τους τρόπους αντιμετώπισης



5.2 Ευρήματα ανά Ερευνητικό Ερώτημα

Σε αυτό το υποκεφάλαιο παρουσιάζονται αναλυτικά σε ξεχωριστούς πίνακες τα προβλήματα που παρουσιάστηκαν στην εξΑΕ στους μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες με ΕΜΔ, με ΔΕΠ-Υ και με ΔΑΦ και οι τρόποι αντιμετώπισης τους.

5.2.1 Αποτελέσματα για μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες με ΕΜΔ

Σύμφωνα με τις έρευνες που αναφέρονται στους μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες με ΕΜΔ, τα προβλήματα που έγιναν αντιληπτά κατά την εξΑΕ ήταν αρκετά, τις περισσότερες φορές όμως βρισκόταν λύση, που τους/τις βοηθούσε να ξεπεράσουν κάθε δυσκολία και να συνεχίσουν να παρακολουθούν την εξΑΕ.

Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα που πραγματοποίησε η Aarnos το 2021, στην οποία συμμετείχαν 12 εκπαιδευτικοί, αναφέρθηκαν ως προβλήματα οι συναισθηματικές

δυσκολίες, η επικοινωνία εκπαιδευτικού – μαθητή/τριας αλλά και η επικοινωνία και τη συνεργασία της οικογένειας με το σχολείο. Ως τρόποι αντιμετώπισης στα παραπάνω προβλήματα ήταν η χρήση εργαλείων εξ αποστάσεως επικοινωνίας με σκοπό την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών – μαθητών/τριών, με συναδέλφους αλλά και με γονείς. Επιπλέον, έγινε χρήση υλικού εξΑΕ, ενώ ταυτόχρονα υπήρξε διαφοροποίηση και προσαρμογή τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο, με σκοπό την κάλυψη των αναγκών διαφορετικών μαθητών/τριών. Τέλος, υπήρξε αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού - μαθητή/τριας για παρακίνηση και υποστήριξη, κάνοντας χρήση εκπαιδευτικής τεχνολογίας.

Συνεχίζοντας, στην ποσοτική έρευνα που πραγματοποίησαν το 2016 οι Marteney & Bernadowski συμμετείχαν 80 εκπαιδευτικοί. Οι δυσκολίες που παρουσιάστηκαν σε αυτή την έρευνα αφορούσαν οπτικοακουστικούς και σωματικούς περιορισμούς, χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, ανεπαρκή ανατροφοδότηση και υποστήριξη, αδυναμία κάλυψης των ιδιαίτερων αναγκών που παρουσιάζουν μαθητές/τριες με ΕΜΔ, από τους εκπαιδευτικούς τους, καθώς και η αναποτελεσματικότητα του υλικού. Μάλιστα, στη συγκεκριμένη έρευνα έγινε αναφορά και στην ύπαρξη διαδικτυακού εκφοβισμού. Ως τρόποι αντιμετώπισης σε αυτές τις δυσκολίες ήταν η ενσωμάτωση συμπληρωματικού υλικού για την υποστήριξη μαθητών/τριων με οπτικό, ακουστικό ή σωματικό περιορισμό, δινόταν ευελιξία ως προς τις προθεσμίες, υπήρξε παροχή εξατομικευμένης μάθησης και υποστήριξης, γινόταν χρήση νέων τρόπων μάθησης, και αυτά είχαν ως αποτέλεσμα την βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων, καθώς γινόταν χρήση και του ασύγχρονου περιβάλλοντος μάθησης. Τέλος, έγινε προσπάθεια να υπάρχει περισσότερη επικοινωνία μεταξύ μαθητών/τριών και γονέων εκπαιδευτικών.

Ακόμα, στην ποσοτική έρευνα που πραγματοποίησαν το 2022 οι Walters, Simkiss, Snowden & Gray συμμετείχαν 407 μαθητές/τριες ηλικίας 11 – 18 ετών. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν αυτοί/ες οι μαθητές/τριες, οι οποίες σχετίζονταν με τη συγκέντρωση, την ικανότητα μάθησης, τα προβλήματα μνήμης και την αυτοεκτίμηση. Παράλληλα, αναφέρθηκε πως για να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες αυτές, οι μαθητές/τριες παρακολουθούσαν ηχογραφημένα μαθήματα και διάβαζαν το ασύγχρονο υλικό που αναρτούσαν οι εκπαιδευτικοί τους.

Στην ελληνική βιβλιογραφία, ο Γατσωτής πραγματοποίησε μία ποιοτική έρευνα το 2022, στην οποία συμμετείχαν 8 εκπαιδευτικοί. Αρχικά, τα προβλήματα που παρουσιάστηκαν κατά την εξΑΕ αφορούσαν την έλλειψη τεχνολογικών υποδομών στα δημόσια σχολεία της χώρας μας, τις τεχνολογικές δυσκολίες, την αποτελεσματικότητα του υλικού, καθώς το υλικό τους δεν ήταν προσαρμοσμένο στην εξΑΕ, την οριοθέτηση των μαθητών/τριών αλλά και των γονιών τους και τέλος τα αρνητικά συναισθήματα που παρουσιάστηκαν ως προς την εξΑΕ. Για να αντιμετωπίσουν αυτά τα προβλήματα, οι εκπαιδευτικοί προσάρμοσαν το υλικό τους όχι μόνο στην εξΑΕ αλλά και στις ανάγκες των μαθητών/τριών, ενώ ταυτόχρονα δημιούργησαν και νέο υλικό. Συνεχίζοντας χρησιμοποίησαν πολλές διαφορετικές πλατφόρμες διδασκαλίας, με σκοπό την απομόνωση του ήχου της ακουστικής δραστηριότητας από τους υπόλοιπους ήχους του εξωτερικού περιβάλλοντος.

Επιπλέον, ο Battisti και οι συνεργάτες του (2022) πραγματοποίησαν μία διαδικτυακή ποσοτική έρευνα στην οποία συμμετείχαν 92 μαθητές/τριες με ΕΜΔ μαζί με τους γονείς τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι δυσκολίες που παρουσίασαν κατά την εξΑΕ μαθητές/τριες με ΕΜΔ ήταν άγχος κυρίως λόγω της κοινωνικής απομόνωσης και αποστασιοποίησης, αλλά και επειδή δυσκολεύονταν να κατανοήσουν τα μαθήματα, οπότε και δε μπορούσαν να αποδώσουν στις προφορικές εξετάσεις. Επιπροσθέτως, παρουσιάστηκαν και αρνητικά συναισθήματα όπως για παράδειγμα άγχος, τα οποία είχαν ως αποτέλεσμα τη μείωση των κινήτρων, τη δυσκολία κατανόησης των μαθημάτων, τη δυσκολία στην αλληλεπίδραση και τη δυσκολία συγκέντρωσης. Παρόλα αυτά όμως, οι μαθητές/τριες κατάφεραν μέσα από τον δικό τους ρυθμό μάθησης και μέσα από προσωπική μελέτη, να μειώσουν το άγχος, να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους και να βελτιώσουν τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις. Ακόμα, θα ήταν καλό να αναφερθεί πως είχαν περισσότερη επικοινωνία με τους καθηγητές/τριες τους και πως τους δίνονταν περισσότερες διευκρινήσεις κατά τη μαθησιακή διαδικασία.

Στη συνέχεια, σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Maurer, Becker, Hilkenmeier & Daseking το 2021 συμμετείχαν 96 εκπαιδευτικοί. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, υπήρξε μεγάλη δυσκολία ως προς την υποστήριξη των μαθητών/τριών με ΕΜΔ κατά τη διάρκεια της εξΑΕ, κυρίως ως προς την υποστήριξη και την αντιμετώπιση των δυσκολιών στην ανάγνωση, στη γραφή και στα μαθηματικά. Παράλληλα, έγινε κατανοητό πως οι μαθητές/τριες χρειαζόνταν περισσότερο χρόνο για μελέτη απ' ότι

στη δια ζώσης διδασκαλία, ενώ αναφέρθηκε πως οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν τόσο αποτελεσματικοί ως προς την εξΑΕ. Για να μπορέσουν να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/τριες οι εκπαιδευτικοί δημιούργησαν νέα φύλλα εργασίας και χρησιμοποιούσαν οπτικά βοηθήματα, όπως για παράδειγμα τα σχολικά εγχειρίδια ή άλλες εργασίες. Τέλος, έγινε προσπάθεια χρήσης εφαρμογών εκμάθησης.

Στην ποσοτική έρευνα που διεξήγαγε η Nusser το 2020 συμμετείχαν 1452 γονείς παιδιών με ΕΜΔ ηλικίας περίπου 14 ετών. Σύμφωνα με την παρούσα έρευνα, οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι μαθητές/τριες με ΕΜΔ ήταν το άγχος, η πίεση, η μείωση της ικανότητας μάθησης, οι χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, και ο χρόνος που χρειάζονταν για προσωπική μελέτη και ολοκλήρωση των ατομικών τους εργασιών. Για να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τις παραπάνω δυσκολίες, οι μαθητές/τριες με ΕΜΔ είχαν υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς τους, αλλά και από τους γονείς τους.

Οι Cameron, Matre και Canrinus πραγματοποίησαν δύο αλληλένδετες έρευνες το 2022. Η πρώτη έρευνα ήταν ποσοτική και συμμετείχαν 128 εκπαιδευτικοί, ενώ στη δεύτερη έγινε συνδυασμός μεθόδων, όπου 80 μαθητές απάντησαν σε ερωτηματολόγια και 4 εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής του σχολείου απάντησαν σε συνέντευξη. Τα ευρήματα και των δύο ερευνών δείχνουν πως ως δυσκολία αναφέρθηκε η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη, καθώς και η ποιότητα και ο χρόνος της διδασκαλίας. Φυσικά, για να αντιμετωπιστούν αυτές οι δυσκολίες υπήρξε υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς και πιο συχνή επικοινωνία.

Τέλος, στην έρευνα της Trzcińska-Król (2020) συμμετείχαν 4 γονείς. Ουσιαστικά, αυτή η έρευνα αποτελεί μελέτη περίπτωσης και πραγματοποιήθηκε μέσω συνεντεύξεων. Οι δυσκολίες που αναφέρθηκαν σε αυτή την έρευνα αφορούσαν την έλλειψη κινήτρων, την έλλειψη ενημέρωσης από τους εκπαιδευτικούς, καθώς και τις ανεπαρκείς μεθόδους που χρησιμοποιούνταν κατά την εξΑΕ. Επιπλέον, τονίστηκε πως η εξΑΕ προκάλεσε στα παιδιά αυτά έντονα συναισθήματα, όπως άγχος και απογοήτευση, ενώ αναφέρθηκε πως τα εργαλεία μάθησης δεν ευνόησαν την εστίαση της προσοχής. Παράλληλα, δυσκολεύονταν να ολοκληρώσουν τις ατομικές τους εργασίες, γεγονός που τους απασχολούσε αρκετό χρόνο. Για να αντιμετωπιστούν οι παραπάνω δυσκολίες, οι γονείς υποστήριζαν τα παιδιά τους όσο μπορούσαν και τους παρείχαν κίνητρα για να μπορέσουν να ολοκληρώσουν τις ατομικές τους εργασίες,

ενώ παράλληλα προσπαθούσαν να κάνουν περισσότερα διαλείμματα, φυσικά όταν έβλεπαν ότι τα παιδιά τους τα είχαν ανάγκη.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών έχουν καταγραφεί οι πιο σημαντικές δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες με ΕΜΔ κατά την εξΑΕ, καθώς και οι τρόποι που χρησιμοποιήθηκαν για να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες αυτές. Αρχικά, οι συναισθηματικές δυσκολίες που παρουσιάστηκαν, όπως η χαμηλή αυτοεκτίμηση, το άγχος, η παραίτηση, η απογοήτευση, η έλλειψη κινήτρων και η πίεση, είναι από τις δυσκολίες που αναφέρθηκαν σχεδόν σε όλες τις έρευνες. Για να αντιμετωπιστούν αυτές οι δυσκολίες, πραγματοποιήθηκε ειδική – εκπαιδευτική καθοδήγηση, συμβουλευτική και συνεργασία, υποστήριξη από τους/τις εκπαιδευτικούς και τους γονείς, διαφοροποίηση διδασκαλίας και δημιουργία εξειδικευμένου υλικού, καθώς και πλήρης αξιοποίηση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας.

Συνεχίζοντας, οι δυσκολίες που αναφέρθηκαν σχετίζονταν με την επικοινωνία. Η επικοινωνία εκπαιδευτικού – μαθητή/τριας ή φοιτητή/τριας, καθώς και η επικοινωνία και η συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια, ήταν αρκετά δύσκολη. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός πως έγινε λόγος για την ανατροφοδότηση και την υποστήριξη, καθώς πολλές φορές οι μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες δεν έβρισκαν τους εκπαιδευτικούς τους, και δεν έπαιρναν απαντήσεις σε e-mails. Για να μπορέσει να βρεθεί λύση ως προς αυτό έγινε αρχικά χρήση εργαλείων εξ αποστάσεως επικοινωνίας για αλληλεπίδραση με μαθητές, συναδέλφους και γονείς. Παράλληλα, υπήρξε αλληλεπίδραση δασκάλου- μαθητή για παρακίνηση και εξατομικευμένη υποστήριξη, ενώ οι εκπαιδευτικοί κατάφεραν να ρυθμίσουν τις διδασκαλίες τους και να παρέχουν ευέλικτες λύσεις μάθησης, οι οποίες κάλυπταν τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών/τριών – φοιτητών/τριών τους. Ακόμα, υπήρξε ευελιξία ως προς τις προθεσμίες παράδοσης των εργασιών, και γινόταν χρήση οπτικών βοηθημάτων και εξατομικευμένων φύλλων εργασίας.

Στις περισσότερες έρευνες, αναφέρονται στις δυσκολίες οι χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, οι οποίες σχετίζονται με την αναποτελεσματικότητα του υλικού, με την ποιότητα της διδασκαλίας και την αδυναμία των εκπαιδευτικών στο να καλύψουν τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών/τριών – φοιτητών/τριών με ΕΜΔ. Για να αντιμετωπιστούν οι παραπάνω δυσκολίες, έγινε προσαρμογή και χρήση υλικού εξΑΕ, καθώς και του ασύγχρονου περιβάλλοντος μάθησης, ενώ ταυτόχρονα δημιουργήθηκε

και νέο εξειδικευμένο υλικό το οποίο προσαρμόζόταν στις ανάγκες του/της κάθε μαθητή/τριας – φοιτητή/τριας ξεχωριστά. Τέλος, υπήρξε υποστήριξη από τους/τις εκπαιδευτικούς και τους γονείς.

Τέλος, από τις πιο συχνές δυσκολίες που αναφέρθηκαν στις παραπάνω έρευνες είναι ο χρόνος. Πιο συγκεκριμένα, τονίστηκε πως κατά την εξΑΕ οι μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες με ΕΜΔ χρειάζονταν περισσότερο χρόνο για προσωπική μελέτη, όπως και για την ολοκλήρωση των ατομικών τους εργασιών. Φυσικά, όπως έγινε κατανοητό οι περισσότεροι ανέφεραν ότι παρουσίαζαν δυσκολία στη συγκέντρωση, γεγονός που επηρεάζει αρκετά τον χρόνο μελέτης. Για να αντιμετωπιστούν οι παραπάνω δυσκολίες, οι μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες παρακολουθούσαν ηχογραφημένα μαθήματα και έκαναν διαλείμματα όποτε το θεωρούσαν απαραίτητο για να ξεκουραστούν. Τέλος, είχαν υποστήριξη από τους/τις εκπαιδευτικούς τους και από τους γονείς τους.

Παρακάτω παρουσιάζεται ένας συνοπτικός πίνακας όπου αναφέρονται οι σημαντικότερες δυσκολίες που παρουσιάστηκαν κατά την εξΑΕ σε μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες με ΕΜΔ, αλλά και οι πιο συχνοί τρόποι αντιμετώπισης αυτών των δυσκολιών.

Πίνακας 5.1 Συνοπτικός πίνακας δυσκολιών και τρόπων αντιμετώπισης για μαθητές/τριες –φοιτητές/τριες με ΕΜΔ

Δυσκολίες	Τρόποι αντιμετώπισης
Συναισθηματικές δυσκολίες	<ul style="list-style-type: none"> • Διαφοροποίηση τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο. • Αλληλεπίδραση δασκάλου- μαθητή για παρακίνηση και υποστήριξη. • Αξιοποίηση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας για την παροχή καλύτερης υποστήριξης. • Ευελιξία ως προς τις προθεσμίες. • Επικοινωνία γονέων – εκπαιδευτικών. • Επικοινωνία μαθητών/τριων – εκπαιδευτικών. • Εξατομικευμένη υποστήριξη. • Φύλλα εργασίας. • Οπτικά βοηθήματα. • Δικός τους ρυθμός μάθησης. • Κίνητρα για μελέτη. • Υποστήριξη από γονείς. • Υποστήριξη από εκπαιδευτικούς.

	<ul style="list-style-type: none"> • Διαλείμματα. • Δημιουργία εξειδικευμένου υλικού.
Επικοινωνία	<ul style="list-style-type: none"> • Χρήση εργαλείων εξ αποστάσεως επικοινωνίας για αλληλεπίδραση με μαθητές, συναδέλφους και γονείς. • Ρύθμιση μελέτης και διδασκαλίας για την κάλυψη των αναγκών διαφορετικών μαθητών. • Ρυθμίσεις διδασκαλίας και ευέλικτες λύσεις μάθησης. • Αλληλεπίδραση δασκάλου- μαθητή για παρακίνηση και υποστήριξη.
Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών/υλικού και χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις	<ul style="list-style-type: none"> • Χρήση ασύγχρονου περιβάλλοντος μάθησης. • Υποστήριξη από εκπαιδευτικούς. • Υποστήριξη από γονείς. • Ενσωμάτωση συμπληρωματικού υλικού για την υποστήριξη μαθητών/τριων με οπτικό, ακουστικό ή σωματικό περιορισμό. • Προσαρμογή υλικού στην εξΑΕ. • Δημιουργία εξειδικευμένου υλικού. • Εφαρμογές εκμάθησης. • Φύλλα εργασίας. • Οπτικά βοηθήματα. • Επικοινωνία.
Χρόνος	<ul style="list-style-type: none"> • Υποστήριξη από εκπαιδευτικούς. • Υποστήριξη από γονείς. • Διαλείμματα.

5.2.2 Αποτελέσματα για μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες με ΔΕΠ-Υ

Σύμφωνα με τις έρευνες που αναφέρονται στους μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες με ΔΕΠ-Υ, τα προβλήματα που εντοπίστηκαν κατά την εξΑΕ ήταν αρκετά. Παρόλα αυτά τις περισσότερες φορές βρισκόταν λύση, που τους/τις βοηθούσε να ξεπεράσουν κάθε δυσκολία και να συνεχίσουν να παρακολουθούν την εξΑΕ. Πιο συγκεκριμένα, στην ποιοτική έρευνα της Friel το 2022 συμμετείχαν τέσσερις φοιτητές/τριες, οι οποίοι/ες επιλέχθηκαν χρησιμοποιώντας δειγματοληψία με βάση μοναδικά κριτήρια. Οι δυσκολίες που αναφέρθηκαν σε αυτή την έρευνα είναι τα συναισθηματικά προβλήματα, όπως άγχος και απογοήτευση. Επιπλέον, αναφέρθηκε ότι είχαν έλλειψη ρουτίνας, έλλειψη καθοδήγησης και επικοινωνίας, καθώς και ότι δε μπορούσαν να κατανοήσουν τις διαλέξεις. Τέλος, άλλη μία σημαντική δυσκολία που παρουσιάστηκε ήταν ο χρόνος, αφού όπως ανέφεραν χρειάζονταν περισσότερο χρόνο για προσωπική

μελέτη. Για να αντιμετωπίσουν τις παραπάνω δυσκολίες, οι φοιτητές/τριες παρακολουθούσαν ξανά ηχογραφημένες διαλέξεις, είχαν εξατομικευμένη μελέτη, ενώ έκαναν διαλείμματα όποτε αυτοί το θεωρούσαν αναγκαίο. Ακόμα, είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν μόνοι τους την τοποθεσία, οπότε διαχειρίζονταν ευκολότερα τους περισπασμούς και συγκεντρώνονταν πιο εύκολα. Τέλος, χρησιμοποιούσαν εφαρμογές οργάνωσης, όπως για παράδειγμα το ημερολόγιο, ενώ τονίστηκε πως το κοινωνικό τους άγχος μειώθηκε διότι δεν έρχονταν σε κατά πρόσωπο επικοινωνία με τους/τις συμφοιτητές/τριες τους.

Συνεχίζοντας, σε έρευνα των He, Shuai, Wang, Qiu, Wilson, Xia και Zhang (2021) συμμετείχαν 183 μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ μαζί με τους γονείς τους συμπληρώνοντας ερωτηματολόγια. Οι μαθητές/τριες επιλέχθηκαν και χωρίστηκαν σε δύο ομάδες ανάλογα με τις μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά την εξΑΕ. Σύμφωνα με αυτή την έρευνα, οι δυσκολίες που παρουσιάστηκαν ήταν τα συναισθηματικά προβλήματα, όπως το άγχος και ο αυτοέλεγχος. Επιπλέον, αναφέρθηκε πως ενισχύθηκαν οι μαθησιακές τους δυσκολίες, η απροσεξία και η διάσπαση προσοχής. Ακόμα, και σε αυτή την έρευνα ο χρόνος ήταν ένα από τα προβλήματα που τονίστηκε. Πιο συγκεκριμένα οι συμμετέχοντες/ουσες ανέφεραν πως ήθελα περισσότερο χρόνο για να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους, καθώς ένιωθαν πως δεν έχουν κίνητρα. Τέλος, δυσκολεύονταν πολύ να οργανωθούν. Για να αντιμετωπιστούν οι παραπάνω δυσκολίες, οι φοιτητές/τριες επέλεξαν να επισκέπτονται πιο προσιτές πλατφόρμες και ιστοσελίδες μάθησης, οι γονείς τους, τους/τις επέβλεπαν και τους υποστήριζαν όπως μπορούσαν, ενώ παρακολουθούσαν και οικογενειακά θεραπευτικά προγράμματα.

Στην ελληνική βιβλιογραφία, έχει πραγματοποιηθεί μία πιλοτική διαδικτυακή έρευνα από τους Σταμπολτζή, Γιαννούλα και Καλαματιανό (2020), όπου συμμετείχαν 73 φοιτητές/τριες. Σε αυτή την έρευνα αναφέρθηκαν ως δυσκολίες οι επιπτώσεις στην ψυχική υγεία, το άγχος και η διακοπή των κοινωνικών επαφών. Παράλληλα, υπήρξε ανισότητα στις μαθησιακές ευκαιρίες, δεν υπήρχε αμεσότητα στη διδασκαλία, δεν δινόταν αρκετός χρόνος κατά τη διάρκεια των εξετάσεων, ενώ κατά τη μαθησιακή διαδικασία υπήρχαν αρκετοί φοιτητές που μονοπωλούσαν το χρόνο του μαθήματος για απορίες. Τέλος, τονίστηκε πως υπήρχαν αρκετά τεχνικά προβλήματα και δεν ολοκληρώνονταν τα ερευνητικά προγράμματα. Όσον αφορά τους τρόπους αντιμετώπισης που χρησιμοποιήθηκαν, αυτοί ήταν η συνεργασία μεταξύ των

φοιτητών, η επιλογή τοποθεσίας, η οποία βοηθούσε στον πιο ξεκούραστο και στον πιο άνετο τρόπο παρακολούθησης και στην καλύτερη συγκέντρωση. Τέλος, ειπώθηκε πως είχαν περισσότερο χρόνο για προσωπική μελέτη και πως τους βοήθησε αρκετά το γεγονός πως μπορούσαν να παρακολουθήσουν εκ των υστέρων τις διδασκαλίες.

Το 2015 πραγματοποιήθηκε μία μελέτη περίπτωσης από τους Meyers και Bagnall. Σε αυτή συμμετείχε ένας φοιτητής με ΔΕΠ-Υ και ΔΑΦ. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως ο φοιτητής παρουσίασε δυσκολίες, κυρίως αποπροσανατολισμού και έλλειψη αυτοπεποίθησης. Για να αντιμετωπίσει αυτά τα προβλήματα ο φοιτητής δημιούργησε δικές του στρατηγικές. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιούσε μεμονωμένες ιστοσελίδες πληροφοριών και όχι πολλές ταυτόχρονα, συγκέντρωνε διαφορετικές πληροφορίες από διαφορετικά αρχεία σε ένα και αποθήκευε τα έγγραφα για μελλοντική χρήση. Παράλληλα, επικοινωνούσε με συμφοιτητές/τριες του και ζητούσε διευκρινήσεις όποτε το είχε ανάγκη. Τέλος, ο φοιτητής τόνισε πως υποστηρίχθηκε από τους/τις εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, και πως γινόταν χρήση κατευθυντήριων πινακίδων για να τον κατευθύνουν.

Στη συνέχεια, σε μία ποσοτική έρευνα των Becker, Breaux, Cusick, Dvorsky, Marsh, Sciberras και Langberg το 2020 συμμετείχαν 238 μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ μαζί με τους γονείς τους. Από αυτούς οι 118 έχουν διαγνωστεί με ΔΕΠ-Υ. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως αρκετοί από τους συμμετέχοντες επιβαρύνθηκαν οικονομικά κατά τη διάρκεια της εξΑΕ και πως στο σπίτι δεν είχαν την κατάλληλη βοήθεια. Επιπλέον, δεν υπήρχε εμπιστοσύνη ως προς την εξΑΕ, οι ρουτίνες ήταν λιγότερες, ενώ παρουσιάστηκαν περισσότερα αρνητικά συναισθήματα και δυσκολίες συγκέντρωσης. Για να αντιμετωπιστούν τα παραπάνω προβλήματα, υπήρξε αρκετή υποστήριξη από το σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, κάποια σχολεία έδιναν δωρεάν γεύματα και εκτυπωμένες τις εργασίες που έπρεπε να κάνουν οι μαθητές/τριες στο σπίτι. Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί έβαζαν λιγότερες εργασίες, ενώ ταυτόχρονα έδιναν παράταση στο χρόνο ολοκλήρωσης των εργασιών. Τέλος, γινόταν σχολική συμβουλευτική σε συγκεκριμένους μαθητές που είχαν ανάγκη.

Ακόμα, το 2020 ο Zhang και οι συνεργάτες του πραγματοποίησαν μία ποσοτική έρευνα στην οποία συμμετείχαν 241 γονείς. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν πως η συμπεριφορά των παιδιών με ΔΕΠ-Υ επιδεινώθηκε κατά την εξΑΕ,

καθώς αυξήθηκε και το άγχος τους. Παράλληλα, υπήρξε δυσκολία στη συγκέντρωση και στην κατανομή του χρόνου, ενώ τέλος παρουσιάστηκε άσχημη διάθεση. Για να αντιμετωπιστούν τα παραπάνω προβλήματα και για να μειωθεί το άγχος, οι μαθητές/τριες διάβαζαν περισσότερο για να καλύψουν τις ανάγκες τους, ενώ πραγματοποιούσαν αρκετή διαδικτυακή μελέτη.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2022 από τους Tessarollo et al. συμμετείχαν 100 μητέρες, οι οποίες συμπλήρωσαν ένα διαδικτυακό ερωτηματολόγιο. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως κατά την εξΑΕ υπήρξαν αλλαγές στη συμπεριφορά των μαθητών/τριών με ΔΕΠ-Υ, καθώς αυξήθηκαν και το άγχος, η ανησυχία, η επιθετικότητα, η έλλειψη αυτονομίας και η κινητική ανησυχία. Ταυτόχρονα, παρουσιάστηκαν αλλαγές στη διάθεση και δυσκολία στον ύπνο. Για να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες αυτές, οι μητέρες παρέμβαιναν στη διδασκαλία όποτε υπήρχε ανάγκη, ενώ οι μαθητές/τριες πραγματοποιούσαν αρκετή προσωπική μελέτη κάνοντας βέβαια περισσότερα διαλείμματα. Τέλος, καλό θα ήταν να σημειωθεί πως η εξΑΕ χρησιμοποιούνταν και για ψυχαγωγία και επικοινωνία με τους/τις εκπαιδευτικούς τους.

Επιπροσθέτως, σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Laslo-Roth, Bareket-Bojmel και Margalit το 2020, συμμετείχαν 648 φοιτητές/τριες. Από αυτούς οι 529 ήταν τυπικοί/ές φοιτητές/τριες και οι 119 φοιτητές/τριες με ΔΕΠ-Υ. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι φοιτητές/τριες με ΔΕΠ-Υ ανέφεραν περισσότερες αρνητικές εμπειρίες κατά την εξΑΕ συγκριτικά με τους συνομήλικους τους. Αυτές οι αρνητικές εμπειρίες σχετίζονταν με υψηλότερα επίπεδα μοναξιάς, την ενίσχυση των μαθησιακών τους δυσκολιών και την έλλειψη υποστήριξης. Αυτές οι δυσκολίες προσπάθησαν να ξεπεραστούν με την υποστήριξη των συμφοιτητών/τριών τους.

Τέλος, σε έρευνα των Hai, Swansburg, MacMaster και Lemay το 2021 συμμετείχαν 348 γονείς παιδιών με ΔΕΠ-Υ. Σύμφωνα με αυτή την έρευνα οι δυσκολίες που είχαν να αντιμετωπίσουν οι μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ κατά την εξΑΕ ήταν αρχικά η προσαρμογή, καθώς διασπάστηκε η ρουτίνα τους. Συνεχίζοντας, οι ώρες σχολικής εργασίας αυξήθηκαν ανά εβδομάδα, το υλικό δεν ήταν κατάλληλο για τις ανάγκες αυτών των μαθητών/τριών, ενώ απαραίτητο κρίνεται να αναφερθεί πως κάποιοι από αυτούς/ές εμφάνισαν κατάθλιψη, δυσκολίες στην έναρξη και στη διαχείριση εργασιών και δεν μπορούσαν να ανταποκριθούν με ευκολία στις ακαδημαϊκές τους

επιδόσεις. Για να αντιμετωπιστούν οι προαναφερθείσες δυσκολίες, οι εκπαιδευτικοί παρείχαν σε αυτούς/ές τους/τις μαθητές/τριες περισσότερες και πιο συγκεκριμένες οδηγίες, ενώ υπήρχε και παρέμβαση από τους γονείς τους και κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά και στο να τους βοηθήσουν με τις ατομικές τους εργασίες.

Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών έχουν καταγραφεί οι πιο σημαντικές δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες με ΔΕΠ-Υ κατά την εξΑΕ, καθώς και οι τρόποι που χρησιμοποιήθηκαν για να αντιμετωπιστούν αυτές οι δυσκολίες. Αρχικά, παρουσιάστηκαν συναισθηματικά προβλήματα, όπως άγχος, απογοήτευση, παραίτηση, μείωση της αυτοπεποίθησης και της αυτονομίας. Επιπλέον, αναφέρθηκαν υψηλά ποσοστά μοναξιάς, δυσκολία στην προσαρμογή, κινητική ανησυχία και δυσκολίες στον ύπνο. Για να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες αυτές, οι μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες, αρχικά επέλεξαν το μέρος από το οποίο θα παρακολουθούσαν τις διδασκαλίες ή θα μελετούσαν. Ακόμα, καθώς είχαν περισσότερο χρόνο για προσωπική μελέτη, μελετούσαν διαδικτυακά, αποθήκευαν έγγραφα για μελλοντική μελέτη και έκαναν περισσότερα διαλείμματα. Επιπλέον, γινόταν χρήση εφαρμογών οργάνωσης, ενώ χαρακτηριστικό ήταν το γεγονός ότι μειώθηκε το κοινωνικό άγχος λόγω της μειωμένης αλληλεπίδρασης. Παράλληλα, υπήρχε υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς, από τους γονείς και από τους συμμαθητές/τριες – συμφοιτητές/τριες, καθώς και υποστήριξη από ειδικούς, οι οποίοι τους παρείχαν οικογενειακά θεραπευτικά προγράμματα.

Συνεχίζοντας, από τα πιο σημαντικά προβλήματα και σε αυτές τις έρευνες αποτέλεσε ο χρόνος. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρθηκε ότι χρειαζόταν περισσότερος χρόνος για την ολοκλήρωση των εργασιών, ενώ υπήρξε και μεγάλη δυσκολία ως προς την οργάνωση. Καθώς η ρουτίνα τους είχε αλλάξει δε μπορούσαν να συγκεντρωθούν εύκολα, με αποτέλεσμα να μη μπορούν να κατανοήσουν τις διαδικασίες τις οποίες έπρεπε να ακολουθήσουν, γεγονός που τους αποσπούσε χρόνο από τη μελέτη. Για να αντιμετωπιστούν οι παραπάνω δυσκολίες, οι μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες παρακολουθούσαν ηχογραφημένες διαλέξεις, πραγματοποιούσαν προσωπική διαδικτυακή και εξατομικευμένη μελέτη και έκαναν διαλείμματα όταν το θεωρούσαν απαραίτητο. Παράλληλα, δημιουργούσαν στρατηγικές, όπως για παράδειγμα να επιλέγουν κάποιο ήσυχο μέρος για να παρακολουθήσουν τη διδασκαλία ή να μελετήσουν, ακόμα και να συγκεντρώνουν και να αποθηκεύουν έγγραφα για

μελλοντική χρήση. Τέλος, και σε αυτές τις περιπτώσεις οι γονείς μέσα από την επίβλεψη προσπάθησαν να τους/τις υποστηρίξουν όσο μπορούσαν.

Ένα από τα πιο σημαντικά προβλήματα ήταν η δυσκολία κατανόησης των διαλέξεων. Συγκεκριμένα, τονίστηκε πως τις περισσότερες φορές οι διαλέξεις δεν ήταν οργανωμένες, ενώ υπήρχε έλλειψη αμεσότητας κατά τη διεξαγωγή τους. Τέλος, ειπώθηκε πως υπήρχε έλλειψη επικοινωνίας, καθοδήγησης και υποστήριξης από τους εκπαιδευτικούς. Για να μπορέσουν να αντιμετωπιστούν αυτές οι δυσκολίες, οι μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες παρακολουθούσαν ηχογραφημένες διαλέξεις, ενώ ταυτόχρονα αφιέρωναν αρκετό χρόνο σε προσωπική μελέτη. Τέλος, είχαν υποστήριξη από τους γονείς τους, αλλά και από συμμαθητές/τριες – συμφοιτητές/τριες τους.

Παρακάτω παρουσιάζεται ένας συνοπτικός πίνακας όπου αναφέρονται οι σημαντικότερες δυσκολίες που παρουσιάστηκαν κατά την εξΑΕ σε μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες με ΔΕΠ-Υ, αλλά και οι πιο συχνοί τρόποι αντιμετώπισης αυτών των δυσκολιών.

Πίνακας 5.2 Συνοπτικός πίνακας δυσκολιών και τρόπων αντιμετώπισης για μαθητές/τριες –φοιτητές/τριες με ΔΕΠ-Υ

Δυσκολίες	Τρόποι αντιμετώπισης
Συναισθηματικά προβλήματα	<ul style="list-style-type: none"> • Εξατομικευμένη μελέτη. • Μείωση κοινωνικού άγχους, λόγω μείωσης αλληλεπίδρασης. • Χρήση εφαρμογών οργάνωσης (π.χ. ημερολόγιο). • Οικογενειακό θεραπευτικό πρόγραμμα. • Συνεργασία. • Ξεκούραστος και άνετος τρόπος παρακολούθησης. • Λιγότερο άγχος στις εξετάσεις. • Περισσότερος χρόνος μελέτης. • Διαδικτυακή μελέτη. • Περισσότερα διαλείμματα. • Παρέμβαση γονέων. • Υποστήριξη από συμφοιτητές/τριες. • Υποστήριξη από εκπαιδευτικούς. • Υποστήριξη από γονείς. • Παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης. • Δημιουργία καθορισμένου χώρου εργασίας.
Χρόνος	<ul style="list-style-type: none"> • Ηχογραφημένες διαλέξεις.

	<ul style="list-style-type: none"> • Εξατομικευμένη μελέτη. • Διαλείμματα. • Χρήση εφαρμογών οργάνωσης (π.χ. ημερολόγιο). • Περισσότερος χρόνος μελέτης. • Διαδικτυακή μελέτη. • Επιλογή τοποθεσίας. • Συγκέντρωση διαφορετικών πληροφοριών από διαφορετικά αρχεία σε ένα. • Επίβλεψη από τους γονείς.
Δυσκολία κατανόησης διαλέξεων	<ul style="list-style-type: none"> • Ηχογραφημένες διαλέξεις. • Εξατομικευμένη μελέτη. • Συγκέντρωση διαφορετικών πληροφοριών από διαφορετικά αρχεία σε ένα. • Αποθήκευε έγγραφα για μελλοντική μελέτη. • Υποστήριξη από συμφοιτητές/τριες.

5.2.3 Αποτελέσματα για μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες με ΔΑΦ

Σύμφωνα με τις έρευνες που αναφέρονται στους μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες με ΔΑΦ και τα προβλήματα που παρουσιάστηκαν στην εξΑΕ ήταν πολλά, όμως τις περισσότερες φορές –έχοντας πάντα τη βοήθεια των εκπαιδευτικών και των γονιών τους- κατάφεραν να ξεπεράσουν αυτές τις δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα που πραγματοποίησαν οι Al Salahat και Ahmad το 2022 στα Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα, διανεμήθηκαν διαδικτυακά ερωτηματολόγια σε 80 γονείς και 43 εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως υπήρξαν πάρα πολλές προκλήσεις κατά την εξΑΕ και πως ενισχύθηκε η αρνητική συμπεριφορά των μαθητών/τριών. Παράλληλα, υπήρξαν αρκετές δυσκολίες ως προς την εκπαίδευση των μαθητών/τριών, των οποίων οι ακαδημαϊκές επιδώσεις μειώθηκαν αισθητά. Για να αντιμετωπιστούν οι παραπάνω δυσκολίες υπήρξε επικοινωνία των γονιών με τους εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε να μπορέσουν να παρέχουν στα παιδιά τους κατάλληλη βοήθεια. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί έφτιαχναν ατομικά εκπαιδευτικά προγράμματα, κατάλληλα κάθε μαθητή/τρια, ενώ ταυτόχρονα γινόταν χρήση όλου του απαραίτητου τεχνολογικού εξοπλισμού. Τέλος, οι μαθητές/τριες παρακολουθούσαν υποστηρικτικές συνεδρίες από ειδικούς.

Συνεχίζοντας σε έρευνα που πραγματοποίησε ο Adams με τους συνεργάτες του (2019), παρουσιάζονται ευρήματα από δύο μελέτες. Η πρώτη μελέτη αποτελεί μια συστηματική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, η οποία περιλαμβάνει 4 άρθρα, και η δεύτερη μια έρευνα που απευθύνεται σε 28 φοιτητές φοιτήτριες που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού. Τα ευρήματα και από τις δύο μελέτες έδειξαν πως οι φοιτητές/τριες με ΔΑΦ αντιμετώπισαν δυσκολίες που σχετίζονταν με την επικοινωνία που είχαν με τους εκπαιδευτικούς τους και την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές/τριες τους. Επιπλέον, παρατηρήθηκε διάσπαση προσοχής κατά τις ασύγχρονες συζητήσεις, δυσκολία ως προς την έκφραση της γνώμης τους κατά τη διάρκεια των διαλέξεων, ενώ υπήρχε αδυναμία προς τη λήψη άμεσων απαντήσεων κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Τέλος, ο όγκος των πληροφοριών και των εργασιών ήταν αρκετά μεγάλος και δυσκολεύονταν να τις ολοκληρώσουν στην ώρα τους, καθώς υπήρχαν και προθεσμίες παράδοσης. Για να αντιμετωπιστούν οι παραπάνω δυσκολίες οι εκπαιδευτικοί ήταν πιο σαφείς κατά τις παρουσιάσεις και ως προς τις οδηγίες που έδιναν. Επίσης, παρείχαν χρονοδιαγράμματα, σαφείς ρουμπρίκες και πραγματοποιούσαν διαδικτυακά τεστ, τα οποία παρείχαν μείωση του άγχους. Τέλος, η αλληλεπίδραση με τους καθηγητές καθώς και η περιορισμένη επικοινωνία πρόσωπο με πρόσωπο βοήθησε αρκετά στο να ενισχυθεί η συμμετοχή τους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Στην ποιοτική έρευνα που πραγματοποίησαν οι Çikili και Gülsöz το 2022, συμμετείχαν 3 γονείς φοιτητών/τριών με ΔΑΦ. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως αυτοί οι φοιτητές/τριες παρουσίασαν προβλήματα πρόσβασης στην εκπαίδευση, στην κοινωνική αλληλεπίδραση και στη διάσπαση προσοχής. Επιπλέον, αναφέρθηκε πως οι μέθοδοι διδασκαλίας, καθώς και οι εργασίες που δίνονταν για το σπίτι δεν ήταν κατάλληλες, γεγονός που έκανε τους φοιτητές/τριες αδιάφορους και απρόθυμους να ασχοληθούν με τα μαθήματα. Ακόμα, οι ώρες μαθημάτων ήταν περισσότερες, ενώ τονίστηκε πως υπήρξε δυσκολία και ως προς τις εξετάσεις, στη διάρκεια των οποίων πάθαιναν πανικό. Τέλος, οι συμμετέχοντες ανέφεραν πως δεν υπήρχε κατάλληλη ενημέρωση, όπως και ψυχολογική και κοινωνική υποστήριξη. Για να αντιμετωπιστούν οι παραπάνω δυσκολίες δινόταν εύκολη πρόσβαση στα αρχεία των μαθημάτων από τους εκπαιδευτικούς και παρεχόταν ψυχολογική και κοινωνική υποστήριξη σε όλη την οικογένεια, από ειδικούς.

Ακόμα, σε μια ποιοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Okseu, Yazici, Uğurlu, Tülay, Nazik και Demirarslan το 2022 το δείγμα αποτελούνταν από δύο ομάδες συμμετεχόντων. Η πρώτη ομάδα περιελάμβανε 92 γονείς ή φροντιστές παιδιών με ΔΑΦ και η δεύτερη 32 γονείς. Οι δυσκολίες που αναφέρθηκαν ήταν η αύξηση άγχους, στρες και επιθετικής - εμμονικής και επαναλαμβανόμενης συμπεριφοράς. Επιπλέον, ειπώθηκε πως δεν υπήρχε κατάλληλη υποστήριξη από το σχολείο, γιατί οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν επαρκώς καταρτισμένοι. Για να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες αυτές, οι οικογένειες ως σύνολο παρακολουθούσαν συμβουλευτική από ειδικούς, ενώ ταυτόχρονα οι γονείς είχαν δημιουργήσει ένα δίκτυο αλληλεγγύης, στο οποίο αντάλλασαν βιώματα και συμβουλές με γονείς που αντιμετώπιζαν παρόμοια προβλήματα.

Τέλος, ο Ayuningtyas με τους συνεργάτες του (2022) πραγματοποίησαν μία έρευνα με συνδυασμό μεθόδων. Ουσιαστικά, αποτελεί ποιοτική έρευνα, στην οποία συμμετείχαν 2 γονείς και 4 εκπαιδευτικοί παιδιών με ΔΑΦ, οι οποίοι απάντησαν σε ερωτήσεις συνέντευξης, ενώ ταυτόχρονα οι ερευνητές χρησιμοποίησαν και βιβλιογραφικές πηγές, όπως επιστημονικά άρθρα και διατριβές. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι δυσκολίες που παρουσίασαν οι μαθητές/τριες με ΔΑΦ ήταν περισσότερο άγχος, αλλαγή στη συμπεριφορά, γεγονός που δυσκόλεψε αρκετά τους γονείς τους, καθώς δεν μπορούσαν να τους διαχειριστούν τόσο εύκολα όσο πριν. Αυτό οφείλεται στην αλλαγή της ρουτίνας τους και ορισμένες φορές τους έκανε απρόθυμους να συνεργαστούν, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται αρκετά και ο χρόνος που χρειάζονταν για την ολοκλήρωση των εργασιών τους. Για να αντιμετωπιστούν οι παραπάνω δυσκολίες, δίνονταν σε κάθε μαθητή/τρια εβδομαδιαία ατομικά φύλλα εργασίας, υπήρχε προγραμματισμός και έλεγχος των εργασιών, καθώς και επικοινωνία εκπαιδευτικών – γονιών με σκοπό την υποστήριξη και την παροχή συμβουλών. Τέλος, γίνονταν επισκέψεις από ειδικούς στο σπίτι, οι οποίοι παρείχαν υποστήριξη σε ολόκληρη την οικογένεια.

Συνοψίζοντας, σύμφωνα με τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών, ένα από τα πιο σημαντικά προβλήματα που αντιμετώπισαν οι μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες με ΔΑΦ κατά την εξΑΕ ήταν η ενίσχυση των συναισθηματικών προβλημάτων. Πιο συγκεκριμένα, εμφάνισαν περισσότερο άγχος, μείωση αυτοπεποίθησης και ενισχύθηκε το αίσθημα της παραίτησης. Παράλληλα, υπήρξε ενίσχυση της αρνητικής συμπεριφοράς και μείωση κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Για να αντιμετωπιστούν οι

παραπάνω δυσκολίες, υπήρξε υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς, από τους γονείς και από τους συμμαθητές/τριες – συμφοιτητές/τριες τους. Παράλληλα, ειδικοί παρείχαν ψυχολογική και κοινωνική υποστήριξη σε όλη την οικογένεια, ενώ ταυτόχρονα παρακολουθούσαν συμβουλευτικές συνεδρίες.

Συνεχίζοντας, και σε αυτές τις έρευνες ο χρόνος αποτέλεσε ένα από τα πιο σημαντικά προβλήματα. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες είχαν εβδομαδιαίως περισσότερες ώρες μαθημάτων, ενώ χρειάζονταν περισσότερο χρόνο για να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους, τις οποίες έπρεπε να παραδώσουν σε καθορισμένο χρόνο. Για να αντιμετωπιστούν αυτά τα προβλήματα, δημιουργούσαν χρονοδιαγράμματα για προγραμματισμό, ενώ οι εκπαιδευτικοί τους παρείχαν ευελιξία ως προς τον χρόνο και τις προθεσμίες. Τέλος, υπήρχε συνεργασία σχολείου – οικογένειας με σκοπό την παροχή συμβουλών και βοήθειας.

Τέλος, από τις πιο σημαντικές δυσκολίες αποτέλεσε η εκπαίδευση των μαθητών/τριών – φοιτητών/τριών με ΔΑΦ. Συγκεκριμένα, αναφέρθηκε πως οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν καταρτισμένοι, τα μαθήματα ήταν αρκετά δύσκολα, ενώ δινόταν μεγάλος όγκος πληροφοριών και εργασιών, οι οποίες τις περισσότερες φορές δεν ανταποκρίνονταν στα χαρακτηριστικά των συγκεκριμένων μαθητών/τριών – φοιτητών/τριών. Τέλος, αναφέρθηκε πως δεν υπήρχε υποστήριξη από το σχολείο, και γενικότερα οι επιδόσεις αυτών των μαθητών/τριών – φοιτητών/τριών μειώθηκαν κατά την εξΑΕ. Για να αντιμετωπιστούν τα παραπάνω προβλήματα οι εκπαιδευτικοί παρείχαν ατομικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα κατάλληλο για τον κάθε μαθητή/τρια – φοιτητή/τρια, έκαναν χρήση όλου του αναγκαίου τεχνολογικού εξοπλισμού, έκαναν σαφείς παρουσιάσεις και έδιναν σαφείς οδηγίες. Επιπροσθέτως, γινόταν χρήση διαδικτυακών τεστ για μείωση του άγχους και γινόταν προβολή σύντομων βίντεο με διαφάνειες. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί τους παρείχαν ευελιξία χρόνου και έφτιαχναν χρονοδιαγράμματα. Τέλος, οι μαθητές/τριες παρακολουθούσαν συμβουλευτική από ειδικούς, ενώ οι γονείς είχαν δημιουργήσει ένα δίκτυο αλληλεγγύης, στο οποίο αντάλλασαν συμβουλές με άλλους γονείς παιδιών με ΔΑΦ.

Παρακάτω παρουσιάζεται ένας συνοπτικός πίνακας όπου αναφέρονται οι σημαντικότερες δυσκολίες που παρουσιάστηκαν κατά την εξΑΕ σε μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες με ΔΑΦ, αλλά και οι πιο συχνοί τρόποι αντιμετώπισης αυτών των δυσκολιών.

Πίνακας 5.3 Συνοπτικός πίνακας δυσκολιών και τρόπων αντιμετώπισης για μαθητές/τριες –φοιτητές/τριες με ΔΑΦ

Δυσκολίες	Τρόποι αντιμετώπισης
Συναισθηματικά προβλήματα	<ul style="list-style-type: none"> • Υποστήριξη από εκπαιδευτικούς. • Υποστήριξη από γονείς. • Υποστήριξη από συμμαθητές/τριες. • Υποστηρικτικές συνεδρίες. • Ψυχολογική και κοινωνική υποστήριξη σε όλη την οικογένεια. • Δίκτυο αλληλεγγύης.
Εκπαίδευση	<ul style="list-style-type: none"> • Ατομικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα κατάλληλο για τον κάθε μαθητή/τρια. • Χρήση όλου του αναγκαίου τεχνολογικού εξοπλισμού. • Σαφήνεια στις παρουσιάσεις. • Σαφήνεια οδηγιών. • Χρήση διαδικτυακών τεστ για μείωση άγχους. • Σύντομα βίντεο με διαφάνειες. • Ευελιξία χρόνου. • Χρονοδιαγράμματα. • Συμβουλευτική από ειδικούς. • Δίκτυο αλληλεγγύης.
Χρόνος	<ul style="list-style-type: none"> • Ευελιξία χρόνου. • Χρονοδιαγράμματα. • Προγραμματισμός. • Συνεργασία.

Κεφάλαιο 6^ο: Συζήτηση

Ο σκοπός της συγκεκριμένης μελέτης είναι η παρουσίαση και η αξιολόγηση των πιο σημαντικών ερευνητικών στοιχείων και αποτελεσμάτων των ερευνών που σχετίζονται με την εξΑΕ μαθητών/τριών – φοιτητών/τριών με ΕΜΔ, με ΔΕΠ-Υ και με ΔΑΦ, έτσι ώστε να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί.

Η παρούσα ανασκόπηση πεδίου ανέδειξε 24 έρευνες, οι οποίες χρονικά εκτείνονται από το 2015 έως και το 2022. Στη συνέχεια, θα πραγματοποιηθεί προσπάθεια απάντησης των βασικότερων ερευνητικών ερωτημάτων, καθώς και των αποτελεσμάτων των ερευνών, τα οποία παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο.

6.1 Δυσκολίες που παρουσιάστηκαν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση μαθητών/τριων – φοιτητών/τριων με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Τα προβλήματα που αντιμετώπισαν οι μαθητές/τριες φοιτητές/τριες με ΕΜΔ στην εξΑΕ είναι οι συναισθηματικές δυσκολίες και κυρίως τα αρνητικά συναισθήματα (Aarnos, 2021; Battistietal, 2022; Cameronetal, 2022), η αυτοεκτίμηση (Waltersetal, 2022), η απογοήτευση (Trzcińska-Król, 2020), το αίσθημα παραίτησης (Cameronetal, 2022), το αίσθημα πίεσης (Nusser, 2020) και το άγχος (Trzcińska-Król, 2020; Battistietal, 2022· Γατσωτής, 2022).

Συνεχίζοντας, ως προβλήματα της εξΑΕ αναφέρθηκαν η επικοινωνία με τους/τις εκπαιδευτικούς, όπως και η υποστήριξη για την κάλυψη των ιδιαίτερων αναγκών τους, η ανατροφοδότηση, η δημιουργία αποτελεσματικού υλικού, καθώς και η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στο να δημιουργήσουν την κατάλληλη μορφή διδασκαλίας, έτσι ώστε να καλύψουν τις ιδιαίτερες ανάγκες τους (Trzcińska-Król, 2020; Cameronetal, 2022; Maureret al, 2021· Γατσωτής, 2022; Marteney & Bernadowski, 2016; Aarnos, 2021).

Η ικανότητα μάθησης, οι ακαδημαϊκές επιδώσεις και η έλλειψη κινήτρων προβληματίσαν ιδιαίτερα τους μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες με ΕΜΔ που

συμμετείχαν στην εξΑΕ (Trzcińska-Król, 2020; Nusser, 2020; Battistietal, 2022; Waltersetal, 2022; Marteney & Bernadowski, 2016).

Επιπλέον, πολλοί από τους συμμετέχοντες στις έρευνες ανέφεραν στα προβλήματα τον χρόνο τον οποίο αφιερώνουν στη μελέτη, τη δυσκολία συγκέντρωσης, τα προβλήματα που αφορούσαν τον κιναισθητικό τομέα, τα προβλήματα μνήμης και την ατομική εργασία, καθώς όπως ανέφεραν τους έπαιρνε αρκετό χρόνο να ολοκληρώσουν τις ατομικές εργασίες που τους είχαν ανατεθεί (Trzcińska-Król, 2020; Cameronetal., 2022; Nusser, 2020; Maureretal, 2021; Walters, Simkiss, Snowden & Gray, 2022).

Ακόμα, η έλλειψη τεχνολογικών υποδομών, κυρίως στα δημόσια σχολεία, οι τεχνολογικές δυσκολίες και τα νέα εργαλεία τα οποία χρησιμοποιούνταν στην εξΑΕ, αποτέλεσαν επιπλέον προβλήματα (Trzcińska-Król, 2020· Γατσωτής, 2022). Σημαντικά προβλήματα στην εξΑΕ αποτέλεσαν ο οπτικοακουστικός και σωματικός περιορισμός, η κοινωνική απομόνωση, η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη και ο διαδικτυακός εκφοβισμός (Cameronetal, 2022; Battisti, Lazzaro, Varuzza, et al., 2022· Γατσωτής, 2022; Marteney & Bernadowski, 2016).

Συνοπτικά, θα λέγαμε πως οι μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες με ΕΜΔ δυσκολεύτηκαν αρκετά στην εξΑΕ και αυτό γιατί οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν αρκετά καταρτισμένοι, δεν επικοινωνούσαν μαζί τους για παροχή εξηγήσεων ή ανατροφοδότησης και γιατί δεν υπήρχε κατάλληλο υλικό, που να καλύπτει τις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Ως αποτέλεσμα αυτών, μειώθηκαν οι ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών/τριών – φοιτητών/τριών με ΕΜΔ, γεγονός το οποίο ενίσχυσε αρνητικά συναισθήματα, όπως άγχος, απογοήτευση, μείωση της αυτοεκτίμησης, δημιουργία αισθήματος πίεσης και παραίτησης. Συνεχίζοντας, οι συγκεκριμένοι μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες δεν μπορούσαν να ολοκληρώσουν -με ευκολία- μόνοι τους, τις ατομικές τους εργασίες, και όλοι/ες ανέφεραν πως αφιέρωναν πάρα πολύ χρόνο σε αυτό. Φυσικά, η κοινωνική απομόνωση αποτέλεσε ένα σημαντικό πρόβλημα, όπως και η έλλειψη τεχνολογικών υποδομών.

Από τα παραπάνω, γίνεται κατανοητό πως για να βελτιωθεί η εξΑΕ ατόμων με ΕΜΔ, θα ήταν καλό όλοι οι εκπαιδευτικοί που δουλεύουν με μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες με ΕΜΔ να επιμορφωθούν ως προς την εξΑΕ γενικότερα, και ως προς την εξΑΕ μαθητών/τριών – φοιτητών/τριών με ΕΜΔ ειδικότερα. Με αυτόν τον τρόπο θα

μπορέσουν να ανταποκριθούν και να καλύψουν τις ιδιαίτερες ανάγκες τους, δημιουργώντας πιο ευέλικτες διδασκαλίες και κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί θα είναι σε θέση να συμβουλέψουν όχι μόνο τους μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες με ΕΜΔ, αλλά και να συμβουλέψουν και να καθοδηγήσουν τους γονείς τους στο πώς να τους παρέχουν την κατάλληλη βοήθεια στο σπίτι. Τέλος, θα ήταν καλό να παρέχεται όλος ο τεχνολογικός εξοπλισμός που απαιτείται, και στους φοιτητές/τριες και στους εκπαιδευτικούς, ώστε και να μην επιβαρύνονται οι ίδιοι οικονομικά, αλλά και για να μπορέσει η εξΑΕ να πραγματοποιείται με μεγαλύτερη ευκολία.

Όσο αφορά τις ηλικιακές ομάδες, δηλαδή οι μαθητές/τριες συγκριτικά με τους φοιτητές/τριες χρειάζονταν περισσότερο χρόνο για να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους και αυτό τους δημιουργούσε άγχος και απογοήτευση. Παράλληλα, λόγω της μη κατανόησης του υλικού, χρειάζονταν βοήθεια και υποστήριξη από τους γονείς τους.

Από την άλλη, οι φοιτητές λόγω της μη καταλληλότητας του υλικού αφιέρωναν αρκετό χρόνο στο να διαβάζουν μόνοι τους, έτσι ώστε να μπορέσουν να καλύψουν τα κενά που τυχόν έχουν δημιουργηθεί αλλά και να μπορέσουν να ολοκληρώσουν τις εργασίες που τους έχουν ανατεθεί. Επιπροσθέτως, αναφέρθηκε από τους φοιτητές/τριες πως ένιωθαν κοινωνικά απομονωμένοι. Πιο συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια της δια ζώσης διδασκαλίας αλληλεπιδρούσαν περισσότερο με τους συμφοιτητές/τριες τους, όπως και με τους/τις καθηγητές/τριες τους, γεγονός που δεν ίσχυε κατά την εξΑΕ. Τέλος, τονίστηκε πως κατά την εξΑΕ μειώθηκε η αυτοεκτίμησή τους, καθώς δε μπορούσαν να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς δυσκολεύονταν να κατανοήσουν τις διαλέξεις, αλλά και το υλικό των διαλέξεων.

Συνοπτικά, και οι μαθητές/τριες και οι φοιτητές/τριες αντιμετώπισαν δυσκολίες, όμως η κοινή δυσκολία που υπήρχε ήταν η ακαταλληλότητα του υλικού που παρεχόταν στα μαθήματα.

6.2 Δυσκολίες παρουσιάστηκαν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση μαθητών/τριων – φοιτητών/τριων με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητα

Τα προβλήματα που αντιμετώπισαν οι μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες με ΔΕΠ-Υ στην εξΑΕ είναι η διάσπαση προσοχής, η έλλειψη ρουτίνας και κινήτρου, η ενίσχυση των μαθησιακών τους δυσκολιών, η δυσκολία στην κατανόηση των διαλέξεων, καθώς όπως αναφέρθηκε η διδασκαλία πολλές φορές δεν ήταν οργανωμένη, το υλικό ήταν ανεπαρκές, δεν υπήρχε αμεσότητα στη διδασκαλία, με αποτέλεσμα πολλές φορές να υπάρχει συμφραζόμενος αποπροσανατολισμός, ενώ ειπώθηκε πως υπήρχαν και αρκετοί φοιτητές/τριες που μονοπωλούσαν το χρόνο του μαθήματος (Friel, 2022; Heetal, 2021· Σταμπολτζή, Γιαννούλας & Καλαματιανός, 2020; Meyers & Bagnall, 2015; Beckeretal, 2020; Tessarollo et al., 2022; Laslo-Rothetal, 2020; Haietal, 2021). Μάλιστα, σε αυτό το σημείο καλό θα ήταν να αναφερθεί πως γονείς που συμμετείχαν στις έρευνες ανέφεραν πως δεν ήταν σε θέση να βοηθήσουν μαθησιακά τα παιδιά τους (Beckeretal, 2020).

Συνεχίζοντας, ένα σημαντικό πρόβλημα που αναφέρθηκε και σε αυτές τις έρευνες είναι ο χρόνος, δηλαδή ο χρόνος που αφιερώνουν στη μελέτη είναι περισσότερος από αυτόν που αφιέρωναν στη δια ζώσης διδασκαλία (Friel, 2022; Heetal, 2021; Zhangetal, 2020). Αυτό το πρόβλημα θα μπορούσαμε να πούμε πως συσχετίζεται και με άλλα προβλήματα που αναφέρθηκαν, όπως η οργάνωση, η δυσκολία στην ολοκλήρωση των εργασιών, η κινητική ανησυχία και ο αποπροσανατολισμός πλοήγησης (Heetal, 2021; Meyersetal, 2022).

Επιπλέον, αρκετοί/ες φοιτητές/τριες ανέφεραν πως δεν κατάφεραν να ολοκληρώσουν ερευνητικά προγράμματα, και πως υπήρξε μειωμένος χρόνος καθώς και έλλειψη αξιοπιστίας κατά τη διαδικασία των εξετάσεων (Σταμπολτζή, Γιαννούλας & Καλαματιανός, 2020).

Ακόμα, ως δυσκολίες αναφέρθηκαν η ανισότητα στις μαθησιακές ευκαιρίες, καθώς λόγω οικονομικού κόστους δε μπορούσαν να έχουν όλοι τον απαραίτητο τεχνολογικό εξοπλισμό, τα τεχνικά προβλήματα και η έλλειψη ίντερνετ (Σταμπολτζή, Γιαννούλας & Καλαματιανός, 2020; Beckeretal, 2020). Μάλιστα, κατά τη διάρκεια της εξΑΕ υπήρξε έλλειψη εμπιστοσύνης ως προς τις ιστοσελίδες και από τους ίδιους τους

ενδιαφερόμενους, αλλά και από τους γονείς τους, καθώς οι γονείς δεν εμπιστεύονταν τα παιδιά τους να διαχειρίζονται μόνο τους τον υπολογιστή, και πρέπει να αναφερθεί πως η στάση αρκετών γονέων για την εξΑΕ ήταν αρνητική (Heetal, 2021; Meyers & Bagnall, 2015; Beckeretal, 2020).

Φυσικά και σε αυτές τις έρευνες αναφέρθηκαν τα συναισθηματικά προβλήματα, η μοναξιά, το άγχος, η επιδείνωση συμπεριφοράς, η επιθετικότητα, οι δυσκολίες στον ύπνο, η απογοήτευση, η παραίτηση, η έλλειψη αυτονομίας, αυτοέλεγχου, προσαρμογής, διάθεσης και αυτοπεποίθησης (Friel 2022; Heetal, 2021· Σταμπολτζή, Γιαννούλας & Καλαματιανός, 2020; Beckeretal, 2020; Zhangetal, 2020; Tessarolloetal, 2022; Laslo-Rothetal, 2020; Meyers & Bagnall, 2015; Haietal, 2021).

Επιπροσθέτως, σοβαρές δυσκολίες αποτέλεσαν η έλλειψη υποστήριξης, καθοδήγησης και επικοινωνίας με τους/τις εκπαιδευτικούς και η διακοπή κοινωνικών επαφών (Friel 2022· Σταμπολτζή, Γιαννούλας & Καλαματιανός, 2020; Laslo-Rothetal, 2020).

Ουσιαστικά, από τα κύρια προβλήματα που αντιμετώπισαν μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες με ΔΕΠ-Υ ήταν η διάσπαση προσοχής, η έλλειψη ρουτίνας και κινήτρου, καθώς και η ενίσχυση των μαθησιακών τους δυσκολιών. Παράλληλα, η έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών δημιούργησε μία σύγχυση ως προς τις διαλέξεις, καθώς –όπως αναφέρθηκε- οι περισσότερες ήταν δυσνόητες, δεν ήταν οργανωμένες, το υλικό που χρησιμοποιούνταν ήταν ανεπαρκές και δεν υπήρχε αμεσότητα στη διδασκαλία, γεγονός που δυσκόλευε ακόμα περισσότερο τους μαθητές/τριες - φοιτητές/τριες γιατί δεν είχαν τις κατευθυντήριες που επιθυμούσαν.

Επιπροσθέτως, αυτό που αναφέρθηκε ως ένα από τα πιο σοβαρά προβλήματα ήταν ο χρόνος που έπρεπε να αφιερωθεί στη μελέτη και στην ολοκλήρωση των ατομικών τους εργασιών. Επειδή οι διδασκαλίες και το υλικό δεν ήταν κατάλληλο για τους μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες αυτούς, έπρεπε οι ίδιοι να διαθέσουν αρκετό προσωπικό χρόνο για προσωπική μελέτη και οργάνωση της μελέτης τους, γεγονός που τους προβλημάτισε, αλλά και τους κούρασε ιδιαίτερα. Ομολογουμένως, είναι απολύτως κατανοητό να νιώθουν έτσι, καθώς θα ήταν καλό να έχουν διαφορετικές κατευθυντήριες, υλικό και εργασίες προσαρμοσμένες στις ιδιαίτερες ανάγκες τους.

Αυτό που πρέπει να τονιστεί είναι πως η κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντική, διότι αν υπήρχε πολλά από αυτά τα προβλήματα που προαναφέρθηκαν δεν θα είχαν παρουσιαστεί.

Όσο αφορά τις ηλικιακές ομάδες, δηλαδή οι μαθητές/τριες συγκριτικά με τους φοιτητές/τριες αντιμετώπισαν προβλήματα ύπνου λόγω του άγχους. Παράλληλα, χρειάζονταν επιτήρηση κατά τη διάρκεια των εξ αποστάσεως μαθημάτων, καθώς αποσπώταν η προσοχή τους. Ακόμα, και σε αυτή την κατηγορία μαθητών/τριών το υλικό δεν ήταν κατάλληλο και οι διδασκαλίες δεν ήταν κατάλληλα προετοιμασμένες.

Οι φοιτητές/τριες από την άλλη δυσκολεύονταν να κατανοήσουν τις διαλέξεις, ανέφεραν πως αρκετές φορές οι διδασκαλίες δεν ήταν οργανωμένες, το υλικό ήταν ανεπαρκές, δεν υπήρχε αμεσότητα στη διδασκαλία και τέλος, υπήρχαν αρκετοί φοιτητές/τριες που μονοπωλούσαν το χρόνο του μαθήματος. Ακόμα, χρειάζονταν περισσότερο χρόνο για προσωπική μελέτη, αλλά και για να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους. Τέλος, υπήρχαν φοιτητές/τριες, οι οποίοι τόνισαν πως δεν κατάφεραν να ολοκληρώσουν τα ερευνητικά προγράμματα που συμμετείχαν, και πως υπήρξε μειωμένος χρόνος και έλλειψη αξιοπιστίας κατά τη διαδικασία των εξ αποστάσεως εξετάσεων.

6.3 Δυσκολίες που παρουσιάστηκαν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση μαθητών/τριων – φοιτητών/τριων με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος

Τα προβλήματα που αντιμετώπισαν οι μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες με ΔΑΦ στην εξΑΕ ήταν η έλλειψη αυτοπεποίθησης έχοντας ως αποτέλεσμα τη δυσκολία στην έκφραση απόψεων κατά τη διδασκαλία, η παραίτηση, η έλλειψη εμπιστοσύνης στις γνωστικές τους ικανότητες και η μείωση της ακαδημαϊκής τους απόδοσης (Meyers & Bagnall, 2015; AlSalahat&Ahmad, 2022).

Επιπλέον, και σε αυτές τις έρευνες αναφέρθηκαν ως δυσκολίες η επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, η αδυναμία λήψης άμεσων απαντήσεων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, η διάσπαση προσοχής, η ανύπαρκτη κοινωνική αλληλεπίδραση με τους συνομήλικους, το άγχος και ο χρόνος (Adamset. al, 2019; Çikili & Gülsöz, 2022; Oksevet et al., 2022; Ayuningtyaset et al., 2022). Όσο αφορά το χρόνο, αναφέρθηκε

ότι είχαν πολλές ώρες μάθημα, και πως χρειάζονταν αρκετό χρόνο για να ολοκληρώσουν τις ατομικές τους εργασίες καθώς πιέζονταν από τις προθεσμίες παράδοσης (Adamset et al., 2019; Çikili & Gülsöz, 2022; Ayuningtyaset et al., 2022).

Επίσης, ο όγκος των πληροφοριών και των εργασιών ήταν πολύ μεγάλος, ενώ ειπώθηκε πως πολλές φορές οι εργασίες δεν σχετίζονταν με τα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών – φοιτητών/τριών (Adamset et al, 2019; Çikili & Gülsöz, 2022).

Ακόμα, αναφέρθηκε πως τα μαθήματα ήταν δύσκολα, πως υπήρχε απουσία υποστήριξης και έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών, ενώ παρουσιάστηκε δυσκολία και αίσθημα πανικού κατά τη διάρκεια των εξετάσεων (Çikili & Gülsöz, 2022; Oksevet et al., 2022). Επιπροσθέτως, ως προβλήματα παρατηρήθηκαν και η σύνδεση στο διαδίκτυο, η έλλειψη εμπιστοσύνης στις ιστοσελίδες και ο αποπροσανατολισμός κατά την πλοήγηση λόγω των πολλαπλών συνδέσμων (Meyers & Bagnall, 2015; Adamset et al., 2019; Çikili & Gülsöz, 2022).

Από τα πιο σημαντικά προβλήματα που υπήρξαν κατά την εξΑΕ είναι η αρνητική συμπεριφορά και η αντιμετώπιση των μαθητών/τριών – φοιτητών-τριών από τους γονείς τους, καθώς δυσκολεύονταν και οι ίδιοι να βοηθήσουν -ως προς την εκπαίδευση- τα παιδιά τους (AlSalahat & Ahmad, 2022; Ayuningtyaset et al., 2022).

Σε αυτό το σημείο θα ήταν καλό να τονιστεί πως οι μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες με ΔΑΦ αποτελούν την ομάδα η οποία παρουσίασε περισσότερες δυσκολίες. Αρχικά, στις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί το δείγμα είναι είτε οι γονείς τους, είτε οι εκπαιδευτικοί τους. Όλοι οι συμμετέχοντες των ερευνών ανέφεραν πως κατά την εξΑΕ παρατηρήθηκε ενίσχυση της αρνητικής συμπεριφοράς των μαθητών/τριών – φοιτητών/τριών, γεγονός που δυσκόλευε κυρίως τους γονείς.

Συνεχίζοντας, από τα αποτελέσματα έγινε κατανοητό πως οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν καταρτισμένοι, και αυτό είχε ως αποτέλεσμα οι διδασκαλίες να είναι ακατάλληλες γι' αυτούς τους μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες, όπως και το εκπαιδευτικό υλικό, ενώ ο όγκος των εργασιών ήταν τις περισσότερες φορές αρκετά μεγάλος και δεν ανταποκρινόταν στις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Όλο αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μειώνονται οι ακαδημαϊκές τους επιδόσεις, και να ενισχύονται αρνητικά συναισθήματα όπως η έλλειψη αυτοπεποίθησης, η παραίτηση και η έλλειψη εμπιστοσύνης στις γνωστικές τους ικανότητες.

Φυσικά, από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό πως για να μπορέσει να πραγματοποιηθεί κατάλληλη εξΑΕ για μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες με ΔΑΦ πρέπει να υπάρχει αρχικά κατάρτιση των εκπαιδευτικών, αλλά και άμεση και συνεχή επικοινωνία και συνεργασία των προαναφερόμενων με τους γονείς αυτών των μαθητών/τριών – φοιτητών/τριών. Τέλος, θα ήταν καλό ειδικοί να παρέχουν συμβουλευτική και υποστήριξη σε αυτές τις οικογένειες, καθώς η οικογένεια αποτελεί σημαντικό αρωγός στα άτομα με ΔΑΦ.

Όσο αφορά τις ηλικιακές ομάδες, οι μαθητές/τριες χρειάζονταν περισσότερη βοήθεια και υποστήριξη από τους γονείς τους. Οι φοιτητές/τριες από την άλλη ανέφεραν πως το υλικό δεν ήταν κατάλληλο γι' αυτούς, όπως και οι διδασκαλίες. Παράλληλα, τονίστηκε από τους φοιτητές/τριες πως ο όγκος των εργασιών ήταν τις περισσότερες φορές αρκετά μεγάλος και δεν ανταποκρινόταν στις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Αυτά είχαν ως αποτέλεσμα να μειωθούν οι ακαδημαϊκές τους επιδόσεις, και να ενισχυθούν τα αρνητικά τους συναισθήματα, όπως η έλλειψη αυτοπεποίθησης, η παραίτηση και η έλλειψη εμπιστοσύνης στις γνωστικές τους ικανότητες.

6.4 Τρόποι αντιμετώπισης δυσκολιών που παρουσιάστηκαν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε μαθητές/τριες–φοιτητές/τριες με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Για να αντιμετωπιστούν προβλήματα που ήρθαν αντιμέτωποι οι μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες με ΕΜΔ οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες, αλλά και οι γονείς τους έπρεπε να βρουν τρόπους αντιμετώπισης.

Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν εξΑΕ εργαλεία για την καλύτερη επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τους/τις μαθητές/τριες, - φοιτητές/τριες, με τους/τις συναδέλφους και τους γονείς (Aarnos, 2021; Marteney & Bernadowski, 2016; Cameron et al., 2022). Ακόμα, τα εργαλεία αυτά χρησιμοποιούνταν για την παρακίνηση, την υποστήριξη, την καθοδήγηση και την συμβουλευτική των μαθητών/τριών – φοιτητών/τριών (Aarnos, 2021; Nusser, 2020; Cameron et al., 2022).

Συνεχίζοντας, οι εκπαιδευτικοί δημιουργούσαν ή προσαρμόζαν υλικό για την εξΑΕ, χρησιμοποιούσαν οπτικά βοηθήματα, φύλλα εργασίας και σχολικά βιβλία, ρύθμιζαν

την μελέτη και τη διδασκαλία και εφαρμόζαν ευέλικτες λύσεις μάθησης με σκοπό την κάλυψη κενών διαφορετικών μαθητών σε ατομικό ή σε ομαδικό επίπεδο (Aarnos, 2021; Marteney & Bernadowski, 2016· Γατσωτής, 2022; Maureret et al., 2021). Επιπλέον, η αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεχνολογιών και εφαρμογών για την παροχή καλύτερης υποστήριξης, οι νέοι τρόποι μάθησης και η χρήση διαφορετικών πλατφορμών για την απομόνωση εξωτερικών ήχων αποτέλεσαν σημαντικοί τρόποι αντιμετώπισης των δυσκολιών που αντιμετώπισαν οι μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες όσον αφορά τη συγκέντρωση (Aarnos, 2021; Marteney & Bernadowski, 2016· Γατσωτής, 2022; Maureret et al., 2021; Cameronet et al., 2022).

Οι τρόποι αντιμετώπισης που υιοθέτησαν οι μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες κατά την εξΑΕ είναι η παρακολούθηση ασύγχρονων μαθημάτων, δηλαδή παρακολουθούσαν ηχογραφημένα μαθήματα όποτε εκείνοι ήθελαν, είχαν με λίγα λόγια τον δικό τους ρυθμό μάθησης, έκαναν πολύ προσωπική μελέτη και διαλείμματα όποτε εκείνοι το θεωρούσαν απαραίτητο (Marteney & Bernadowski, 2016; Walters et al., 2022; Battistiet et al., 2022; Trzcińska-Król, 2020). Ακόμα, πολλοί από τους μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες ζητούσαν διευκρινήσεις κατά την παράδοση της διδασκαλίας, είχαν μεγαλύτερη ευελιξία ως προς τις προθεσμίες (Marteney & Bernadowski, 2016; Battistiet et al., 2022), ενώ σημαντικό είναι να αναφερθεί πως οι ίδιοι ανέφεραν πως το άγχος περιορίστηκε κατά τη διάρκεια της εξΑΕ, καθώς δε χρειαζόταν να έχουν άμεση επαφή με τους/τις εκπαιδευτικούς ή τους/τις συμμαθητές/τριες – συμφοιτητές/τριες τους, και δε χρειαζόταν να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία (Battistiet et al., 2022).

Όσο αφορά τους γονείς, υπήρχε σημαντική υποστήριξη στα παιδιά τους, καθώς και τους παρείχαν κίνητρα για να μπορέσουν να ολοκληρώσουν τις ατομικές τους εργασίες (Nusser, 2020; Trzcińska-Król, 2020).

Ουσιαστικά, για να μπορέσουν οι μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες με ΕΜΔ να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις ανάγκες τις εξΑΕ, έπρεπε να οργανώσουν την μελέτη τους και να αφιερώσουν αρκετές ώρες σε προσωπική μελέτη. Χάρη στην ασύγχρονη εξΑΕ, είχαν τη δυνατότητα να παρακολουθούν ηχογραφημένες διαλέξεις, όποτε αυτοί ήθελαν, να ανατρέχουν σε σημειώσεις και να κάνουν διάλειμμα όποτε το θεωρούσαν αναγκαίο.

Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί προσπαθούσαν να τους βοηθήσουν, όσο περισσότερο μπορούσαν, προσαρμόζοντας το υλικό στις ιδιαίτερες ανάγκες τους, και παρέχοντας τους συμβουλευτική υποστήριξη, και οι γονείς τους προσπαθούσαν να τους παρέχουν κίνητρα για να μπορέσουν να συγκεντρωθούν και να αφιερώσουν χρόνο στη μελέτη τους και στην ολοκλήρωση των ατομικών τους εργασιών.

Αυτό που γίνεται κατανοητό είναι πως όλοι, δηλαδή οι μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες, οι εκπαιδευτικοί τους και οι γονείς τους προσπάθησαν πάρα πολύ να βρουν λύσεις, έτσι ώστε να μπορέσουν να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους, και να έχουν μία ομαλή και εποικοδομητική συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία.

Όσο αφορά τις ηλικιακές ομάδες, δηλαδή οι μαθητές/τριες συγκριτικά με τους φοιτητές/τριες είχαν περισσότερη βοήθεια και υποστήριξη από τους γονείς τους. Επιπλέον, οι γονείς βοηθούσαν τα παιδιά τους με τις εργασίες που τους είχαν ανατεθεί για να ολοκληρώσουν στο σπίτι, ενώ πρέπει να τονιστεί πως τους έδιναν και κίνητρα για να μπορέσουν να καθίσουν μόνοι/ες τους και να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός, πως οι μαθητές/τριες χρειάζονταν περισσότερο χρόνο για να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους και αυτό τους δημιουργούσε άγχος και απογοήτευση. Έτσι, όταν οι γονείς τους έδιναν κίνητρα για να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους, αναφέρθηκε πως τις τελείωναν πολύ πιο γρήγορα και ήταν πιο συγκεντρωμένοι.

Από την άλλη, οι φοιτητές λόγω της μη καταλληλότητας του υλικού αφιέρωναν αρκετό χρόνο στο να διαβάζουν μόνοι τους, έτσι ώστε να μπορέσουν να καλύψουν τα κενά που τυχόν έχουν δημιουργηθεί αλλά και να μπορέσουν να ολοκληρώσουν τις εργασίες που τους έχουν ανατεθεί. Πιο συγκεκριμένα, παρακολουθούσαν ηχογραφημένες διαλέξεις, παρακολουθούσαν ασύγχρονα μαθήματα, έκαναν προσωπική μελέτη και διαλείμματα όποτε εκείνοι το θεωρούσαν απαραίτητο.

Τέλος, γίνεται κατανοητό πως και οι μαθητές/τριες και οι φοιτητές/τριες μπόρεσαν να ανταποκριθούν στην εξΑΕ όσο μπορούσαν, καταβάλλοντας μεγαλύτερη προσπάθεια απ' αυτή που κατέβαλαν στη δια ζώσης διδασκαλία.

6.5 Τρόποι αντιμετώπισης δυσκολιών που παρουσιάστηκαν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας

Για να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα που ήρθαν αντιμέτωποι οι μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες με ΔΕΠ-Υ οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες, αλλά και οι γονείς τους έπρεπε να βρουν τρόπους αντιμετώπισης.

Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί προσπάθησαν να χρησιμοποιούν απλές πλατφόρμες μάθησης, υποστήριζαν και έδιναν οδηγίες κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, ενώ αρκετοί χρησιμοποιούσαν και κατευθυντήριες πινακίδες και χρησιμοποιούσαν την εξΑΕ για να επικοινωνήσουν και ψυχαγωγήσουν τους/τις μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες (Heet et al., 2021; Meyers & Bagnall, 2015; Tessarollo et al., 2022; Hai et al., 2021). Ακόμα, ανέθεταν λιγότερες εργασίες και έδιναν παράταση χρόνου για την ολοκλήρωσή τους, και παρείχαν συμβουλευτική σε συγκεκριμένους μαθητές που το είχαν ανάγκη (Becker et al., 2020).

Από την πλευρά τους οι μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες άρχισαν να δημιουργούν στρατηγικές, έτσι ώστε να μπορέσουν να οργανώσουν τη μελέτη τους (Meyers & Bagnall, 2015). Αρχικά, χρησιμοποιούσαν εφαρμογές οργάνωσης, όπως ημερολόγια, ηχογραφούσαν τις διδασκαλίες, επισκέπτονταν μεμονωμένες ιστοσελίδες πληροφοριών και όχι πολλές ταυτόχρονα, συγκέντρωναν τις πληροφορίες σε ένα αρχείο, το οποίο αποθήκευαν για μελλοντική μελέτη και γενικότερα έκαναν διαδικτυακή μελέτη (Friel, 2022· Σταμπολτζή, κ.α., 2020; Meyers & Bagnall, 2015; Zhang et al., 2020). Επιπλέον, επέλεξαν την τοποθεσία από την οποία θα παρακολουθούσαν τη διδασκαλία με αποτέλεσμα να συγκεντρώνονται καλύτερα, αφού κατάφερναν να διαχειρίζονται και τους περισπασμούς, και όλα αυτά τους έδιναν τη δυνατότητα να έχουν έναν πιο άνετο και ξεκούραστο τρόπο παρακολούθησης (Friel, 2022· Σταμπολτζή, κ.α., 2020). Επίσης, είχαν περισσότερο χρόνο για εξατομικευμένη μελέτη, έκαναν διάλειμμα όταν το είχαν ανάγκη και επικοινωνούσαν, συνεργάζονταν και υποστηρίζονταν από συμμαθητές/τριες – συμφοιτητές/τριες όταν δεν καταλάβαιναν κάτι (Friel 2022· Σταμπολτζή, κ.α., 2020; Meyers & Bagnall, 2015; Zhang et al., 2020; Tessarollo et al., 2022; Laslo-Roth et al.,

2020). Τέλος, οι μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες ανέφεραν πως είχαν λιγότερο άγχος κατά τις εξετάσεις, αλλά λιγότερο κοινωνικό άγχος λόγω της μειωμένης αλληλεπίδρασης με τους εκπαιδευτικούς και τους συνομήλικους τους (Friel, 2022· Σταμπολτζή, κ.α., 2020).

Όσο αφορά τους γονείς των μαθητών/τριων – φοιτητών/τριών, επέβλεπαν και έκαναν παρεμβάσεις -όταν χρειαζόταν- κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, και παρακολουθούσαν οικογενειακά θεραπευτικά προγράμματα (Heet et al, 2021; Tessarollo et al., 2022; Hai et al., 2021).

Αυτό που είναι πολύ σημαντικό να αναφερθεί, είναι πως για να βοηθηθούν οι μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες ως προς τις οικονομικές δυσκολίες που αντιμετώπιζαν, πολλά σχολεία τους παρείχαν εκτυπωμένες εργασίες και δωρεάν γεύματα (Becker et al., 2020).

Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό πως οι μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες, οι εκπαιδευτικοί τους και οι γονείς τους εργάστηκαν και δημιούργησαν λύσεις για να μπορέσουν να επιλύσουν τα προβλήματα που παρουσιάζονταν κατά την εξΑΕ. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν κατευθυντήριες πινακίδες για να τους βοηθήσουν, ενώ ταυτόχρονα επικοινωνούσαν μαζί τους και τους παρείχαν συμβουλευτική και υποστήριξη, ενώ οι γονείς τους, τους βοηθούσαν κατά τη μαθησιακή διαδικασία –όποτε ήταν αναγκαίο- και παρακολουθούσαν μαζί οικογενειακά θεραπευτικά προγράμματα.

Οι μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες με την σειρά τους, λόγω της διάσπασης προσοχής που παρουσιάζουν, προτιμούσαν να παρακολουθούν την διδασκαλία από ένα μέρος το οποίο δεν θα είχε πολλά ερεθίσματα. Επιπλέον, επειδή ήταν αρκετές οι φορές που αποσπώταν η προσοχή τους, άρχισαν να δημιουργούν στρατηγικές, οι οποίες τους βοηθούσαν να οργανωθούν. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιούσαν ημερολόγια έτσι ώστε να μη χάσουν κάποια σημαντική ημερομηνία, όπως για παράδειγμα να χάσουν κάποια προθεσμία υποβολής εργασίας. Ακόμα, ηχογραφούσαν τις διδασκαλίες έτσι ώστε αν δεν θυμόνταν κάτι είχαν τη δυνατότητα να ανατρέξουν στο βίντεο, έκαναν διαδικτυακή μελέτη, οργάνωναν και αποθήκευαν αρχεία για μελλοντική χρήση και έκαναν διάλειμμα όποτε το θεωρούσαν αναγκαίο. Πολύ σημαντικό όμως είναι το ότι οι μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες αλληλοϋποστηρίζονταν, δηλαδή όταν δεν

καταλάβαιναν κάτι επικοινωνούσαν με κάποιο/α συμμαθητή/τρια – συμφοιτητή/τρια τους.

Όσο αφορά τις ηλικιακές ομάδες, δηλαδή οι μαθητές/τριες συγκριτικά με τους φοιτητές/τριες είχαν περισσότερη βοήθεια και υποστήριξη από τους γονείς τους. Από την πλευρά τους, οι φοιτητές/τριες δημιουργούσαν στρατηγικές, οργάνωναν την μελέτη τους, ηχογραφούσαν τις διδασκαλίες, επισκέπτονταν μεμονωμένες ιστοσελίδες πληροφοριών και όχι πολλές ταυτόχρονα, συγκέντρωναν τις πληροφορίες σε ένα αρχείο, το οποίο αποθήκευαν για μελλοντική μελέτη και γενικότερα έκαναν διαδικτυακή και προσωπική μελέτη. Επιπροσθέτως, οι φοιτητές/τριες έκαναν επιλογή τοποθεσίας για να μπορούν να παρακολουθούν τις διδασκαλίες με μεγαλύτερη προσοχή και συγκέντρωση. Έτσι, κατάφεραν να διαχειρίζονται τους περισπασμούς, ενώ ταυτόχρονα είχαν πιο άνετο και ξεκούραστο τρόπο παρακολούθησης. Ακόμα, αναφέρθηκε από τους φοιτητές/τριες ότι έκαναν περισσότερα διαλείμματα κατά τη διάρκεια της μελέτης τους, και πως επικοινωνούσαν, συνεργάζονταν και υποστηρίζονταν από τους/τις συμφοιτητές/τριες όταν δεν καταλάβαιναν κάτι. Τέλος, φοιτητές/τριες τόνισαν πως είχαν λιγότερο άγχος κατά τις εξ αποστάσεως εξετάσεις και λιγότερο κοινωνικό άγχος λόγω της μειωμένης αλληλεπίδρασης με τους εκπαιδευτικούς και τους συνομήλικους τους.

6.6 Τρόποι αντιμετώπισης δυσκολιών που παρουσιάστηκαν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος

Για να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα που ήρθαν αντιμέτωποι οι μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες με ΔΑΦ οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες, αλλά και οι γονείς τους έπρεπε να βρουν τρόπους αντιμετώπισης.

Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί υποστήριζαν κατά τη διάρκεια των εξ αποστάσεων μαθημάτων τους μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες που είχαν περισσότερη ανάγκη, έκαναν κατευθυντήρια χρήση πινακίδων, έκαναν απλές και σαφείς παρουσιάσεις στις οποίες παρείχαν οδηγίες, πρόβαλαν σύντομα βίντεο και διαφάνειες, παρείχαν σαφείς ρουμπρίγκες, παρείχαν εύκολη πρόσβαση στα αρχεία μαθήματος, χρησιμοποιούσαν όλο τον απαραίτητο και αναγκαίο τεχνολογικό εξοπλισμό και εφάρμοζαν ατομικά

εκπαιδευτικά προγράμματα, κατάλληλα για κάθε μαθητή, καθώς και ατομικά φύλλα εργασίας, ενώ έκαναν και χρήση διαδικτυακών τεστ για να μειώσουν το άγχος των μαθητών/τριών – φοιτητών/τριών (Meyers & Bagnall, 2015; AlSalahat & Ahmad, 2022; Adams et al., 2019; Çikili & Gülsöz, 2022; Ayuningtyas et al., 2022).

Όσο αφορά τους μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες, δημιούργησαν στρατηγικές, όπως για παράδειγμα η χρήση εφαρμογών οργάνωσης, όπως ημερολόγια, η ηχογράφηση διδασκαλιών, η επίσκεψη μεμονωμένων ιστοσελίδων πληροφοριών και όχι πολλές ταυτόχρονα, η συγκέντρωση πληροφοριών σε ένα αρχείο, το οποίο αποθήκευαν για μελλοντική μελέτη (Meyers & Bagnall, 2015). Επίσης, υπήρχε ευελιξία όσο αναφορά τον χώρο, τον χρόνο και τη μάθηση, καθώς μπορούσαν να παρακολουθούν τη διδασκαλία απ' όπου ήθελαν, ενώ σημαντικό είναι ότι λόγω της περιορισμένης επικοινωνίας πρόσωπο με πρόσωπο συμμετείχαν περισσότερο στη διδασκαλία (Adams et al., 2019). Συνεχίζοντας, οι μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες οργανώνονταν φτιάχνοντας χρονοδιαγράμματα, συνεργάζονταν και επικοινωνούσαν με συμμαθητές/τριες – συμφοιτητές/τριες, ενώ ταυτόχρονα μπορούσαν να επικοινωνήσουν και με τους εκπαιδευτικούς όποτε χρειάζονταν διευκρινήσεις (Meyers & Bagnall, 2015; Adams et al., 2019; Ayuningtyas et al., 2022).

Όσο αφορά τους γονείς, επικοινωνούσαν με τους εκπαιδευτικούς, όποτε χρειάζονταν οδηγίες, συνεργάζονταν με άλλους γονείς, ενώ κάποιοι δημιούργησαν και ένα δίκτυο αλληλεγγύης, όπου συζητούσαν τους προβληματισμούς, τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν και έδιναν συμβουλές ο ένας στον άλλο (AlSalahat & Ahmad, 2022; Oksev et al., 2022; Ayuningtyas et al., 2022). Τέλος, παρακολουθούσαν οικογενειακές υποστηρικτικές συνεδρίες από ειδικούς (ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς), ενώ σημαντικό είναι να αναφερθεί πως πραγματοποιούνταν επισκέψεις στα σπίτια τους από αυτούς τους ειδικούς (AlSalahat & Ahmad, 2022; Çikili & Gülsöz, 2022; Oksev et al., 2022; Ayuningtyas et al., 2022).

Σε αυτό το σημείο, πρέπει να αναφερθεί ότι η εξΑΕ μαθητών/τριων – φοιτητών/τριων με ΔΑΦ ήταν πολύ δύσκολη. Οι γονείς τους καθώς και οι εκπαιδευτικοί τους προσπάθησαν όσο μπορούσαν για να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες ανάγκες αυτών των μαθητών/τριων – φοιτητών/τριων. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί τους υποστήριζαν κατά την εξΑΕ, προσαρμόζαν την διδασκαλία τους, κάνοντας απλές και σαφείς παρουσιάσεις, παρείχαν οδηγίες, έκαναν προβολή βίντεο και διαφανειών και

παρείχαν εύκολη πρόσβαση στα αρχεία των μαθημάτων. Επίσης, έκαναν χρήση όλου του απαραίτητου τεχνολογικού εξοπλισμού και εφάρμοζαν ατομικά εκπαιδευτικά προγράμματα, κατάλληλα για κάθε μαθητή. Τέλος, δημιουργούσαν ατομικά φύλλα εργασίας, ειδικά διαμορφωμένα για τον κάθε μαθητή, ενώ έκαναν και χρήση διαδικτυακών τεστ για να μειώσουν το άγχος των μαθητών/τριών – φοιτητών/τριών με ΔΑΦ.

Οι γονείς από την πλευρά τους δυσκολεύτηκαν αρκετά στο να αντιμετωπίσουν την αρνητική συμπεριφορά των παιδιών τους, και αυτό γιατί λόγω της αλλαγής ρουτίνας δεν συνεργάζονταν εύκολα. Έτσι, οι γονείς άρχισαν να συνεργάζονται πέρα από τους εκπαιδευτικούς, και με άλλους γονείς, όπου και δημιούργησαν ένα δίκτυο αλληλεγγύης, στο οποίο παρείχαν συμβουλές ο ένας στον άλλον, συζητούσαν τους προβληματισμούς τους και τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν και αντάλλασαν και συζητούσαν τις καθημερινές τους εμπειρίες με τα παιδιά τους. Τέλος, οι γονείς παρακολουθούσαν οικογενειακές υποστηρικτικές συνεδρίες με ειδικούς (ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς).

Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθεί ότι δεν έχουν πραγματοποιηθεί ακόμα πολλές έρευνες όπου το δείγμα τους να είναι μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες με ΔΑΦ. Σε αυτές που επιλέχθηκαν στην παρούσα έρευνα, έγινε κατανοητό πως οι φοιτητές/τριες με ΔΑΦ προσπάθησαν να δημιουργήσουν στρατηγικές για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις ανάγκες της εξΑΕ, δηλαδή έκαναν χρήση εφαρμογών οργάνωσης, ηχογραφούσαν τις διδασκαλίες, συγκέντρωναν πληροφορίες, και έφτιαχναν χρονοδιαγράμματα. Επιπροσθέτως, λόγω της ευελιξίας που υπήρχε μπορούσαν να διαβάζουν όποτε και απ' όπου ήθελαν, έχοντας με αυτόν τον τρόπο περισσότερη αυτονομία. Τέλος, είχαν την δυνατότητα να επικοινωνούν με συμμαθητές/τριες – συμφοιτητές/τριες, ενώ ταυτόχρονα μπορούσαν να επικοινωνήσουν και με τους εκπαιδευτικούς όποτε χρειάζονταν διευκρινήσεις.

Όσο αφορά τις ηλικιακές ομάδες, δηλαδή οι μαθητές/τριες συγκριτικά με τους φοιτητές/τριες έπρεπε και είχαν την κατάλληλη βοήθεια και υποστήριξη από τους γονείς τους. Οι φοιτητές/τριες από την πλευρά τους δημιούργησαν στρατηγικές, όπως για παράδειγμα χρησιμοποιούσαν εφαρμογές οργάνωσης (π.χ. ημερολόγια), έφτιαχναν χρονοδιαγράμματα, ηχογραφούσαν τις διδασκαλίες, επισκέπτονταν μεμονωμένες ιστοσελίδες πληροφοριών και όχι πολλές ταυτόχρονα και

συγκέντρωναν πληροφορίες σε ένα αρχείο για μελλοντική χρήση και μελέτη. Επίσης, οι φοιτητές/τριες ανέφεραν πως συνεργάζονταν και επικοινωνούσαν με τους/τις συμφοιτητές/τριες τους, ενώ μπορούσαν να επικοινωνήσουν και με τους εκπαιδευτικούς όποτε χρειάζονταν διευκρινήσεις. Ακόμα, μπορούσαν να επιλέξουν μόνοι/ες τους τον χώρο αλλά και τον χρόνο που θα μελετούσαν, και το πιο σημαντικό ήταν ότι μπορούσαν οι ίδιοι/ες να επιλέξουν και την τοποθεσία από την οποία θα παρακολουθούσαν τη διδασκαλία. Τέλος, αναφέρθηκε πως συμμετείχαν περισσότερο στη διδασκαλία, καθώς λόγω της εξΑΕ περιορίστηκε η κατά πρόσωπο επικοινωνία.

6.7 Συμβολή της παρούσας έρευνας

Η παρούσα διπλωματική εργασία εστιάζει σε πρόσφατες έρευνες που αφορούν την εξΑΕ μαθητών/τριών –φοιτητών/τριών με ΕΜΔ, με ΔΕΠ-Υ και με ΔΑΦ. Πιο συγκεκριμένα είχε ως στόχο να συγκεντρώσει δεδομένα τα οποία να εστιάζουν στα προβλήματα που παρουσιάστηκαν στην εξΑΕ σε αυτές τις κατηγορίες μαθητών/τριών – φοιτητών/τριών, αλλά και στους τρόπους αντιμετώπισης τους, είτε αυτοί εφαρμόζονταν από τους ίδιους τους μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες, είτε από τους εκπαιδευτικούς τους, είτε από τους γονείς τους.

Όσον αφορά τη συμβολή της παρούσας έρευνας, έγινε προσπάθεια ανάδειξης των δυσκολιών που αντιμετώπισαν οι μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες με ΕΜΔ, οι μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες με ΔΕΠ-Υ και οι μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες με ΔΑΦ. Η συγκέντρωση αυτών των δεδομένων από διαφορετικές έρευνες σε έναν πίνακα, παρέχει τη δυνατότητα συλλογικής μελέτης και κατανόησης των προβλημάτων αυτών. Αντίστοιχα, με τη συγκέντρωση και των τρόπων αντιμετώπισης γίνεται πιο εύκολο για όσους αντιμετωπίζουν αντίστοιχα προβλήματα – είτε ως μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες, είτε ως εκπαιδευτικοί, είτε ως γονείς- να ενημερωθούν για τις δυσκολίες άλλων ανθρώπων και να δουν πως αντιμετωπίστηκαν αυτές οι δυσκολίες, και ίσως θελήσουν να υιοθετήσουν κάποιον από αυτούς τους τρόπους για δική τους διευκόλυνση.

Σχετικά με τη πρακτική συμβολή της παρούσας εργασίας, τα αποτελέσματα φανερώνουν την ανάγκη στην εφαρμογή τρόπων αντιμετώπισης, όχι μόνο από τους μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες, αλλά και από τους εκπαιδευτικούς τους και από τους γονείς τους. Όπως προαναφέρθηκε και έγινε κατανοητό τα προβλήματα που

παρουσιάστηκαν ήταν πολλά, οπότε για να μπορέσουν οι μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες να συμμετέχουν στην εξΑΕ έπρεπε να βρεθούν –και βρέθηκαν- τρόποι αντιμετώπισης για κάθε δυσκολία. Αν δεν είχαν καταφέρει να βρουν τρόπους αντιμετώπισης των δυσκολιών αυτών, οι συνέπειες θα ήταν αρκετές, με μεγαλύτερη τη μη συμμετοχή τους στην εξΑΕ.

Κεφάλαιο 7^ο: Συμπεράσματα και Προτάσεις για Περαιτέρω Έρευνα

7.1 Συμπεράσματα

Η παρούσα ανασκόπηση πεδίου εξέτασε συνολικά είκοσι τέσσερις έρευνες, καθώς είχε ως στόχο να απαντήσει σε έξι ερευνητικά ερωτήματα σχετικά με την εξΑΕ μαθητών/τριών – φοιτητών/τριών με ΕΜΔ, με ΔΕΠ-Υ και με ΔΑΦ.

Συμπερασματικά, παρατηρείται, ότι η εξΑΕ των μαθητών/τριών – φοιτητών/τριών με ΕΜΔ, με ΔΕΠ-Υ και με ΔΑΦ εμφάνισαν αρκετά προβλήματα και δυσκολίες, όμως για κάθε δυσκολία βρέθηκαν τρόποι αντιμετώπισης τους, είτε από τους ίδιους τους μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες, είτε από τους εκπαιδευτικούς, είτε από τους γονείς.

Από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε έγινε κατανοητό πως οι μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες με ΕΜΔ, οι μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες με ΔΕΠ-Υ και οι μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες με ΔΑΦ προσπάθησαν αρκετά και παρακολουθούσαν την εξΑΕ. Είναι απολύτως κατανοητό πως αντιμετώπισαν περισσότερες δυσκολίες από αυτές που αντιμετώπιζαν κατά την δια ζώσης διδασκαλία, όμως για κάθε εμπόδιο που αντιμετώπιζαν πάντα βρισκόταν μία λύση για να μπορέσουν να συνεχίσουν.

Καλό θα ήταν να αναφερθεί πως οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν και οι τρεις κατηγορίες μαθητών/τριών – φοιτητών/τριών που αναφέρονται στην παρούσα έρευνα είναι οι ίδιες. Πιο συγκεκριμένα, αντιμετώπισαν προβλήματα και δυσκολίες που αφορούσαν τον χρόνο, το υλικό, την διδασκαλία και τη μη κατάρτιση των εκπαιδευτικών.

Τέλος, έγινε κατανοητό πως οι μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες με ΔΑΦ αντιμετώπισαν περισσότερες δυσκολίες ως προς την εξΑΕ. Είναι γεγονός πως δεν έχουν πραγματοποιηθεί ακόμα πολλές έρευνες ως προς την εξΑΕ μαθητών/τριών με ΔΑΦ, σε αυτές όμως που έχουν πραγματοποιηθεί έχουν συμμετάσχει οι γονείς τους και οι εκπαιδευτικοί τους. Αυτοί/ες οι συμμετέχοντες δήλωσαν πως δυσκολεύτηκαν πάρα πολύ να βοηθήσουν τα άτομα με ΔΑΦ, καθώς λόγω της αλλαγής που βίωσαν στην ρουτίνα τους, αποδιοργανώθηκαν και δεν συνεργάζονταν με ευκολία. Παρόλα αυτά, μέσα από υποστήριξη που είχαν οι οικογένειες ατόμων με ΔΑΦ κατάφεραν να γεφυρώσουν αυτές τις δυσκολίες.

7.2 Περιορισμοί Μελέτης

Όπως είναι φυσικό, η παρούσα μελέτη υπόκειται σε κάποιους περιορισμούς. Πιο συγκεκριμένα, δεν έχουν πραγματοποιηθεί ακόμα αρκετές έρευνες για την εξΑΕ μαθητών/τριών – φοιτητών/τριών με ΕΜΔ, με ΔΕΠ-Υ και με ΔΑΦ. Όσον αφορά την έρευνα, η μελέτη πραγματοποιήθηκε μόνο σε ηλεκτρονικές πηγές και δεν έγινε χρήση βιβλίων. Τέλος, η έρευνα περιορίστηκε στην ανάλυση πεδίου, δεν πραγματοποιήθηκε δηλαδή κάποια ποσοτική ανάλυση, η οποία θα μπορούσε να οδηγήσει σε ασφαλέστερα συμπεράσματα και γενικεύσεις.

7.3 Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα

Αναφορικά με τη μελλοντική έρευνα, καλό θα ήταν να γίνουν περισσότερες έρευνες για τις ομάδες μαθητών/τριών – φοιτητών/τριών που αναφέρθηκαν στην παρούσα μελέτη (μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες με ΕΜΔ, μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες με ΔΕΠ-Υ και μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες με ΔΑΦ), αλλά και να δοθεί έμφαση και σε άλλες κατηγορίες μαθητών/τριών – φοιτητών/τριών, όπως για παράδειγμα μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες με νοητική αναπηρία, έτσι ώστε να υπάρξει μια εικόνα για τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά την εξΑΕ, αλλά και τους τρόπους που χρησιμοποιήθηκαν για να αντιμετωπιστούν αυτές οι δυσκολίες. Μέσα από αυτές τις έρευνες να γίνουν κατανοητές οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν αυτές οι ομάδες μαθητών/τριών – φοιτητών/τριών, και με αυτό τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι γονείς θα μπορέσουν να ενημερωθούν και να βρουν τρόπους αντιμετώπισης για τις δυσκολίες που έχουν παρουσιαστεί. Επιπλέον, με τις έρευνες αυτές θα συγκεντρωθούν οι δυσκολίες και οι τρόποι αντιμετώπισης τους, οπότε η ενημέρωση των ίδιων των μαθητών/τριών – φοιτητών/τριών, των εκπαιδευτικών, αλλά και των γονέων θα είναι πιο εύκολη και γρήγορη.

Επιπροσθέτως, με την πραγματοποίηση αυτών των ερευνών θα γίνει πιο αποτελεσματική η εξΑΕ για τις ομάδες αυτές. Αυτό θα συμβεί γιατί οι εκπαιδευτικοί θα γνωρίζουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει η κάθε ομάδα μαθητών/τριών – φοιτητών/τριών ξεχωριστά, οπότε έχοντα υπόψη και τους τρόπους αντιμετώπισης θα μπορέσουν να δημιουργήσουν κατάλληλες διδασκαλίες αλλά και εξειδικευμένο υλικό για την κάθε ομάδα ξεχωριστά.

Ακόμη, θα ήταν σκόπιμο μελλοντικά να πραγματοποιηθούν έρευνες για τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι γονείς αυτών των μαθητών/τριών – φοιτητών/τριών κατά την εξΑΕ. Ο λόγος είναι πως οι γονείς αυτών των μαθητών/τριών – φοιτητών/τριών αποτελούν και αυτοί μια ομάδα που χρήζει υποστήριξης, έτσι ώστε να μπορέσουν και αυτοί με τη σειρά τους να υποστηρίξουν κατάλληλα τα ίδια τους τα παιδιά.

Πρόκληση αποτελεί τέλος, η πραγματοποίηση ερευνών που θα εστιάζουν στα αποτελέσματα που έχει η εξΑΕ σε αυτές τις ομάδες μαθητών/τριών – φοιτητών/τριών, καθώς ακόμα δε ξέρουμε ποια είναι η επίδρασή της σε αυτές τις ομάδες.

Επίλογος

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η παρουσίαση, η ερμηνεία και η αξιολόγηση των ερευνητικών στοιχείων και αποτελεσμάτων ερευνών, οι οποίες πραγματεύονται τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες με ΕΜΔ/ με ΔΕΠ-Υ/ με ΔΑΦ κατά την εξΑΕ, αλλά και τους τρόπους αντιμετώπισης τους, τους οποίους εφάρμοσαν είτε οι ίδιοι, είτε οι εκπαιδευτικοί τους, είτε οι γονείς τους. Για να διερευνηθούν τα παραπάνω χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος ανασκόπησης πεδίου, όπου εξετάστηκαν έρευνες ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας από το 2015, έως και το 2022. Από την ανασκόπηση πεδίου αναδείχθηκαν 24 έρευνες, οι οποίες αναλύθηκαν με βάση τα ερευνητικά τους ερωτήματα.

Από τα αποτελέσματα, έγινε κατανοητό πως οι μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες με ΕΜΔ/ με ΔΕΠ-Υ/ με ΔΑΦ αντιμετώπισαν αρκετά προβλήματα κατά την εξΑΕ, και αυτά αφορούσαν κυρίως τις μειωμένες ακαδημαϊκές επιδώσεις, την ενίσχυση αρνητικών συναισθημάτων, όπως το άγχος, η χαμηλή αυτοεκτίμηση, η παραίτηση κ.λπ., την έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών και τη δυσκολία ολοκλήρωσης ατομικών εργασιών και προσωπικής μελέτης, καθώς ανέφεραν πως χρειάζονταν περισσότερο χρόνο συγκριτικά με τα δια ζώσης μαθήματα.

Συνεχίζοντας, τα αποτελέσματα για τους τρόπους αντιμετώπισης των δυσκολιών αυτών έδειξαν πως οι ίδιοι οι μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες προσπάθησαν να βρουν τρόπους αντιμετώπισης, για να μπορέσουν να συνεχίσουν με επιτυχία την εκπαίδευσή τους, οι εκπαιδευτικοί – αν και οι περισσότεροι δεν ήταν καταρτισμένοι – προσπάθησαν να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους και το υλικό τους στην εξΑΕ, έτσι ώστε να βοηθήσουν αυτούς τους μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες, καθώς τέλος, και οι γονείς τους προσπάθησαν να τους βοηθήσουν όσο μπορούσαν παρέχοντας τους κίνητρα και υποστήριξη.

Από τα παραπάνω έγινε κατανοητό πως αν και υπάρχουν αρκετές δυσκολίες ως προς την εκπαίδευση μαθητών/τριών – φοιτητών/τριών με ΕΜΔ/ με ΔΕΠ-Υ/ με ΔΑΦ, υπάρχουν και αρκετοί τρόποι που βοηθούν στην αντιμετώπιση τους, έτσι ώστε να έχουν την εκπαίδευση που τους ταιριάζει και που τους αξίζει.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αγαλιώτης, Ι. (2012). Εκπαιδευτική αξιολόγηση μαθητών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής: Το Αξιολογικό Σύστημα Μαθησιακών Αναγκών. Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Αναστασιάδης, Π. (2008). Ζητήματα παιδαγωγικού σχεδιασμού για τη Διδακτική Αξιοποίηση της Διαδραστικής Τηλεδιάσκεψης σε Περιβάλλον Μικτής-Πολυμορφικής-Μάθησης. *Η τηλεδιάσκεψη στην υπηρεσία της Δια Βίου Μάθησης και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*, 17-91.
- Αντωνίου, Α. Σ., & Δαλιανά, Ν. (2017). Αιτιολογικοί παράγοντες των διαταραχών αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ). *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2016(1), 137-151.
- Αποστολάκη, Ν. (2020). Εκπαίδευση Ενηλίκων με Δυσλεξία.
- Βογινδρούκας Ι. & Γρηγοριάδου Ε. (2000). Ένθετο «Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες Δυσορθογραφία», Θέματα ειδικής αγωγής, τεύχος 10
- Γατσωτής, Α. (2022). Αξιολόγηση της διδασκαλίας και της παρέμβασης στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες σε περιβάλλον εξ αποστάσεως διδασκαλίας.
- Γαυγιωτάκη, Ε. (2019). Αυτισμός και θεραπευτικές μέθοδοι.
- Γενα, Α., & Γαλανης, Π. (2007). Εφαρμογές της Ανάλυσης της Συμπεριφοράς στην αξιολόγηση και αντιμετώπιση του αυτισμού.
- Γεωργουσάκη, Χ. (2022). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών εφαρμογών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση* (Doctoral dissertation, University of Piraeus (Greece)).
- Γιαγλή, Σ., Γιαγλής, Γ., & Κουτσούμπα, Μ. Ι. (2010). Αυτονομία στη μάθηση στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 6(1, 2), 92-105. <https://doi.org/10.12681/jode.9753>
- Δαγγούλη, Ε., & Μωραΐτη, Π. (2017). Η γνώση των δασκάλων για την ΔΕΠ-Υ.

Δροσινού, Μ. (2010). Τα «μπράβο» και τα «άριστα» στα τετράδια ορθογραφίας μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Ειδικές παιδαγωγικές διευθετήσεις ή προβλήματα διδακτικής πράξης. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ. ΙΕΠ ΕΚ.), 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα, 7-9.*

Ιωακειμίδου, Σ., & Λιοναράκης, Α. (2011). Η διασφάλιση της ποιότητας στη διδασκαλία και μάθηση στην εκπαίδευση από απόσταση: μια ανασκόπηση. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 6 (1Α).* <https://doi.org/10.12681/icodl.710>

Κάκουρος, Ε. (2001). Το Υπερκινητικό Παιδί. Οι δυσκολίες του στη μάθηση και στη συμπεριφορά. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καλατζή-Αζίζι, Α. & Ζαφειροπούλου, Μ. (2004). Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόσληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών. Ελληνικά Γράμματα

Κορέα, Δ. Μ. Δ., & Σκληβάγκου, Α. (2017). Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και παραβατική συμπεριφορά: Βιβλιογραφική οριοθέτηση και αναζήτηση σχέσεων στον πολιτισμό του σχολείου και της οικογένειας. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2016(1), 286-306.* <https://doi.org/10.12681/edusc.955>

Κωνσταντίνου, Α. (2020). ΔΕΠ-Υ: Αίτια και συμπτώματα. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 8, 620-630.*

Λαμπρούση, Δ. (2014). Θεωρητικό υπόβαθρο, ανασκόπηση και χορήγηση ερευνητικών εργαλείων αξιολόγησης μαθησιακών δυσκολιών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Λιοναράκης, Α. (2006). Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στοιχεία Θεωρίας και Πράξης* (σσ 11–41). Εκδόσεις Προπομπός.

Λουάρη, Μ. (2023). Χαρακτηριστικά της οικογένειας μαθητών με δυσλεξία και πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. *Education Sciences, 2023(1), 161-176.*

- Λουκοβίτου, Μ. Δ. (2023). *Ειδικές Μαθησιακές δυσκολίες-είδη και θεραπευτικές παρεμβάσεις* (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης).
- Μανούσου, Ε., Ιωακειμίδου, Β., Παπαδημητρίου, Σ., & Χαρτοφύλακα, Α. Μ. (2021). Προκλήσεις και καλές πρακτικές για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στον ελληνικό χώρο κατά την περίοδο της πανδημίας. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 17(1), 19-37. <https://doi.org/10.12681/jode.26762>
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (2005). Δυσκολίες μάθησης: Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση.
- Μαρκοβίτης, Μ., & Τζουριάδου, Μ. (1991). Μαθησιακές δυσκολίες: Θεωρία και πράξη. *Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς*.
- Μίμινου, Α., & Σπανακά, Α. (2013). Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Καταγραφή και συζήτηση μίας βιβλιογραφικής επισκόπησης. *Διεθνές συνέδριο για την ανοικτή & εξ αποστάσεως εκπαίδευση*, 7(2Α). <https://doi.org/10.12681/icodl.580>
- Μπότσας, Γ. & Σανδραβέλης, Α. (2014). Αλλοδαποί μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Η περίπτωση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Στο Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.) *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*, 255-271, Επιμορφωτικό υλικό. Πρόγραμμα ΕΣΠΑ «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών. Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ.
- Μουσή, Ν. (2020). *Εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Μια νέα πραγματικότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία* (Doctoral dissertation, University of Piraeus (Greece)). DOI:10.26267/unipi_dione/450
- Νικολαου, Ο. (2017). ΔΕΠΥ και Συμβουλευτική γονέων. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2016(2), 860-874.
- Νταντής, Π. Α. (2014). Αυτισμός και νοσηλευτική παρέμβαση.
- Παντελιάδου, Σ. (2011). Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη. *Τι και γιατί, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα*.

- Παπαγεωργίου, Δ. (2019). Μαθησιακές δυσκολίες σε Δημοτικό και Γυμνάσιο: Δυσγραφία - Δυσορθογραφία.
- Παυλίδης, Γ. (2016). Μαθησιακές δυσκολίες: δυσλεξία, διάσπαση προσοχής, παρορμητικότητα και υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ–ADHD).
- Πιάνος Χ. Κωνσταντίνος (2000). «Ψυχοκοινωνικές Διαταραχές και Αντιμετώπιση τους». 3^η έκδοση. Εκδόσεις «Έλλην». Αθήνα
- Πλεμμένου, Σ., & Νικολόπουλος, Ι. (2017). Δυσαριθμησία στην Α/βάθμια, Μελέτη Περίπτωσης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2016(2)*, 1117-1129.
- Πόρποδας, Κ. (2003). Διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο δημοτικό σχολείο (Ανάγνωση, Ορθογραφία, Δυσλεξία, Μαθηματικά). Πάτρα.
- Σεφεριάδου, Σ. (2021). Απόψεις εκπαιδευτικών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση.
- Σούλης, Σ. Γ. (2016). Εκπαίδευση και αναπηρία.
- Σοφός, Α. Λ. (2021). Εκπαίδευση υπό έκτακτες συνθήκες ή εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση; Προβληματισμοί και ζητήματα που προκύπτουν για τον εκπαιδευτικό και προοπτικές για το μέλλον. *1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες*, 38-50. <https://doi.org/10.12681/online-edu.3209>
- Σοφός, Α., Κώστας, Α., & Παράσχου, Β. (2015). Εξ αποστάσεως εκπαίδευση.
- Σπύρου, Σ., Γιασιράνης, Σ., & Σοφός, Α. Λ. (2021). Η αξιοποίηση της Επαυξημένης Πραγματικότητας στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση – Βιβλιογραφική Ανασκόπηση. *1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες*, 647-657.
- Σταμάτης, Σ. (1987). Οχρωμένη Σιωπή. Εκδόσεις Γλάρος
- Σταμπολτζή, Α. Λ., Γιαννούλας, Α., & Καλαματιανός, Α. (2020). Η εμπειρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης φοιτητών με μαθησιακές δυσκολίες ή αναπηρία στην περίοδο του COVID-19: Μια πιλοτική έρευνα. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 9(1), 140-157.

- Στυλιάρης, Γ., & Δήμου, Β. (2015). Διδακτική της Πληροφορικής: Πληροφορική στη Γενική και Ειδική Αγωγή –Η συμβολή του Διαδικτύου και του Web 2.0. *Αθήνα: ΕΜ Π-ΣΕΑΒ.*
- Τζιβινίκου, Σ. (2016). Μαθησιακές δυσκολίες-διδακτικές παρεμβάσεις.
- Τριαντάρη, Σ. (2011). Ειδική αγωγή και η φιλοσοφία της. Από τη θεωρία στη βιωματική εμπειρία. Στο Ε. Παπάνης, Π. Γιαβρίμης & Α. Βίκη (Επιμ.), Έρευνα και εκπαιδευτική πράξη στην ειδική αγωγή (σσ. 603-626). Ι. Σιδέρης.
- Τρίγκα-Μερτίκα, Ε. (2010). Μαθησιακές Δυσκολίες: Γενικές και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες-Δυσλεξία. *Αθήνα: Γρηγόρη.*
- Τσίτου, Ε. (2017). Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.
- Τσομπόλη, Ε. (2017). Μαθησιακές Δυσκολίες-Δυσαριθμησία. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2016(2), 1308-1322.*
- Τσομπόλη, Ε. (2020). Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος-Μια μελέτη περίπτωσης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 9, 861-868.*
- Χατζησταύρου Π. (2023). Απόψεις εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα εισαγωγής της τεχνογνωσίας που αποκτήθηκε από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας λόγω Covid 19 στις σχολικές μονάδες, μέσω της αξιοποίησης κινητών συσκευών μάθησης.

Ξενόγλωσση

- Aarnos, R. (2021). Teaching and supporting students with special-educational needs at distance during the COVID-19 school closures in Finland: Special needs teachers' experiences.
- Adams, D., Simpson, K., Davies, L., Campbell, C., & Macdonald, L. (2019). Online learning for university students on the autism spectrum: A systematic review and questionnaire study. *Australasian Journal of Educational Technology, 35(6), 111-131.* <https://doi.org/10.14742/ajet.5483>
- Adetayo, A. J., Komolafe, R. S., & Olalere, J. O. (2022). Virtual learning and library usage during COVID-19 pandemic: The Adeleke University

- experience. *Journal of Library & Information Services in Distance Learning*, 16(1), 38-58.
- Al-Arimi, A. M. A. K. (2014). Distance learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 82-88. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.159>
- Allday, C. M. & Allday, R. (2011) 'Effects of pacing options on final grades of students with disabilities in virtual high school', *Quarterly Review of Distance Education*, 12 (4), 223–234.
- Al Salahat, R., & Ahmad, A. C. (2022). Effectiveness of distance teaching for autism spectrum disorder students during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 1383-1391.
- American Psychiatric Association. (2003). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM 4 TR (Text Revision)*. American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association. (2013). Division of Research. Highlights of Changes from DSM-IV to DSM-5: Somatic Symptom and Related Disorders. *FOCUS*, 11(4), 525-527.
- Amiti, F. (2020). Synchronous and asynchronous e-learning. *European Journal of Open Education and E-Learning Studies*, 5(2), 60-70. Ανάκτηση από: <http://www.oapub.org/edu> (14/4/2023)
- Antman, E. M., Lau, J., Kupelnick, B., Mosteller, F., & Chalmers, T. C. (1992). A comparison of results of meta-analyses of randomized control trials and recommendations of clinical experts: treatments for myocardial infarction. *Jama*, 268(2), 240-248.
- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International journal of social research methodology*, 8(1), 19-32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Ayuningtyas, F., Sevilla, V., & Uljanatunnisa, U. (2022). How to manage distance learning for children with autism during the COVID-19 pandemic at Rumah Autis Depok, Indonesia?. *International Journal of Multicultural and*

- Barrera, M. (2006). Roles of definitional and assessment models in the identification of new or second language learners of English special education. *Journal of Learning Disabilities*, 39(2), 142-156.
- Battisti, A., Lazzaro, G., Varuzza, C., Vicari, S., & Menghini, D. (2022). Distance learning during COVID-19 lockdown: Impact on adolescents with specific learning disorders and their parents. *Frontiers in psychiatry*, 13, 995484. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.995484>
- Berninger, V. W., Nielsen, K. H., Abbott, R. D., Wijsman, E., & Raskind, W. (2008). Gender differences in severity of writing and reading disabilities. *Journal of school psychology*, 46(2), 151-172.
- Buchnat, M., & Wojciechowska, A. (2020). Online education of students with mild intellectual disability and autism spectrum disorder during the COVID-19 pandemic. *Interdisciplinary Context of Special Pedagogy*, 29(1), 149-171. <https://doi.org/10.14746/ikps.2020.29.07>
- Becker, S. P., Breaux, R., Cusick, C. N., Dvorsky, M. R., Marsh, N. P., Sciberras, E., & Langberg, J. M. (2020). Remote learning during COVID-19: Examining school practices, service continuation, and difficulties for adolescents with and without attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Adolescent Health*, 67(6), 769-777. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.09.002>
- Burdette, P. J., Greer, D. L., & Woods, K. L. (2013). K-12 online learning and students with disabilities: Perspectives from state special education directors. *Journal of asynchronous learning networks*, 17(3), 65-72.
- Cameron, D. L., Matre, M. E., & Canrinus, E. T. (2022, March). Accommodating students with special educational needs during school closures due to the COVID-19 pandemic in Norway: Perceptions of teachers and students. In *Frontiers in Education* (Vol. 7, p. 856789). Frontiers. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.856789>
- Chung, P., & Patel, D. R. (2015). Dysgraphia. *International Journal of Child and Adolescent Health*, 8(1), 27.

- Çıkılı, Y., & Gülsöz, T. (2022). The Problems Encountered by the Individuals with Autism Attending Higher Education During the Distance Education Process. *Journal of Ahmet Kelesoglu Educational Faculty*, 4(2).
- Corkum, P., Elik, N., Blotnicky-Gallant, P. A., McGonnell, M., & McGrath, P. (2019). Web-based intervention for teachers of elementary students with ADHD: Randomized controlled trial. *Journal of attention disorders*, 23(3), 257-269.
- Durkin, M. S., Maenner, M. J., Newschaffer, C. J., Lee, L. C., Cunniff, C. M., Daniels, J. L., ... & Schieve, L. A. (2008). Advanced parental age and the risk of autism spectrum disorder. *American journal of epidemiology*, 168(11), 1268-1276.
- Fisch, G. S. (2012, May). Nosology and epidemiology in autism: classification counts. In *American Journal of Medical Genetics Part C: Seminars in Medical Genetics* (Vol. 160, No. 2, pp. 91-103). Hoboken: Wiley Subscription Services, Inc., A Wiley Company.
- Friel, C. L. (2022). *Experiences of students with attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD) in online learning environments: a multi-case study* (Doctoral dissertation, University of Missouri--Columbia).
- Geary, D. C. (2006). Dyscalculia at an early age: Characteristics and potential influence on socio-emotional development. *Encyclopedia on early childhood development*, 15, 1-4.
- Hai, T., Swansburg, R., MacMaster, F. P., & Lemay, J. F. (2021, February). Impact of COVID-19 on educational services in Canadian children with attention-deficit/hyperactivity disorder. In *Frontiers in Education* (Vol. 6, p. 32). Frontiers. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.614181>
- Hammill, D. D. (1990). On defining learning disabilities an emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 74-84.
- He, S., Shuai, L., Wang, Z., Qiu, M., Wilson, A., Xia, W., ... & Zhang, J. (2021). Online learning performances of children and adolescents with attention deficit hyperactivity disorder during the COVID-19 pandemic. *INQUIRY: The*

Journal of Health Care Organization, Provision, and Financing, 58, 00469580211049065. <https://doi.org/10.1177/00469580211049065>

Jimoyiannis, A., Koukis, N., & Tsiotakis, P. (2021). Shifting to emergency remote teaching due to the COVID-19 pandemic: An investigation of Greek teachers' beliefs and experiences. In *Technology and Innovation in Learning, Teaching and Education: Second International Conference, TECH-EDU 2020, Vila Real, Portugal, December 2–4, 2020, Proceedings 2* (pp. 320-329). Springer International Publishing.

Karagiannakis, G., Baccaglini-Frank, A., & Papadatos, Y. (2014). Mathematical learning difficulties subtypes classification. *Frontiers in human neuroscience*, 8, 57.

Keegan, D. (2002). The future of learning: ZIFF papiere 119: From eLearning to mLearning.

Laslo-Roth, R., Bareket-Bojmel, L., & Margalit, M. (2020). Loneliness experience during distance learning among college students with ADHD: the mediating role of perceived support and hope. *European Journal of Special Needs Education*, 37(2), 220-234. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1862339>

Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P. C., Ioannidis, J. P., ... & Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: explanation and elaboration. *Annals of internal medicine*, 151(4), W-65. <https://doi.org/10.7326/0003-4819-151-4-200908180-00136>

Liu, R. H., Irwin, J. D., & Morrow, D. (2015). Health behaviour outcomes of co-active coaching interventions: A scoping review. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 13(1), 15-42.

Marteneý, T., & Bernadowski, C. (2016). Teachers' perceptions of the benefits of online instruction for students with special educational needs. *British Journal of Special Education*, 43(2), 178-194. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12129>

- Matson, J. L., Matson, M. L., & Rivet, T. T. (2007). Social-skills treatments for children with autism spectrum disorders: An overview. *Behavior modification, 31*(5), 682-707.
- Maurer, J., Becker, A., Hilkenmeier, J., & Daseking, M. (2021). Experiences and perceived self-efficacy in distance learning among teachers of students with special educational needs. *Frontiers in psychology, 12*, 733865. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.733865>
- Mayes, R., Bagwell, C., & Erkulwater, J. (2000). ADHD and the rise in stimulant use among children. *Harvard review of psychiatry, 16* (3), 151-166
- Meyers, C. A., & Bagnall, R. G. (2015). A case study of an adult learner with ASD and ADHD in an undergraduate online learning environment. *Australasian Journal of Educational Technology, 31*(2).
- Miles, T. R., Gilroy, D., & Du Pre, E. A. (2007). *Dyslexia at college*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203944790>
- Mirkholikova, D. K. (2020). Advantages and disadvantages of distance learning. *Наука и образование сегодня, (7 (54))*, 70-72.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2011). *Distance education: A systems view of online learning*. Cengage Learning.
- Munn, Z., Peters, M. D., Stern, C., Tufanaru, C., McArthur, A., & Aromataris, E. (2018). Systematic review or scoping review? Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping review approach. *BMC medical research methodology, 18*, 1-7. <https://doi.org/10.1186/s12874-018-0611-x>
- Mupinga, D. M. (2005). Distance education in high schools: Benefits, challenges, and suggestions. *The clearing house: a journal of educational strategies, Issues and Ideas, 78*(3), 105-109.
- Neisworth, J. T., & Wolfe, P. S. (2005). *The autism encyclopedia*. Paul H Brookes Publishing.
- Niazi, S. J., Zeb, Y., & Naveed, M. (2019). Combine effect of course related factors and quality support services on students' satisfaction in ode. *The list of scientists involved in the appraisal, 464*.

- Norris, D. (2013). Models of visual word recognition. *Trends in cognitive sciences*, 17(10), 517-524.
- Nusser, L. (2021). Learning at home during COVID-19 school closures—How do German students with and without special educational needs manage?. *European Journal of Special Needs Education*, 36(1), 51-64. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1872845>
- Oksev, B. K., Yazici, S., Uğurlu, M., Tülay, K. A. Y. A., Nazik, A., & Demirarslan, P. Ç. (2022). A Qualitative Study on the Impact of Covid-19 on Individuals with Autism Spectrum Disorder, Families' Coping Strategies and Beliefs about Online Education. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 11(1), 1-16. <https://doi.org/10.14686/buefad.1062733>
- Oxman AD & Guyatt GH (1993). The science of reviewing research. *Ann N Y Acad Sci* 1993;703:125e33. discussion 133e124.
- Parmigiani, D., Benigno, V., Giusto, M., Silvaggio, C., & Sperandio, S. (2021). E-inclusion: online special education in Italy during the Covid-19 pandemic. *Technology, pedagogy and education*, 30(1), 111-124.
- Peeters, T. (2000). The role of training in developing services for persons with autism and their families. *International Journal of Mental Health*, 29(2), 44-59.
- Polat, H., Taslibeyaz, E., & Kayalar, M. T. (2022). A systematic review of studies on online education for autism spectrum disorder. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 23(3), 49-67. <https://doi.org/10.17718/tojde.1137184>
- Reddy, K. S. (2005). Cytogenetic abnormalities and fragile-X syndrome in Autism Spectrum Disorder. *BMC medical genetics*, 6(1), 1-16.
- Regmi, K., & Jones, L. (2020). A systematic review of the factors—enablers and barriers—affecting learning in health sciences education. *BMC medical education*, 20(1), 1-18. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02007-6>
- Rello, L. (2018). *Superar la dislexia*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Repetto, J., Cavanaugh, C., Wayer, N. & Feng, L. (2010) 'Virtual high schools: improving outcomes for students with disabilities', *Quarterly Review of Distance Education*, 11 (2), 91–104

- Rundblad, G. & Annaz, D. (2010). The atypical development of metaphor and metonymy comprehension in children with autism. *Autism*, 14 (1), 29-46.
- Simonson, M. (2003). A definition of the field. *Quarterly Review of Distance Education*, 4(1), vii.
- Simonson, M. (2007). What the accreditation community is saying about quality in distance education. *Quarterly Review of Distance Education*, 8(2), VII.
- Stenhoff, D. M., Pennington, R. C., & Tapp, M. C. (2020). Distance education support for students with autism spectrum disorder and complex needs during COVID-19 and school closures. *Rural Special Education Quarterly*, 39(4), 211-219. <https://doi.org/10.1177/8756870520959658>
- Tessarollo, V., Scarpellini, F., Costantino, I., Cartabia, M., Canevini, M. P., & Bonati, M. (2022). Distance Learning in Children with and without ADHD: A Case-control Study during the COVID-19 Pandemic. *Journal of attention disorders*, 26(6), 902-914. <https://doi.org/10.1177/10870547211027640>
- Trzcińska-Król, M. (2020). Students with special educational needs in distance learning during the COVID-19 pandemic—parents' opinions. *Interdisciplinary Context of Special Pedagogy*, 29(1), 173-191. <https://doi.org/10.14746/ikps.2020.29.08>
- Vehmas, S. (2010). Special needs: a philosophical analysis. *International journal of inclusive education*, 14(1), 87-96. https://doi.org/10.1080/1360_3110802_504143
- Walters, T., Simkiss, N. J., Snowden, R. J., & Gray, N. S. (2022). Secondary school students' perception of the online teaching experience during COVID-19: The impact on mental wellbeing and specific learning difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 92(3), 843-860.
- Wilson, J. (2002). Defining 'special needs'. *European Journal of Special Needs Education*, 17(1), 61-66. <https://doi.org/10.1080/08856250110099024>
- Wilson, V. A. (2018). Costs, benefits and mechanisms of animal-assisted therapy: adopting a change in perspective. *Scottish Journal of Residential Child Care*, 17(4).

Weiss, M. J. & Harris, S. L. (2001). Teaching Social Skills to People With Autism. *Behavior Modification*, 25(5), 785-802.

Zhang, J., Shuai, L., Yu, H., Wang, Z., Qiu, M., Lu, L., ... & Chen, R. (2020). Acute stress, behavioural symptoms and mood states among school-age children with attention-deficit/hyperactive disorder during the COVID-19 outbreak. *Asian journal of psychiatry*, 51, 102077. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102077>

Ηλεκτρονικές πηγές

Βερβέρης, Α. & Αποστολής, Α. (2020). Η εξ αποστάσεως διδασκαλία οργάνων στα Μουσικά Σχολεία κατά τη διάρκεια της καραντίνας του COVID-19. *Νέος Παιδαγωγός*, 19(1), 191-201. Ανάκτηση από: https://www.researchgate.net/publication/348339263_Ex_apostaseos_didaskalia_organon_sta_Mousika_Scholeia_kata_te_diarkeia_tes_karantinas_tou_COVID-19 (Ανακτήθηκε 19/04/2023)

«Εξ αποστάσεως υποστήριξη μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2020/CE%95%CE%9E%CE%95_126965_2020_%CE%95%CE%BE%CE%B1%CF%80%CE%BF%CF%83%CF%84%CE%AC%CF%83%CE%B5%CF%89%CF%82_%CF%85%CF%80%CE%BF%CF%83%CF%84%CE%AE%CF%81%CE%B9%CE%BE%CE%B7_%CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CF%84%CF%8E (Ανακτήθηκε 19/4/2023)

Ελληνική Εταιρεία Μελέτης ΔΕΠ-Υ. Ανάκτηση από: <https://adhd.gr/> (Ανακτήθηκε 21/04/2023)

Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο (2021). Οδηγίες Ασφαλούς Τηλεκπαίδευσης. Ανάκτηση από: <https://saferinternet4kids.gr/wp-content/uploads/2021/01/Fylladio-%CE%A0%CE%A3%CE%94.pdf> (Ανακτήθηκε 19/04/2023)

Παντελιάδου, Σ. & Πατσιοδήμου (2000). Επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σε θέματα σχετικά με την εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες(Εκτίμηση των Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση εκπαιδευτικών στην Ειδική Αγωγή. Η περίπτωση του Μεταπτυχιακού Προγράμματος του

ΕΑΠ: «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με Προβλήματα Προφορικού και Γραπτού Λόγου». Διπλωματική Εργασία 114 στήσεων των εκπαιδευτικών ως προς τις ανάγκες επιμόρφωσής τους σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες). Πρόγραμμα Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.-ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Ενέργεια 3.2.β.. Θεσσαλονίκη: actionAE. Ανάκτηση από: <http://www.kee.gr/html/researchfull.php?&ID=5&topicID=12> (Ανακτήθηκε 7/6/2023)

Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού: <http://www.opengov.gr/yrepth/?p=2162&cpage=1> (Ανακτήθηκε 8/7/2023)

Allen, I., & Seaman, J. (2010). Class Differences: Online Education in the United States, 2010. Needham, MA: The Sloan Consortium, 1-26. Ανάκτηση από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED529952.pdf> (Ανακτήθηκε 19/04/2023)

Nagel D., (2009). Most college students to take classes online by 2014. Ανάκτηση από <https://campustechnology.com/articles/2009/10/28/most-college-students-to-take-classes-online-by-2014.aspx> (Ανακτήθηκε 19/04/2023)

Transform Autism Education – Νομοθεσία: <https://www.transformautismeducation.org/gr/parents/%CE%BD%CE%BF%CE%BC%CE%BF%CE%B8%CE%B5%CF%83%CE%AF%CE%B1/> (Ανακτήθηκε 8/7/2023)

UNESCO <https://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/en/page/concept8237> (Ανακτήθηκε 13/10/2023)

Παραρτήματα

Πίνακας 8.1 Αποτελέσματα για μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες με ΕΜΔ

Συγγραφέας(εις)/ Έτος	Είδος έρευνας	Δείγμα	Προβλήματα	Τρόποι αντιμετώπισης
Aarnos 2021	Ποιοτική	12 εκπαιδευτικοί	<ul style="list-style-type: none"> • Συναισθηματικές δυσκολίες. • Επικοινωνία δασκάλου – μαθητή. • Επικοινωνία και συνεργασία σπίτι – σχολείο. 	<ul style="list-style-type: none"> • Χρήση εργαλείων εξ αποστάσεως επικοινωνίας για αλληλεπίδραση με μαθητές, συναδέλφους και γονείς. • Χρήση υλικού εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. • Ρύθμιση μελέτης και διδασκαλίας για την κάλυψη των αναγκών διαφορετικών μαθητών. • Ειδική- εκπαιδευτική καθοδήγηση, συμβουλευτική και συνεργασία για την υποστήριξη της μάθησης. • Ρυθμίσεις διδασκαλίας και ευέλικτες λύσεις μάθησης. • Διαφοροποίηση τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο. • Αλληλεπίδραση δασκάλου- μαθητή για παρακίνηση και υποστήριξη. • Αξιοποίηση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας για την παροχή καλύτερης υποστήριξης.
Martenev & Bernadowski 2016	Ποσοτική	80 εκπαιδευτικούς	<ul style="list-style-type: none"> • Οπτικοακουστικοί και σωματικοί περιορισμοί. • Ακαδημαϊκές επιδόσεις. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ενσωμάτωση συμπληρωματικού υλικού για την

			<ul style="list-style-type: none"> • Διαδικτυακός εκφοβισμός. • Ανατροφοδότηση. • Υποστήριξη. • Κάλυψη ιδιαίτερων αναγκών μαθητών/τριων με ΕΜΔ. • Αποτελεσματικότητα υλικού. 	<p>υποστήριξη μαθητών/τριων με οπτικό, ακουστικό ή σωματικό περιορισμό.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Βελτίωση ακαδημαϊκών επιδόσεων λόγω του ασύγχρονου περιβάλλοντος μάθησης. • Νέοι τρόποι μάθησης. • Ευελιξία ως προς τις προθεσμίες. • Επικοινωνία γονέων – εκπαιδευτικών. • Επικοινωνία μαθητών/τριων – εκπαιδευτικών. • Εξατομικευμένη υποστήριξη.
Walters, Simkiss, Snowden & Gray, 2022	Ποσοτική	407 μαθητές/τριες	<ul style="list-style-type: none"> • Ικανότητα μάθησης. • Διάσπαση προσοχής. • Προβλήματα μνήμης. • Αυτοεκτίμηση. 	<ul style="list-style-type: none"> • Παρακολούθηση ηχογραφημένων μαθημάτων. • Χρήση ασύγχρονου υλικού.
Γατσωτής 2022	Ποιοτική	8 εκπαιδευτικοί	<ul style="list-style-type: none"> • Αποτελεσματικότητα υλικού. • Έλλειψη τεχνολογικών δομών στα δημόσια σχολεία. • Κινησθητικός τομέας. • Οριοθέτηση μαθητών/τριών και γονέων. • Τεχνικές δυσκολίες. • Αρνητικά συναισθήματα ως προς την εξΑΕ. 	<ul style="list-style-type: none"> • Προσαρμογή υλικού στην εξΑΕ. • Δημιουργία εξειδικευμένου υλικού. • Προσαρμογή εξειδικευμένου υλικού στις ανάγκες των μαθητών/τριων. • Χρήση πολλών διαφορετικών πλατφορμών. • Χρήση πλατφορμών διδασκαλίας, για απομόνωση του ήχου της ακουστικής δραστηριότητας από τους υπόλοιπους ήχους του εξωτερικού περιβάλλοντος.
Battisti, Lazzaro, Varuzza, Vicari & Menghini 2022	Ποσοτική	92 δμάδες μαθητών/τριών - γονέων	<ul style="list-style-type: none"> • Άγχος. • Κοινωνική απομόνωση. • Συναισθηματικά προβλήματα. 	<ul style="list-style-type: none"> • Δικός τους ρυθμός μάθησης. • Επικοινωνία με

			<ul style="list-style-type: none"> • Λιγότερα κίνητρα. • Δυσκολία κατανόησης μαθημάτων. • Δυσκολία συγκέντρωσης. 	<ul style="list-style-type: none"> • καθηγητές. • Διευκρινήσεις κατά την παράδοση. • Λιγότερο άγχος κατά την εξΑΕ. • Προσωπική μελέτη.
Maurer, Becker, Hilkenmeier & Daseking 2021	Ποσοτική	96 εκπαιδευτικοί	<ul style="list-style-type: none"> • Χρόνος. • Υποστήριξη. • Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών. 	<ul style="list-style-type: none"> • Φύλλα εργασίας. • Οπτικά βοηθήματα. • Εργασίες ή σχολικά βιβλία. • Εφαρμογές εκμάθησης.
Nusser 2020	Ποσοτική	1452 γονείς	<ul style="list-style-type: none"> • Άγχος. • Χαμηλή επίδοση. • Χρόνος. • Ικανότητα μάθησης. • Πίεση. 	<ul style="list-style-type: none"> • Υποστήριξη από εκπαιδευτικούς. • Υποστήριξη από γονείς.
Cameron, Matre & Canrinus 2022	Ποσοτική	128 εκπαιδευτικοί	<ul style="list-style-type: none"> • Κοινωνική συναισθηματική ανάπτυξη. • Ατομική εργασία. • Κάλυψη αναγκών. 	<ul style="list-style-type: none"> • Επικοινωνία. • Υποστήριξη από εκπαιδευτικούς. • Προσεγγίσεις.
Cameron, Matre & Canrinus 2022	Συνδυασμός μεθόδων	<ul style="list-style-type: none"> • 80 μαθητές/τριες • 5 εκπαιδευτικοί 	<ul style="list-style-type: none"> • Ποιότητα διδασκαλίας. • Συναισθηματικές δυσκολίες. • Χρόνος. • Παραίτηση. 	<ul style="list-style-type: none"> • Υποστήριξη από εκπαιδευτικούς.
Trzcińska-Król 2020	Μελέτη περίπτωσης	4 γονείς	<ul style="list-style-type: none"> • Κίνητρα. • Ατομική εργασία. • Νέα εργαλεία. • Ανεπαρκείς μέθοδοι. • Έλλειψη ενημέρωσης. • Χρόνος. • Συγκέντρωση. • Επαλήθευση γνώσης. • Μορφή διδασκαλίας. • Άγχος. • Απογοήτευση. 	<ul style="list-style-type: none"> • Υποστήριξη από γονείς. • Διαλείμματα. • Κίνητρα για μελέτη.

Πίνακας 8.2 Αποτελέσματα για μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες με ΔΕΠ-Υ

Συγγραφέας(ες)/ Έτος	Είδος έρευνας	Δείγμα	Προβλήματα	Τρόποι αντιμετώπισης
----------------------	---------------	--------	------------	----------------------

Friel 2022	Ποιοτική	4 φοιτητές/τριες	<ul style="list-style-type: none"> • Συναισθηματικά προβλήματα. • Άγχος. • Απογοήτευση. • Χρόνος. • Έλλειψη ρουτίνας. • Διάσπαση προσοχής. • Έλλειψη κινήτρου. • Μη κατανόηση διαλέξεων. • Έλλειψη καθοδήγησης. • Έλλειψη επικοινωνίας. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ηχογραφημένες διαλέξεις. • Επιλογή τοποθεσίας. • Εξατομικευμένη μελέτη. • Μείωση κοινωνικού άγχους, λόγω μείωσης αλληλεπίδρασης. • Δημιουργία καθορισμένου χώρου εργασίας. • Διαλείμματα. • Διαχείριση περισπασμών. • Χρήση εφαρμογών οργάνωσης (π.χ. ημερολόγιο).
He, Shuai, Wang, Qiu, Wilson, Xia & Zhang 2021	Ποσοτική	183 μαθητές/τριες - γονείς	<ul style="list-style-type: none"> • Απροσεξία. • Συναισθηματικά προβλήματα. • Άγχος. • Μαθησιακές δυσκολίες. • Διάσπαση προσοχής. • Ολοκλήρωση εργασιών. • Οργάνωση. • Αυτοέλεγχος. • Χρόνος. • Στάση γονέων ως προς την ΕΑΕ. • Έλλειψη κινήτρων. 	<ul style="list-style-type: none"> • Επιθυμητή πλατφόρμα μάθησης. • Επίβλεψη. • Οικογενειακό θεραπευτικό πρόγραμμα.
Σταμπολιτζή, Γιαννούλας & Καλαματιανός 2020	Πιλοτική έρευνα	73φοιτητές/τριες	<ul style="list-style-type: none"> • Μη ολοκλήρωση ερευνητικών προγραμμάτων. • Ανισότητα στις μαθησιακές ευκαιρίες. • Επιπτώσεις στην ψυχική υγεία. • Άγχος. • Έλλειψη αμεσότητας στη διδασκαλία. • Διακοπή κοινωνικών επαφών. • Τεχνικά προβλήματα. • Μειωμένος χρόνος εξέτασης. • Φοιτητές που μονοπωλούν το χρόνο του μαθήματος για απορίες. 	<ul style="list-style-type: none"> • Συνεργασία. • Δημιουργικότητα. • Ξεκούρατος και άνετος τρόπος παρακολούθησης. • Καλύτερη συγκέντρωση. • Παρακολούθηση εκ των υστέρων. • Λιγότερο άγχος στις εξετάσεις. • Εξατομικευμένη μελέτη. • Περισσότερος χρόνος για μελέτη.

Meyers & Bagnall 2015	Μελέτη περίπτωσης	Ένας ενήλικας (φοιτητής)	<ul style="list-style-type: none"> • Αποπροσανατολισμός πλοήγησης. • Παραίτηση. • Συμφραζόμενος αποπροσανατολισμός. • Έλλειψη εμπιστοσύνης στις γνωστικές του ικανότητες. • Έλλειψη αυτοπεποίθησης. • Έλλειψη εμπιστοσύνης ως προς τις ιστοσελίδες. 	<ul style="list-style-type: none"> • Δημιουργία στρατηγικών. • Χρήση μεμονωμένων ιστοσελίδων πληροφοριών και όχι πολλές ταυτόχρονα. • Συγκέντρωση διαφορετικών πληροφοριών από διαφορετικά αρχεία σε ένα. • Αποθήκευε έγγραφα για μελλοντική μελέτη. • Επικοινωνία με άλλα άτομα που γνωρίζουν το αντικείμενο. • Υποστήριξη κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. • Χρήση κατευθυντήριων πινακίδων από τους εκπαιδευτικούς.
Becker, Breaux, Cusick, Dvorsky, Marsh, Sciberras & Langberg 2020	Ποσοτική	238 μαθητές/τριες - γονείς	<ul style="list-style-type: none"> • Αρνητικά συναισθήματα. • Δυσκολία συγκέντρωσης. • Περισσότερες μαθησιακές δυσκολίες. • Οικονομικό κόστος. • Οι γονείς δε μπορούσαν να υποστηρίξουν μαθησιακά τα παιδιά τους. • Λιγότερη εμπιστοσύνη των γονέων προς τα παιδιά τους ως προς τη διαχείριση του ηλεκτρονικού υπολογιστή κατά την εξΑΕ. • Λιγότερες ρουτίνες. 	<ul style="list-style-type: none"> • Λιγότερες εργασίες. • Παράταση χρόνου ολοκλήρωσης εργασιών. • Κάποια σχολεία έδιναν δωρεάν γεύματα και εκτυπωμένες εργασίες. • Σχολική συμβουλευτική σε συγκεκριμένους μαθητές (μικρό ποσοστό 39%).
Zhang, Shuai, Yu, Wang, Qiu, Lu & Chen 2020	Ποσοτική	241 γονείς	<ul style="list-style-type: none"> • Επιδείνωση συμπεριφοράς. • Άγχος. • Κατανομή χρόνου. • Διάθεση παιδιών – γονέων. 	<ul style="list-style-type: none"> • Περισσότερος χρόνος μελέτης. • Διαδικτυακή μελέτη.
Tessarollo, Scarpellini,	Ποσοτική	100 μητέρες	<ul style="list-style-type: none"> • Αστάθεια ρουτίνας. 	<ul style="list-style-type: none"> • Εξατομικευμένη μελέτη.

Costantino, Cartabia, Canevini & Bonati 2022			<ul style="list-style-type: none"> Μη οργανωμένη διδασκαλία. Αλλαγή συμπεριφοράς. Διάσπαση προσοχής. Αυτονομία. Κινητική ανησυχία. Επιθετικότητα. Άγχος. Διαταραχές διάθεσης. Δυσκολίες στον ύπνο. 	<ul style="list-style-type: none"> Περισσότερα διαλείμματα. Ψυχαγωγική χρήση της εξΑΕ. Παρέμβαση από τις μητέρες κατά τη διδασκαλία.
Laslo-Roth, Bareket-Bojmel & Margalit 2020	Ποσοτική	648 φοιτητές/τριες	<ul style="list-style-type: none"> Μοναξιά. Μαθησιακές δυσκολίες. Υποστήριξη. 	<ul style="list-style-type: none"> Υποστήριξη από συμφοιτητές/τριες.
Hai, Swansburg, MacMaster & Le may 2021	Ποσοτική	384 γονείς	<ul style="list-style-type: none"> Προσαρμογή. Ανεπαρκές υλικό. Ρουτίνα. Άγχος. Διάσπαση προσοχής. Μειωμένος χρόνος διδασκαλίας. 	<ul style="list-style-type: none"> Οδηγίες. Παρέμβαση γονέων.

Πίνακας 8.3 Αποτελέσματα για μαθητές/τριες – φοιτητές/τριες με ΔΑΦ

Συγγραφέας (εις)/ Έτος	Είδος έρευνας	Δείγμα	Προβλήματα	Τρόποι αντιμετώπισης
Meyers & Bagnall 2015	Μελέτη περίπτωσης	Ένας ενήλικας (φοιτητής)	<ul style="list-style-type: none"> Αποπροσανατολισμός πλοήγησης. Παραίτηση. Έλλειψη αυτοπεποίθησης. Έλλειψη εμπιστοσύνης ως προς τις ιστοσελίδες. Διαδικαστικός αποπροσανατολισμός. 	<ul style="list-style-type: none"> Δημιουργία στρατηγικών. Χρήση μεμονωμένων ιστοσελίδων πληροφοριών και όχι πολλές ταυτόχρονα. Συγκέντρωση διαφορετικών πληροφοριών από διαφορετικά αρχεία σε ένα. Αποθήκευση εγγράφων για μελλοντική μελέτη. Επικοινωνία με άλλα άτομα που γνωρίζουν το αντικείμενο.

				<ul style="list-style-type: none"> Υποστήριξη κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Χρήση κατευθυντήριων πινακίδων από τους εκπαιδευτικούς.
Al Salahat & Ahmad 2022	Ποσοτική	80 γονείς και 43 εκπαιδευτικοί	<ul style="list-style-type: none"> Αντιμετώπιση παιδιού από τους γονείς. Δυσκολίες ως προς την εκπαίδευση των παιδιών. Αρνητική συμπεριφορά παιδιού. Μείωση απόδοσης. 	<ul style="list-style-type: none"> Επικοινωνία και συνεργασία με γονείς. Ατομικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα κατάλληλο για τον κάθε μαθητή/τρια. Χρήση όλου του αναγκαίου τεχνολογικού εξοπλισμού. Υποστηρικτικές συνεδρίες.
Adams, Simpson, Davies, Campbell & Macdonald 2019	Συνδυασμός μεθόδων	<ul style="list-style-type: none"> 4 άρθρα 28 φοιτητές/τριες 	<ul style="list-style-type: none"> Δυσκολία ως προς την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς. Δυσκολία με τους πολλαπλούς συνδέσμους. Απόσπαση προσοχής στις ασύγχρονες συζητήσεις. Έκφραση απόψεων. Αλληλεπίδραση με άλλους/ες μαθητές/τριες. Όγκος πληροφοριών. Δυσκολία στην πλοήγηση του ιστότοπου του μαθήματος. Μεγάλος όγκος εργασιών. Αδυναμία λήψης άμεσων απαντήσεων κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Προθεσμίες εργασιών. 	<ul style="list-style-type: none"> Σαφήνεια στις παρουσιάσεις. Σαφήνεια οδηγιών. Ευελιξία χρόνου. Ευελιξία τοποθεσίας. Η περιορισμένη επικοινωνία πρόσωπο με πρόσωπο βοήθησε αρκετά στη συμμετοχή. Αλληλεπίδραση με καθηγητές. Ευελιξία μάθησης. Χρήση διαδικτυακών τεστ για μείωση άγχους. Παροχή σαφών ρουμπρίκων. Σύντομα βίντεο με διαφάνειες. Χρονοδιαγράμματα.
Çikili & Gülsöz, 2022	Ποιοτική	3 γονείς	<ul style="list-style-type: none"> Σύνδεση στο διαδίκτυο. Ώρες μαθημάτων. Απόσπαση προσοχής. Απροθυμία συμμετοχής στα μαθήματα. Δύσκολα μαθήματα. Δυσκολία στις εξετάσεις. Αίσθημα πανικού κατά τις εξετάσεις. Εργασίες που δεν σχετίζονται στα χαρακτηριστικά των 	<ul style="list-style-type: none"> Εύκολη πρόσβαση στα αρχεία μαθημάτων. Ψυχολογική και κοινωνική υποστήριξη σε όλη την οικογένεια.

			<p>παιδιών.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση. 	
Oksev, Yazici, Uğurlu, Tülay, Nazik &Demirarslan 2022	Ποιοτική	<ul style="list-style-type: none"> • 92 γονείς/φροντιστές • 32 γονείς 	<ul style="list-style-type: none"> • Υποστήριξη από το σχολείο. • Απουσία καταρτισμένων δασκάλων. • Άγχος. 	<ul style="list-style-type: none"> • Συμβουλευτική από ειδικούς. • Δίκτυο αλληλεγγύης.
Ayuningtyas, Sevilla&Uljanatunnis 2022	Συνδυασμός μεθόδων (ποιοτική – βιβλιογραφική)	<ul style="list-style-type: none"> • 2 γονείς • 4 εκπαιδευτικοί • Βιβλιογραφικές πηγές 	<ul style="list-style-type: none"> • Άγχος. • Διαχείριση. • Ολοκλήρωση εργασιών. • Χρόνος. 	<ul style="list-style-type: none"> • Συνεργασία. • Δημιουργικότητα. • Ατομικά φύλλα εργασίας. • Προγραμματισμός. • Επικοινωνία με εκπαιδευτικούς. • Επισκέψεις από ειδικούς.