

27 ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΥ 2020



ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΣΠΟΥΔΩΝ:ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ:  
ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ  
ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ ΣΑΡΡΗΣ

ΕΞΑΡΧΟΥ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΣΤΗΝ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

*Διπλωματική Εργασία*

*«Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ (ΔΑΦ). ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ-  
ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΩΝ ΓΕΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ-  
ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΑΦ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΤΥΠΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΕ ΣΧΟΛΕΙΑ  
ΓΕΝΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»*

*Εξάρχου Ευαγγελία*

*Επιβλέπων καθηγητής: Δημήτριος Σαρρής*

*Ιωαννίνα, Φεβρουάριος 2020*

«Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ (ΔΑΦ). ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ-ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΩΝ ΓΕΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ-ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΑΦ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΤΥΠΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΕ ΣΧΟΛΕΙΑ ΓΕΝΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»

*“Student’s education with autistic spectrum disorder. The opinions and perceptions of general and special educators about inclusion-co-education to students with autistic spectrum disorder in typical education class at schools of general education.”*

*Εξάρχου Ευαγγελία*

*Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας*

*Επιβλέπων Καθηγητής:*

*Δημήτριος Σαρρής*

*Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

*Συν-Επιβλέποντες Καθηγητές:*

*Κούτρας Βασίλειος*

*Ζάραγκας Χαρίλαος*

*Ιωάννινα, Φεβρουάριος, 2020*

*«Ευχαριστίες»*

*Θα ήθελα να εκφράσω τις θερμότερες ευχαριστίες μου, στον επιβλέποντα Καθηγητή μου κ. Δημήτρη Σαρρή για την επιστημονική του καθοδήγηση, την υποστήριξή του και την άμεση ανταπόκρισή του στη διάρκεια της συνεργασίας μας. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω και τα άλλα δυο μέλη της τριμελούς επιτροπής, τον κύριο Χαράλαμπο Ζάραγκα και τον κύριο Βασίλειο Κούτρα για τη συνεργασία μας. Ευχαριστώ ακόμη την οικογένειά μου καθώς στάθηκε αρωγός σε όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών και χωρίς τη στήριξη της οποίας η εν λόγω προσπάθεια δε θα είχε ολοκληρωθεί. Τέλος, να μην παραλείψω να ευχαριστήσω όλους τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνά μου, που με εμπιστεύτηκαν και μου κατέθεσαν τις απόψεις τους.*

## Περίληψη

Τις τελευταίες δεκαετίες αυξάνεται η συζήτηση για την επιτυχή εφαρμογή της ενταξιακής πολιτικής. Η συνεκπαίδευση /συμπερίληψη όλων των μαθητών στο σχολείο της γενικής αγωγής, έχει κεντρίσει το ενδιαφέρον πολλών επιστημών με πολλές χώρες να προβαίνουν πλέον και σε νομοθετικές αλλαγές. Αύξηση παρατηρείται τα τελευταία χρόνια στον πληθυσμό των ατόμων με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να έρχονται αντιμέτωποι με μια νέα πραγματικότητα. Στις μέρες μας η φοίτηση μαθητών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο ολοένα και αυξάνεται. Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν καλούνται να τους συμπεριλάβουν στην τάξη τους παρέχοντάς τους την καλύτερη δυνατή εκπαίδευση με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Η παρούσα μελέτη επιχειρεί τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για τη συνεκπαίδευση /συμπερίληψη των μαθητών με ΔΑΦ στην τάξη του γενικού σχολείου, την ανάδειξη των γνώσεων και των εμπειριών των εκπαιδευτικών μέσα από το ρόλο του καθενός, καθώς και την επίδρασή τους στη μάθηση και την ένταξη των μαθητών. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν δεκαέξι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής που υπηρετούσαν σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των νομών Άρτας και Πρέβεζας τη σχολική χρονιά 2019-2020. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη χρήση της ημιδομημένης συνέντευξης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας όλοι οι εκπαιδευτικοί είχαν γνώσεις για τη διαταραχή, αλλά οι ειδικοί παιδαγωγοί διέθεταν λίγο πιο εξειδικευμένες γνώσεις. Στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν θετικές απόψεις για τη συμπερίληψη των μαθητών με ΔΑΦ και δεν διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ αυτών της γενικής και της ειδικής αγωγής. Τα χαρακτηριστικά του μαθητή με ΔΑΦ αναδείχτηκαν σε σημαντικό παράγοντα σύμφωνα με τις απόψεις όλων των συμμετεχόντων σχετικά με την επιλογή του πλαισίου φοίτησης, όπως και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών για την επιτυχημένη συμπερίληψη. Επίσης, η σημασία της συνεχούς επιμόρφωσης σε θέματα αυτισμού και εφαρμογής της συμπερίληψης αναδείχτηκε ως παράγοντας που επηρεάζει σημαντικά τη συνεκπαίδευση για όλους τους συμμετέχοντες. Τέλος, στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η συμπερίληψη συμβάλει σε μεγάλο βαθμό στην κοινωνικοποίηση των παιδιών με ΔΑΦ και επισημαίνουν ταυτόχρονα πως πολύ σημαντική καθίσταται η σχέση σχολείου - οικογένειας για την ομαλή ένταξη και ανάπτυξη του παιδιού.

Λέξεις – Κλειδιά

Διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ), συνεκπαίδευση / συμπερίληψη, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, επιμόρφωση.

## Abstract

*In recent decades, there has been a growing debate about how to successfully implement accession policy. The inclusion / inclusion of all students in the school of general education has in recent decades fueled the interest of many sciences with many countries now making legislative changes. The inclusion of all students in the school of general education has in recent decades fueled the interest of many sciences with many countries now making legislative changes. An increase has been observed in recent years in the population of people with autism spectrum disorder, which results in teachers facing a new reality. Nowadays, the general education of students with ASD is increasing. So teachers are invited to include them in their class by providing them with the best possible education with the help of special education teachers. The present study attempts to investigate the views of teachers of general and special education on inclusion of students with ASD in the mainstream classroom, the enhancement of teachers' knowledge and experiences through their role, and their impact in student learning and integration. The research participants were sixteen general and special education teachers serving primary schools in the Arta and Preveza counties during the 2019-2020 school year. The research was conducted using the semi-structured interview. According to the results of the survey, all teachers had knowledge of the disorder, but the specialized educators had more specialized knowledge. Overall, teachers expressed positive views on the inclusion of students with ASD and no significant differences were found between these general and special education. The characteristics of the student with ASD have been shown to be an important factor in the views of all participants regarding the choice of framework for study, as well as the collaboration between teachers for successful inclusion. In addition, the importance of continuing education on autism and inclusion has emerged as a factor that has a significant impact on inclusive education for all participants. Finally, in general, teachers consider that inclusion contributes greatly to the socialization of children with ASD and point out that the school-family relationship is important for the smooth integration and development of the child.*

## Keywords

*Autism spectrum disorder (ASD), inclusion, general education teachers, special education teachers, training*

## Περιεχόμενα

	Περίληψη 5	
	ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	9
1	Εισαγωγή.....	9
2	ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΕΡΕΥΝΑΣ- ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ.....	13
2.1	Ο θεσμός της συμπερίληψης.....	13
2.1.1	Λίγα λόγια για τη συνεκπαίδευση- συμπερίληψη.....	13
2.1.2	Παράγοντες που συμβάλουν στην επιτυχημένη έκβαση της συνεκπαίδευσης.....	14
2.1.3	Οφέλη και κίνδυνοι που εκφράζονται από την συνεκπαίδευση.....	20
2.2	ΑΥΤΙΣΜΟΣ-ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ.....	25
2.2.1	Ορισμοί / ιστορική αναδρομή.....	25
2.2.2	Διαγνωστικά κριτήρια.....	28
2.2.3	Αιτιολογία.....	30
2.2.4	Επιδημιολογία.....	31
2.2.5	Χαρακτηριστικά γνωρίσματα των μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ).....	32
2.3	ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ (ΔΑΦ).....	35
2.3.1	Συνεκπαίδευση μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) στην τάξη του σχολείου της γενικής αγωγής – δεδομένα και προβληματισμοί.....	36
2.3.2	Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για τις απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών στο θέμα της συνεκπαίδευσης / συμπερίληψης των μαθητών με ΔΑΦ – Κριτική αποτίμηση.....	38
2.3.3	Συνεργασία εκπαιδευτικών τυπικής και γενικής εκπαίδευσης.....	42
2.3.4	Κοινωνικοποίηση παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος.....	47
3	ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	51
3.1	Σκοπός της έρευνας.....	51
3.2	Ερευνητικά ερωτήματα.....	51
3.3	Επιλογή μεθόδου και καταλληλότητας.....	52
3.4	Ερευνητικό εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων.....	52
3.5	Συμμετέχοντες.....	53
3.6	Διαδικασία της συνέντευξης.....	54
3.7	Μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων.....	55
3.8	Αξιοπιστία και εγκυρότητα του σχεδιασμού της έρευνας/ μεθοδολογικοί περιορισμοί.....	56
3.9	Ζητήματα δεοντολογίας στην ποιοτική έρευνα.....	56
4	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	58
4.1	Γνώσεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για τη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος.....	58
4.1.1	Γνώσεις σχετικές με τον ορισμό της διαταραχής.....	58
4.1.3	Γνώσεις σχετικές με την αιτιολογία της διαταραχής.....	60
4.1.4	Γνώσεις σχετικές με την επιδημιολογία της διαταραχής.....	61
4.2	Απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για τη συνεκπαίδευση/συμπερίληψη των μαθητών στο σχολείο γενικής αγωγής.....	62
4.2.1	Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση/συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη.....	62
4.2.2	Απόψεις και εμπειρίες των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής για τη συνεκπαίδευση/συμπερίληψη των μαθητών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος στη γενική τάξη ..	64
4.2.3	Απόψεις και εμπειρίες των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για τη συνεκπαίδευση/συμπερίληψη των μαθητών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος στη γενική τάξη ..	66
4.2.4	Απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για το ρόλο των διαφόρων ειδικοτήτων στη συνεκπαίδευση/ συμπερίληψη των μαθητών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος στη γενική τάξη.....	68

4.3	Παράγοντες που επηρεάζουν τη συνεκπαίδευση/ συμπερίληψη των μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) στο σχολείο γενικής αγωγής.....	70
4.3.1	<i>Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γύρω από τη ΔΑΦ και την εφαρμογή της συμπερίληψης.....</i>	70
4.3.2	<i>Παράγοντες που σχετίζονται με τις διαφορετικές συμπεριφορές και τα διαφορετικά χαρακτηριστικά των μαθητών με ΔΑΦ.....</i>	73
4.3.3	<i>Η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής (παράλληλης στήριξης).....</i>	74
4.3.4	<i>Η συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους γονείς του μαθητή.....</i>	77
4.3.5	<i>Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των στάσεων των συμμαθητών τυπικής ανάπτυξης απέναντι στο μαθητή με ΔΑΦ.....</i>	78
4.3.6	<i>Η σημερινή ελληνική πραγματικότητα και το σχολικό πλαίσιο όπως είναι διαμορφωμένο.....</i>	80
4.4	Απόψεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για την κοινωνικοποίηση των παιδιών με Αυτισμό μέσω της συνεκπαίδευσης.....	82
4.4.1	<i>Απόψεις για την κοινωνικοποίηση παιδιών με αυτισμό.....</i>	83
4.4.2	<i>Απόψεις για την απομόνωση παιδιών με αυτισμό από τα παιδιά της τυπικής τάξης του σχολείου γενικής αγωγής.....</i>	85
4.5	Απόψεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για τους γονείς των παιδιών με Αυτισμό.....	87
4.5.1	<i>Απόψεις για τη σχέση των γονιών των παιδιών με αυτισμό με το δάσκαλο της τυπικής τάξης.....</i>	88
4.5.2	<i>Απόψεις για την ανάγκη υποστηρικτικών δομών για τους γονείς των παιδιών με αυτισμό.....</i>	90
4.5.3	<i>Απόψεις για την προτίμηση των γονιών με αυτισμό για φοίτηση του παιδιού τους σε γενικό σχολείο.....</i>	92
5.	ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	94
6.	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	111
7.	ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	114
	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	115
	ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ.....	143
	ΕΝΗΜΕΡΩΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΟΛΗ.....	145



## **ΠΡΟΛΟΓΟΣ**

*Μέσα από μία μακράιωνη πορεία αποκλεισμού και απόρριψης, η εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες απέκτησε τα τελευταία τριάντα χρόνια ένα νέο πρόσωπο, ενδεδυμένο με τις αρχές της ισότητας και της δικαιοσύνης. Υπό το βάρος των διεκδικήσεων πολυάριθμων ανθρωπιστικών κινημάτων και με τη συνηγορία ερευνητικών δεδομένων για τα οφέλη της συνύπαρξης, καθιερώθηκε σταδιακά η εκπαιδευτική συμπερίληψη όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους, στα σχολεία γενικής αγωγής. Πρόκειται για μία σημαντική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, η επιτυχής εφαρμογή της οποίας προϋποθέτει θεμελιώδεις αλλαγές στις δομές, στα προγράμματα σπουδών, στη διδασκαλία αλλά κυρίως στις στάσεις των εμπλεκόμενων. Τη μεταρρύθμιση αυτή έχει θεσμοθετήσει και η ελληνική πολιτεία. Προγράμματα συμπερίληψης σε μία πρώιμη και υβριδική μορφή, υλοποιούνται τα τελευταία χρόνια σε αρκετά σχολεία της χώρας. Τέλος, η εκπόνηση διεθνών μελετών σχετικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών έδειξε ότι αποτελούν καθοριστικό παράγοντα για την επιτυχία των συμπεριληπτικών προγραμμάτων.*

### **1 Εισαγωγή**

*Το θέμα της συνεκπαίδευσης – συμπερίληψης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις τάξεις των σχολείων γενικής αγωγής απασχολεί έντονα τους επιστήμονες τις τελευταίες δεκαετίες.*

Ανά τα χρόνια, ο στόχος της κοινωνικής ενσωμάτωσης υπήρξε κοινός σε όλους τους κλάδους, όμως τη θέση του ως παγκόσμια αξία, την κατέκτησε στη σημερινή κοινωνία. Ωστόσο, υπάρχει σημαντική διαμάχη όσον αφορά τη διαδικασία που είναι πιθανότερο να οδηγήσει στην επίτευξη αυτού του στόχου για τα άτομα με αναπηρίες ή ειδικές ανάγκες. Οι υποστηρικτές των παραδοσιακών μοντέλων αποκατάστασης-θεραπείας προτείνουν την παροχή εντατικών υπηρεσιών σε διαχωρισμένα περιβάλλοντα ειδικά σχεδιασμένα για να ικανοποιούν τις ατομικές ανάγκες. Αντιστρόφως, οι υποστηρικτές των μοντέλων πλήρους ένταξης υποστηρίζουν ότι οι υπηρεσίες παρέχονται στο κύριο σχολείο και στην κοινωνία (Cole & Meyer, 1991).

Μετά και τη διακήρυξη της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994), η εκπαιδευτική συμπερίληψη των παιδιών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις δομές γενικής αγωγής, μαζί με τους συνομήλικους τους, επιλέχτηκε ως η μόνη ηθικά και παιδαγωγικά ενδεδειγμένη πρακτική από πολλές χώρες παγκοσμίως. Η υλοποίησή της αποδείχτηκε ένα ιδιαίτερα απαιτητικό και δύσκολο εγχείρημα, το οποίο ερμηνεύτηκε και εφαρμόστηκε ποικιλοτρόπως ανά τον κόσμο. Η συμπερίληψη των ατόμων με αναπηρία στη γενική εκπαίδευση έχει γίνει ένα πρότυπο στις δυτικές χώρες από τη δεκαετία του '80 (Heiman, 2004). Σύμφωνα με την έννοια της συμπερίληψης, οι μαθητές με αναπηρίες μπορούν και πρέπει να εκπαιδεύονται στα γενικά σχολεία μαζί με τα κανονικά αναπτυσσόμενα συνομήλικα παιδιά, παρέχοντάς τους τις κατάλληλες υπηρεσίες στήριξης, αντί να τοποθετούνται σε ειδικές τάξεις εκπαίδευσης ή σε ειδικά σχολεία (Mesibon & Shea, 1996).

Σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματική εφαρμογή της εκπαιδευτικής συμπερίληψης διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί, οι στάσεις των οποίων βρέθηκε ότι αποτελούν ίσως τον ισχυρότερο προβλεπτικό παράγοντα για την επιτυχία της (Avramidis et al., 2000 · Avramidis & Norwich, 2002 · Schwab, et al., 2015). Καθώς γίνεται ολοένα και πιο ξεκάθαρο το γεγονός ότι η συμπερίληψη δεν αφορά μόνο τη φυσική μεταφορά των μαθητών από τις δομές της ειδικής αγωγής στο σχολείο της γειτονιάς, αλλά απαιτεί αλλαγή στάσεων και συνολική αναδιαμόρφωση του σχολικού πλαισίου, ο εκπαιδευτικός κόσμος συνειδητοποιεί ότι βρίσκεται αντιμέτωπος με την πιο σύνθετη ίσως μεταρρύθμιση στη σύγχρονη εκπαιδευτική σκηνή (Fullan and Stiegelbauer, 1991 ό. ανάφ. σε Avissar, Reiter and Leyser, 2003). Η λειτουργική πλέον ένταξη ξεκινά μέσα στη σχολική τάξη και εξαρτάται από τη χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών και πρακτικών από την πλευρά του εκπαιδευτικού, ώστε τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να συμμετέχουν ενεργά τόσο στην ακαδημαϊκή, όσο και στην κοινωνική μάθηση. Η κοινωνική αποδοχή και οι κοινωνικές - διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τους συμμαθητές τους, αποτελούν βασική και αναγκαία προϋπόθεση για την ολόπλευρη ανάπτυξη τους, αλλά και για την ομαλή προσαρμογή τους στο σχολικό πλαίσιο (Buysse et al., 2003, Brown et al., 2001, Odom, 2000).

Η πορεία της ένταξης αρχικά και κατόπιν της συμπερίληψης των μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο έχει ξεκινήσει προ πολλού στη χώρα μας. Με τις πρόσφατες νομοθετικές ρυθμίσεις (Ν. 4415/ΦΕΚ Α 159/06.09.2016) ο υποχρεωτικός της χαρακτήρας υπογραμμίστηκε περαιτέρω. Το 2008 ψηφίστηκε στην Ελλάδα νόμος (3699) για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση, σύμφωνα με τον οποίο τα παιδιά με αυτισμό και άλλες διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές θεωρούνται μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Συριοπούλου- Δελλή & Κασίμος, 2013). Η αναγνώριση αυτή επέτρεψε τη

συμμετοχή των μαθητών αυτής της ομάδας σε προγράμματα συμπερίληψης με όλα τα οφέλη που αυτή συνεπάγεται.

Τα τελευταία χρόνια, έχει αυξηθεί ο αριθμός των μαθητών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος( ΔΑΦ) που φοιτούν στο γενικό σχολείο( Segall & Campbell, 2012), σε ποσοστό άνω του 80% της σχολικής ημέρας, από το 14% το 1996 στο 31% το 2005 ( Reeves, 2013). Καθώς λοιπόν ο αριθμός των παιδιών με ΔΑΦ που φοιτούν στο γενικό σχολείο αυξάνεται, κατ'επέκταση αυξάνονται και οι ανάγκες για την εφαρμογή αποτελεσματικών προγραμμάτων παρέμβασης που θα οδηγήσουν στην ομαλή συμπερίληψη των μαθητών.

Η υποστήριξη των παιδιών με ΔΑΦ στο ελληνικό σχολείο μπορεί να υλοποιηθεί από τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης, αν δεν υπάρχει στο σχολείο ειδικός παιδαγωγός, συνεργατικά από τον εκπαιδευτικό της τάξης και το δάσκαλο ειδικής αγωγής στα πλαίσια του τμήματος ένταξης, και από τον εκπαιδευτικό της τάξης σε συνεργασία με ειδικό παιδαγωγό μέσα στη γενική τάξη, εφαρμόζοντας το θεσμό της παράλληλης στήριξης( Ημέλλου, 2011).

Η εφαρμογή όμως της συμπερίληψης δεν είναι πάντα εύκολη, καθώς καλείται να αντιμετωπίσει τις προκαταλήψεις και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, αλλά και την έλλειψη πληροφοριών, εργαλείων, πόρων και γνώσεων( Dias & Perez, 2013). Οι εκπαιδευτικοί των τάξεων συχνά καλούνται να ανταποκριθούν σε συνθήκες για τις οποίες δεν έχουν προετοιμαστεί κατάλληλα. Τα προβλήματα συμπεριφοράς μάλιστα των παιδιών με ΔΑΦ, μπορεί να επηρεάσουν τη σχέση των εκπαιδευτικών μαζί τους.

Η επιτυχία επομένως της συμπερίληψης μεταξύ άλλων παραγόντων εξαρτάται από την εμπειρία και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, γενικής και ειδικής στον αυτισμό, τις γνώσεις τους για τον αυτισμό και τις στάσεις τους απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών με ΔΑΦ (McGregor & Campbell, 2001; Segall, 2007; Emam & Farrell, 2009; Segall & Campbell, 2012). Η εξασφάλιση ότι οι μαθητές με αυτισμό λαμβάνουν αποτελεσματική παρέμβαση στο γενικό σχολείο θα εξαρτηθεί, εν μέρει, από το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί και το προσωπικό είναι έτοιμοι να εφαρμόσουν τεκμηριωμένες στρατηγικές και παρεμβάσεις (Boardman et al., 2005).

Έναυσμα για την διεξαγωγή της παρούσας μελέτης, αποτέλεσε αφενός η ελλιπής ελληνική βιβλιογραφία όσον αφορά τη συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ στην τάξη του γενικού σχολείου και αφετέρου το ενδιαφέρον μου για το θέμα αυτό και για το τι πραγματικά συμβαίνει στην ελληνική πραγματικότητα. Μάλιστα, η προσωπική επαφή-εμπειρία-εργασία μου με αυτιστικά παιδιά αλλά και η εθελοντική μου εργασία σε παρεμφερείς χώρους αύξησαν τα κίνητρά μου για περαιτέρω μελέτη.

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η ανίχνευση του κατά πόσο η επιτυχία ή αποτυχία της συνεκπαίδευσης εξαρτάται από τις αντιλήψεις και κατ'επέκταση τις πρακτικές των εκπαιδευτικών και όχι από την ίδια τη διαφορετικότητα. Επίσης, ερευνάται τι είδους εκπαίδευση πρέπει να λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί για να μπορούν να διαχειριστούν την ετερογένεια στην τάξη τους και συγκεκριμένα τους μαθητές με ΔΑΦ.

Το πρώτο κεφάλαιο της εργασίας περιλαμβάνει την εισαγωγή και τους λειτουργικούς ορισμούς. Στο δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας παρουσιάζεται η θεωρητική θεμελίωση της έρευνας με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Εδώ προσεγγίζεται ο όρος αυτισμός θέτοντας θέματα αιτιολογίας, επιδημιολογίας και αναλύονται

ορισμένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών με ΔΑΦ τα οποία συχνά αποτελούν «εμπόδια» στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το ίδιο κεφάλαιο επίσης αναφέρεται και στο θεσμό της συνεκπαίδευσης αλλά και στο θέμα της εκπαίδευσης των παιδιών με ΔΑΦ και πιο συγκεκριμένα στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την συνεκπαίδευση / συμπερίληψη των μαθητών αυτών στο σχολείο γενικής αγωγής, μέσα από μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Στη συνέχεια, το τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται στην τεκμηρίωση και το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας που πραγματοποιήσαμε. Πιο συγκεκριμένα γίνεται αναφορά στο σκοπό και στα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, στη μέθοδο και στην επιλογή του ερευνητικού εργαλείου, που στη συγκεκριμένη περίπτωση πρόκειται για ποιοτική μέθοδο με εργαλείο τη συνέντευξη. Γίνεται αναφορά στους συμμετέχοντες και στην ερευνητική διαδικασία καθώς και στη μέθοδο ανάλυσης των δεδομένων. Ακολουθεί στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσίαση και ανάλυση των ευρημάτων των συνεντεύξεων που με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης, κωδικοποιήθηκαν σε πέντε άξονες με βάση τις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Η πρώτη θεματική επικεντρώνεται στις γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ). Η δεύτερη θεματική εστιάζει στις απόψεις των εκπαιδευτικών πάνω στο θέμα της συνεκπαίδευσης / συμπερίληψης των μαθητών στο σχολείο γενικής αγωγής, ενώ στην τρίτη θεματική αναφέρονται οι παράγοντες που επηρεάζουν την συνεκπαίδευση / συμπερίληψη των μαθητών με ΔΑΦ στο σχολείο γενικής αγωγής. Ακολουθεί η τέταρτη θεματική που αφορά την κοινωνικοποίηση παιδιών με αυτισμό στην γενική τάξη και τέλος η πέμπτη θεματική εστιάζει στις απόψεις των εκπαιδευτικών για διάφορα θέματα που αφορούν τους γονείς παιδιών με αυτισμό. Στη συνέχεια, στο πέμπτο κεφάλαιο συζητούνται τα αποτελέσματα της έρευνας σε συνάρτηση με τη βιβλιογραφία, ενώ στο έκτο παρατίθενται τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας. Τέλος, στο έβδομο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στους περιορισμούς και τις προεκτάσεις της έρευνας και γίνονται προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση του ζητήματος της συμπερίληψης των μαθητών με αυτισμό.

## 2 ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΕΡΕΥΝΑΣ- ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

### ΟΡΙΣΜΟΣ:

Γενικά θα λέγαμε πως η έννοια της «συμπεριληπτικής φοίτησης» είναι περίπλοκη, διαφορούμενη και αμφισβητούμενη και μπορεί να αναφέρεται σε διαφορετικές πτυχές των σχολικών πολιτικών και πρακτικών σε σχέση με διαφορετικές ομάδες φοιτητών (Kalambouka A., Farrell P., Dyson A. & Kaplan I., 2007).

Ως εκπαιδευτική συμπερίληψη μπορεί να οριστεί η εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε κανονικά σχολεία, αντί σε ειδικά σχολεία. Πιο αναλυτικά, η ένταξη περιλαμβάνει τη διατήρηση των μαθητών της ειδικής εκπαίδευσης σε κανονικές αίθουσες διδασκαλίας και την παροχή υπηρεσιών υποστήριξης στο ίδιο το παιδί αντί τη μετακίνηση του σε υπηρεσίες υποστήριξης (Nienke M. Ruijs, Thea T.D. Peetsma, 2009).

Δηλώνεται έτσι, τόσο η ύπαρξη ενός ατόμου με αναπηρία στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, όσο και η ενεργητική συμμετοχή του στη μαθησιακή διαδικασία καθώς επίσης και στις υπόλοιπες δραστηριότητες του σχολείου. Οι απαιτήσεις των εκπαιδευτικών από το άτομο είναι ανάλογες με τις δυνατότητές του (Μιχαηλίδης, 2009).

### 2.1 Ο θεσμός της συμπερίληψης

#### 2.1.1 Λίγα λόγια για τη συνεκπαίδευση- συμπερίληψη

Ο όρος «συμπερίληψη» (*inclusion*) είναι αυτός που πλέον κυριαρχεί στα δρώμενα της εκπαίδευσης, αντικαθιστώντας τους όρους της «ένταξης» και της «ενσωμάτωσης» και αποτελώντας εξέλιξή τους (Σούλης, 2008). Διατυπώθηκε για πρώτη φορά το 1985 στη Διεθνή σύνοδο για την ειδική αγωγή στη Σαλαμάνκα και μπορεί να αποδοθεί περιφραστικά στην ελληνική γλώσσα ως «η εκπαίδευση που συμπεριλαμβάνει όλους, που λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες και τη διαφορετικότητα όλων» (Ainscow, 2005, Θανοπούλου, 2013). Το επίθετο «*inclusive*» προέρχεται από το λατινικό ρήμα «*includere*» που σημαίνει «συμπεριλαμβάνω». Ο όρος λοιπόν θα μπορούσε να αποδοθεί συνοπτικά ως «συμπεριληπτική εκπαίδευση» ή ως «εκπαίδευση του μη αποκλεισμού» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2010).

Ο όρος «εκπαιδευτική συμπερίληψη», βάζει τέλος στη διάκριση, δίνοντας έμφαση στις ίσες ευκαιρίες για όλους τους μαθητές (Angelides et al., 2006), έχοντας γίνει το σύμβολο των προσπαθειών για να άρει τις διακρίσεις μεταξύ της ειδικής και της γενικής εκπαίδευσης, να επιφέρει βαθιές αλλαγές στις τάξεις και στα σχολεία και να εμπλέξει τους μαθητές που παραδοσιακά θεωρούνται ότι έχουν ανάγκη ειδικής εκπαίδευσης, ειδικής βοήθειας και ειδικών υπηρεσιών, με το γενικό σχολείο.

Ως συμπερίληψη νοείται η πλήρης συμμετοχή των παιδιών με διαφορετικές ικανότητες σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης και στις ευκαιρίες που απολαμβάνουν και τα άλλα παιδιά. Αφορά την προσπάθεια που καταβάλλεται για τη συνύπαρξη και συνδιδασκαλία των περισσότερων μαθητών με

ΕΕΑ μαζί με τους συνομηλίκους τους στα σχολεία της γειτονιάς τους και μέσα στις γενικές τάξεις (Zigmond, 2003). Επίσης, εδράζεται σε θεμελιώδεις αρχές, όπως είναι για παράδειγμα η ισότητα της συμμετοχής, ο σεβασμός της πολυμορφίας και η αποδοχή της διαφορετικότητας (Whitty, 2002 στο Κορνηλάκη, Κυπριωτάκη & Μανωλίτσης, 2010) Σκοποί επομένως της συμπερίληψης είναι όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως διαφορετικότητας, να έρθουν κοντά και να μάθουν μαζί, καθώς και να αναγνωρίσουν όλοι και να εκτιμήσουν τα μοναδικά χαρίσματα και δυνατότητες που έχει ο καθένας (D'Alessio & Watkins, 2009).

Ο ορισμός της UNESCO (2005) (όπως αναφέρεται στο Acedo et al., 2009) για την συμπερίληψη συμφωνεί με όλα τα παραπάνω, θεωρώντας πως η συμπερίληψη αποτελεί μια διαδικασία κατά την οποία τα εκπαιδευτικά συστήματα αλλά και τα οποιαδήποτε μαθησιακά περιβάλλοντα προβαίνουν σε αλλαγές του περιεχομένου, της δομής αλλά και των στρατηγικών της διδασκαλίας, προκειμένου να ανταποκριθούν στην ποικιλομορφία των αναγκών όλων των μαθητών. Επιπλέον, συμπεραίνει πως η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι μια διαρκής διαδικασία που στοχεύει στην παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές, σεβόμενη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες τους προσπαθώντας με αυτόν τον τρόπο να περιορίσει τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία όπως η σημερινή. Ο Σούλης (2008), δίνει μία νέα διάσταση της συμπερίληψης, θεωρώντας πως δεν αποτελεί προσωπική υπόθεση μόνο του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής στο γενικό σχολείο, απαλλάσσοντας τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής από την ευθύνη για την εφαρμογή της, αλλά μπορεί να υλοποιηθεί από τη συνδρομή όλων των εμπλεκόμενων με το σχολείο (Σούλης, 2008).

Εν κατακλείδι, με την έννοια της συνεκπαίδευσης θεμελιώνεται η θέση ότι η εκπαίδευση αποτελεί δικαίωμα για κάθε παιδί ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητές του και επιδιώκει τη δημιουργία σχολείων που θα είναι έτοιμα να υποδεχθούν όλον τον μαθητικό πληθυσμό και τα οποία θα αναγνωρίζουν και θα κατανοούν τις ιδιαιτερότητες, τις εκπαιδευτικές ανάγκες και απαιτήσεις του κάθε μαθητή και θα γνωρίζουν πώς να υποβοηθήσουν τη μάθησή του (Μουρελάτου & Τσιτλακίδου, 2012).

### 2.1.2 Παράγοντες που συμβάλουν στην επιτυχημένη έκβαση της συνεκπαίδευσης

Μια αρχική γενική εκτίμηση για τους παράγοντες που αναφέρθηκε ότι ευνοούν τη διαδικασία της ένταξης, θα λέγαμε ότι είναι: η συνεργατική διδασκαλία, η στήριξη από την κοινωνία, η παροχή του κατάλληλου ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού, η χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών διδασκαλίας, η συμμετοχική των παιδιών στη διδασκαλία, το προσωπικό ένταξης να είναι πάντα διαθέσιμο, η καλή συνεργασία με τους γονείς των παιδιών και ο καθορισμός ατομικών στόχων για τις ειδικές δυνατότητες του κάθε παιδιού (Gibb et al., 2007). Όπως σημειώνει και ο Norwich (2000) μερικοί παράγοντες που συμβάλλουν στην επιτυχημένη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς αναπηρία στο γενικό σχολείο, είναι: η αναπροσαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων προς όφελος των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η εμπλοκή των γονέων και του

εκπαιδευτικού προσωπικού στη λήψη αποφάσεων, το καταρτισμένο εκπαιδευτικό προσωπικό και τέλος η συμβολή της ίδιας της κοινωνίας με χρηματοοικονομική ενίσχυση.

Η εκπαιδευτική πολιτική της ένταξης μιλάει για σχολεία που είναι πρόθυμα να υποδεχτούν όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητές τους αποτελώντας ένα δημοκρατικό σχολείο το οποίο αντιστέκεται στον αποκλεισμό των μαθητών (Barton, 2003, 2011). Στις μέρες μας, προβάλλει επιτακτική η ανάγκη για καθιέρωση και αποδοχή, από όλα τα μέλη του σχολείου, μιας κοινής κουλτούρας αναφορικά με τις αρχές ενός Σχολείου για όλους (Σούλης, 2008). Στο δρόμο για μία λειτουργική ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι σημαντική η θεώρηση του σχολείου ως εκείνο το πλαίσιο, που θα: α) αποτελείται από ένα προσωπικό που αποδέχεται από κοινού την φιλοσοφία και τις ιδέες της ένταξης, β) θεωρεί όλους τους μαθητές, που είναι εγγεγραμμένοι στα αρχεία του, ευπρόσδεκτους, γ) παρέχει, με την αρχιτεκτονική του δομή, φυσική πρόσβαση σε όλους τους μαθητές του, συμπεριλαμβανομένους και εκείνους με κινητικά προβλήματα, δ) υπηρετεί τις ανάγκες όλων των μαθητών του και όχι μόνο εκείνων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μέσω ενός εξειδικευμένου προσωπικού (π.χ. ψυχολόγος, λογοθεραπευτής, φυσικοθεραπευτής, κοινωνικός λειτουργός), ε) είναι ανοιχτό στους γονείς όλων των παιδιών και στην ευρύτερη κοινότητα και στ) προωθεί το σεβασμό και τη συνεργασία (Garner & Davies, 2001, Kochhar et al., 2000). Η αλλαγή σε επίπεδο υποδομών, περιλαμβάνει το φυσικό περιβάλλον του σχολείου να είναι προσβάσιμο σε άτομα με αναπηρία, καθώς και αλλαγή σε επίπεδο έμφυτου δυναμικού, δηλαδή, την τοποθέτηση ειδικών παιδαγωγών στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης. Για όλα τα παραπάνω κρίσιμος παρουσιάζεται και ο ρόλος των διευθυντών των σχολικών μονάδων για την ανάπτυξη ενός κλίματος αμοιβαίου σεβασμού και ιστιμίας (Αγγελίδης, 2011). Επίσης είναι αναγκαία η αλλαγή σε επίπεδο της νομοθεσίας ώστε να προωθηθούν οι απαραίτητες μεταρρυθμίσεις και σε θεσμικό επίπεδο (Cornwall and Graham-Matheson 2012. ERO, 2013).

Πιο αναλυτικά, πολύ κρίσιμη καθίσταται η ύπαρξη ενός αναλυτικού προγράμματος που θα απευθύνεται σε όλους τους μαθητές της τάξης και θα αναγνωρίζει τις διαφοροποιημένες δυνατότητες και τις ανάγκες μάθησης κάθε παιδιού ξεχωριστά ανεξάρτητα από το εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται, βάζοντας εξατομικευμένους στόχους, και χαρακτηριζόμενο από ευελιξία, έτσι ώστε ο εκπαιδευτικός να μπορεί να προσαρμόσει την ύλη, τις μεθόδους διδασκαλίας, τα διδακτικά μέσα και την εκπαιδευτική διαδικασία στις ανάγκες των μαθητών. Αποτελεσματικές προσεγγίσεις είναι η συνεργατική διδασκαλία, η συνεργατική μάθηση, η επίλυση προβλημάτων μέσα από συνεργασία, οι ανομοιογενείς ομάδες και η εξατομικευμένη υποστήριξη (Watkins, 2003). Με τις κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας, τη διαφοροποίηση της διδασκόμενης ύλης και των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι δυνατό να φτάσουν στον ίδιο στόχο με τους συμμαθητές τους (Middlemas, 2012. Mitchell, 2014. Πατσίδου, 2010. Σούλης, 2002).

Επιπρόσθετα, όσον αφορά τις χωροταξικές δομές, αυτές θα πρέπει να είναι διαμορφωμένες με κατάλληλο τρόπο ώστε να μπορούν όλοι οι μαθητές να αποδίδουν όσο το δυνατόν καλύτερα (Desimone et al., 2013). Είναι σκόπιμο να πραγματοποιηθεί μια αναδιαμόρφωση του εσωτερικού της τάξης για να εξυπηρετούνται και τα άτομα με αναπηρίες που φιλοξενούνται σε αυτήν, ώστε να έχουν πρόσβαση σε όλα τα υλικά που

χρειάζονται (Willis, 2009). Η συνεκπαίδευση απαιτεί τροποποίηση των σχολικών εγκαταστάσεων, οι οποίες θα πρέπει να ταιριάζουν στις ανάγκες των ανάπηρων μαθητών και όχι τα ανάπηρα παιδιά να συμβιβάζονται με όσες διαθέτει το σχολείο (Meister, 2004). Τα ίδια τα κτίρια επομένως αποτελούν σημαντικό παράγοντα για την υλοποίηση της συνεκπαίδευσης με επιτυχία. Οι κατάλληλες υποδομές και τα κατάλληλα βοηθήματα (ράμπες αναπήρων, ανεγκυστήρες, αντιολισθητικά δάπεδα, κατάλληλος φωτισμός κλπ.), θα βοηθήσουν ώστε να παρέχεται μια ποιότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία (Πολυχρονοπούλου, 2012 · Κυπριωτάκης, 2001).

Ακόμη, μείζονος σημασίας θεωρείται η επάρκεια οικονομικών πόρων και όχι η περιστασιακή χρηματοδότηση, ώστε να παρέχονται κατάλληλες κτιριακές και τεχνολογικές υποδομές και το περιβάλλον του σχολείου να είναι προσβάσιμο σε άτομα με αναπηρία (Cornwall & Graham-Matheson 2012. ERO, 2013). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Σούλης (2002), σύμφωνα με την έκθεση του Ευρωπαϊκού φορέα για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής, η χρηματοδότηση της ειδικής αγωγής είναι ένα από τους σημαντικότερους παράγοντες που καθορίζουν την επιτυχία της συμπερίληψης.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού αποδεικνύεται καθοριστικός για την επιτυχία ή αποτυχία της εκπαιδευτικής συμπερίληψης σύμφωνα και με πρόσφατες έρευνες (Rakar et al., 2016). Σημαντική καθίσταται η επιλογή διδακτικών προσεγγίσεων που θα προάγουν την ενεργητική μάθηση, θα ενθαρρύνουν τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών, θα καλλιεργούν την κριτική σκέψη και θα παρέχουν κίνητρα για συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία (Ainscow, 1997). Απαραίτητη προϋπόθεση για τη διεκπεραίωση του έργου των εκπαιδευτικών είναι η εξασφάλιση υλικής βοήθειας, αλλά και βοήθειας σε προσωπικό (Arbeiter & Hartley, 2002). Πιο συγκεκριμένα επιτακτική κρίνεται η ανάγκη για περισσότερες τάξεις και διδακτικά βοηθήματα, προσβασιμότητα στο χώρο του σχολείου, κατάλληλα καθίσματα, ανάλογο διδακτικό υλικό προσαρμοσμένο στις ανάγκες του παιδιού που θα βοηθούσε την ομαλή ένταξή τους. Η στάση των ενηλίκων απέναντι στα παιδιά με ειδικές ανάγκες, η ετοιμότητα και ευελιξία του σχολείου (δηλ. κτιριακή υποδομή, κατάλληλος εξοπλισμός, διδακτικό υλικό, εξειδικευμένο προσωπικό κ.ά.) αποτελούν επίσης παράγοντες από τους οποίους εξαρτάται η «ικανότητα ενσωμάτωσης» του παιδιού στο σχολείο. Απαραίτητη, λοιπόν, είναι η κατάλληλη κτιριακή – υλικοτεχνική υποδομή, με τις εγκαταστάσεις των σχολείων να περιέχουν κατάλληλα υποβοηθήματα για την κάλυψη των αναγκών που προκύπτουν, η ευαισθητοποίηση, η παιδαγωγική και ψυχολογική ενημέρωση του προσωπικού. Σχετικά με το εκπαιδευτικό υλικό, τα σχολικά βιβλία της γενικής εκπαίδευσης, δεν αναφέρονται καθόλου στις αναπηρίες παρά εκθειάζουν το όμορφο, το επιθυμητό και το αποδεκτό χρησιμοποιώντας μάλιστα και τις αντίστοιχες λέξεις όπως το τέλειο, το άριστο (Καραγιάννη, 2010). Ακόμη, έρευνα του Rose (2001) εξετάζοντας τις απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όσον αφορά τις καταστάσεις που πρέπει να επικρατούν για την ομαλή ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η ένταξη ενός μαθητή από το γενικό στο ειδικό σχολείο έχει μεγαλύτερη πιθανότητα να επιτευχθεί εάν το παιδί συνοδεύεται από βοηθητικό προσωπικό και με την παρουσία πάντα ειδικού παιδαγωγού (Avramidis & Norwich, 2002). Σύμφωνα με τον Σούλη (2008), η θετική αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών, η ανταλλαγή γνώσεων, πρακτικών και τεχνικών μέσα σε ένα πλαίσιο σεβασμού και ισοτιμίας αποτελεί τη βάση για τη επιτυχή εφαρμογή της συνεκπαίδευσης.



Σημαντική τέλος, είναι και η στάση των εκπαιδευτικών για μια επιτυχημένη συνεκπαίδευση, καθώς αυτοί είναι εκείνοι που μπορούν να επηρεάσουν τα παιδιά της τάξης τους, τους συναδέλφους τους και τους γονείς, βελτιώνοντας ή αποδυναμώνοντας με αυτόν τον τρόπο τη συμπεριφορά και την εκπαιδευτική απόδοση του μαθητή και ενισχύοντας τη δημιουργία μιας νοοτροπίας πως κανένα παιδί δεν είναι «ακατάλληλο για εκπαίδευση» (Pumfrey, 2000; Tzokona, 2000, Barton, 2004). Τα συναισθήματά τους απέναντι στην εκπαιδευτική συμπερίληψη, στους μαθητές με ΕΕΑ αλλά και ο βαθμός ικανοποίησης που νιώθουν, αποτελεί βασική προϋπόθεση για την προώθηση των απαιτούμενων αλλαγών. Όπως επισημαίνεται από έρευνες, η επιτυχία στην εφαρμογή των πρακτικών συμπερίληψης εξαρτάται κυρίως από την προθυμία των εκπαιδευτικών να δουλεύουν με τέτοιους μαθητές στις αίθουσες διδασκαλίας τους (Rakar, Cig & Parlak – Rakar, 2015), καθώς και από τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν τη διαφορετικότητα μέσα στην τάξη (Watkins, 2003). Όπως αναφέρει η Μεντζά (2016), η ένταξη του παιδιού εξαρτάται, επίσης, από την ευαισθησία και την ετοιμότητα του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίσει τη συνεκπαίδευση.

Η σχέση μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στην προσπάθεια ένταξης θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από συνεργασία και από αμοιβαίο σεβασμό και να γίνει σαφές πως η εκπαιδευτική συμπερίληψη δεν αποτελεί προσωπική ευθύνη μόνο του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής στο γενικό σχολείο, αλλά μπορεί να υλοποιηθεί και να επιτευχθεί μόνο όταν συνδράμουν όλοι οι εμπλεκόμενοι (Σούλης, 2008, Ζώνιου-Σιδέρη, 2000). Ουσιαστικής λοιπόν σημασίας είναι η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, η συνεργασία μεταξύ των γονέων, αλλά και η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων (Ferguson, 2008). Ο ρόλος των εκπαιδευτικών δε σταματά μόνο μέσα στην τάξη, αλλά συνεχίζεται και εκτός. Κι αυτό γιατί δεν είναι λίγες οι φορές που μέσα από την καθημερινή τους επαφή με τους μαθητές τους, είναι αυτοί που αντιλαμβάνονται πρώτοι τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και καλούνται να επικοινωνήσουν και να ενημερώσουν τους γονείς των μαθητών, διαδικασία που σε πολλές περιπτώσεις είναι δύσκολη και περίπλοκη (Δόικου, 2000).

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών φαίνεται να επηρεάζονται από το είδος της αναπηρίας του παιδιού, την παρουσία υποστήριξης, τα χρόνια προϋπηρεσίας και τον βαθμό εξειδίκευσης στην ειδική αγωγή (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000; Avramidis & Norwich, 2002). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί είναι πιο πρόθυμοι να εντάξουν μαθητές με ήπιες ή σωματικές / αισθητηριακές αναπηρίες από ό, τι μαθητές με σύνθετες ανάγκες. Σημαντική είναι και η επαγγελματική κατάρτιση στη διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντι στην ένταξη, αλλά και το αίσθημα της αυτοπεποίθησης και της επάρκειας που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί, ώστε να ανταποκριθούν στη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Avramidis et al., 2000; Forlin et al., 2008; Idol; 2006). Ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να έχει τις απαραίτητες γνώσεις ώστε να μπορεί να χρησιμοποιεί σωστά τα αναλυτικά προγράμματα και το εκπαιδευτικό υλικό, αλλά και να προσαρμόζει τη διδασκαλία ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών (Barton, 2004). Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτικός καλείται να διαμορφώσει το περιβάλλον της τάξης με τέτοιο τρόπο, ώστε οι μαθητές με ΕΕΑ να αισθάνονται ευσπρόσδεκτοι, ασφαλείς και αποδεκτοί. Τέλος ένα άλλο εύρημα που έχει προκύψει, αφορά τη συνθετότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού καθώς περνούν τα χρόνια, με τις καινοτομίες και τις μεταρρυθμίσεις να αυξάνονται, οδηγώντας τους εκπαιδευτικούς στη βίωση αισθημάτων ανασφάλειας και αβεβαιότητας σχετικά με την απόδοσή τους

(Παπαναούμ, 2004). Επίσης, η εκπαίδευση των δασκάλων της γενικής αγωγής στον αυτισμό θα έχει ως αποτέλεσμα και τα άλλα παιδιά της τάξης να ωφεληθούν από τις αρχές και τις στρατηγικές που συνδέονται με τις σωστές μεθόδους παρέμβασης για τα αυτιστικά παιδιά, χωρίς τον κίνδυνο σύγχυσης ανάμεσα στις ανάγκες των αυτιστικών και των υπόλοιπων παιδιών (Howley & Kime, 2003).

Κρίσιμος κρίνεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην καλλιέργεια ενός σχολικού ήθους με βασικούς άξονες τη συνεργασία και την υποστήριξη όλων των παιδιών τόσο στη μαθησιακή διαδικασία όσο και στην κοινωνικοποίηση (Πατσίδου, 2010. Watkins, 2003). Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, καλείται να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν ψυχοκοινωνικές δεξιότητες και να συμβάλει στην καλλιέργεια αρμονικών σχέσεων μεταξύ μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες και στην επίλυση προβλημάτων που μπορεί να προκύψουν στις μεταξύ τους σχέσεις, αλλά και στις σχέσεις τους με τους γονείς (Δόικου-Αυλίδου, 2000). Αποτελέσματα ερευνών σχετικά με τη συνεκπαίδευση έχουν δείξει ότι η επιτυχής εφαρμογή των αρχών της ένταξης, μπορεί να οδηγήσει σε αύξηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών, σε υψηλότερα επίπεδα κοινωνικής στήριξης, κοινωνικά δίκτυα και προχωρημένους εκπαιδευτικούς στόχους (Chandler-Olcott & Kluth, 2009' Eldar et al., 2010' Vakil et al., 2009 στο Lindsay et al., 2013).

Ως τελευταίο, αλλά καθόλου αμελητέο πρέπει να αναφερθεί πως οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εφαρμόζουν τη συνεκπαίδευση πρέπει να συμμετέχουν σε μακρόχρονη επιμόρφωση και εκπαίδευση για την αναγνώριση, την κατανόηση και τη χρήση στρατηγικών αντιμετώπισης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Δηλαδή, απαιτείται η επιμόρφωση και η κατάρτιση όλων των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε ένα ενταξιακό πρόγραμμα, με σκοπό την απόκτηση νέων γνώσεων και ικανοτήτων αλλά και την μετέπειτα δημιουργία αντίστοιχων προγραμμάτων που θα αποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε μαθητή (Jordan, 2008). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι στοχευμένη στην αντιμετώπιση της τάξης ως σύνολο. Μιας τάξης η οποία θα περιέχει ένα ευρύ φάσμα ιδιαιτεροτήτων όπου θα πρέπει να αναπτυχθούν διάφορες στρατηγικές αντιμετώπισης διαφορετικών αναγκών. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, επίσης, πρέπει να ενθαρρύνονται και να μαθαίνουν να δημιουργούν νέα εκπαιδευτικά υλικά που θα είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες κάθε παιδιού (Unesco, 2001).

Όσον αφορά τους γονείς των παιδιών με ειδικές ανάγκες, αρχικά είναι πολύ σημαντικό να κατανοήσουν την διαφορετικότητα του παιδιού, ώστε να είναι σε θέση στην συνέχεια να συνεργαστούν προς όφελος του παιδιού αναπτύσσοντας σχέσεις με το διεπιστημονικό προσωπικό ενός ενταξιακού σχολείου κυρίως στα πλαίσια που αρχίζει να γίνεται λόγος για το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του παιδιού (Κυπριωτάκης, 2001, Βλάχου, 2006). Αυτό συμβαίνει γιατί οι γονείς είναι οι πρώτοι που γνωρίζουν τους ρυθμούς ανάπτυξης του παιδιού τους, τι είναι σημαντικό για εκείνο και ποιες είναι οι ικανότητές του. Είναι σε θέση δηλαδή, να δώσουν στον εκπαιδευτικό πολύτιμες πληροφορίες για το προφίλ των παιδιών (Stiller, 2004 στο Σούλης, 2008). Οι συναντήσεις επίσης των εκπαιδευτικών με τους γονείς και η συμμετοχή των πρώτων στην εκπαιδευτική διαδικασία, παύουν να αποτελούν στρεσογόνο παράγοντα και για τις δύο πλευρές. (Δόικου-Αυλίδου, 2006. Forlin, 2001). Εξάλλου, στην ελληνική πραγματικότητα η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους ειδικούς καθώς και με τους γονείς φαίνεται να είναι ένας από τους παράγοντες που οι δάσκαλοι θεωρούν αρκετά σημαντικό. Αντίθετα παράγοντες όπως το άνοιγμα του σχολείου στην κοινότητα, η εργασία καθεαυτή, τα θετικά συναισθήματα από την ικανοποίηση στην εργασία και τα κίνητρα για αυτο-βελτίωση του δασκάλου όπως

ανταμοιβές, ελαστικότητα εργασίας, αποζημίωση, η ηθική ικανοποίηση, η διάκριση των ρόλων και των ευθυνών και η αντίσταση του δασκάλου στις αλλαγές είναι χαμηλά στις επιλογές των εκπαιδευτικών (Αλευριάδου & Παυλίδου, 2014). Επιπλέον, ο Soodak (όπως αναφέρει ο Σούλης, 2008) σημειώνει πως η εμπλοκή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες αποτελεί μια μορφή εκπαίδευσης για τους ίδιους που θα εμπλουτίσει τις γνώσεις τους προκειμένου να συμβάλλουν στην ουσιαστική και πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών τους. Στην πράξη, οι γονείς μπορούν να συμμετέχουν ως εθελοντές μέσα στην τάξη για την καλύτερη λειτουργία και προσαρμογή όλων των παιδιών. Βοηθούν σε εκδηλώσεις του σχολείου και συμμετέχουν στα σχολικά συμβούλια μαζί με το προσωπικό του σχολείου (Conway, 2012).

Ένας άλλος πρωτεύουσας σημασίας παράγοντας που συμβάλλει στην επιτυχημένη έκβαση της συνεκπαίδευσης είναι το ίδιο το παιδί, με την έννοια ότι είναι σημαντική η γνώση του τύπου, η σοβαρότητα της αναπηρίας του, η στάση του παιδιού με αναπηρία ως προς το ενδεχόμενο της συνεκπαίδευσης (Παπαϊωάννου, 2008). Μαθητές με ελαφρύτερες μορφές αναπηριών αποτελούν καλύτερους «υποψήφιους» για ενσωμάτωση σε τυπικά περιβάλλοντα (Kowalski & Rizzo, 1996) Επιπλέον, η στάση των παιδιών με αναπηρίες ως προς την ενσωμάτωση ποικίλλει, κάνοντας κάποιες φορές τους μαθητές με αναπηρίες να αντιμετωπίζουν καταστάσεις αποκλεισμού και διάκρισης που επηρεάζουν έντονα την αυτοεικόνα, τη διάθεση και τα κίνητρά τους. Τα μαθήματα μπορεί να προκαλέσουν άγχος στους μαθητές που αγνοούνται επανειλημμένα, ακούν μειωτικές παρατηρήσεις για τις ικανότητες και τις επιδόσεις τους ή αισθάνονται ότι είναι λιγότερο συμπαθείς (Κοκαρίδας, 2004). Σημαντική επίσης κρίνεται και μια Κατάλληλη προετοιμασία των μαθητών με αυτισμό με την αρχική αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων και της επικοινωνίας των παιδιών με τυπική ανάπτυξη στο πλαίσιο της ένταξης (Gena & Kymissis, 2001). Όταν τα παιδιά με αυτισμό έχουν διδαχθεί τις κοινωνικές δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την ένταξη και έχουν θετικές κοινωνικές εμπειρίες στο γενικό σχολείο, τότε η κοινωνική απόσυρση που ίσως δείχνουν στο γενικό σχολείο ερμηνεύεται ως επιλογή και όχι αποτέλεσμα του φόβου ή των αρνητικών εμπειριών τους με τα άλλα παιδιά (Jordan, 2005).

Αξίζει στο σημείο αυτό να γίνει αναφορά και στους παράγοντες που εμποδίζουν την συνεκπαίδευση. Χαρακτηριστικά, έρευνα των Gibb et al. (2007) συγκέντρωσε τους παράγοντες που αποτελούν εμπόδιο για την ομαλή εφαρμογή της ένταξης. Σύμφωνα με τα ευρήματα οι παράγοντες αυτοί είναι : οι ακατάλληλες στρατηγικές διδασκαλίας, η έλλειψη κοινωνικοποίησης του μαθητή, η χαμηλή ακαδημαϊκή ικανότητα των παιδιών, η ποικιλία απόψεων του προσωπικού ως προς την ένταξη, το άγχος από την πλευρά των γονέων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Έμφαση δίνεται στις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συνεκπαίδευση (Κουτσούκη και συν., 2001; Conaster et al., 2000). Στις συγκεκριμένες έρευνες βγήκε το συμπέρασμα, ότι η φιλοσοφία της συνεκπαίδευσης δε βρίσκει σύμφωνους στο σύνολό τους καθηγητές αλλά και τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς (φοιτητές), με πιο αρνητικούς να εμφανίζονται αυτοί που έχουν ελλείψεις σε απαιτούμενες γνώσεις, όσον αφορά στις ιδιαιτερότητες των παιδιών με αναπηρία καθώς και των μεθόδων διδασκαλίας που απαιτούνται (Lienert et al., 2001; Bayliss & Avramidis, 2000;). Η επιφυλακτικότητα και η αρνητική στάση στη συνεκπαίδευση εντοπίζεται στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία ως ένα εμπόδιο για την ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες (Avramidis & Καλύνα, 2007). Άλλα εμπόδια όσον αφορά την ένταξη που παρουσιάζονται από τους

εκπαιδευτικούς, είναι η ανεπαρκής επαγγελματική προετοιμασία στο πανεπιστημιακό επίπεδο, η έλλειψη πληροφοριών σχετικά με τους μαθητές με αναπηρίες και η έλλειψη μαθημάτων για τη διδασκαλία μεθόδων και η έλλειψη ειδικής εκπαίδευσης για θέματα ασφάλειας (Sherrill, 1998). Επίσης, η έλλειψη γνώσης για τον τρόπο διδασκαλίας των μαθητών, το τεράστιο μέγεθος των τάξεων και η έλλειψη εξοπλισμού και προσωπικού υποστήριξης δημιουργούν προβλήματα επίσης (Auxter et al., 2001)

Ένα ακόμη εμπόδιο αποτελεί η έλλειψη συνεργασίας ειδικού και γενικού δασκάλου στη γενική τάξη και η έλλειψη γνώσεων των τελευταίων (Βλάχου, 2006). Η αναποτελεσματική εφαρμογή της ένταξης οφείλεται στις μεγάλες ομάδες παιδιών, στην έλλειψη προσωπικού, στην ελλιπή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής παιδαγωγικής και συνεκπαίδευσης στο γενικό σχολείο.

Τα παραπάνω αποτελούν εμπόδια για την επιτυχή ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες και δημιουργούνται καταστάσεις οι οποίες δυσκολεύουν τη φοίτηση όλων των παιδιών.

Τέλος, ένα φαινόμενο που εμφανίζεται αρκετά συχνά και αποτελεί πρόσκωμα στην ομαλή ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, είναι το γεγονός πως οι μαθητές που δεν έχουν αναπηρία συχνά αλληλεπιδρούν πάρα πολύ με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην τάξη και όχι τόσο πολύ με συνομηλίκους τους με ειδικές ανάγκες (Sherrill, 1998). Η αποδοχή των συνομηλίκων δεν επιτυγχάνεται εύκολα όταν οι μαθητές γίνονται αντιληπτοί ως διαφορετικοί με το αρνητικό περιβάλλον να οδηγεί στην αποτυχία του θεσμού και την απομόνωση του ατόμου με αναπηρία (Fishbein, 1996). Οι εκπαιδευτικοί, αλλά και οι γονείς των παιδιών τυπικής ανάπτυξης χρειάζεται να είναι ενημερωμένοι και θετικά προσκείμενοι για τη συνεκπαίδευση για να επηρεάσουν τη στάση των παιδιών απέναντι στη διαφορετικότητα. Οι συζητήσεις και η γενικότερη ενημέρωση των εκπαιδευτικών και των γονέων προς τα παιδιά, θα επηρεάσουν την εικόνα που θα σχηματίσουν τα παιδιά ερχόμενα αντιμέτωπα με την ιδιόμορφη συμπεριφορά των συμμαθητών τους με ΔΑΦ (Τριλίβα et al., 2008). Με τον τρόπο αυτό ενισχύεται η αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών αυτιστικού φάσματος με αυτά τυπικής ανάπτυξης και δίνεται η δυνατότητα να αναδυθούν τα δυνατά σημεία του καθενός. Οι μαθητές με αυτισμό καλλιεργούν τη δυνατότητα ανάπτυξης υγιών κοινωνικών και συμπεριφορικών δεξιοτήτων. Ταυτόχρονα όμως, οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης μπορεί να υιοθετήσουν θετικές στάσεις απέναντι στο διαφορετικό σύμφωνα με τους Diamond και Hestenes (όπ. αναφ. στη Μαυροπούλου, 2007) βασισμένες στην ενσυναίσθηση, την κατανόηση αλλά και την αποδοχή των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που εκδηλώνουν οι μαθητές με αυτισμό.

### 2.1.3 Οφέλη και κίνδυνοί που εκφράζονται από την συνεκπαίδευση

Η ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε κοινά σχολικά πλαίσια με συνομηλίκους τους τυπικής ανάπτυξης θεωρείται πλέον μία πραγματικότητα, που ακολουθεί ρυθμούς ραγδαίας εξέλιξης (Odom, 2000, Rafferty et al., 2003). Πολλές έρευνες την τελευταία δεκαετία έχουν καταδείξει τη σημαντικότητα της συμπερίληψης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη, προσφέροντας ποικίλα οφέλη στους μαθητές, με ή δίχως ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τόσο στον ακαδημαϊκό όσο και στον κοινωνικό τομέα (Sileo & Garderen, 2010, Anderson et al., 2007, Westling & Fox, 2009). Ωστόσο πρόσφατη έρευνα (Mavropalias, 2019). δεν ξεχνά να τονίσει πως η συμπερίληψη δεν είναι πάντα ιδανική και δίχως δυσκολίες.

Όπως προαναφέρθηκε , τα οφέλη της συνεκπαίδευσης είναι εμφανή τόσο για τα ίδια τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, όσο και για τα παιδιά της γενικής τάξης , αλλά και για την κοινωνία στο σύνολό της. (Lindsay, 2007` Fakolade, Adeniyi & Tella, 2009).

Η υιοθέτηση μιας σειράς τροποποιήσεων τόσο στις υλικοτεχνικές υποδομές όσο και στο εκπαιδευτικό προσωπικό και στις παιδαγωγικές πρακτικές που ακολουθούνται, μπορούν να επιφέρουν σημαντικά οφέλη για όλα τα εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής κοινότητας – μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή όχι, εκπαιδευτικό προσωπικό, γονείς- όσο και για την κοινωνία ολόκληρη (Florian, 2014). Τέτοια οφέλη αφορούν όχι μόνο βελτίωση στον κοινωνικό τομέα , αλλά και στον ακαδημαϊκό, στις επικοινωνιακές δεξιότητες, τις κινητικές δεξιότητες κ.α. (Fisher & Meyer, 2002` Heward, 2006). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Mamah et al., (2011), η μέθοδος της συνεκπαίδευσης βοηθά τα παιδιά με αναπηρίες ως προς την εκπαιδευτική και κοινωνική αυτοβελτίωση τους. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση τονίζει ότι η αλληλεπίδραση με παιδιά τυπικής ανάπτυξης στο πλαίσιο του γενικού σχολείου, βοηθάει τους μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες να αναπτύξουν, ανάμεσα σε άλλα και τις ακαδημαϊκές τους δεξιότητες (Westling & Fox, 2009` Downing & Eichinger, 2003). Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν τη δυνατότητα να αποτελούν ενεργά μέλη του αναλυτικού προγράμματος, εφόσον προωθεί την καλλιέργεια ακαδημαϊκών δεξιοτήτων (μαθηματικά , γλώσσα , φυσικές επιστήμες κα) (Coster&Haltiwanger, 2004).

Δίνεται σε όλα τα παιδιά η πρόσβαση σε μεθόδους διδασκαλίας όπως η εργασία σε ομάδες μέσα στην τάξη, καθώς και η πρόσβαση σε υποστηρικτικές τεχνολογίες. Συνάμα, το συμπεριληπτικό περιβάλλον βοηθά την ακαδημαϊκή τους πρόοδο γιατί κατά κανόνα οι απαιτήσεις στο γενικό πλαίσιο είναι μεγαλύτερες, τα ερεθίσματα περισσότερα και τα παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες κινητοποιούνται από τους τυπικής ανάπτυξης συμμαθητές τους, ενώ στον κοινωνικό τομέα, η μίμηση των συμπεριφορών των συνομηλίκων και οι φιλικές σχέσεις που οικοδομούνται, παίζουν καθοριστικό ρόλο (Anderson et al., 2007` Παναγιώτου et al.,2009). Σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Downing, Spencer και Cavallaro (2004), τα παιδιά με αναπηρίες και ανάμεσά τους μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες, βελτίωσαν τις επιδόσεις τους στην ανάγνωση και τα μαθηματικά στα πλαίσια της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, σε ένα περιβάλλον συμπερίληψης. Με βάση άλλη έρευνα, οι μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες βελτίωσαν τις γνωστικές τους ικανότητες και πέτυχαν υψηλότερα σκορ στα διάφορα τεστ όταν το πρόγραμμά τους περιλάμβανε καθοδήγηση από συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης (McDonnell et al.,2001). Επιπλέον, όσον αφορά τις ικανότητες ανάγνωσης στα παιδιά με βαριές αναπηρίες, οι Kliever και Biklen (2001), κατέληξαν ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση ενισχύει τις ικανότητες ανάγνωσης για αυτά τα παιδιά ανάμεσα σε άλλες δεξιότητες. Ακόμη, επωφελούνται είτε από τις προσαρμογές που έχουν υποστεί τα αναλυτικά προγράμματα και οι μέθοδοι διδασκαλίας είτε από την παρουσία ειδικού επιστημονικού και βοηθητικού προσωπικού (Hines, 2001). Τέλος, οι πρακτικές της συνεκπαίδευσης ωφελούν και τους μαθητές με χαμηλές επιδόσεις, καθώς μέσα από την επανάληψη, τις βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης και διάφορες άλλες ειδικές τεχνικές βοηθιούνται και οι μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες αλλά δίχως διάγνωση (Power- de Fur & Orelove, 1996 όπως αναφέρεται στο Πατσίδου, 2010). Οι στρατηγικές και οι

μέθοδοι διδασκαλίας, οι προσαρμογές στα αναλυτικά προγράμματα, το ειδικό προσωπικό βοηθούν και τους μαθητές χωρίς αναπηρία που δέχονται μια επιπλέον στήριξη (Hines, 2001).

Ένας άλλος τομέας με σημαντικά οφέλη από την συνεκπαίδευση είναι ο κοινωνικός τομέας. Είναι γεγονός πως η φοίτηση ενός παιδιού στο σχολείο της γειτονιάς βοηθά στην μετέπειτα κοινωνική και επαγγελματική του ενσωμάτωση (Farrell et al., 2007, Κυπριωτάκης, 2001). Έρευνα των Logan και Malone (1998), έδειξε πως μαθητές με βαριές-πολλαπλές αναπηρίες που φοιτούσαν σε γενικές τάξεις απασχολούνταν περισσότερο χρόνο στις δραστηριότητες της τάξης, συμμετείχαν περισσότερο σε δραστηριότητες με συνομηλίκους τους τυπικής ανάπτυξης, επικοινωνούσαν και αλληλεπιδρούσαν καλύτερα, ενώ συμμετείχαν περισσότερο σε δραστηριότητες εκτός σχολείου. Η μέθοδος της συνεκπαίδευσης βοηθά επομένως τα παιδιά να καλλιεργήσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες καθώς έρχονται σε επαφή με τους συνομηλίκους και τους εκπαιδευτικούς, καλλιεργώντας πολλές φορές σημαντικές φιλίες. Έρευνα των Hunt et al., (2003) Katz & Mirenda, (2002) Westling & Fox, (2000), έδειξε πως η σύναψη φιλικών σχέσεων με συνομηλίκους χωρίς αναπηρία αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με πολλαπλές αναπηρίες. Με αυτόν τον τρόπο ενισχύεται και το αίσθημα του «ανήκειν», το οποίο δεν είναι προνόμιο αλλά δικαίωμα του κάθε μαθητή και αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για τη μάθηση (Shaffner & Buswell, 2004). Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μούνται σε αποδεκτές κοινωνικές συμπεριφορές του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος, εφόσον τους δίνεται η δυνατότητα να παρακολουθούν και να μιμούνται ταυτόχρονα τους κοινωνικά ικανούς συμμαθητές τους. Τέλος, η συμπερίληψη, μπορεί να έχει θετικές επιπτώσεις και εκτός σχολικού πλαισίου ενισχύοντας την πιθανότητα συμμετοχής των ανθρώπων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και σε άλλα πλαίσια συνένευσής τους με συνανθρώπους τυπικής ανάπτυξης (Coster & Haltiwanger, 2004)

Επιπρόσθετα, είναι εκ των ουκ άνευ να αναφερθεί πως η συνεκπαίδευση συμβάλει σε μέγιστο βαθμό στην εξάλειψη της διαφορετικότητας μεταξύ των ατόμων, των διακρίσεων/ προκαταλήψεων για άτομα με ιδιαίτερες ανάγκες, στην εγκαθίδρυση της ισότητας και στην αξιοποίηση όλων των πτυχών της προσωπικότητας και των εκπαιδευτικών του δυνατοτήτων (Ζωνιου et al., 2006). Η συμβολή της συνεκπαίδευσης δημιουργεί μια κοινωνία συνεργασίας και αλληλεγγύης, με αποδοχή στο διαφορετικό, την αναπηρία και το ανάπηρο άτομο (Odom, 2002, Σούλης, 2002 Κυπριωτάκης, 2001). Η κοινή συνύπαρξη βοηθά τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης αλλά και τους γονείς τους να μάθουν να δέχονται το διαφορετικό και καλλιεργείται μια κουλτούρα εν συναίσθησης και αλληλεγγύης (Willis, 2009 Odongo & Davidson, 2011, Copeland et al., 2004). Μέσα στο σχολικό πλαίσιο καλλιεργείται ο σεβασμός και η κατανόηση, μαθαίνουν να είναι περισσότερο βοηθητικά και υπεύθυνα, απαλλάσσονται από στερεοτυπικές αντιλήψεις, διαμορφώνουν θετικές στάσεις για την αναπηρία και συμβάλλουν με την συμπεριφορά τους ώστε τα άτομα με αναπηρίες να αποτελούν μέλη μιας κοινότητας (Fisher et al., 2000). Μέσω της συμπερίληψης επιδιώκεται ένα σχολείο για όλους, ένα μορφωτικό πλαίσιο στο οποίο όλα τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να αναδείξουν τις δυνατότητες και τα talέντα τους. Κάτι τέτοιο ωστόσο, απαιτεί την εκ βάθρων αναδιοργάνωση ολόκληρου του σχολικού πλαισίου, με την υποχρέωση των σχολείων να προσαρμόζουν το σχολικό περιβάλλον στις ανάγκες όλων των παιδιών, και όχι την υποχρέωση των παιδιών να ταιριάζουν στο σχολικό σύστημα (Πατσίδου, Ηλιάδου, 2011, χατζημανώλη, 2005).

Ένας ακόμη τομέας που παρατηρούνται οφέλη, είναι ο συναισθηματικός τομέας. Σύμφωνα με τον Karpen (2010), η συμπερίληψη βοηθά τα παιδιά με αναπηρίες να αποκτήσουν θετική εικόνα για τον εαυτό τους και για τους γύρω τους και συμβάλλει στην ενίσχυση του αυτοσεβασμού τους (Karpen, 2010, *Benefits of inclusive classrooms for All, 1999*). Έρευνα των Power-deFur & Orelove (1996), δείχνει ότι οι μαθητές που εκπαιδεύτηκαν σε συμπεριληπτικά πλαίσια επέδειξαν καλύτερη αυτοαντίληψη από τους συνομηλίκους τους που φοίτησαν σε ειδικά σχολεία. Οι μαθητές, έχοντας δικαίωμα και πρόσβαση στο αίσθημα του «ανήκειν», νιώθουν πως είναι ξεχωριστές προσωπικότητες που ανήκουν όμως σε ένα σύνολο, σε μια κοινότητα του πραγματικού κόσμου, αποκτώντας έτσι καλή ψυχολογική κατάσταση, μεγαλύτερη κατανόηση και αλληλεγγύη, κάτι που συμβάλλει και στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους (Sehrbrock, 2004). Υπάρχουν έρευνες που υποδεικνύουν ότι το αίσθημα του ανήκειν, αποτελεί προϋπόθεση για οποιοδήποτε είδους μάθηση (Shaffner & Buswell, 2004).

Εξίσου, οφέλη υπάρχουν και για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, τα οποία αποκτούν την συνειδητοποίηση των ικανοτήτων τους (Rafferly & Griffin, 2005). Επίσης, οι μαθητές τυπικής εκπαίδευσης αναπτύσσουν ενδιαφέρον για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι συμμαθητές τους με αναπηρίες, ενώ μαθαίνουν να τους παρέχουν βοήθεια και υποστήριξη όποτε χρειάζεται (Anderson et al., 2007).

Πέρα από τους μαθητές, οφέλη από τη συνεκπαίδευση υπάρχουν και για τους εκπαιδευτικούς, και το εκπαιδευτικό σύστημα. Γενικότερα, θα λέγαμε πως ο θεσμός της συνεκπαίδευσης αναβαθμίζει το εκπαιδευτικό σύστημα διότι απαιτεί τόσο την παρουσία ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού αλλά και την κατάρτιση του εκπαιδευτικού τυπικής ανάπτυξης για να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της νέας αυτής πρακτικής.

Ένα ακόμη όφελος αφορά την εξοικονόμηση χρημάτων για την κοινωνία, μιας και είναι πιθανό η ίδρυση και λειτουργία ενιαίων σχολικών μονάδων για όλους τους μαθητές να κοστίζει λιγότερο από ένα πολύπλοκο εκπαιδευτικό σύστημα, με πολλαπλές βαθμίδες και τύπους σχολικών μονάδων, για διαφορετικές κατηγορίες μαθητών. Τα χρήματα που δαπανώνται ούτως ή άλλως στην ειδική αγωγή, θα μπορούσαν αν αξιοποιηθούν στη δημιουργία συμπεριληπτικών δομών στελεχωμένων με εξοπλισμό, υλικά και κατάλληλο προσωπικό (Paparretrou, 201).

Τέλος, πέρα από το εκπαιδευτικό σύστημα και όσους εμπλέκονται άμεσα σε αυτό, η συνεκπαίδευση έχει οφέλη και για τους γονείς των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς καλλιεργεί το όραμα της οικογένειας των παιδιών με αναπηρίες, οι οποίοι επιζητούν για το παιδί τους μια φυσιολογική ζωή (Karpen, 2010). Επίσης, οι γονείς αυτοί, νιώθουν λιγότερο απομονωμένοι, κατανοούν την ανομοιογένεια του κοινωνικού συνόλου και πιστεύουν ότι και στο μέλλον η κοινωνία θα αντιμετωπίσει το παιδί τους με αξιοπρέπεια.

Στο αντίποδα των ωφελειών που προκύπτουν από την συμπερίληψη, στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθούν και οι κίνδυνοι που καιροφυλακτούν. Ένα βασικό κομμάτι αφορά την αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της συμπερίληψης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία. Ερευνητές όπως οι Bateman & Bateman (2002) και McCarty (2006) υποστηρίζουν ότι, στην τάξη του γενικού σχολείου, τα παιδιά με αναπηρία και/ή εσα δεν μπορούν να λάβουν την απαραίτητη εξατομικευμένη διδασκαλία ούτε να έχουν ικανοποιητική υποστήριξη από εξειδικευμένο επιστημονικό προσωπικό, όπως λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές και ψυχολόγους, και ότι συνεπώς οι ανάγκες τους καλύπτονται αρτιότερα στα ειδικά σχολεία. Έρευνα των Cole & Mayer (1991) κατέδειξε την εμφανή αδυναμία του κράτους και του εκπαιδευτικού συστήματος να καλύψει τις ανάγκες των παιδιών αυτών.

Όσον αφορά τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, ως αρνητικό μπορεί να αναφερθεί πως αφιερώνεται περισσότερος χρόνος και προσοχή στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με αποτέλεσμα να παραμελούνται οι υπόλοιποι μαθητές (Heflin & Bullock, 1999).

Αναφορικά με τους μαθητές ειδικής αγωγής, αμφισβητείται η πρόωθηση της κοινωνικής ένταξης τους. Υποστηρίζεται πως το σχολείο αποτελεί ένα προσωρινό περιβάλλον κοινωνικοποίησης των μαθητών, το οποίο δεν επηρεάζει τις σχέσεις καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους (Brown & Shearer 2004). Η τοποθέτηση ενός μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη δεν εξασφαλίζει την αυτόματη συμμετοχή του στο νέο περιβάλλον (Koster et al., 2010). Επιπρόσθετα, ένα πολύ σημαντικό ζήτημα σχετίζεται με την ακατάλληλη συμπεριφορά των παιδιών αυτών στο σχολικό πλαίσιο, όπως είναι οι κραυγές, οι εκρήξεις θυμού και οι στερεοτυπίες, μειώνοντας με αυτόν τον τρόπο την απόδοση των μαθητών δίχως ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Irmsher, 1995). Έρευνα της Πατσίδου (2010), υποστηρίζει πως η φοίτηση των παιδιών αυτών σε γενικές τάξεις είναι ανώφελη και πολλές φορές ενισχύει την ακατάλληλη συμπεριφορά τους, ενώ ταυτόχρονα άλλα



ερευνητικά αποτελέσματα αναδεικνύουν πως τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, παιδιά που έχουν κακοποιηθεί ή έχουν παραμεληθεί, παρουσιάζουν πολλά προβλήματα σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους με τυπική ανάπτυξη, όταν αυτά βρεθούν σε χώρους συνεκπαίδευσης (Peterson & McConnell, 1993, Brown et al., 2001).

Ενστάσεις όσον αφορά τη συμπερίληψη υπάρχουν και για τους εκπαιδευτικούς. Η συμπερίληψη είναι μία χρονοβόρα διαδικασία που απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να καταβάλει πολύ χρόνο και προσοχή κατά τη διδασκαλία του σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, χρόνο τον οποίο στερούν από τους υπόλοιπους μαθητές με δυσάρεστες συνέπειες για την ακαδημαϊκή τους εξέλιξη (Anderson et al. 2007). Ακόμη, ορισμένοι εκπαιδευτικοί νιώθουν πως δεν έχουν λάβει την απαραίτητη εκπαίδευση προκειμένου να διαχειριστούν τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και διάφορα ζητήματα που προκύπτουν μέσα στην τάξη, δημιουργώντας έτσι φοβίες και σχηματίζοντας αρνητική στάση απέναντι στη συμπερίληψη (Forest & Pearpoint, 2004). Αρκετοί είναι οι εκπαιδευτικοί που λόγω της πίεσης χρόνου και των απαιτήσεων του προγράμματος νιώθουν πως δεν μπορούν να είναι αποτελεσματικοί (Valeo, 2008).

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι η συμπερίληψη δεν μπορεί να θεωρηθεί πανάκεια για όλα τα προβλήματα της εκπαίδευσης. Από την άλλη κανείς μέχρι σήμερα δεν έχει αποδείξει ξεκάθαρα τα προτερήματα της φοίτησης στις αποκομμένες δομές της ειδικής εκπαίδευσης (Sobsey 2005 ο αναφερ στον Loreman 2007). Αντίθετα, έχει ειπωθεί ότι τα ειδικά σχολεία παραμένουν σχολεία «κλειστά» καθώς επιλέγουν το μαθητικό πληθυσμό τους με βάση συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και δε διαθέτουν ποικιλία στη σύνθεση, αντίστοιχη με εκείνη της κοινωνικής πραγματικότητας, ενισχύοντας έτσι τον αποκλεισμό των μαθητών και των οικογένειών τους (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).

## 2.2 ΑΥΤΙΣΜΟΣ-ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ

### 2.2.1 Ορισμοί / ιστορική αναδρομή

Ο αυτισμός είναι διαταραχή που αναφέρεται σε μια σοβαρή μορφή ψυχοπαθολογίας που εμφανίζεται συνήθως πριν από την συμπλήρωση της ηλικίας των τριών πρώτων ετών του παιδιού (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006 Harpe, 2003 στο Μουρελάτου & Τσιτλακίδου, 2012). Πρόκειται για ισόβια αναπτυξιακή διαταραχή νευροβιολογικής προέλευσης, που φαίνεται να επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο ο άνθρωπος εγκέφαλος προσλαμβάνει και επεξεργάζεται τα ερεθίσματα, καθώς και πολλούς άλλους τομείς της ανάπτυξης (Μουρελάτου & Τσιτλακίδου, 2012). Καθορίζεται με βάση τα συμπεριφορικά και αναπτυξιακά χαρακτηριστικά γνωρίσματα του ατόμου, και χαρακτηρίζεται από ποιοτικά ελλείματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση και την επικοινωνία καθώς και από περιορισμένα, επαναληπτικά και στερεότυπα πρότυπα συμπεριφοράς (Heward, 2009).

Ο αυτισμός, επομένως, εντάσσεται στην ευρύτερη κατηγορία των Διάχυτων Αναπτυξιακών Διαταραχών, οι οποίες είναι χρόνιες και απαιτούν πρόωμη, εντατική και θεραπευτική αντιμετώπιση (Grandin &

Scaritano, 1995). Οι διαταραχές αυτές χαρακτηρίζονται από σοβαρά ελλείματα σε πολλούς τομείς της ανάπτυξης ταυτόχρονα, και για αυτό το λόγο ονομάζονται «διάχυτες» και περιλαμβάνουν τις εξής διαταραχές: αυτιστική διαταραχή, διαταραχή Asperger, Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή Μη προσδιορισμένη (Άτυπος Αυτισμός), Παιδική Αποδιοργανωτική Διαταραχή, Διαταραχή Rett (American Psychiatrics Association, 2013), (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

Στις μέρες μας, ο όρος Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) έχει αντικαταστήσει και χρησιμοποιείται πλέον με περισσότερη επιστημονική τεκμηρίωση αντί του όρου αυτισμός ή του όρου «διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές». Ο όρος ΔΑΦ περιγράφει ένα ευρύ φάσμα νεύρο-αναπτυξιακών διαταραχών με δυο κοινά χαρακτηριστικά: 1) Τη διαταραγμένη κοινωνική αλληλεπίδραση, λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, και 2) Τα περιορισμένα ενδιαφέροντα και τα επαναλαμβανόμενα μοτίβα συμπεριφοράς. Τα κοινωνικά και επικοινωνιακά ελλείματα εμπίπτουν σε ένα φάσμα όπου η αυτιστική διαταραχή αποτελεί τη σοβαρότερη μορφή και το σύνδρομο Asperger την ηπιότερη (Heward, 2011). Εκτός των ατόμων με αυτισμό που επιθυμούν την απομόνωση, διαθέτουν περιορισμένες ικανότητες λόγου και επικοινωνίας και η συμπεριφορά τους χαρακτηρίζεται από πολλές στερεοτυπίες, στο αυτιστικό φάσμα περιλαμβάνονται και τα άτομα που διαθέτουν ανεπτυγμένες λεκτικές ικανότητες, μέση ή άνω του μέσου όρου νοημοσύνη και ενδιαφέρον για κοινωνικές σχέσεις, που δύσκολα όμως διατηρούνται λόγω της ιδιόρρυθμης συμπεριφοράς τους (Heward, 2011 · Μαυροπούλου, 2007).

Οι ΔΑΦ θεωρούνται από τις πιο δυσνόητες και αινιγματικές μορφές αναπτυξιακών διαταραχών. Αυτό συμβαίνει λόγω της ποικιλόμορφης κλινικής εικόνας που τις χαρακτηρίζουν, αλλά και λόγω των αιτιών που δεν έχουν ακόμα αποσαφηνιστεί (Κιουτσούκη et al., 2016). Ο αυτισμός αποτελεί μια εξαιρετικά σύνθετη νευροαναπτυξιακή διαταραχή που χαρακτηρίζεται, κυρίως, από αποκλίσεις από την τυπική ανάπτυξη και, δευτερευόντως, από καθυστερήσεις σε αυτήν.

Είναι πολύ δύσκολο να δοθεί ένας συγκεκριμένος ορισμός για την έννοια του αυτισμού, επειδή παρουσιάζει διαφορές τόσο από το πλήθος των πηγών και τους διάφορους επαγγελματίες - ειδικούς, όσο και από τους γονείς των παιδιών με αυτισμό.

Ο Σουηδός ψυχίατρος Eugen Bleuler το 1911, πρώτος εισήγαγε τη λέξη «αυτισμός» που προέρχεται φυσικά από το ελληνικό "αυτός", "εαυτός" που σημαίνει «εγώ ο ίδιος» και υποδηλώνει την απομόνωση ενός ατόμου στον εαυτό του (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

Ο Bleuler ήθελε να καταδείξει ένα ουσιώδες σύμπτωμα της σχιζοφρένειας το οποίο χαρακτηρίζεται από το κλείσιμο του ατόμου στον εαυτό του, τη δυσκολία και την αδυναμία του να επικοινωνήσει με τους άλλους και, γενικότερα, την απομάκρυνσή του από την πραγματικότητα (Κιουτσούκη κ.ά., 2016). Σύμφωνα με τον Bleuler, η κοινωνική απόσυρση του ατόμου ήταν τόσο ακραία, που έμοιαζε να αφήνει απέξω τα πάντα εκτός από τον ίδιο τους τον εαυτό (Wenar & Kerig, 2008). Έτσι, άρχισαν να χρησιμοποιούνται οι όροι: αυτισμός και

αυτιστικός, που όπως αναφέρθηκε και νωρίτερα προέρχονται από την ελληνική λέξη “εαυτός” (Frith, 1999 Συνοδίνου, 1999). Όπως επίσης αναφέρουν οι Δημητρίου *et al.*, (2014), οποιαδήποτε ιστορική αναδρομή του αυτισμού οφείλει να έχει ως αφετηρία τους δύο πρωτοπόρους, τον Leo Kanner και τον Hans Asperger. Στις αρχές της δεκαετίας του 1940, λοιπόν, οι ψυχίατροι, Leo Kanner, το 1943, και ο Hans Asperger, το 1944, περιέγραψαν ξεχωριστά ο καθένας, κάποιες περιπτώσεις παιδιών τα οποία παρουσίαζαν 1) ελλείμματα στην κοινωνική τους ανάπτυξη, στις διαπροσωπικές σχέσεις και την κατανόηση, 2) ιδιόμορφη γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη με έντονες περιπτώσεις αδεξιότητας (Riven *et al.*, 1997), 3)περιορισμένα στερεότυπα ενδιαφέροντα χωρίς όμως να έχουν σχιζοφρένεια. (Κάκουρος & Μανιαδάκη,2006). Το 1943 ο παιδοψυχίατρος Leo Kanner στο νοσοκομείο Johns Hopkins της Βαλτιμόρης, παρατήρησε πρώτος μια ομάδα 11 παιδιών, τα οποία εμφάνιζαν έντονη δυσκολία στην επικοινωνία. Τα παιδιά συμπεριφέρονταν σαν να μην είχαν ενδιαφέρον για το τι συνέβαινε στο κοινωνικό τους περιβάλλον (Harpe, 2003). Στην προσπάθειά του να περιγράψει αυτό το φαινόμενο, εισήγαγε τον όρο “πρώιμος παιδικός αυτισμός”. Τα χαρακτηριστικά τα οποία κατέγραψε ο Kanner στις μελέτες του, όπως αναφέρει ο Στασινός (2013), ήταν: α) Σοβαρή κοινωνική απομόνωση (ελλειμματική κοινωνική απομόνωση), β) Άτυπη γλώσσα, γ) Εμμονή για διατήρηση της ομοιότητας, δ) Επαναληπτική και στερεοτυπική συμπεριφορά, ε) Έλλειμμα φαντασίας, δημιουργικότητας και χιούμορ, ζ) Σοβαρά ζεσπάσματα συμπεριφοράς, η) Σπάνιες μεμονωμένες ικανότητες και θ) Νοητική υστέρηση (Kannel",1943). Σύμφωνα με τον Kannel" ο πρώιμος παιδικός αυτισμός, δεν προκαλείται από συνειδητή απόρριψη του πραγματικού κόσμου ώστε να διευκολυνθεί το ονειροπόλημα αλλά είναι εγγενής και δεν οφείλεται σε λανθασμένη ανατροφή του παιδιού (Αβαγιανού,2009).

Μία χρονιά αργότερα (1944), στη Βιέννη, ο αυστριακός παιδίατρος Hans Asperger δημοσίευσε μελέτες παρόμοιων περιπτώσεων με αυτών του Kanner, διαγιγνώσκοντας και περιγράφοντας μια σχεδόν ίδια κατάσταση με αυτή του αυτισμού η οποία πήρε και το όνομά του, σύνδρομο του Asperger.

Στις αρχές της δεκαετίας του '50, πολλοί παιδοψυχολόγοι από όλον τον κόσμο κατέγραφαν και παρατηρούσαν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά στην συμπεριφορά των παιδιών με αυτισμό. Τη δεκαετία του '70, πραγματοποιούνται οι πρώτες έρευνες για τα αίτια της διαταραχής αυτής και το 1976 η Lorna Wing αναφέρθηκε στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αυτισμό στους τομείς της κοινωνικοποίησης, της επικοινωνίας και της φαντασίας (Leonnard - Brown, 2004: 4-5 στο Ραμούζη, 2014) . Τη δεκαετία του '80, ο αυτισμός μπαίνει πια επίσημα στο Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο της Αμερικάνικης Ψυχιατρικής Εταιρίας (DSM). Τα τελευταία χρόνια, τα διεθνώς αναγνωρισμένα διαγνωστικά κριτήρια και η δημιουργία εξειδικευμένων δοκιμασιών αξιολόγησης επέτρεψαν τη μετάδοση και την ανταλλαγή της γνώσης μεταξύ επαγγελματιών, υπηρεσιών και διαφορετικών χωρών.

Ο αυτισμός αποτελεί πρόκληση για εκείνους που παρέχουν υπηρεσίες (Whitman, 2004). Η αναπτυξιακή αυτή διαταραχή δεν θα πρέπει να θεωρείται στατική κατάσταση, καθώς πρόκειται για μια διαταραχή που επηρεάζει ολόκληρη τη νοητική ανάπτυξη, με τα συμπτώματα να ποικίλλουν, σε διαφορετικές ηλικίες.

Πραγματοποιούνται συνεχείς αλλαγές με κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα θα γίνουν εμφανή αργότερα, αλλά θα εξαφανιστούν με τον καιρό. (Frith, 1999). Για όλους τους παραπάνω λόγους, σύμφωνα με τον Jordan (2005), πρέπει όλοι οι αρμόδιοι φορείς που είναι υπεύθυνοι για τη διάγνωση του αυτισμού, όπως και οι εκπαιδευτικοί, να ερευνούν, να εντοπίζουν και να προσδιορίζουν διεξοδικά και με ακρίβεια την ύπαρξη της αναπηρίας αυτής και τις ιδιαίτερες ατομικές ανάγκες που προκύπτουν.

### 2.2.2. Διαγνωστικά κριτήρια

Οι ειδικοί έχουν συμφωνήσει διεθνώς να χρησιμοποιούν ορισμένα συμπεριφορικά κριτήρια για τη διάγνωση του αυτισμού.

Αρχικά, αξίζει να αναφερθεί ότι ο Αυτισμός καθιερώθηκε ως ξεχωριστή κλινική διάγνωση από την Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία (American Psychiatric Association, 1980) με την τρίτη έκδοση στο Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM-III), στο οποίο αναφερόταν τα διαγνωστικά κριτήρια του «νηπιακού» αυτισμού».

Οι δύο βασικές διεθνείς διαγνωστικές κατηγοριοποιήσεις είναι το ICD (International Classification of Diseases), η Διεθνής Στατιστική Ταξινόμηση Νόσων και Συναφών Προβλημάτων Υγείας, που παράγεται από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (World Health Organization, 1992) και το DSM (Diagnostic and Statistical Manual), το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Ένωσης (American Psychiatric Association, 1994).

Για να δοθεί η διάγνωση του αυτισμού σε ένα άτομο, πρέπει να πληροί τα κριτήρια που περιγράφονται στα ταξινομικά εγχειρίδια DSM και ICD. Το ICD με τρέχουσα έκδοσή του την 10η χρησιμοποιείται περισσότερο στις ευρωπαϊκές χώρες, ενώ το DSM με την 4η έκδοση έως το 2013 χρησιμοποιείται περισσότερο στην Αμερική. Πλέον χρησιμοποιείται η 5η έκδοση του DSM με κάποιες αλλαγές σε σχέση με την 4η έκδοση.

Σύμφωνα με τα εγχειρίδια των (ICD-10, DSM-IV) (αναφορά Παπαγεωργίου *et al.*, 2006), στις διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές υπάγονται σύνδρομα όπως: α) Αυτισμός παιδικής ηλικίας, β) Άτυπος αυτισμός, γ) Σύνδρομο Rett, δ) Αποδιοργανωτική διαταραχή της παιδικής ηλικίας, ε) Διαταραχή υπερδραστηριότητας σχετιζόμενη με νοητική καθυστέρηση και στερεότυπες κινήσεις, στ) Σύνδρομο Asperger, ζ) Άλλες διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές.

Η Διεθνής Στατιστική Ταξινόμηση των Ασθενειών και των Σχετικών Προβλημάτων Υγείας στη 10η έκδοση αναθεώρησης (ICD-10) για το 2010 του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας, ορίζει τον αυτισμό της παιδικής ηλικίας ως εξασθένιση της αμοιβαίας κοινωνικής αλληλεπίδρασης, επικοινωνίας και περιορισμένη, στερεότυπη, επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά με την έναρξη πριν από την ηλικία 3 ετών. Αξίζει να αναφερθεί επίσης πως υπάρχει μεγάλη μεταβλητότητα μεταξύ του φάσματος που αναγνωρίζει το ICD-10. Επισημαίνεται πως κάθε άνθρωπος με αυτισμό έχει τα δικά του, προσωπικά χαρακτηριστικά. Η ίδια δεξιοότητα μπορεί να

διαφέρει μεταξύ των παιδιών αλλά και στο ίδιο παιδί και από ηλικία σε ηλικία. Από την κλινική εμπειρία, παρατηρείται ότι τα άτομα έχουν τις περισσότερες φορές ένα συνδυασμό χαρακτηριστικών του αυτισμού και σχετικά σπάνια συναντιούνται αυτούσια όλα τα χαρακτηριστικά του συνδρόμου.

Στο *DSM-IV*, η Αυτιστική Διαταραχή εντάσσεται στις Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές και ορίζεται ότι για να τεθεί η διάγνωση, η εμφάνιση των συμπτωμάτων θα πρέπει να έχει γίνει μέχρι την ηλικία των 3 ετών. Τα επαρκή, αναγκαία κριτήρια για την διάγνωση του συνδρόμου του αυτισμού συνοψίζονται με βάση την τριάδα των βασικών ανεπαρκειών ως εξής:

- 1) Ποιοτική έκπτωση στην αμοιβαία κοινωνική συνδιαλλαγή
- 2) Ποιοτική παρέκκλιση στη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία και στη δημιουργική δραστηριότητα
- 3) Ιδιαίτερα περιορισμένο φάσμα δραστηριοτήτων

Επιπρόσθετα, η Διαταραχή δεν εξηγείται καλύτερα με τη Διαταραχή Rett ή με την Παιδική Αποδιοργανωτική Διαταραχή.

Το Μάιο του 2013, η APA δημοσίευσε την πέμπτη έκδοση του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου Ψυχικών Διαταραχών (*DSM-V*), η οποία περιλαμβάνει σημαντικές αλλαγές στα διαγνωστικά κριτήρια (Kim et al., 2014). Τα αναθεωρημένα διαγνωστικά κριτήρια αντιπροσωπεύουν έναν πιο ακριβή και χρήσιμο τρόπο διάγνωσης ατόμων με διαταραχές που σχετίζονται με τον αυτισμό. Στο *DSM-V*, ο όρος «Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή» (*ΔΑΔ*) αντικαταστάθηκε από τον όρο «Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος» (*ΔΑΦ*). Η *ΔΑΦ* θεωρήθηκε τώρα μια διαγνωστική κατηγορία. Μιλάμε πλέον για δύο μόνο ελλείμματα (1) ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία και κοινωνική αλληλεπίδραση και (2) επαναλαμβανόμενες στερεοτυπικές συμπεριφορές, ενδιαφέροντα και δραστηριότητες

Για τη διάγνωση της διαταραχής του φάσματος του αυτισμού απαιτούνται και τα δύο χαρακτηριστικά και αν το δεύτερο χαρακτηριστικό λείπει, τότε η περίπτωση διαγιγνώσκεται ως Διαταραχή της Κοινωνικής Επικοινωνίας (*social communication disorder*). Επίσης, το σύνδρομο *Asperger* καταργείται και αντικαθίσταται από τον όρο υψηλής λειτουργικότητας αυτισμός (*ΥΑΑ*). Μία ακόμη σημαντική διαφορά που παρατηρείται ανάμεσα στο *DSM-IV* και στο *DSM-V* είναι πως σύμφωνα με τα κριτήρια του *DSM-V* τα συμπτώματα της διαταραχής του αυτιστικού φάσματος πρέπει να υπάρχουν από την πρώιμη παιδική ηλικία, ακόμη και αν δεν αναγνωρίζονται μέχρι αργότερα, ενώ, στο *DSM-IV*, τα συμπτώματα ήταν προσανατολισμένα προς την κατεύθυνση της ταυτοποίησης παιδιών σχολικής ηλικίας με διαταραχές που σχετίζονται με τον αυτισμό, αλλά όχι τόσο χρήσιμες στη διάγνωση σε μικρότερα παιδιά. Επιπρόσθετα, και στο *DSM-V*, τα συμπτώματα περιορίζουν και παρεμποδίζουν την καθημερινή λειτουργία του ατόμου. Υπάρχουν διαφορές από άτομο σε άτομο, με μερικά άτομα να παρουσιάζουν πιο ήπια συμπτώματα, ενώ άλλα πιο σοβαρά. Και εδώ, τα συμπτώματα πρέπει να είναι παρόντα από την πρώιμη παιδική ηλικία.

### 2.2.3 Αιτιολογία

Όπως σημειώνει η Schreibman (2005), «Όταν η σαφής αιτιολογία μιας διαταραχής είναι άγνωστη, οι θεωρίες σχετικά με την αιτιολογία πληθαίνουν. Αυτό δεν είναι πουθενά αλλού τόσο εμφανές όσο στον αυτισμό. Για το λόγο αυτό η αιτιολογία του αυτισμού συνεχίζει ν' αποτελεί αντικείμενο μεγάλου ερευνητικού ενδιαφέροντος και είναι φυσικό να υπάρχει πληθώρα θεωριών (Fett-Conte, Bossolani-Martins, & Rosan, 2015 · Hill & Frith, 2003).

Ποικίλες είναι οι αιτιολογικές προσεγγίσεις που προσπαθούν να δώσουν μια εξήγηση για τον αυτισμό. Αρχικά ο αυτισμός αποδόθηκε ως λειτουργική και όχι οργανική διαταραχή, με τους τότε υποστηρικτές να πιστεύουν πως προκαλείται από ψυχοδυναμικές συγκρούσεις ανάμεσα στη μητέρα και το παιδί ή από κάποιο έντονο υπαρξιακό άγχος. Ιδιαίτερα ενοχοποιήθηκαν οι μητέρες οι οποίες και αποκαλούνταν «μητέρες ψυγεία» γιατί με την απόμακρη και ψυχρή συμπεριφορά τους δεν κατάφερναν να αναπτύξουν συναισθηματικό δεσμό με τα παιδιά τους. Έρευνες ωστόσο διαπίστωσαν πως ο αυτισμός εκδηλώνεται σε κάθε είδος οικογένειας και οποιοδήποτε πολιτιστικό πλαίσιο και όχι αποκλειστικά σε προβληματικές οικογένειες που χαρακτηρίζονται από συναισθηματικές συγκρούσεις (Frith, 1996), ενώ παράλληλα η δημοφιλής για χρόνια φράση «μητέρα- ψυγείο» αποδείχθηκε, τελικά, σκληρός και αβάσιμος χαρακτηρισμός (Wener & &llig, 2008). Μέχρι στιγμής δεν έχει διαπιστωθεί κάποια αιτιώδης σχέση μεταξύ της προσωπικότητας των γονέων και του αυτισμού και συχνά διαπιστώνουμε ότι αυτοί καταβάλλουν τεράστιες προσπάθειες για την ανατροφή και την εκπαίδευσή των παιδιών τους (Heward, 2011).

Στις μέρες μας, σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, έχει επικρατήσει η άποψη περί βιολογικής/ οργανικής αιτιολογίας των διαταραχών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού (Pardo et al., 2005; Grabrucker, 2013). Τα ευρήματα αυτά κάνουν λόγο για ύπαρξη εγκεφαλικής δυσλειτουργίας με ύπαρξη χρωμοσωμικών ανωμαλιών, μεταβολικών ή αυτοάνοσων διαταραχών, ιογενών λοιμώξεων ακόμη και ανατομικών ανωμαλιών διαφόρων περιοχών του εγκεφάλου των ατόμων με αυτισμό (Βαρβόγλη, 2007). Επίσης, η αλλαγή στον αριθμό των αντιγράφων του DNA, η οποία είναι μία μορφή διαρθρωτικής μεταβολής που εκδηλώνεται ως διαγραφή ή διπλασιασμό στο γονιδίωμα, έχει κερδίσει μεγάλη προβολή στο στάδιο της ανακάλυψης των αιτιών του αυτισμού (Fett-Conte et al., 2015). Έρευνες επίσης αναφέρουν ένα νευρολογικό πρόβλημα, που επηρεάζει εκείνα τα τμήματα του εγκεφάλου, τα οποία επεξεργάζονται τη γλώσσα και τις πληροφορίες, που δίνουν οι αισθήσεις. Ίσως υπάρχει μια δυσαναλογία κάποιων συγκεκριμένων νευροχημικών ουσιών στον εγκέφαλο. Ακόμη, μελέτες που επικεντρώθηκαν στις οικογένειες των αυτιστικών παιδιών έχουν δείξει πως οι γενετικοί παράγοντες παίζουν καθοριστικό ρόλο στην αιτιολογία της διαταραχής (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2006). Άλλοι παράγοντες με ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την αιτιολογία της διαταραχής είναι η κληρονομικότητα, καθώς τα αδέρφια των παιδιών με αυτισμό έχουν 3% περισσότερες πιθανότητες να εκδηλώσουν και τα ίδια τη διαταραχή (Καλύβα, 2005).

Άλλοι ερευνητές, υποστηρίζοντας την πολυπαραγοντικότητα του αυτισμού (Glasson *et al.*, 2004; Lampri *et al.*, 2012), αναδεικνύουν και το ρόλο των περιβαλλοντικών παραγόντων, θεωρώντας ότι ειδικοί περιβαλλοντικοί παράγοντες μπορεί να δρουν ως παράγοντες κινδύνου που ενεργοποιούν την εκδήλωση του αυτισμού. Τέτοιοι περιβαλλοντικοί παράγοντες κινδύνου περιλαμβάνουν συνθήκες όπως την έκθεση σε τοξίνες/χημικές ουσίες (μόλυβδος, αιθυλική, μεθυλικό υδράργυρο) (Landrigan, 2010), διατροφικές συνήθειες της μητέρας κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης μέχρι τον πρόωρο τοκετό, τη γονεϊκή ηλικία κατά τη σύλληψη, το κάπνισμα της μητέρας κατά την εγκυμοσύνη, ίσως και συγκεκριμένα εμβόλια που γίνονται στα παιδιά.

Εν κατακλείδι, θα λέγαμε πως το θέμα σαφούς αιτιολογίας του αυτισμού, παραμένει ανοιχτό καθώς τα αποτελέσματα των μέχρι τώρα ερευνών δεν καταλήγουν σε ξεκάθαρα συμπεράσματα. Το πιο σημαντικό πάντως είναι πως έχουν απενοχοποιηθεί οι γονείς ως φορείς κακής γονικής φροντίδας και παραμέλησης των παιδιών τους.

#### 2.2.4 Επιδημιολογία

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται μια μεγάλη αύξηση στον αριθμό των παιδιών που λαμβάνουν τη διάγνωση της ΔΑΦ. Το 2009 σύμφωνα με το δίκτυο ADDM το ποσοστό των παιδιών στο αυτιστικό φάσμα έφτασε στα 1/110 (1/70 για τα αγόρια και 1/135 για τα κορίτσια) ενώ μέχρι το 1980 περίπου υπολογίζονταν ότι ο αυτισμός αφορούσε 4-5 παιδιά στα 10000. Ανάλογα ποσοστά σημείωσαν και οι Baird *et al.* στη Βρετανία (2006, *όπ. αναφ. στο CDC, 2014*). Νεότερη δημοσίευση μετά από έρευνα σε 11 πολιτείες των ΗΠΑ σε οχτάχρονα παιδιά ανέβασε τα ποσοστά σε 1/68. Οι διαταραχές αυτιστικού φάσματος εμφανίζονται σε άτομα όλων των εθνοτήτων, φυλών, κοινωνικών και οικονομικών ομάδων. Στην έρευνα των Mandell *et al.* (*όπ. αναφ. στο CDC, 2014*) φαίνεται ότι τα λευκά παιδιά είναι πιο πιθανό να διαγνωστούν με αυτισμό σε σχέση με τα έγχρωμα ή τα ισπανόφωνα ενώ τα αγόρια παρουσιάζουν σταθερά μεγαλύτερη αναλογία σε σχέση με τα κορίτσια (1/5). Επίσης στην πλειοψηφία τους τα παιδιά διαγιγνώσκονται μετά τα 4 τους χρόνια, αν και υπάρχει η δυνατότητα διάγνωσης από τα 2 έτη (Μαστρογιάννης & Ξανθοπούλου, 2015). Ορισμένα χαρακτηριστικά, όπως η από κοινού εστίαση της προσοχής και η απουσία βλεμματικής επαφής θεωρούνται κρίσιμοι δείκτες πρόγνωσης του αυτισμού ήδη από την πρώιμη ηλικία των 18 μηνών (Baron-Cohen *et al.*, 1996).

Η μεγάλη αυτή αύξηση των παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος δεν αντιστοιχεί απαραίτητα σε πραγματική αύξηση της συχνότητας εμφάνισης της διαταραχής. Είναι πιθανό να οφείλεται και σε παράγοντες όπως η εξέλιξη των διαγνωστικών κριτηρίων, η πρώιμη και πιο αξιόπιστη διάγνωση με τη χρήση κατάλληλων διαγνωστικών εργαλείων, η καλύτερη ενημέρωση των γονέων αλλά και των επαγγελματιών που σχετίζονται με τη ΔΑΦ, αλλά και οι αλλαγές στη νομοθεσία που προωθούν την καλύτερη αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθητών με ΕΕΑ (Fombonne, 2005).

### 2.2.5 Χαρακτηριστικά γνωρίσματα των μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ)

Την τελευταία δεκαετία έρευνες έχουν καταγράψει εντυπωσιακή αύξηση του αυτισμού, η οποία οφείλεται στη βελτίωση των διαγνωστικών κριτηρίων και στην έγκαιρη ανίχνευσή του (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

Τα τρία κύρια γνωρίσματα των ατόμων με αυτισμό είναι: διαταραχές στην επικοινωνία, διαταραχές στην κοινωνική αλληλεπίδραση και ύπαρξη επαναλαμβανόμενων στερεότυπων συμπεριφορών, δραστηριοτήτων και ενδιαφερόντων.

#### 1) διαταραχή της επικοινωνίας :

Τα άτομα με αυτισμό εμφανίζουν σοβαρές διαταραχές στην ανάπτυξη της γλωσσικής τους ικανότητας και τεράστια δυσκολία στην επικοινωνία. Οι δυσκολίες στο λόγο και την επικοινωνία αποτελούν και την πιο συχνή αφορμή για να ανησυχήσουν και να απευθυνθούν οι γονείς σε ειδικούς.

Ένα από τα βασικότερα προβλήματα εμφανίζεται στην κατανόηση και στην χρήση κάθε μορφής επικοινωνίας, μη λεκτικής και λεκτικής. Τα άτομα με αυτισμό δυσκολεύονται να σκεφτούν λογικά και να μπορέσουν να κατανοήσουν τον κόσμο μέσα στον οποίο ζουν και μεγαλώνουν, όπως επίσης να αναπτύξουν κοινωνικές σχέσεις με τα άτομα που συναναστρέφονται (Παπακωνσταντίνου, 2001). Οι Δημητρίου κ.ά. (2014) αναφέρουν πως τα άτομα με αυτισμό δυσκολεύονται να αντιληφθούν το επικοινωνιακό πλαίσιο μιας συζήτησης, τους διαφορετικούς κώδικες επικοινωνίας που χρησιμοποιούμε ανάλογα με το χώρο, τα πρόσωπα, το θέμα της συζήτησης και το βαθμό της σχέσης μας με τους συνομιλητές. Δεν είναι, δηλαδή, σε θέση να αντιληφθούν το εκάστοτε επικοινωνιακό πλαίσιο και γι' αυτό έχουν κυρίως μία κυριολεκτική κατανόηση όσων ακούν από τους άλλους. Επίσης, αδυνατούν να κατανοήσουν το μεταφορικό λόγο, την ειρωνεία και τα υπονοούμενα στα λόγια των άλλων. Ομοίως, δεν μπορούν να κατανοήσουν τις πληροφορίες που μεταδίδονται με χειρονομίες, την έκφραση του προσώπου, τον τόνο της φωνής κ.ά. Πέρα από την κατανόηση ή μη του λόγου, υπάρχουν και παιδιά που δεν θα αποκτήσουν ποτέ την ομιλία (50% περίπου των παιδιών με αυτισμό δεν αναπτύσσουν λόγο ή μπορεί να προφέρουν μεμονωμένες λέξεις ή φράσεις). Εμφανίζουν ηχολαλία, με την επανάληψη, πολλές φορές, φράσεων ή λέξεων που άκουσαν πριν από χρόνια, κυρίως σε αγχογόνες γι' αυτά καταστάσεις (Παπακωνσταντίνου, 2001). Χρησιμοποιούν συχνά λέξεις που δεν υπάρχουν, αναπτύσσουν ένα δικό τους λεξιλόγιο που αποτελείται από λέξεις ή φράσεις που χρησιμοποιούν με έναν ιδιοσυγκρασιακό τρόπο, δυσκολεύονται στην χρήση αντωνυμιών (εγώ, εσύ, αυτό κλπ), σε προθέσεις και πρόσωπα, κάνουν σύγχυση λέξεων με παρόμοιο ήχο ή νόημα (χύνω, ζύνω) και έχουν φτωχό έλεγχο έντασης και τόνου της φωνής (Prizant, 1996). Επίσης, συνηθίζουν να μιλάνε στο δεύτερο και τρίτο πρόσωπο, ακόμα κι όταν αναφέρονται στον εαυτό τους, κάτι που κάνει εμφανές πως τα προβλήματα εμφανίζονται στην πραγματολογική λειτουργία της γλώσσας, δηλαδή στην αδυναμία τους να χρησιμοποιήσουν το λόγο ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο βρίσκονται.

Όσον αφορά τα παιδιά που αναπτύσσουν την εκφορά του λόγου, σε κάποια παιδιά, δεν αποτελεί γι' αυτά μέσο επικοινωνίας, καθώς δεν εκδηλώνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για επικοινωνία με τους γύρω τους (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Οι προσεγγίσεις διδασκαλίας της γλώσσας σε αυτά τα παιδιά, πρέπει να



έχουν λειτουργική και επικοινωνιακή κατεύθυνση. Η διδασκαλία της γλώσσας με έναν άκαμπτο τρόπο ,δημιουργεί δυσκολίες στη μάθηση του τι είναι επικοινωνία. Τα παιδιά με αυτισμό δυσκολεύονται στη γενίκευση των εννοιών και αυτά που αναπτύσσουν προφορική ομιλία δυσκολεύονται στον τομέα της πραγματολογίας του λόγου (Στεργίου, 2005 ,26-29) . Να αναφερθεί επίσης πως τα προβλήματα στην έκφραση και κατανόηση του λόγου είναι οι πιο συνηθισμένοι λόγοι για τους οποίους οι γονείς αρχίζουν να ανησυχούν για την ανάπτυξη του παιδιού τους και να ανατρέχουν στους ειδικούς (Howlin,1999).

## 2) διαταραχές στην κοινωνική αλληλεπίδραση

Ένα ακόμη κομμάτι που επηρεάζεται πολύ από τον αυτισμό, είναι ο τομέας της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Παρατηρείται ανικανότητα των παιδιών να σχετιστούν ομαλά με τους ανθρώπους και να προσαρμοστούν στις κοινωνικές καταστάσεις από την γέννηση τους (Frith,2009,22-23). Το αυτιστικό παιδί εξ' ορισμού και από επιλογή είναι μια ύπαρξη που αναζητά ηρεμία και απομόνωση (Συνοδινού, 2001). Παιδιά με αυτισμό δείχνουν ελάχιστο ενδιαφέρον για τους άλλους, ακόμη και για τα μέλη της οικογένειά τους (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Χαρακτηριστική είναι η λεγόμενη αυτιστική μοναχικότητα/ απομόνωση, με το παιδί να φαίνεται κλεισμένο στον δικό του κόσμο, δεν ακούει ή δε βλέπει τα αντικείμενα και τα πρόσωπα γύρω του και φαίνεται πως αδιαφορεί για την ύπαρξή τους. Το παιδί αρνείται την επαφή και αν πιεστεί αντιδρά με εκρήξεις θυμού και διεγερτικές κρίσεις. Τα αυτιστικά παιδιά που αποφεύγουν τα άλλα άτομα, αντιδρούν με αυτόν τον τρόπο διότι τα άτομα αυτά αντιπροσωπεύουν για τα παιδιά την κίνηση της συναισθηματικής ζωής, την αλλαγή, τη διέγερση των αισθήσεων και του συναισθήματος. Τα άτομα με αυτισμό τα αποστρέφονται όλα αυτά, και είναι καταστάσεις από τις οποίες θέλουν να απαλλαγούν, για να αφιερωθούν στο αμετακίνητο ή στο αντίστοιχό του, δηλαδή την επανάληψη του ίδιου (Συνοδινού, 2001). Χαρακτηριστικό γνώρισμα των αυτιστικών παιδιών, είναι ότι αρέσκονται να δημιουργούν ένα δικό τους κόσμο, στον οποίο η συμμετοχή άλλων ατόμων δεν επιτρέπεται, όπως επίσης, δεν επιδέχονται να γίνονται παρεμβάσεις και αλλαγές από τα άλλα άτομα. Αντίθετα με τα παραπάνω, υπάρχουν και ορισμένα παιδιά που δέχονται παθητικά την κοινωνική επαφή και δείχνουν και κάποιου βαθμού ευχαρίστηση ,χωρίς ωστόσο να προσεγγίζουν τους άλλους αυθόρμητα και η κοινωνική τους αλληλεπίδραση είναι φτωχή.

Αδυναμία επίσης παρατηρείται και στην αντίληψη και κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων ανθρώπων (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Συχνά δεν μπορούν να βάλουν τον εαυτό τους στη θέση των άλλων και να βρουν τον κατάλληλο τρόπο να εκφραστούν (Lennard-Brown, 2004). Αυτή η έλλειψη ενσυναίσθησης, δεν τα βοηθάει στη σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων, στην ύπαρξη συναισθηματικής επαφής με τους γύρω τους, και στη σωστή ανταπόκριση ως μέλη μιας ομάδας (Νότας, 2005). Επίσης, η δημιουργία σχέσεων με τους συνομήλικους είναι προβληματική έως ανύπαρκτη (Παπακωνσταντίνου, 2001). Σε όλα αυτά να προστεθεί η δυσκολία τους να καταλάβουν τι ξέρει και τι δεν ξέρει ο συνομιλητής τους, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να προσαρμόσουν και τα ίδια τη συμπεριφορά τους ανάλογα (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

Απόρροια όλων αυτών είναι η αρχική απάθεια και έλλειψη ενδιαφέροντος και συναισθημάτων προς την οικογένειά τους και, γενικότερα, προς τα οικεία πρόσωπα με τα οποία έρχονται σε καθημερινή επαφή.

Τελευταίο, αλλά καθόλου αμελητέο στο να αναφερθεί είναι η απουσία βλεμματικής επαφής στις κοινωνικές συναναστροφές τους. Δε γίνεται χρήση του βλέμματος για την μη λεκτική επικοινωνία, ούτε χρήση των εκφράσεων του προσώπου, της στάσης του σώματος ή των χεριών, με λίγα λόγια της γλώσσας του σώματος.

### 3) επαναλαμβανόμενες στερεοτυπικές συμπεριφορές, δραστηριότητες και ενδιαφέροντα

Ένα από τα κύρια γνωρίσματα των παιδιών με αυτισμό επίσης, είναι η επίμονη ενασχόληση με στερεότυπες κινήσεις ή δραστηριότητες και η τελετουργική συμπεριφορά. Οι επαναλαμβανόμενες συνήθειες αποτελούν για τα παιδιά αυτά έναν τρόπο κατανόησης του κόσμου (Lennard-Brown, 2004). Τα περισσότερα αυτιστικά άτομα υιοθετούν περιέργες στάσεις του σώματος, επαναλαμβάνουν συνεχώς ορισμένες πράξεις και ερεθίζουν μέρη του σώματος τους, συχνά με κοινωνικά απαράδεκτο τρόπο (Κωνστανταρέα 1988). Παραδείγματα κινητικών στερεοτυπιών μπορεί να είναι οι γρήγορες κινήσεις των δακτύλων μπροστά στα μάτια, οι ξαφνικές και γρήγορες κινήσεις, περιστροφή περιστρέφεται γύρω από τον εαυτό τους, κούνημα των χεριών πάνω κάτω, κούνημα του σώματος πέρα δώθε, στριφογύρισμα των χεριών ή των δακτύλων, ύπαρξη γκριματσών, περπάτημα στις μύτες των ποδιών. Να αναφερθεί, επίσης, πως τα παιδιά με αυτισμό έχουν μία προσκόλληση σε μέρη των αντικειμένων, όπως για παράδειγμα να μυρίζουν τα παιχνίδια τους, να γυρίζουν τις ρόδες στα αυτοκινητάκια και να παρακολουθούν την περιστροφική κίνηση σε κάποια αντικείμενα (π.χ. πλυντήριο). Μπορεί, επίσης, να αυτοτραυματίζεται, να δαγκώνει τα χέρια του κλπ.

Επίσης, τα αυτιστικά παιδιά υιοθετούν παράξενες τελετουργικές συμπεριφορές στις οποίες επιδίδονται επαναλαμβανόμενα και στερεοτυπικά με ψυχαναγκαστικό τρόπο (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Στο σημείο αυτό, έχει σημασία να παρατηρήσουμε το πλαίσιο εμφάνισης αυτών των συμπεριφορών. Οι συμπεριφορές αυτές κάνουν την εμφάνισή τους σε καταστάσεις που προκαλούν στα παιδιά με αυτισμό αμηχανία, άγχος, αναστάτωση (Wing, 1996). Αλλαγές στην καθημερινή αυτή ρουτίνα των παιδιών δεν γίνονται ανεκτές από τα παιδιά αυτά, τα οποία αντιδρούν με έντονες εκρήξεις θυμού και απογοήτευσης (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006), ενώ παράλληλα με αυτές τις οικείες κινήσεις, τα παιδιά βρίσκουν ένα τρόπο να μειώσουν την αγωνία και την ένταση που τους προκαλεί η απρόβλεπτη κατάσταση και νιώθουν ότι ασκούν κάποιο έλεγχο στο περιβάλλον.

Επειδή λοιπόν τα αυτιστικά παιδιά καταφεύγουν σε στερεοτυπικές συμπεριφορές και τελετουργίες όταν βρεθούν σε μία άγνωστη συνθήκη που δεν επιθυμούν και του προκαλεί άγχος, για αυτό το λόγο δεν μπορούν να επεξεργαστούν τις πληροφορίες που τους δίνονται ως μέρος ενός όλου αλλά ως μεμονωμένα αντικείμενα, ενώ παράλληλα επιδεικνύουν εξαιρετικές επιδόσεις σ' ένα συγκεκριμένο τομέα, π.χ. στην απομνημόνευση, στους μαθηματικούς υπολογισμούς, στη μουσική, στο χορό κλπ. (Pring et al., 1995).

Τέλος, αξίζει να τονιστεί πως αυτές οι στερεοτυπικές συμπεριφορές λειτουργούν σαν προστατευτική ασπίδα για τα παιδιά, καθώς με αυτό τον τρόπο μειώνεται η ένταση και η αγωνία που νιώθουν μπροστά σε απρόβλεπτες καταστάσεις (Klinger & Dawson, 1995). Ωστόσο από την άλλη μεριά, η τάση τους να μην αλλάζουν τις συνήθειες και τις δραστηριότητες τους λειτουργεί σαν τροχοπέδη στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της φαντασίας τους, με αρνητικές συνέπειες στη δημιουργική ενασχόληση με εργασίες στο σχολείο αλλά και στην κοινωνική τους προσαρμογή (Μαυροπούλου, 2011).

Κάποια άλλα χαρακτηριστικά που δεν είναι απαραίτητα για τη διάγνωση του αυτισμού, αλλά τα συναντάμε στην συμπεριφορά των παιδιών με αυτισμό είναι τα ακόλουθα.

- 1) διαταραχές του οπτικού ελέγχου και της βλεμματικής επαφής
- 2) προβλήματα μίμησης της κίνησης
- 3) Μπερδεύει το αριστερά -δεξιά, μπρος -πίσω, πάνω- κάτω.
- 4) παρουσιάζει προβλήματα στον έλεγχο της κίνησης
- 5) ασυνήθιστες, παράξενες και ενίοτε έντονες αντιδράσεις σε αισθητηριακές εμπειρίες
- 6) εμφάνιση ακατάλληλων συναισθηματικών αντιδράσεων
- 7) διαταραχές στις φυσικές λειτουργίες και στη σωματική ανάπτυξη
- 8) Παρουσιάζουν έλλειψη ναυτίας όταν στριφογυρίζουν σαν σβούρα, δείχνουν αντίστασενίοτε στις επιδράσεις φαρμάκων, ηρεμιστικών, υπνωτικών και εμφάνιση παράδοξων φαινομένων και αντιδράσεων.
- 9) παρουσίαση ασυνήθιστης συμμετρίας στο πρόσωπο.
- 10) έχουν ιδιαίτερες ικανότητες, όπως για παράδειγμα: μουσικές, αριθμητικές, αποσυναρμολόγησης και συναμολόγησης μηχανών, ταίριασμα κομματιών, πάζλ, κτλ (Στεργίου, 2005).

Δεδομένου ωστόσο της μοναδικότητας του κάθε παιδιού, εδώ δίνεται μία ευρεία γκάμα των χαρακτηριστικών που ενδεχομένως παρουσιάζουν, χωρίς ωστόσο αυτό να σημαίνει ότι δεν μπορεί να υπάρχουν και άλλες συμπεριφορές που εμφανίζονται μεμονωμένα σε κάποια άτομα.

### 2.3 ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΧΗ ΥΠΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ (ΔΑΦ)

Η εκπαίδευση των μαθητών με ΔΑΦ αποτελεί θέμα ευρέως διαδεδομένο, καθώς απασχολεί σε μεγάλο βαθμό την εκπαιδευτική κοινότητα, τις οικογένειες των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού, αλλά και πολλούς επιστήμονες που ασχολούνται με τη ΔΑΦ (Μαυροπούλου, 2008).

Η ΔΑΦ εμπεριέχει ορισμένες εκδηλώσεις συμπεριφοράς τις οποίες τα άτομα δυσκολεύονται να διαχειριστούν και ο υπόλοιπος πληθυσμός να κατανοήσει. Αυτά μπορεί να αποτελέσουν εμπόδια στην ομαλή ένταξη των παιδιών γενικότερα, πόσο μάλλον στην εκπαιδευτική κοινότητα, καθώς παρουσιάζουν απόκλιση από τη συμπεριφορά των μαθητών τυπικής ανάπτυξης. Παράλληλα, τα παιδιά αυτά, χρήζουν διαφοροποιημένου

προγράμματος εκπαίδευσης, κατάλληλα διαμορφωμένου χώρου, εξατομικευμένου προγράμματος καθώς και τρόπου προσέγγισης.

### **2.3.1 Συνεκπαίδευση μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) στην τάξη του σχολείου της γενικής αγωγής – δεδομένα και προβληματισμοί**

*Η συμπερίληψη των μαθητών με ΕΕΑ (Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες) στη γενική τάξη είναι ένα θέμα που συζητείται σε διεθνές επίπεδο πολλά χρόνια. Σήμερα δεν θεωρείται δεδομένο ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές εκπαιδεύονται αποκλειστικά σε ξεχωριστές μονάδες ειδικής αγωγής (Koster et al., 2009).*

*Τα τελευταία χρόνια έχουν προταθεί μία σειρά από ενέργειες με σκοπό την ενίσχυση της συμμετοχής και τη διασφάλιση της εκπαιδευτικής επιτυχίας των μαθητών με ειδικές ανάγκες σε γενικές εκπαιδευτικές δομές. Οι δύο καταστάσεις που προάγουν τη συμπερίληψη είναι αναμφίβολα, ο αυξανόμενος αριθμός των μαθητών με αυτισμό και τοκίνημα της συμπερίληψης (Leach & Duffy, 2009). Οι περισσότερες τοποθετήσεις μαθητών με αυτισμό στο περιβάλλον της γενικής εκπαίδευσης συνδέονται κυρίως με τις αλλαγές στη νομοθεσία, τις θεωρίες προγραμματισμού και τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων (Ross, 2002).*

*Ο όρος συνεκπαίδευση αποκτά συγκεκριμένο περιεχόμενο μόνο εάν εξεταστεί παράλληλα με τον όρο αναπηρία, καθώς η από κοινού εκπαίδευση όπως και ο διαχωρισμός παραπέμπουν στις διαδικασίες εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία. Η συνεκπαίδευση πρόκειται για μία διαδικασία η οποία διαφοροποιείται είτε αναλόγως με τις κοινωνικοπολιτικές αντιλήψεις του ατόμου, είτε αναλόγως με την κατάστασή του. Επίσης, η συνεκπαίδευση παιδιών με αναπηρία σε γενικά σχολεία θεωρείται σήμερα ως η πιο ενδεδειγμένη μορφή εκπαίδευσης και αποτελεί προτεραιότητα στις περισσότερες χώρες του δυτικού κόσμου, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας (Σούλης, 2008: 30-31).*

*Όσον αφορά την Ελλάδα, σύμφωνα με στοιχεία της Διεύθυνσης Ειδικής Αγωγής του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθηση και Θρησκευμάτων και την Ελληνική Στατιστική Αρχή (ΕΛΣΤΑΤ), (εθνικός επίσημη πηγή σύμφωνα με το νόμο 3832/2010), για το πλήθος των μαθητών με ΕΕΑ και τις σχολικές μονάδες, που φοιτούν στην αρχή του σχολικού έτους 2011/12, ο αριθμός του συνολικού μαθητικού πληθυσμού ανέρχεται στο 1.057.619 από τους οποίους οι 36.011 είναι μαθητές με ΕΕΑ που φοιτούν σε όλα τα εκπαιδευτικά πλαίσια εκ των οποίων οι 7.861 φοιτούν σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής (Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης). Από τους μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με ΕΕΑ το 14.45% φοιτά σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και το 85.55% στο γενικό σχολείο (79.98% σε τμήματα ένταξης και 5.57% πλήρης συμπερίληψη στη γενική τάξη). Για τους μαθητές με ΕΕΑ δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης το 45.1% φοιτά σε ειδικά σχολεία, το 51.72% σε Τμήματα Ένταξης και το 3.18% σε γενικές τάξεις - πλήρης συμπερίληψη (Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής, 2012).*

Το 2008 ψηφίστηκε στην Ελλάδα νόμος (3699) για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση, σύμφωνα με τον οποίο τα παιδιά με αυτισμό και άλλες διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές θεωρούνται μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Συριοπούλου- Δελλή & Κασίμος, 2013). Η αναγνώριση αυτή επέτρεψε τη συμμετοχή των μαθητών αυτής της ομάδας σε προγράμματα συμπερίληψης με όλα τα οφέλη που αυτή συνεπάγεται. «Με βάση τους ιδιαίτερους κοινωνικούς περιορισμούς που επιβάλλει ο αυτισμός ως αναπηρία στους μαθητές, η φοίτησή τους στις εκπαιδευτικές δομές μπορεί να γίνεται ως εξής: α) Οι μαθητές με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας (σύνδρομο Asberger) μπορούν να φοιτούν στις σχολικές τάξεις του Γενικού Σχολείου υποστηριζόμενοι από τον εκπαιδευτικό της τάξης τους και κατά περίπτωση, με βάση τη γνωμάτευση του οικείου ΚΕ.Σ.Υ., με Παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής, ο οποίος διαθέτει κατά προτίμηση εξειδίκευση στον αυτισμό. β) Οι μαθητές με αυτισμό μέσης και χαμηλής λειτουργικότητας μπορούν να φοιτούν στα Τμήματα Ένταξης των Γενικών Σχολείων και να παρακολουθούν κοινό και εξειδικευμένο αναλυτικό πρόγραμμα με Παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής, ενώ στις σοβαρότερες των περιπτώσεων μπορούν να φοιτούν σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής με κατεύθυνση τον αυτισμό».

Κάποιες μεταβλητές που μπορεί να επηρεάζουν την τοποθέτηση των μαθητών με ΔΑΦ στη γενική τάξη αφορούν είτε το μαθητή, όπως η σοβαρότητα της αναπηρίας ή οι γνωστικές ικανότητες, είτε τους εκπαιδευτικούς, όπως οι γνώσεις τους για τον αυτισμό, οι στάσεις τους για τη συμπερίληψη και η κατάρτισή τους σε πρακτικές συμπερίληψης (Segall & Campbell, 2014). Παράλληλα, τα τελευταία χρόνια, υπό το βάρος της οικονομικής κρίσης φαίνεται ότι τα πλαίσια γενικής εκπαίδευσης γίνονται λιγότερο ανεκτικά και περισσότερο εχθρικά στην ποικιλομορφία του μαθητικού πληθυσμού καθώς και στην προσέγγιση της εκπαίδευσης των παιδιών με Ε.Ε.Α. ή και αναπηρία (Κασσέρη, 2014). Ακόμη, δεν μπορούμε να παραβλέψουμε ότι οι πολιτικές ένταξης δεν αποτελούν μία συν-κατασκευή όλων των εμπλεκόμενων μερών αλλά είναι αποτέλεσμα μίας πολιτικής που εισέρχεται στην εκπαιδευτική κοινότητα μέσα από τη θέσπιση νόμων χωρίς να υπάρχει η ανάλογη προετοιμασία και σε πολλές περιπτώσεις βιαστικά με ελλιπή ή και ανεπαρκή ενημέρωση και επιμόρφωση (Ιορδανίδης, 2006).

Εν κατακλείδι, ωστόσο, μπορεί να ειπωθεί ότι η συμπερίληψη εφαρμόζεται σε μικρό αριθμό μαθητών με αυτισμό και Σύνδρομο Asperger, οι οποίοι συναντώνται κυρίως σε Ειδικά Σχολεία και λιγότερο σε τμήματα ένταξης. Στο εξωτερικό, αντίθετα, συναντούμε μαθητές με αυτισμό σε μια ποικιλία πλαισίων, συμπεριλαμβανομένης και της σχολικής ένταξης. Για μια επιτυχημένη ένταξη, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να θέσουν στο επίκεντρο της προσοχής τους, το να γνωρίσουν και να κατανοήσουν το παιδί με αυτισμό, και ύστερα να επικεντρωθούν στις συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πρακτικές ένταξης (Bennette, Rowe & DeLuca, 1996), γιατί όπως τονίζει ο Humphrey (2008), η ένταξη είναι μια διαδικασία παρά μια κατάσταση.

### 2.3.2 Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για τις απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών στο θέμα της συνεκπαίδευσης / συμπερίληψης των μαθητών με ΔΑΦ – Κριτική αποτίμηση

Μελετώντας το θέμα της συνεκπαίδευσης των αυτιστικών μαθητών διαπιστώνουμε ότι έχουν διεξαχθεί διάφορες έρευνες που αφορούν τις γνώσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής απέναντι στους μαθητές με διαταραχή αυτιστικού φάσματος αλλά και τις στάσεις τους απέναντι στο θέμα της συνεκπαίδευσης – συμπερίληψης των μαθητών αυτών στην γενική αγωγή.

Σύμφωνα με τους Yuen και Westwood (2001) η επιτυχημένη ένταξη των μαθητών στη γενική αγωγή εξαρτάται κατά πολύ από τις θετικές στάσεις των δασκάλων τους, οι οποίες επηρεάζουν τις προσδοκίες, τις πρακτικές και τις στρατηγικές τους στην τάξη και κατ' επέκταση τη μάθηση των παιδιών.

Η Stone δημοσίευσε το 1987 στην Αμερική μια έρευνά της στην οποία συμμετείχαν 237 επαγγελματίες υγείας διαφόρων ειδικοτήτων. Διερευνήθηκαν οι γνώσεις και οι απόψεις τους για τον αυτισμό με ερωτηματολόγιο της ερευνήτριας και τα αποτελέσματα συγκρίθηκαν με τις απαντήσεις 18 ειδικών στα θέματα του αυτισμού. Διαπιστώθηκε ότι οι συμμετέχοντες είχαν πολλές λανθασμένες απόψεις σχετικά με τον αυτισμό. Π.χ. ενώ η ομάδα των ειδικών συμφωνούσε με τα ερευνητικά αποτελέσματα των τελευταίων δεκαετιών, ότι η πλειοψηφία των παιδιών με ΔΑΦ (70%) λειτουργεί στα πλαίσια της νοητικής καθυστέρησης, πολλοί από τους ερωτηθέντες υποστήριζαν ότι τα παιδιά με ΔΑΦ έχουν φυσιολογική νοημοσύνη και τα τεστ αξιολόγησης είναι αυτά που δεν μπορούν να τη μετρήσουν σωστά. Επιπλέον οι παιδίατροι και οι λογοθεραπευτές προχώρησαν ένα ακόμα βήμα, δηλώνοντας πως τα παιδιά με ΔΑΦ διαθέτουν εξαιρετικά ταλέντα. Ακόμα, οι παιδίατροι θεωρούν πολύ σημαντική την έλλειψη λόγου για τη διάγνωση του αυτισμού, γεγονός που μπορεί να αφήνει αδιάγνωστο μεγάλο μέρος των παιδιών με αυτισμό που διαθέτουν λόγο και είναι περίπου τα μισά. Οι διαφορές αυτές στις αντιλήψεις πιθανόν να εξηγούνται και από το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες ανήκαν σε διαφορετικούς επιστημονικούς χώρους και δεν είχαν τις ίδιες εμπειρίες. Στην έρευνα των Helps, Davis και Callias (1999) που διεξήχθη στο Λονδίνο, συμμετείχαν 72 εκπαιδευτικοί και υποστηρικτικό προσωπικό από σχολεία γενικής και ειδικής αγωγής. Δέκα (10) ειδικοί από το χώρο του αυτισμού συμπλήρωσαν επίσης ερωτηματολόγια ως ομάδα ελέγχου, όπως και στην παραπάνω έρευνα. Χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο της Stone το οποίο και τροποποιήθηκε για τους σκοπούς των ερευνητών, ώστε να αξιολογήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διάγνωση, την αιτιολογία, τα χαρακτηριστικά του αυτισμού και τις αποτελεσματικές πρακτικές. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί είχαν λάβει ελάχιστη ή και καθόλου εκπαίδευση – κατάρτιση σχετικά με τον αυτισμό και περισσότερο οι εργαζόμενοι στη γενική αγωγή.

Οι Segall και Campbell (2012) διεξήγαγαν μία έρευνα με 167 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και 33 σχολικούς ψυχολόγους. Η έρευνα διεξήχθη με ερωτηματολόγιο και έδειξε ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί και οι σχολικοί ψυχολόγοι διέθεταν υψηλότερο επίπεδο γνώσεων, κατάρτισης και εμπειρίας για τη ΔΑΦ συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Όλοι διέθεταν θετικές στάσεις

απέναντι στη συμπερίληψη χωρίς όμως αυτές να αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα για τη γνώση και τη χρήση πρακτικών συμπερίληψης.

Στην έρευνα των *Manoroglou και Padeliaou (2000)* συμμετείχαν 35 εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής και 29 ειδικοί παιδαγωγοί με σκοπό να διερευνηθούν οι αντιλήψεις τους για τον αυτισμό με τη χρήση του ερωτηματολογίου των *Stone και Rosenbaum*. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι σε σχέση με τα αίτια επικρατεί μια σύγχυση και στις δύο ομάδες, ενώ σε ότι αφορά τα χαρακτηριστικά του αυτισμού οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής διαθέτουν περισσότερες γνώσεις. Σ' ότι αφορά την αντιμετώπιση, οι δύο ομάδες επισήμαναν διαφορετικές προτεραιότητες. Επίσης, μεταξύ άλλων προέκυψε ότι μικρότερο ποσοστό των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (37%) ήταν θετικοί στην ιδέα της ένταξης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής (ποσοστό 55%).

Οι *Cassimos et al. (2013)* ερευνήσαν τις απόψεις και τις στάσεις 228 Ελλήνων εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση των μαθητών με ΔΑΦ. Για τις ανάγκες της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο. Η κατάρτιση και οι προηγούμενες εμπειρίες τους φάνηκε ότι επηρέασαν τις απόψεις τους για τη συμπερίληψη των μαθητών με ΔΑΦ. Όσοι διέθεταν προηγούμενη εκπαίδευση στα θέματα του αυτισμού ήταν πιο πρόθυμοι να δεχτούν μαθητή με ΔΑΦ στην τάξη τους σε σχέση με όσους δεν διέθεταν ανάλογη κατάρτιση.

Παρομοίως οι *McGregor και Campbell (2001)* διερεύνησαν τη σχέση μεταξύ γνώσεων και κατάρτισης των εκπαιδευτικών για τον αυτισμό και των στάσεών τους απέναντι στη συνεκπαίδευση των μαθητών αυτών στο γενικό σχολείο. Το δείγμα τους αποτέλεσαν 23 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και 49 γενικής, οι 22 από τους τελευταίους με εμπειρία και οι 27 δίχως εμπειρία στον αυτισμό. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όσο υψηλότερο ήταν το επίπεδο γνώσεων και εμπειριών, τόσο υψηλότερη ήταν και η βεβαιότητα για την επιτυχία της συνεκπαίδευσης των παιδιών με αυτισμό.

Στην έρευνα *Wilkerson (2012)* συμμετείχαν 636 εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής και διερευνήθηκε η σχέση μεταξύ των στάσεών τους και της συμπερίληψης των μαθητών στην τυπική τάξη. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι στάσεις των δασκάλων έναντι της συμπερίληψης των μαθητών με ΔΑΦ ήταν θετικές, ιδιαίτερα αυτών της ειδικής αγωγής. Λιγότερο θετικοί στην πρακτική της συμπερίληψης παρουσιάστηκαν οι μεγαλύτεροι σε ηλικία με μακρόχρονη προϋπηρεσία. Η επαρκής κατάρτιση και η συχνή επαφή με μαθητές με αυτισμό συσχετίστηκε με τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα της συμπερίληψης.

Αντιθέτως στην έρευνα των *Segall και Campbell (2014)* οι συμμετέχοντες πρότειναν τη συμπερίληψη ανεξάρτητα από τις γνώσεις, τις εμπειρίες και τις στάσεις τους για τον αυτισμό. Η αυτοαποτελεσματικότητά τους ήταν αυτή που συσχετίστηκε με την τοποθέτηση των μαθητών με ΔΑΦ στη γενική τάξη. Οι δάσκαλοι δηλαδή που πίστευαν ότι είναι ικανοί, ήταν πιθανότερο να προτείνουν την ένταξη του μαθητή σε λιγότερο περιοριστικά

πλαίσια εκπαίδευσης. Οι ίδιοι εκπαιδευτικοί επισήμαναν το επίπεδο των γνωστικών ικανοτήτων των μαθητών με ΔΑΦ ως πιο σημαντικό παράγοντα για τη συμπερίληψή τους σε σχέση με το είδος της διαταραχής τους.

Η Goodall (2014) στην έρευνά της κατέληξε ότι η αύξηση των γνώσεων των εκπαιδευτικών για τους αυτιστικούς μαθητές δεν βελτιώνει την αποτελεσματικότητά τους. Η αύξηση της κατανόησης του αυτιστικού συνδρόμου και των αυτιστικών εμπειριών ήταν πιθανότερο να οδηγήσουν σε πιο αποτελεσματική διδασκαλία των μαθητών.

Διαπιστώνουμε λοιπόν, ότι έχουν διεξαχθεί αρκετές έρευνες που διερευνούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για θέματα που σχετίζονται με τον αυτισμό, όπως τα διαγνωστικά κριτήρια, την αιτιολογία, τα χαρακτηριστικά των ατόμων με ΔΑΦ κλπ (Helps et al., +1999 · Manropoulou & Padeliaadu, 2000 · Segall & Campbell, 2012 · Stone, 1987) ενώ τα τελευταία χρόνια προστίθενται έρευνες που αφορούν θέματα συνεκπαίδευσης – συμπερίληψης των μαθητών με ΕΕΑ και μεταξύ αυτών και των μαθητών με ΔΑΦ (Cassimos et al., 2013 · Goodall, 2014 · McGregor & Campbell, 2001 · Sansosti & Sansosti, 2012 · Segall & Campbell, 2014 · Wilkerson, 2012 · Yuen & Westwood, 2001).

Στις έρευνες που αναφέραμε το δείγμα αποτέλεσαν κυρίως εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αλλά και άλλοι ειδικοί που ασχολούνται με άτομα με ΔΑΦ όπως ψυχολόγοι, λογοθεραπευτές, παιδίατροι. Στις περισσότερες έρευνες διερευνήθηκαν οι γνώσεις και οι απόψεις των συμμετεχόντων για τον αυτισμό και πιο συγκεκριμένα για τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα, την αιτιολογία, τα διαγνωστικά κριτήρια αλλά και τις πιο αποτελεσματικές πρακτικές. Διερευνήθηκαν επίσης οι στάσεις τους σε σχέση με την εκπαίδευση και τις προηγούμενες εμπειρίες τους.

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε στις περισσότερες έρευνες ήταν η ποσοτική με εργαλείο το ερωτηματολόγιο. Εκτός από τη Stone παρατηρούμε ότι και άλλοι ερευνητές χρησιμοποίησαν το ερωτηματολόγιο της αυτούσιο ή προσαρμοσμένο στις ανάγκες της κάθε έρευνας. Σε μία μόνο από τις έρευνες που παρατέθηκαν χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική μέθοδος και συγκεκριμένα η ημιδομημένη συνέντευξη.

Οι περισσότεροι ερευνητές (Helps et al., 1999 · Manropoulou & Padeliaadu, 2000 · Segall & Campbell, 2012 · Stone, 1987) συμφωνούν ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν γενικά ελλιπείς γνώσεις για τον αυτισμό ιδιαίτερα αυτοί της γενικής αγωγής αλλά και άλλοι επαγγελματίες υγείας. Οι προηγούμενες εμπειρίες συνεργασίας με μαθητές με ΔΑΦ επίδρασαν θετικά τόσο σε επίπεδο γνώσεων των εκπαιδευτικών στα θέματα του αυτισμού, όσο και σε επίπεδο ανάπτυξης θετικότερων στάσεων απέναντι σε στρατηγικές συμπερίληψης. Γενικά οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους είχαν θετικές στάσεις για τη συνεκπαίδευση και όσο περισσότερες γνώσεις και εμπειρίες διέθεταν, τόσο μεγαλύτερη βεβαιότητα έδειχναν για την επιτυχή έκβαση της συνεκπαίδευσης (Cassimos et al., 2013 · Goodall, 2014 · McGregor & Campbell, 2001 · Segall & Campbell, 2014 · Wilkerson, 2012).



Μελετώντας και άλλες έρευνες, διαπιστώνουμε ότι τα αποτελέσματά τους δε συνηγορούν πάντα προς την ίδια κατεύθυνση. Για παράδειγμα στην έρευνα των Cole, Mills, Dale και Jenkins (1991, όπ. αναφ. στο McClannahan, 1997) φάνηκε ότι καθοριστικός ήταν ο παράγοντας της σοβαρότητας της διαταραχής των μαθητών. Οι μαθητές με σοβαρές αναπτυξιακές δυσκολίες ωφελήθηκαν περισσότερο φοιτώντας σε ειδικά σχολεία ενώ οι μαθητές με λιγότερο σοβαρές δυσκολίες ωφελήθηκαν από τη συνεκπαίδευση. Ένας από τους λόγους που η «διαμάχη» μεταξύ ειδικών σχολείων και συμπερίληψης σε σχολεία γενικής αγωγής συντηρείται, είναι και η έλλειψη έγκυρων μετρήσεων της προόδου των μαθητών, καθώς οι σταθμισμένες κλίμακες που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση μαθητών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν είναι το ίδιο κατάλληλες για την αξιολόγηση των μαθητών με ΔΑΦ (McClannahan, 1997).

Στην έρευνα των Chung et al. (2015) που συμμετείχαν 234 εκπαιδευτικοί προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν διαφορετικά τους μαθητές με ΔΑΦ από τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Πιο συγκεκριμένα τους αποφεύγουν και δεν τους βλέπουν με συμπάθεια. Η στάση τους αυτή μπορεί να επηρεάσει την επιτυχημένη εφαρμογή αποτελεσματικών πρακτικών μέσα στην τάξη που λαμβάνει χώρα η συμπερίληψη. Πιο θετικές στάσεις για τη συμπερίληψη έδειξαν οι γυναίκες και όσοι διέθεταν εκπαίδευση στην ειδική αγωγή.

Οι Zoniou-Sideri και Vlachou (2006, όπ. αναφ. στη Μαυροπούλου, 2007) αναφέρουν ότι συχνά οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται διχασμένοι καθώς από τη μια θεωρούν ότι η συνεκπαίδευση των μαθητών με ΔΑΦ θα συμβάλλει στο περιορισμό του στίγματος και της περιθωριοποίησης και από την άλλη προτείνουν τα ειδικά σχολεία ως περιβάλλοντα πιο ασφαλή και προστατευτικά. Το γεγονός αυτό ίσως να ερμηνεύεται και από το ότι νιώθουν απροετοίμαστοι να χρησιμοποιήσουν ειδικές εκπαιδευτικές στρατηγικές ώστε να ανταποκριθούν στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών με ΔΑΦ, γι' αυτό και επισημαίνουν συνεχώς την ανάγκη τους για κατάρτιση.

Επίσης, συχνά οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής είναι επιφυλακτικοί με την παρουσία και δεύτερου εκπαιδευτικού στην τάξη θεωρώντας δύσκολη την οριοθέτηση των ρόλων και φοβούμενοι τις συγκρούσεις. Πράγματι, αυτό μπορεί να συμβεί, αν όμως ξεπεραστούν οι πρώτες δυσκολίες, η συνεργασία μπορεί να αποδειχτεί ιδιαίτερα αποτελεσματική (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Διαφαίνεται λοιπόν η ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος καθώς πρόκειται για ένα σχετικά νέο θεσμό, ιδιαίτερα στη χώρα μας, που κερδίζει μεν έδαφος, όχι όμως χωρίς αμφισβητήσεις και δυσκολίες. Διακρίνονται αρκετές αντιστάσεις από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι φαίνονται απ' τη μια απροετοίμαστοι να εκπαιδεύουν από κοινού τους διαφορετικούς μαθητές τους και απ' την άλλη ελλιπώς ενημερωμένοι για τη διαταραχή αυτιστικού φάσματος και τους τρόπους εφαρμογής της συμπερίληψης. Φαίνεται σαν να εφαρμόζεται ένα σύστημα χωρίς προηγουμένως να έχουν ερευνηθεί οι απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών και χωρίς αυτοί να λάβουν εξειδικευμένη και ουσιαστική επιμόρφωση.

Είναι λοιπόν ενδιαφέρον να ερευνήσουμε κατά πόσο η επιτυχία ή αποτυχία της συνεκπαίδευσης εξαρτάται από τις αντιλήψεις και κατ' επέκταση τις πρακτικές των εκπαιδευτικών ή από την ίδια τη διαφορετικότητα. Επίσης, τι είδους εκπαίδευση πρέπει να λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί για να μπορούν να διαχειριστούν την ετερογένεια στην τάξη τους και συγκεκριμένα τους μαθητές με ΔΑΦ. Ιδιαίτερο στοιχείο της παρούσας έρευνας αποτελεί το γεγονός ότι αυτή είναι ποιοτική σε αντίθεση με την πλειοψηφία των ποσοτικών ερευνών και στοχεύει στο να αναδείξει σε βάθος τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες των συμμετεχόντων, με απότερο σκοπό τη χρήση των αποτελεσμάτων στην πρακτική εφαρμογή της συμπερίληψης.

### 2.3.3. Συνεργασία εκπαιδευτικών τυπικής και γενικής εκπαίδευσης

Καθώς οι σχολικές μεταρρυθμίσεις, όπως οι νόμοι *Individuals With Disabilities Education Improvement Act (IDEA, 2004)* και *No Child Left Behind Act (NCLB, 2001)*, επιδιώκουν όλο και περισσότερο τη διασφάλιση μιας συστηματικής και ποιοτικά υψηλής διδασκαλίας για όλους τους μαθητές, ο όρος συνεργασία ακούγεται όλο και συχνότερα στο γενικό σχολείο (Murawski, 2010). Παρόλα αυτά δεν σημαίνει ότι υπάρχει συνεργασία κάθε φορά που δύο ή περισσότεροι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν (Murawski, 2010). Ωστόσο, τα τελευταία έτη, έρευνες έχουν αποδείξει ότι η συνδιδασκαλία είναι μία όλο και πιο δημοφιλής επιλογή για την παροχή υπηρεσιών ειδικής αγωγής στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης (Villa et al., 2008, όπ. αναφ. στο Muller et al., 2009).

Προσπαθώντας να ορίσουμε τη συνεργατική διδασκαλία (*collaborative teaching*), θα λέγαμε ότι είναι μία διαδικασία αλληλεπίδρασης με κύρια γνωρίσματα και χαρακτηριστικά τον διάλογο και τον από κοινού σχεδιασμό μεταξύ δύο τουλάχιστον εκπαιδευτικών, στοχεύοντας στην παροχή ισότιμων εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλους του μαθητές (Hughes and Murawski, 2001). Άλλος ένας ορισμός που δίνεται από τις Friend, & Cook (2012), βλέπει τη συνεργασία ως «έναν τύπο άμεσης αλληλεπίδρασης μεταξύ δύο τουλάχιστον ισότιμων μερών που συμμετέχουν, εθελοντικά, στην από κοινού λήψη αποφάσεων προς ένα κοινό στόχο» (σελ. 4). «Πολύ συχνά τα σχολεία βαπτίζουν τα προγράμματά τους «συνεργατικά» χωρίς όμως να έχουν εκείνα τα στοιχεία που διαβεβαιώνουν ότι υπάρχει αυθεντική συνεργασία (Friedman et al., 2007, σελ. 9)

Χαρακτηριστικό γνώρισμα της συνεργατικής διδασκαλίας είναι ότι οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται για να παρέχουν εκπαιδευτικές υπηρεσίες όχι μόνο σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και σε μαθητές που βιώνουν τον κίνδυνο της σχολικής αποτυχίας (Scruggs et al., 2007). Τα κύρια πρόσωπα στη συνεργατική διδασκαλία σύμφωνα με τους Mastropieri and Scruggs (2006), είναι ένας εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής και ένας εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης οι οποίοι διδάσκουν σε μια σχολική τάξη της γενικής εκπαίδευσης όπου φοιτούν μαθητές με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Προϋπόθεση για μία επιτυχημένη, αποτελεσματική συμπερίληψη των μαθητών με ΕΕΑ αποτελεί η συνεργατική και συμβουλευτική λειτουργία των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής μεταξύ τους (Obiakor et al., 2012). Εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής πρέπει να συνεργάζονται για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας καθώς και για την εφαρμογή του σχεδίου αυτού στην τάξη (Dettmer et al., 2005; Rytivaara, 2012). Οι Causton-Theoharis, & Theoharis (2008) θεωρούν ότι για να καταστεί επιτυχής η συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές ανάγκες απαραίτητη κρίνεται η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Για να γίνει εφικτή η συνεργασία όμως είναι αναγκαία η αναθεώρηση των επαγγελματικών ρόλων από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Strogilos et al., 2012). Με άλλα λόγια υποστηρίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής χρήσιμο είναι να κατανοήσουν πως η εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος δεν είναι μόνο δική τους αρμοδιότητα. Όμοια, οι ειδικοί παιδαγωγοί πρέπει να αποποιηθούν της αίσθησης ότι αυτοί οι μαθητές δεν μπορούν να τα καταφέρουν χωρίς αυτούς (Causton-Theoharis, & Theoharis, 2008). Επιπλέον, το σχολικό εκπαιδευτικό προσωπικό πρέπει να πάψει να θεωρεί ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί έχουν την «μαγική σκόνη/σακούλα» που τους καθιστά ικανούς να δουλεύουν αποτελεσματικά με μαθητές με ΕΕΑ, χωρίς να έχουν ανάγκη επιπλέον στήριξης (Causton-Theoharis, & Theoharis, 2008· Strogilos et al., 2012) ή ότι έχουν μία «τσάντα με μαγικά κόλπα» την οποία κρατούν κρυμμένη μακριά από τα μάτια των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής (Boutot, 2007). Οι παραπάνω μύθοι καλό είναι να εξαλειφθούν, ώστε να τελείται απρόσκοπτα η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Ένα υπόβαθρο εκπαίδευσης στην ειδική αγωγή και τις ΔΑΦ είναι βοηθητικό για τον εκπαιδευτικό, αλλά αν αυτό δεν υπάρχει τότε η συνεργασία γενικού και ειδικού παιδαγωγού είναι ιδιαίτερα χρήσιμη (Boutot, 2007). Επιπλέον, το σχολικό εκπαιδευτικό προσωπικό πρέπει να πάψει να θεωρεί ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί έχουν την «μαγική σκόνη/σακούλα» που τους καθιστά ικανούς να δουλεύουν αποτελεσματικά με μαθητές με ΕΕΑ, χωρίς να έχουν ανάγκη επιπλέον στήριξης (Causton-Theoharis, & Theoharis, 2008· Strogilos et al., 2012) ή ότι έχουν μία «τσάντα με μαγικά κόλπα» την οποία κρατούν κρυμμένη μακριά από τα μάτια των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής (Boutot, 2007). Οι παραπάνω μύθοι καλό είναι να εξαλειφθούν, ώστε να τελείται απρόσκοπτα η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Ένα υπόβαθρο εκπαίδευσης στην ειδική αγωγή και τις ΔΑΦ είναι βοηθητικό για τον εκπαιδευτικό, αλλά αν αυτό δεν υπάρχει τότε η συνεργασία γενικού και ειδικού παιδαγωγού είναι ιδιαίτερα χρήσιμη (Boutot, 2007).

Τα οφέλη της συνεκπαίδευσης είναι πολλά, και αφορούν τόσο τους μαθητές τυπικής και ειδικής εκπαίδευσης, όσο και τους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής, με τους *Scruggs et al.*, (2007), *Strogilos et al.*, (2015) να αναφέρουν συγκεκριμένα πως η εφαρμογή της φέρνει επαγγελματικά οφέλη για τους εκπαιδευτικούς και κοινωνικά, ακαδημαϊκά οφέλη για τους μαθητές. Όσον αφορά το κομμάτι των εκπαιδευτικών, μέσω της συνεκπαίδευσης αλληλεπιδρούν καλύτερα μεταξύ τους και συνεργάζονται αποτελεσματικότερα (*Takala et al.*,2012), υποστηρίζοντας τους μαθητές τόσο σε ακαδημαϊκό επίπεδο όσο και σε επίπεδο συμπεριφοράς (*Sileo, & Garderen, 2010*). Ο ειδικός παιδαγωγός και ο γενικός εκπαιδευτικός οφείλουν να συνεργάζονται συμπληρωματικά ο ένας προς τον άλλον. Αναγνωρίζοντας ο καθένας την προσωπικότητα και την αξία του άλλου, αποδεχόμενοι ότι οι αρμοδιότητές τους και οι ευθύνες τους για όλους τους μαθητές είναι κοινές, επιδιώκοντας κοινούς στόχους αναγνωρίζονται από τους μαθητές τους ως «οι δύο εκπαιδευτικοί της μιας τάξης» (*Μπούτσκου, 2009*). Οι εκπαιδευτικοί με τη συνεκπαίδευση αποφεύγουν τον στιγματισμό μαθητών με ΕΕΑ, κάτι το οποίο βοηθά στην εξάλειψη των «νοητικών τειχών» που κάποιοι εκπαιδευτικοί θέτουν θυμίζοντας τους να σκέφτονται για όλα τα μέλη της τάξης ως «οι μαθητές μας» (*Walther-Thomas et al.*, 1996, όπ. αναφ. *Walther-Thomas, 1997*). Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να ωφελούνται από τη συνεργασία, καθώς αναπτύσσεται ανταλλαγή γνώσεων και στρατηγικών (*Scruggs et al.*, 2007· *Strogilos et al.*, 2012). Επίσης, όπως χαρακτηριστικά εκτιμούν οι *Murawski, & Dieker (2004)*, σκοπός της συνδιδασκαλίας για τους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής είναι να «βοηθούν ο ένας τον άλλον, προσφέροντας διαφορετικές περιοχές εμπειρίας οι οποίες όταν συγκεραστούν καταλλήλως μπορούν να οδηγήσουν σε μια ενισχυμένη συνεργασία για όλους τους μαθητές (σελ.53). Σε έρευνα, τέλος των *McDuffie et al.*, (2007), οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής αναφέρουν την απόκτηση περισσότερων γνώσεων σχετικά με το ακαδημαϊκό περιεχόμενο, ενώ οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής αναφέρουν βελτίωση στις στρατηγικές διδασκαλίας και στη διαχείριση της συμπεριφοράς.

Τέλος, παρά το μικρό αριθμό των ερευνών που έχουν διεξαχθεί με σκοπό τη διερεύνηση στάσεων εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής σχετικά με τη συνεκπαίδευση, στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθούμε σε αυτό το κομμάτι (Austin, 2001). Παρακάτω αναφέρονται έρευνες που έχουν εντοπιστεί και μιλούν για τις στάσεις των εκπαιδευτικών. Η σχετική με τις στάσεις και τις εμπειρίες εκπαιδευτικών για τη συνεργατική διδασκαλία βιβλιογραφία δείχνει ότι η συνδιδασκαλία θεωρείται ωφέλιμη για την επίδοση των μαθητών και γενικά για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών από την πλευρά των παιδαγωγών γενικής και των ειδικής αγωγής (Austin, 2001· Scruggs et al., 2007· Malian & McRay, 2010). Τα αποτελέσματα άλλης έρευνας των Pancsofar, & Petroff (2013) διερευνώντας την στάση 129 εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής ως προς τη συνδιδασκαλία, έδειξαν ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί νιώθουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και ενδιαφέρον για τη συνδιδασκαλία λόγω του ότι είχαν περισσότερες ευκαιρίες να μάθουν για την έννοια της. Θετικότερη στάση φάνηκε να διατηρούν και όσοι εκπαιδευτικοί είχαν περισσότερες ευκαιρίες συνδιδασκαλίας κατά τη σταδιοδρομία τους. Επιπλέον, οι ειδικοί παιδαγωγοί ήταν περισσότερο πιθανό να προετοιμαστούν κατά τις σπουδές τους στη συνδιδασκαλία απ' ό,τι οι εκπαιδευτικοί γενικής, με αποτέλεσμα οι πρώτοι να έχουν θετικότερη στάση. Τα αποτελέσματα συμφωνούν με παλαιότερη έρευνα (Austin, 2001), σύμφωνα με την οποία οι γενικοί παιδαγωγοί χρειάζονται περισσότερη εκπαίδευση κατά τις σπουδές. Η έρευνα αυτή εξέτασε τις απόψεις 12 συν-διδασκάλων, κάθε ζευγάρι αποτελούνταν από έναν εκπαιδευτικό γενικής και έναν ειδικής αγωγής, ως προς το μοντέλο της συνδιδασκαλίας, με τους εκπαιδευτικούς να συμφωνούν ότι συνεργάζονται καλά και ότι ωφελούνται από τη συνεργασία. Και οι δύο ομάδες, ειδικοί και γενικοί παιδαγωγοί, πιστεύουν ότι η συνδιδασκαλία είναι μία διαδικασία που αξίζει τον κόπο και πως συμβάλλει στη βελτίωση της διδασκαλίας τους, με τους περισσότερους να βρίσκουν την εμπειρία θετική. Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής επεσήμαναν αύξηση της γνώσης για το γνωστικό αντικείμενο που διδασκόταν στην τάξη, ενώ οι γενικής εντόπισαν οφέλη ως προς τις ικανότητες διαχείρισης της τάξης και εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υποστήριζαν ότι η συνδιδασκαλία συμβάλλει θετικά στην ακαδημαϊκή ανάπτυξη όλων των μαθητών, κάτι ανάλογο συνέβη και για την κοινωνική ανάπτυξη αν και υπήρξαν αρκετές αξιοσημείωτες εξαιρέσεις. Στην έρευνα τους οι Malian, & McRay (2010) εξέτασαν τις αντιλήψεις 290 εκπαιδευτικών νηπιαγωγείου, δημοτικού, γυμνασίου και λυκείου, ως προς τη συνδιδασκαλία. Τα αποτελέσματα δεν έδειξαν σημαντική διαφορά μεταξύ γενικών και ειδικών όσον αφορά στις απόψεις τους, τις μεθόδους διδασκαλίας και τα προσωπικά χαρακτηριστικά τους. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είχαν αντιλήψεις που στηρίζονταν στο θεσμό της συμπερίληψης, έτσι ήταν πρόθυμοι στο να συμμετάσχουν σε ένα μοντέλο συνδιδασκαλίας. Σύμφωνα με τους Gately, & Gately (2001) σε επίπεδο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης η συνδιδασκαλία είναι ευρέως αποδεκτή ανάμεσα στους δασκάλους γενικής και ειδικής αγωγής, ενώ υπάρχει η γενική αποδοχή ότι οι τάξεις όπου εφαρμόζεται η συνδιδασκαλία είναι ευεργετικές για όλους τους μαθητές. Παρόλο που ο προγραμματισμός είναι δύσκολος, η πιο σημαντική πτυχή της συνδιδασκαλίας είναι να ανακαλύψει τις ανάγκες όλων των μαθητών. Σε άλλη έρευνα της Frisk (2004) βρέθηκε ότι οι γενικοί παιδαγωγοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δηλώνουν ωφελημένοι από τη συνεργασία με ειδικούς παιδαγωγούς,

ενώ θεωρούν σημαντική την ύπαρξη συμβατότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών (Scruggs et al., 2007). Οι Salend et al. (1997), επίσης, παρατήρησαν αύξηση της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών (Scruggs et al., 2007), ενώ η επιπλέον προσοχή που παρέχεται στον κάθε μαθητή σε ένα μοντέλο συνδιδασκαλίας έχει οφέλη στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών (Rice & Zigmond, 2000· Yoder 2000, όπ. αναφ. στο Scruggs et al., 2007). Παρ' όλα τα οφέλη που παρατηρούνται στην ακαδημαϊκή επίδοση πολύ συχνότερα οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στα οφέλη κοινωνικοποίησης των μαθητών χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως η αυξημένη ανεκτικότητα και η αποδοχή της διαφορετικότητας (Frisk, 2004· Hardy, 2001· Haziett, 2001· Trent, 1998· Carlson, 1996, όπ. αναφ στο Scruggs et al., 2007).

Εκτός όμως από τα οφέλη για τους μαθητές χωρίς ΕΕΑ, οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν οφέλη και για τους μαθητές που χρήζουν ειδικής εκπαίδευσης καθώς οι πρώτοι λειτουργούν ως μοντέλα κατάλληλης συμπεριφοράς (Yoder, 2000· Ward, 2003· Vesay, 2004, όπ. αναφ στο Scruggs et al. 2007). Παρομοίως, οι μαθητές με ΕΕΑ ωφελούνται από την πρόσθετη προσοχή που λαμβάνουν από τους δύο εκπαιδευτικούς (Norris, 1997, όπ. αναφ στο Scruggs et al., 2007). Υπάρχει, όμως, και η αντίθετη άποψη σύμφωνα με την οποία κάποιοι εκπαιδευτικοί αρνούνται ότι όλοι οι μαθητές ωφελούνται από την παρακολούθηση μίας τάξης όπου έχει συμπεριληφθεί μαθητής με ΕΕΑ. Υποστηρίζουν ότι ορισμένοι μαθητές απειλούν την εφαρμογή και την επιτυχία των προσπαθειών των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε ένα μοντέλο συνδιδασκαλίας (Ward, 2003· Frisk, 2004, όπ. αναφ στο Scruggs et al., 2007).

Ειδικοί και γενικοί παιδαγωγοί συμφωνούν ότι για την ορθή και επιτυχημένη εφαρμογή της συνεργατικής διδασκαλίας απαιτούνται κάποιες προϋποθέσεις.

Παράγοντας υψίστης σημασίας αποτελεί ο εθελοντισμός (Scruggs et al., 2007). Κάτι τέτοιο σημαίνει ότι για την εφαρμογή της συμπερίληψης και του μοντέλου συνδιδασκαλίας πρέπει να επιλέγονται εκπαιδευτικοί οι οποίοι προσφέρονται με ιδία θέληση να συμμετάσχουν σε αυτή την προσπάθεια (Scruggs et al., 2007).

Άλλος σημαντικός παράγοντας είναι η συμβατότητα μεταξύ των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών. Πολλοί εκπαιδευτικοί οι οποίοι είχαν εμπειρία μη καλής συνεργασίας και επικοινωνίας με τον συνάδελφο κατά την εφαρμογή της συνεργατικής διδασκαλίας δηλώνουν απογοητευμένοι (Norris, 1997· Frisk, 2004, όπ. αναφ στο Scruggs et al., 2007). Γενικά, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ικανοποιημένοι με το μοντέλο της συνδιδασκαλίας. Παρ' όλα αυτά τα αποτελέσματα του συνόλου των ερευνών στην έρευνα μετα-ανάλυσης έδειξαν ότι το ιδανικό της αληθινής συνεργασίας μεταξύ δύο ισότιμων εταίρων δεν επιτεύχθηκε. Όπως επισημαίνουν οι Rice & Zigmond (2000) «ένας κοινός χώρος διδασκαλίας με έναν ποικίλο μαθητικό πληθυσμό (μαθητές με και χωρίς ΕΕΑ), κοινή ευθύνη για σχεδιασμό και ουσιαστική διδασκαλία και από τους δύο συν-διδασκάλους» (σελ.196) είναι πολύ δύσκολο να αναπτυχθεί (Scruggs et al., 2007).

Οι Takala, & Uusitalo-Malmivaara (2012) διεξήγαγαν ποσοτική έρευνα σε δύο γενικά δημοτικά, ένα γενικό γυμνάσιο και ένα ειδικό σχολείο της Φινλανδίας. 30% (συγκριτικά με το 60% στην πρώτη) των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι η συνδιδασκαλία ωφελεί όλους τους μαθητές, αν και δεν υπήρξε στατιστική σημαντικότητα. Οι Strogilos et al. (2012) πραγματοποίησαν ποιοτική έρευνα στην Ελλάδα σε 20 γυναίκες

εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής χωρίς προϋπηρεσία στην ειδική αγωγή. Στην έρευνα αυτή οι ειδικές παιδαγωγοί επεσήμαναν πως οι εκπαιδευτικοί των γενικών τάξεων διατηρούσαν μία στάση σύμφωνα με την οποία επιθυμούσαν να εργάζονται απομονωμένα, ενώ είχαν την πεποίθηση ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί ήταν κυρίως υπεύθυνοι για την εκπαίδευση των μαθητών με ΕΕΑ και πως είναι απαραίτητη η παρακολούθηση από τα παιδιά με ΕΕΑ των τμημάτων ένταξης.

Οι Glashan *et al.* (2004) εξέτασαν τις απόψεις εκπαιδευτικών γενικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την υποστήριξη που χρειάζονται κατά την εκπαίδευση ενός μαθητή με ΔΑΦ στην γενική τάξη. Όσον αφορά στην παρουσία δεύτερου εκπαιδευτικού (ο οποίος δεν είχε απαραίτητα επίσημη εκπαίδευση στις ΔΑΦ) δήλωσαν ότι τους δημιουργεί άγχος καθώς νιώθουν υπεύθυνοι για έναν άλλον ενήλικα, ενώ και οι ίδιοι εργάζονται σε ένα πεδίο για οποίο δεν είναι εκπαιδευμένοι.

Οι Finke *et al.* (2009) διερεύνησαν τις αντιλήψεις γυναικών εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης (N=5), ηλικίας 26-35 ετών ως προς τη συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ που χρειάζονται βοηθητική/εναλλακτική επικοινωνία (AAC). Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πρωτίστης σημασίας το στοιχείο της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής με σκοπό την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών. Όπως επισημαίνουν είναι χρήσιμο οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής να διατηρούν ανοιχτά τα κανάλια επικοινωνίας μεταξύ τους αλλά και με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας, ενώ ταυτοχρόνως να είναι ευέλικτοι στο σχηματισμό από κοινού κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους μαθητές με ΔΑΦ που έχουν συμπεριληφθεί. Τέλος, θεωρούν καλό οι ρόλοι και οι αρμοδιότητες των συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών να είναι καθορισμένοι, ώστε να τελείται απρόσκοπτα η συνεργασία με στόχο την αποτελεσματικότερη συμπερίληψη.

Από την παραπάνω σύντομη ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας σχετικά με τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής καταδεικνύεται ο καθοριστικός ρόλος που αυτή διαδραματίζει στην αποτελεσματική και ποιοτική εκπαίδευση των μαθητών με ΕΕΑ, συμπεριλαμβανομένων αυτών με ΔΑΦ – Υ.Λ.Α. στο γενικό σχολείο. Επιπλέον, διαφαίνεται η σημασία της υποστήριξης κάθε εκπαιδευτικού στο απαιτητικό και δύσκολο εγχείρημα της συμπερίληψης παιδιών με ΕΕΑ στο γενικό σχολείο.

### 2.3.4 Κοινωνικοποίηση παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος

Όπως έχει ήδη αναφερθεί η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολικό πλαίσιο έγινε κεντρικό θέμα συζητήσεων τις τελευταίες δεκαετίες (UNESCO, 2005). Η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προϋποθέτει ρυθμίσεις για πλήρη ενεργό ρόλο στη σχολική ζωή, ώστε να είναι ένα αξιόλογο και αναπόσπαστο μέλος της σχολικής κοινότητας (Farrell, 2000). Η ένταξη των μαθητών με αναπηρίες αφορά όχι μόνο το γνωστικό αλλά και τον κοινωνικοσυναισθηματικό τομέα, ο οποίος συχνά

αντιμετωπίζει δυσκολίες όσον αφορά την πλήρη συμμετοχή τους στην κανονική εκπαίδευση (Farrell, 2000, Ruijs and Peetsma 2009).

Δυσκολίες ωστόσο παρατηρούνται στην κοινωνικοποίηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες και στη σύναψη σχέσεων με τους συνομηλίκους μαθητές τους τυπικής εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικά, έρευνες έχουν δείξει ότι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες έχουν δυσκολία στην οικοδόμηση σχέσεων με τους συμμαθητές χωρίς ειδικές ανάγκες (Frostada et al., 2011). Έρευνα των McPherson et al., (2001), που βασίστηκε πάνω στις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών, δείχνει ότι οι μαθητές, στηρίζουν τις επιλογές τους σε διαφορετικές πτυχές, αλλά κυρίως στην ηλικία, το φύλο, το είδος αναπηρίας αλλά και το σχολείο. Παρόμοια ευρήματα είχαν και άλλες έρευνες (Altermatt & Pomerantz, 2003 . Lubbers, 2004 . McPherson et al., 2001). Έρευνα των Wiener and Tardif (2004), έδειξε πως όσο μεγαλύτερη είναι η ικανότητα των παιδιών με ειδικές ανάγκες, τόσο υψηλότερη είναι η αποδοχή από τους συνομηλίκους.

Ένα κοινωνικά αναπτυγμένο παιδί, ιδιαίτερα στα πλαίσια ενός σχολικού περιβάλλοντος και λαμβάνοντας πάντα υπόψη τις απαιτήσεις του χώρου αυτού, θα λέγαμε ότι είναι ένα ενεργό μέλος της σχολικής κοινότητας, που εμφανίζεται να είναι ιδιαίτερα φιλικό και ικανό να συμμετέχει σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με συνομηλίκους του, με ικανοποιητική γλωσσική ανάπτυξη και επικοινωνιακές δεξιότητες, ικανό να ακολουθεί οδηγίες και να εμμένει στην ολοκλήρωση απαιτητικών εργασιών (Gail & Strain, 2003). Τέτοιες δεξιότητες και χαρακτηριστικά, φαίνονται να ελλείπουν κατά πολύ σε παιδιά με τη διάγνωση του αυτισμού (Strain & Hoyson, 2000), που λόγω της αναπηρίας τους δυσκολεύονται όχι μόνο να αναπτυχθούν βιολογικά και ακαδημαϊκά, αλλά και κοινωνικά. Η εκπαίδευση παιδιών στο φάσμα του αυτισμού στο ειδικό σχολείο τα οδηγεί σε ένα κοινωνικό στιγματισμό (Ζώνιου- Σιδέρη, 2011), ενώ, αντίθετα, η θέση του παιδιού με αυτισμό στη γενική μονάδα εκπαίδευσης τείνει να μειώνει κατά πολύ τέτοιες συμπεριφορές. Η χρησιμότητα της ένταξης στη συμβολή της κοινωνικοποίησης των παιδιών με ειδικές ανάγκες, φαίνεται από έρευνες των Handleman et al, (2005), Harrower & Dunlop, (2001), (αναφορά Γαλάνης, 2009), οι οποίες καταλήγουν στο συμπέρασμα πως η αλληλεπίδραση των παιδιών οδηγεί τα παιδιά με αυτισμό να λαμβάνουν από τα «τυπικά» παιδιά κοινωνική υποστήριξη, να δημιουργούν περισσότερες φιλίες και να παρουσιάζουν μεγαλύτερη βελτίωση από τα αντίστοιχα παιδιά των ειδικών σχολείων στις δεξιότητες του παιχνιδιού (σελ. 118). Να τονιστεί επίσης πως οι θετικές επιρροές της αλληλεπίδρασης δεν εντοπίζονται μόνο στα παιδιά με αυτισμό, αλλά και στα «τυπικά» παιδιά, όπως φαίνεται από έρευνες των Handleman et al, (2005), Laushey & Helfin (2000), αναφορά Γαλάνης (2009), οι οποίες διαπίστωσαν πως τα «τυπικά» παιδιά ωφελούνται σε πλήθος δεξιοτήτων όπως των γλωσσικών, των σχολικών και των κοινωνικών (σελ. 118).

Όσον αφορά τώρα την αυτοαντίληψη και την αυτό-αποτελεσματικότητα ενός ατόμου, αυτή παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στο πως το ίδιο το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και συνεπώς συμβάλλει στην μετέπειτα



κοινωνικοποίησή του. Ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν την ιδέα ότι τα άτομα έχουν την τάση να βλέπουν τους εαυτούς τους όπως τον κρίνουν οι γονείς, οι δάσκαλοι, οι συμμαθητές και οι στενοί φίλοι (Pijl et al., 2010; Sze & Valentin, 2007). Για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι σημαντικό να έχουν καλή εικόνα για τον εαυτό τους, προκειμένου να έχουν ανάλογη αντιμετώπιση από τους συμμαθητές τους (Sze & Valentin, 2007). Ωστόσο, έρευνες δείχνουν πως ο τύπος των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ΕΕΑ φαίνεται να παίζει ρόλο και να επηρεάζει την κοινωνική ένταξη σύμφωνα με την έρευνα των Bossaert et al. (2012), και συνεπώς την αυτοαντίληψή τους. Ένας μεγάλος αριθμός ερευνών έχει καταλήξει σε αρνητικά αποτελέσματα για την κοινωνική αυτοαντίληψη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους (Lackaye & Margalit, 2006; Pijl et al., 2010; Tabassam & Grainger, 2002). Κινούμενη στο ίδιο μήκος κύματος, και άλλη έρευνα έδειξε πως οι μαθητές με ΕΕΑ φαίνεται να έχουν και πιο αρνητική αυτοαντίληψη σε σχέση με τους τυπικούς συνομηλίκους τους σύμφωνα με τα αποτελέσματα των Pijl and Frostad (2010).

Ρόλο κλειδί για την κοινωνικοποίηση των παιδιών με εσα στο γενικό σχολείο, έχει αναμφίβολα ο εκπαιδευτικός. Ο εκάστοτε εκπαιδευτικός καλείται να οργανώσει τη διδασκαλία του κατά τέτοιο τρόπο, ώστε τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να αποκτήσουν όχι μόνο ακαδημαϊκές δεξιότητες, αλλά και κοινωνικές. Έτσι, για να θεωρηθούν ως λειτουργικά μέλη του συνόλου των συνομηλίκων τους, θα πρέπει ενδεικτικά να μάθουν τις απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες για να αλληλεπιδρούν εύκολα με τον κοινωνικό περίγυρο. Διδάσκονται τρόπους σωστής αλληλεπίδρασης, υπακοή σε κανόνες και όρια, την αποδεκτή και μη αποδεκτή συμπεριφορά σε πιθανές συνθήκες, κ.α. Ο εκπαιδευτικός κρίνεται αρμόδιος για το σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού προγράμματος με προσανατολισμό την κοινωνική μάθηση, παράγοντας μία κοινωνική συμπεριφορά - στόχο και ενεργοποιώντας και εμπλέκοντας το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ώστε αυτό να: προσέξει, κατανοήσει, μιμηθεί, απομνημονεύσει και αναπαράγει σε ανάλογες συνθήκες, την διδασκόμενη συμπεριφορά (Garfinkle & Schwartz, 2002).

Τέλος, όσον αφορά τις στάσεις των γονέων παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αποτελέσματα ερευνών δείχνουν ότι η κοινωνική επαφή και η ύπαρξη σχέσεων με τους συνομηλίκους τους, έχουν χαρακτηριστεί ως τα πρώτα κίνητρα των γονέων για την τοποθέτηση των παιδιών τους σε ένα γενικό σχολείο (Scheepstra et al., 1999), ενώ, μετέπειτα έρευνα βρίσκει τους γονείς να υποθέτουν ότι οι πιο παρατεταμένες επαφές με τυπικούς συνομηλίκους θα έχουν θετική επίδραση στην κοινωνική-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Koster et al., 2009). Στην έρευνα των Tafa Manolitsis (2003), οι γονείς των τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών εμφανίζονται να είναι περισσότερο θετικοί παρά αρνητικοί στην ύπαρξη μίας μικτής τάξης παιδιών με μαθησιακές και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Σε μία τέτοια τάξη τα παιδιά θα γίνουν πιο ευαίσθητα και θα κατανοούν περισσότερο τις ανάγκες των συνανθρώπων τους. Μόνος ενδοιασμός τους είναι ότι οι τυπικώς αναπτυσσόμενοι μαθητές μπορεί να καθυστερήσουν την πρόδό τους

λόγω του αργού ρυθμού με τον οποίο θα καλύπτεται η διδακτέα ύλη. Παρόμοιες στάσεις εμφανίζονται και σε άλλες έρευνες (Stoiber et al, 1998, Yasutake & Lerner, 1997). Αυτό που αναμένουν πολλοί γονείς από την ένταξη, είναι η ένταξη να οδηγήσει κυρίως σε ευκαιρίες για επαφή με τα παιδιά της γειτονιάς, για να μάθουν να χειρίζονται κοινωνικές καταστάσεις και να κάνουν φίλους (Scheepstra et al., 1999) Επίσης, έρευνα των Koster et al.(2007) έδειξε πως μερικοί γονείς, ως αποτέλεσμα της συμμετοχικής εκπαίδευσης, θεωρούν ότι θα δημιουργηθεί μια αλλαγή στη στάση των συνομηλίκων απέναντι στα παιδιά με ειδικές ανάγκες και αυτό ενδέχεται να οδηγήσει σε θετική μακροπρόθεσμη τη στάσης όλης της κοινωνίας, μιλώντας δηλαδή για οφέλη όχι μόνο για τα παιδιά τους, αλλά και γενικότερα. Εκφράστηκαν βεβαίως και ενδοιασμοί αναφορικά με το πόσο κατάλληλα είναι τα υπάρχοντα αναλυτικά προγράμματα που εφαρμόζονται στα σχολεία για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αλλά και για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής για θέματα που αφορούν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Grove & Fisher, 1999, De Luca & Bruns, 1997).

### 3 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### 3.1 Σκοπός της έρευνας

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει το θέμα της εκπαίδευσης των μαθητών με διαταραχές αυτιστικού φάσματος και πιο συγκεκριμένα να μελετήσει τις απόψεις/πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για τη συνεκπαίδευση - συμπερίληψη των μαθητών με ΔΑΦ στην τάξη του γενικού σχολείου.

Ως επιμέρους στόχοι της εργασίας αναφέρονται οι ακόλουθοι: α) ανάδειξη των γνώσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη ΔΑΦ, β) ανάδειξη των εμπειριών των εκπαιδευτικών με μαθητές με ΔΑΦ γ) διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για το θεσμό της συνεκπαίδευσης των μαθητών με ΔΑΦ και οι δυσκολίες που προκύπτουν από τον τρόπο εφαρμογής της δ) διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τυχόν παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης και ε) αναζήτηση προτάσεων για μεγιστοποίηση των οφελών τόσο στο γνωστικό τομέα όσο και στον τομέα της επικοινωνίας για τους μαθητές με διαταραχές αυτιστικού φάσματος, στ) διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για το θέμα της κοινωνικοποίησης παιδιών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο, η) παράθεση των απόψεων των εκπαιδευτικών για διάφορα θέματα σχετικά με τους γονείς των παιδιών με ΔΑΦ (συμπεριφορά, προτίμηση σχολικού πλαισίου, ανάγκη υποστηρικτικών δομών).

#### 3.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Λαμβάνοντας υπόψη τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και τον προσδιορισμό του σκοπού της έρευνας προκύπτουν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- 1) Τι ξέρουν οι εκπαιδευτικοί για τη διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ);
- 2) Τι ξέρουν οι εκπαιδευτικοί για το θέμα της συνεκπαίδευσης/συμπερίληψης των μαθητών με ΔΑΦ;
- 3) Ποιες είναι οι απόψεις και οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής για τη συνεκπαίδευση/συμπερίληψη των μαθητών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος στη γενική τάξη;
- 4) Ποιες είναι οι απόψεις και οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για τη συνεκπαίδευση/συμπερίληψη των μαθητών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος στη γενική τάξη;
- 5) Ποιες είναι οι απόψεις και οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών σχετικά με τις άλλες ειδικότητες που εμπλέκονται στη διαδικασία της συνεκπαίδευσης/συμπερίληψης των μαθητών με ΔΑΦ στη γενική τάξη;
- 6) Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης/συμπερίληψης των μαθητών με ΔΑΦ στη γενική τάξη;
- 7) Τι πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί για την επίτευξη της κοινωνικοποίησης των παιδιών με αυτισμό στο γενικό σχολείο;

- 8) Ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών για τους γονείς των παιδιών με αυτισμό; (συμπεριφορά τους, ανάγκη υποστηρικτικών δομών, προτίμηση σχολικού πλαισίου)

### 3.3 Επιλογή μεθόδου και καταλληλότητας

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων στην παρούσα έρευνα, ακολουθήθηκε η ποιοτική προσέγγιση. Η ποιοτική μέθοδος έρευνας είναι μία μιας μέθοδος η οποία δύναται να λειτουργήσει αυτόνομα ή συμπληρωματικά και να συμπληρωθεί από ποσοτικές μεθόδους. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι δεν συνιστά το αντίθετο των ποσοτικών μεθόδων. Ειδικότερα, με τον όρο ποιοτική μέθοδος έρευνας εννοείται ένα σύνολο ερμηνευτικών και διερευνητικών μεθόδων που χρησιμοποιούνται σε διάφορες επιστήμες προκειμένου να περιγραφεί, να αποκωδικοποιηθεί, να μεταφραστεί και να αποδοθεί κάποιο νόημα σε ένα φαινόμενο (Creswell, 2011· Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005).

Βασικό λοιπόν, χαρακτηριστικό της ποιοτικής μεθόδου είναι το γεγονός ότι μπορεί να ερμηνεύσει, να δια φωτίσει και να εξηγήσει τους λόγους και τις αιτίες εμφάνισης συμπεριφορών και γενικά φαινομένων. Στο πλαίσιο των κοινωνικών επιστημών από την άλλη μεριά, το κύριο χαρακτηριστικό στην ποσοτική μέθοδο είναι το γεγονός ότι μετρά το μέγεθος των επιδράσεων που διέπουν ένα φαινόμενο αλλά και το μέγεθος του ίδιου του φαινομένου (Creswell, 2011· Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005).

Θα πρέπει να σημειωθεί ακόμα ότι η ποιοτική έρευνα δεν χρησιμοποιεί ιδιαίτερα μεγάλα δείγματα υποκειμένων αλλά μελετά μικρό αριθμό ερωτώμενων. Η χρήση μεγάλων δειγμάτων αφορά στις ποσοτικές έρευνες και αποσκοπεί στην εξαγωγή στατιστικών δεικτών από την ανάλυση ερωτήσεων από δομημένο ερωτηματολόγιο προκειμένου να μετρηθεί το πόσοι έχουν μία συγκεκριμένη άποψη. Αντίθετα στην ποιοτική έρευνα δύναται να ερευνηθούν μικρά σύνολα ερωτώμενων προκειμένου να καταγραφούν οι απόψεις τους και να εξηγηθούν οι απόψεις αυτές. Ωστόσο, δε θα πρέπει να παραληφθεί ότι η ποιοτική έρευνα εμπεριέχει το χαρακτηριστικό της υποκειμενικότητας. Αυτό μπορεί να εντοπιστεί τόσο στις απαντήσεις των ερωτώμενων οι οποίοι δίνουν τη δική τους άποψη για την πραγματικότητα όσο και στην αντιμετώπιση του ερευνητή (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005· Cohen et al., 2007).

Εφόσον επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος δεν διατυπώθηκαν υποθέσεις με σκοπό την επαλήθευση ή τη διάψυσή τους αφού στόχος της έρευνας είναι η προσέγγιση του θέματος από την οπτική των εκπαιδευτικών και η ανάδειξη των αντιλήψεών τους. Υιοθετήθηκε λοιπόν η ποιοτική μέθοδος έρευνας ώστε να εμβαθύνουμε περισσότερο στις απόψεις των εκπαιδευτικών, να αυξήσουμε τη γνώση μας γύρω από το θέμα και να κατανοήσουμε το κεντρικό μας φαινόμενο.

### 3.4 Ερευνητικό εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων

Η μέθοδος συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε βάση της φύσεως των ερευνητικών ερωτημάτων της εργασίας. Αυτό που θέλαμε να δούμε κυρίως είναι ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής αντιμετωπίζουν τη συνεκπαίδευση παιδιών με αυτισμό στην τάξη του γενικού σχολείου, και για αυτό επιλέξαμε τη συνέντευξη και πιο συγκεκριμένα την ημι-δομημένη συνέντευξη. Η συνέντευξη είναι μία μη

κατευθυντική μέθοδος, η οποία αναζητά την υποκειμενική εμπειρία του ατόμου, διερευνώντας εις βάθος σκέψεις, συναισθήματα, πεποιθήσεις, αξίες των ερωτώμενων (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008). Έχει πολλά πλεονεκτήματα ως ερευνητική μέθοδος καθώς αυτή η αμεσότητα που προσφέρει δίνει το έναυσμα για περαιτέρω ερωτήσεις αλλά και για διευκρινίσεις.

Στην συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ημι-δομημένης συνέντευξης, η οποία αποτελεί μια πιο ελέγκτη μορφή της τυπικής κατευθυντικής συνέντευξης, θέτοντας μία κατεύθυνση στη συζήτηση αναφορικά με κάποια συγκεκριμένα ζητήματα, αλλά ταυτόχρονα αφήνοντας ελεύθερο και τον ερωτώμενο να εκφραστεί όπως επιθυμεί πάνω σε ένα ζήτημα (Ιωσηφίδης, 2008). Η ημι-δομημένη συνέντευξη λοιπόν, αποτελεί μία απλή συζήτηση δημιουργώντας έναν εποικοδομητικό διάλογο μέσα από τον οποίο γίνεται εύκολη συλλογή πληροφοριών εφόσον ο ερευνητής είναι ελεύθερος να τροποποιεί τις ερωτήσεις ανάλογα με τον εκάστοτε διάλογο σεβόμενος και ακούγοντας προσεκτικά αυτά που του λέει ο συνομιλητής του (Κυριαζή, 2005, Ιωσηφίδης, 2008, Τσιώλης, 2011).

Διεξήχθησαν αρχικά δύο πιλοτικές συνεντεύξεις ώστε να επιτευχθεί εξοικείωση με τη διαδικασία της συνέντευξης και να κατανοηθεί η σημασία που μπορεί να έχουν οι ερωτήσεις για τους ίδιους τους συμμετέχοντες. Επίσης τροποποιήθηκαν ορισμένες ερωτήσεις ώστε να διευκολυνθεί η ροή της συνέντευξης.

Τέλος, προκειμένου να πραγματοποιηθεί η συνέντευξη με τον καλύτερο δυνατό δημιουργήθηκε ένα σχέδιο, το οποίο προσέφερε στην ερευνήτρια τη βασική δομή της συνέντευξης. Συγκεκριμένα, το σχέδιο αποτελούνταν από πέντε θεματικές ενότητες (1. γνώσεις και εμπειρίες με τον αυτισμό, 2. κοινωνικοποίηση και αυτισμός, 3. συνεκπαίδευση, 4. συνεκπαίδευση και αυτισμός, 5. Απόψεις για γονείς παιδιών με αυτισμό), οι οποίες προέκυψαν μετά από ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας. Η συνέντευξη περιελάμβανε 15 βασικές ερωτήσεις, ωστόσο όταν κρινόταν αναγκαίο γινόταν και επιπρόσθετες ερωτήσεις για την περαιτέρω διερεύνηση του θέματος (βλ. Παράρτημα). Οι ερωτήσεις ήταν μη κατευθυντικές επιτρέποντας σε κάθε συμμετέχοντα να εκφράσει ελεύθερα την άποψη του χωρίς ωστόσο να παρεκκλίνει από τη δομή της συνέντευξης.

### 3.5 Συμμετέχοντες

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από δεκαέξι (16) άτομα, από τα οποία οι 8 ήταν γυναίκες και οι 8 άντρες. Οι συμμετέχοντες ήταν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που φοιτούσαν σε σχολεία των νομών Άρτας και Πρέβεζας το σχολικό έτος 2019-2020. Πιο συγκεκριμένα, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής που στην τάξη τους φοιτά μαθητής με ΔΑΦ, εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης (ειδικής και γενικής αγωγής) που υποστηρίζουν μαθητές με ΔΑΦ και εκπαιδευτικοί τμημάτων ένταξης. Αναλυτικότερα, το δείγμα αποτελούνταν από οχτώ (6) εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής που είναι υπεύθυνοι τμημάτων και στην τάξη τους φοιτούσε ή φοιτά μαθητής με ΔΑΦ, δύο (2) εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής που έχουν προσληφθεί και εργάζονται στην παράλληλη στήριξη, έφτά (6) εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής που εφαρμόζουν παράλληλη στήριξη και τρεις (3) εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής που έχουν τμήμα ένταξης. Οι έξι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είχαν εργαστεί και σε ειδικό σχολείο. Το εύρος ηλικίας των εκπαιδευτικών κυμαινόταν από τα 25 έως

τα 57 έτη , με τα λιγότερα χρόνια υπηρεσίας να είναι τα δύο έτη και τα περισσότερα τα 33. Όλοι οι εκπαιδευτικοί, εκτός από μία, είχαν έρθει σε επαφή στη σχολική τάξη είτε του γενικού είτε του ειδικού σχολείου με παιδιά με ειδικές ανάγκες και μάλιστα με αυτισμό. Οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής είχαν αποφοιτήσει από κάποιο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ενώ της ειδικής αγωγής από κάποιο Τμήμα Ειδικής Αγωγής της Θεσσαλονίκης ή του Βόλου. Μόνο οι δύο εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής που συμμετείχαν στην έρευνα εργάζονταν ως μόνιμοι υπάλληλοι ενώ όλοι οι υπόλοιποι ήταν αναπληρωτές που στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς απολύονται για να επαναπροσληφθούν την επόμενη στο ίδιο ή σε κάποιο άλλο πλαίσιο.

Η επιλογή του δείγματος ήταν ευκαιριακή. Η διαλογή των συμμετεχόντων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της βολικής-σκόπιμης δειγματοληψίας όπου οι συμμετέχοντες επιλέγονται λόγω της προθυμίας και της διαθεσιμότητάς τους. Πρόκειται για μια μορφή δειγματοληψίας χωρίς πιθανότητα όπου η επιλογή των ατόμων γίνεται με βάση το ότι είναι διαθέσιμα, βολικά και αντιπροσωπεύουν κάποιο χαρακτηριστικό που ο ερευνητής ενδιαφέρεται να μελετήσει (Creswell, 2011). Στην ποιοτική έρευνα αυτό που κυρίως μας ενδιαφέρει σε σχέση με τους συμμετέχοντες είναι η δυνατότητα παροχής πλούσιων πληροφοριών για το υπο μελέτη θέμα (Κυριαζή, 1999).

Η εύρεση του δείγματος επικεντρώθηκε στο άμεσο και έμμεσο περιβάλλον της ερευνήτριας, η οποία βοηθήθηκε από το γεγονός ότι οι γονείς της ήταν εκπαιδευτικοί καθώς και από το ότι η ίδια διατελούσε ψυχολόγος σε δύο ειδικά σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης το σχολικό έτος 2019-2020. Να σημειωθεί επίσης πως εξ αρχής πραγματοποιήθηκε ενημέρωση για το σκοπό της έρευνας καθώς και για τη διαδικασία διεξαγωγής της και ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες η συνεργασία τους.

### 3.6 Διαδικασία της συνέντευξης

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν μετά από τηλεφωνική επικοινωνία ή προσωπική επαφή με τους συμμετέχοντες , κατά τους μήνες Δεκέμβριο του 2019 και Ιανουάριο του 2020. Ο τόπος των συνεντεύξεων ποίκιλλε, με τις μισές από αυτές (8) να πραγματοποιούνται στο σπίτι των ίδιων των ερωτώμενων, ενώ οι άλλες μισές (8) στο εκάστοτε σχολικό πλαίσιο. Υπήρξε μέριμνα ώστε η ώρα της συνέντευξης να προσαρμόζεται στο πρόγραμμα των ερωτώμενων. Ως προς τη χρονική διάρκεια των συνεντεύξεων, η μικρότερη διήρκεσε 14 λεπτά ενώ η μεγαλύτερη 36 λεπτά με μέσο όρο (μ.ο) ίσο με 19,30 λεπτά.

Πριν από τη διενέργεια των συνεντεύξεων οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν προφορικά για το σκοπό και τον τρόπο διεξαγωγής της. Στην προφορική ενημέρωση γνωστοποιήσαμε στους ερωτώμενους το θέμα και το πλαίσιο μέσα στο οποίο εκπονείται η συγκεκριμένη εργασία. Σε κάθε συμμετέχοντα κρίθηκε σκόπιμο να αναφέρουμε ότι οι πληροφορίες που θα δοθούν στο πλαίσιο της συνέντευξης είναι εμπιστευτικές και θα τηρηθεί το απόρρητο των προσωπικών στοιχείων των συμμετεχόντων, ενώ παράλληλα τους δόθηκε η δυνατότητα να αποχωρίσουν οποιαδήποτε στιγμή το επιθυμούσαν. Κατά την εκκίνηση των συνεντεύξεων επίσης οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν εκ νέου και εγγράφως για την ακαδημαϊκή ταυτότητα της ερευνήτριας καθώς και για το σκοπό της έρευνας και δόθηκε έντυπο συγκατάθεσης στους συμμετέχοντες.

Επίσης, πριν την έναρξη της διαδικασίας οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν ότι οι συνεντεύξεις τους θα μαγνητοφωνηθούν. Η ηχογράφηση των συνεντεύξεων έγινε με τη σύμφωνη γνώμη των συμμετεχόντων στην έρευνα, με σκοπό να αποδοθούν οι απόψεις τους με τη μεγαλύτερη δυνατή ακρίβεια. Όσον αφορά στο μαγνητοφωνημένο υλικό, έγινε ξεκάθαρο ότι πρόσβαση σε αυτό θα έχει μόνο η ερευνήτρια και τα στοιχεία θα καταστραφούν μετά το πέρας της εργασίας. Να αναφερθεί επίσης ότι με την έναρξη της συνέντευξης καταγράφηκαν κάποια δημογραφικά στοιχεία όπως φύλο, ηλικία, επίπεδο εκπαίδευσης, χρόνια προϋπηρεσίας, εργασιακό πλαίσιο κ.ά. Τέλος, να αναφερθεί ότι σε καμία περίπτωση δεν παρουσιάστηκε πρόβλημα ή επιθυμία διακοπής της συνέντευξης.

### 3.7 Μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων

Η μέθοδος ανάλυσης που κρίθηκε ως πλέον κατάλληλη για την εξυπηρέτηση των σκοπών της έρευνας μας είναι η Θεματική ανάλυση. Η θεματική ανάλυση είναι μία μέθοδος εντόπισης, ανάλυσης και αναφοράς των διαφόρων θεμάτων που προκύπτουν μέσα από τα δεδομένα. Οργανώνει και περιγράφει τα δεδομένα με λεπτομέρειες (Braun and Clarke, 2006). Στόχος είναι να επιλεγούν τα σημεία-κλειδιά των συνεντεύξεων, να γίνει μία κατανόηση του κειμένου με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα με την επικέντρωση στα βασικά θέματα και να βρεθούν τα κοινά σημεία μεταξύ των συμμετεχόντων.

Σύμφωνα με την ανάλυση αυτή έγινε κατά λέξη απομαγνητοφώνηση για κάθε μία συνέντευξη, η οποία περιελάμβανε όχι μόνο οτιδήποτε λεκτικό διατυπώθηκε από τους ερωτώμενους αλλά και τυχόν παύσεις τους ή άλλες αυθόρμητες εκδηλώσεις. Χρειάστηκε ενδελεχής ανάγνωση των απομαγνητοφωνήσεων για να κατανοηθούν επακριβώς τα λεγόμενα των συμμετεχόντων και να πραγματοποιηθεί η διαμόρφωση ενδεικτικών σχολίων για την κάθε απομαγνητοφώνηση.

Σύμφωνα με τους Brown και Clark (2006) προτείνονται έξι στάδια για τη διεξαγωγή της θεματικής ανάλυσης. Στο πρώτο στάδιο που αφορά την εξοικείωση με τα δεδομένα, έγινε προσεχτική και επαναλαμβανόμενη ανάγνωση των δεδομένων που συγκεντρώσαμε, αναζητώντας νοήματα, μοτίβα που έχουν σημασία και ενδιαφέρον για το υπό εξέταση θέμα. Στο δεύτερο στάδιο της κωδικοποίησης, βρέθηκαν οι αρχικοί κωδικοί και αντιστοιχίστηκαν με δεδομένα που αναδεικνύουν αυτούς τους κωδικούς. Στο τρίτο στάδιο πραγματοποιήθηκε συνδυασμός διαφορετικών κωδικών αναζητώντας πιθανά θέματα που προκύπτουν από τα δεδομένα της έρευνας. Στο επόμενο στάδιο ακολούθησε επανεξέταση των θεμάτων για να διαπιστωθεί αν πληρούν τα κριτήρια ώστε να συμπεριληφθούν. Ορισμένα θέματα που δεν υποστηρίχθηκαν επαρκώς από τα στοιχεία απορρίφθηκαν και κάποια άλλα συνενώθηκαν. Στο πέμπτο στάδιο πραγματοποιήθηκε ο ορισμός και η ονομασία των θεμάτων καθώς και η αναγνώριση υποθεμάτων και στο έκτο στάδιο ακολούθησε η συγγραφή των ευρημάτων. Επιλέχθηκαν χαρακτηριστικά παραδείγματα και κείμενα που συλλαμβάνουν την ουσία που επιθυμούμε να τονίσουμε χωρίς πολυπλοκότητα.

### 3.8 Αξιοπιστία και εγκυρότητα του σχεδιασμού της έρευνας/ μεθοδολογικοί περιορισμοί

Κατά τη διαδικασία συγκέντρωσης και ανάλυσης των δεδομένων, θα πρέπει να είμαστε σίγουροι για την ακρίβεια των ευρημάτων αλλά και των ερμηνειών που θα δοθούν. Οι ποιοτικοί ερευνητές θεωρούν ότι η έρευνα είναι ερμηνευτική και ο ερευνητής πρέπει να αναστοχάζεται το δικό του ρόλο στην ερευνητική διαδικασία και τους τρόπους με τους οποίους η προσωπική του οπτική μπορεί να επηρεάζει τον τρόπο που ερμηνεύει τα ευρήματά του. Επομένως μέγιστης σπουδαιότητας κρίνεται η αξιοπιστία των ευρημάτων. Έτσι, χρησιμοποιούνται διάφορες στρατηγικές όπως η τριγωνοποίηση, ο έλεγχος μελών και η εξωτερική αξιολόγηση (Creswell, 2011). Στη συγκεκριμένη έρευνα, η τριγωνοποίηση, μπορεί να επιτευχθεί με τη διαδικασία επιβεβαίωσης στοιχείων από διαφορετικά άτομα (δηλαδή εκπαιδευτικοί σε παράλληλη στήριξη, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής που διδάσκουν στη γενική τάξη και εμπλέκονται σε διαδικασίες συνεκπαίδευσης και εκπαιδευτικοί τμημάτων ένταξης). Ο έλεγχος των μελών πραγματοποιήθηκε αφού ζητήθηκε από μερικούς συμμετέχοντες στην έρευνα ο έλεγχος της ακρίβειας της αναφοράς, εξετάζοντας αν η περιγραφή είναι ολοκληρωμένη, αν τα θέματα είναι ακριβή και οι ερμηνείες αντιπροσωπευτικές. Ως εξωτερικός αξιολογητής μπορεί να αξιοποιηθεί ο επιβλέπων καθηγητής της εργασίας ο οποίος μετά από την ανασκόπηση της έρευνας θα αναφέρει τα δυνατά και αδύναμα σημεία της.

Η επικύρωση από τους συμμετέχοντες πραγματοποιήθηκε όταν λίγες ημέρες μετά τις συνεντεύξεις και αφού αυτές απομαγνητοφωνήθηκαν, δόθηκαν τα κείμενα σε ορισμένους από τους συμμετέχοντες ώστε να τα διαβάσουν και να επιβεβαιώσουν ή μη αν τα λεγόμενά τους διαστρεβλώθηκαν. Η διαδικασία επιβεβαίωσης των ευρημάτων και των ερμηνειών της έρευνας από τους ίδιους τους συμμετέχοντες προσφέρεται για την ενίσχυση της εγκυρότητας της ποιοτικής έρευνας (Ιωσηφίδης, 2008).

Για να ελέγξουμε την εγκυρότητα του οδηγού συνέντευξης, δόθηκε σε έναν εκπαιδευτικό και σε μία ψυχολόγο χωρίς να τους κάνουμε γνωστό το σκοπό της έρευνας ώστε να διαπιστώσουμε αν ο οδηγός της συνέντευξής μας διερευνά πράγματι τις απόψεις και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση των μαθητών στο αυτιστικό φάσμα.

Όσον αφορά τους μεθοδολογικούς περιορισμούς, αρχικά, υπήρχε μια μικρή δυσκολία στην εύρεση κατάλληλου δείγματος για την έρευνα, καθώς οι συμμετέχοντες έπρεπε να πληρούν κάποιες συγκεκριμένες προϋποθέσεις οι οποίες είναι το να είναι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και να έχουν έρθει σε επαφή με μαθητές με ειδικές ανάγκες και μάλιστα με μαθητές με ΔΑΦ, είτε ως δάσκαλοι γενικής αγωγής σε τμήμα, είτε ως παράλληλη στήριξη, είτε ως δάσκαλοι τμήματος ένταξης. Ακόμη, ένας περιορισμός ήταν ότι σε κάποιες περιπτώσεις κάποια διασπαστικά ερεθίσματα διατάραζαν την διεξαγωγή της συνέντευξης (π.χ. χτύπημα στην πόρτα, τηλέφωνο, είσοδος άλλου ατόμου στο χώρο).

### 3.9 Ζητήματα δεοντολογίας στην ποιοτική έρευνα

Κατά τη διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας με συνεντεύξεις ο ερευνητής καλείται να λαμβάνει υπόψη ότι οι συνεντεύξεις είναι σημαντικό να υπάρχουν στην επιστημονική δεοντολογία. Έτσι, ο ερευνητής για να μπορέσει να διεξάγει την έρευνα θα πρέπει να ακολουθήσει κάποιους βασικούς κανόνες οι οποίοι



σχετίζονται με το πλαίσιο στο οποίο πραγματοποιείται η συνέντευξη, τον τρόπο με τον οποίο διατυπώνονται οι ερωτήσεις και γενικότερα με τον τρόπο με τον οποίο επικαλείται η επικοινωνία ανάμεσα στον ερευνητή και το υποκείμενο (Παρασκευοπούλου- Κόλλια, 2008). Θα πρέπει λοιπόν, ο ερευνητής να εξασφαλίζει ότι η πραγματοποίηση των συνεντεύξεων πραγματοποιείται με τη συγκατάθεση των ερωτώμενων στο μέρος και την ώρα που βολεύει το συνεντευξιζόμενο. Επίσης κρίνεται σημαντικό να ορίζει με ακρίβεια το σκοπό της έρευνας ανεξάρτητα από το αν έχει δώσει κάποια συστατική επιστολή η όχι. Είναι σημαντικό ακόμα να ορίζει τη χρονική διάρκεια της συνέντευξης και να ακολουθεί το χρονοδιάγραμμα που έχει ορίσει παραπάνω. Θα πρέπει να τονιστεί ακόμα ότι κατά την διαδικασία διεξαγωγής των συνεντεύξεων θα πρέπει να διαμορφωθεί το κατάλληλο κλίμα ώστε να ερωτώμενος να μην προσπαθήσει να βρει σωστές απαντήσεις αλλά να ξεδιπλώσει τον τρόπο με τον οποίο σκέφτεται και παράλληλα, να μην υποδαυλίζονται οι απαντήσεις ούτε να κατευθύνονται από τις ερωτήσεις του ερευνητή (Παρασκευοπούλου- Κόλλια, 2008). Τα παραπάνω στοιχεία λαμβάνονται υπόψη και στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας προκειμένου να είναι αξιόπιστο το υλικό το οποίο θα συνταχθεί. Ειδικότερα, ζητήματα δεοντολογίας τα οποία βοηθούν την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της έρευνας και τα οποία έχουν ληφθεί υπόψη του πλαισίου της παρούσας έρευνας είναι η ενήμερη συγκατάθεση των συμμετεχόντων σε αυτήν, η ενημέρωσή τους για το στόχο της έρευνας και την σημαντικότητα της συμμετοχής τους όπως επίσης, για τον εκτιμώμενο χρόνο διεξαγωγής της συνέντευξης. Ένα άλλο στοιχείο το οποίο τονίστηκε στους συμμετέχοντες είναι η διατήρηση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων προκειμένου να καταστεί σαφές και να αποφευχθεί η πρόκληση ηθικής βλάβης (Cohen et al., 2007).

#### 4 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Με την ολοκλήρωση των 16 απομαγνητοφωνήσεων προέκυψαν 5 κεντρικές θεματικές, οι οποίοι είναι οι εξής: α) γνώσεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για τη διαταραχή αυτιστικού φάσματος, β) απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για τη συνεκπαίδευση/συμπερίληψη των μαθητών στο σχολείο γενικής αγωγής, γ) παράγοντες που επηρεάζουν τη συνεκπαίδευση/ συμπερίληψη των μαθητών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος στο σχολείο γενικής αγωγής, δ) απόψεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για την κοινωνικοποίηση των παιδιών με αυτισμό μέσω της συνεκπαίδευσης και ε) απόψεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για τους γονείς των παιδιών με αυτισμό. Παρακάτω παρατίθενται οι κεντρικές θεματικές και οι υπο-θεματικές τους όπως επίσης και χαρακτηριστικά παραδείγματα από τις συνεντεύξεις για την κάθε μία. Βασικός στόχος είναι, μέσα από την αποτύπωση των εμπειριών των συμμετεχόντων, να δημιουργηθούν επιχειρήματα τα οποία θα απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα αναδεικνύοντας το ρόλο που διαδραματίζει η εκπαιδευτική κοινότητα στην εκπαίδευση των μαθητών με αυτισμό.

##### 4.1 Γνώσεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για τη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος

Οι έξι υποενότητες που ακολουθούν απαντούν στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα της εργασίας που αφορά τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Πιο συγκεκριμένα οι συμμετέχοντες αναφέρονται σε θέματα ορισμού, χαρακτηριστικών, αιτιολογίας, συχνότητας, συννοσηρότητας και θεραπείας της διαταραχής αυτιστικού φάσματος.

##### 4.1.1 Γνώσεις σχετικές με τον ορισμό της διαταραχής

Η πλειονότητα των συνεντευξιαζόμενων εκπαιδευτικών τόσο της γενικής, όσο και της ειδικής αγωγής αρέσκονται να κάνουν λόγο για το φάσμα του αυτισμού και δε χρησιμοποιούν ξερά τον όρο αυτισμό καθώς θεωρούν ότι κάθε παιδί είναι διαφορετικό και μπορεί να παρουσιάσει διαφορετικές συμπεριφορές. Πιο συγκεκριμένα έξι (6) στους οχτώ (8) εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και πέντε (5) στους οχτώ (8) εκπαιδευτικούς γενικής μιλούν χρησιμοποιώντας το όρο διαταραχή αυτιστικού φάσματος, με χαρακτηριστικά παραδείγματα τα ακόλουθα:

« είναι καλύτερα να μιλάμε για διαταραχή αυτιστικού φάσματος καθώς περιλαμβάνονται πολλές διαφορετικές συμπεριφορές των παιδιών» (ΕΚΠ. Ε.Α. Τ.Π)

« νομίζω είναι καλύτερο να μιλάμε για φάσμα του αυτισμού εννοώντας μία ομπρέλα, κάτω από την οποία κρύβονται πολλές διαφορετικές περιπτώσεις παιδιών» (ΕΚΠ. Ε.Α. Β.Α)

«όπως το είπατε είναι ένα φάσμα, που σημαίνει ότι υπάρχουν διάφορες περιπτώσεις ενός παιδιού το οποίο έχει αυτισμό...» (ΕΚΠ. Ε.Α. Γ.Δ)

Κάποιοι πάλι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής χρησιμοποιούν παλαιότερους όρους όπως αυτισμός ή διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή στην προσπάθειά τους να ορίσουν τη διαταραχή.

« ο αυτισμός είναι μία διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή που...» (ΕΚΠ. Γ.Α. Α.Κ)

Οι περισσότεροι επίσης εκπαιδευτικοί στέκονται και στη φύση της διαταραχής δίνοντάς της νευρολογική υπόσταση. Αμφότεροι οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής, σε αριθμό δώδεκα στους δεκαέξι (12/16), μιλούν για τη διαταραχή αυτιστικού φάσματος ως μία νευρολογική αναπτυξιακή διαταραχή.

«η διαταραχή αναπτυξιακού φάσματος είναι μία αναπτυξιακή διαταραχή που επηρεάζει το νευρικό σύστημα» (ΕΚΠ. Ε.Α. Δ.Γ)

« διαταραχή αυτιστικού φάσματος εννοούμε μια διαταραχή νευρολογικής φύσεως» (ΕΚΠ. Γ.Ε. Β.Μ)

« είναι μία νευρολογική διαταραχή, νομίζω επηρεάζει το νευρικό σύστημα του εγκεφάλου» (ΕΚΠ. Ε.Α. Γ.Δ)

Δύο εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, τέλος, στην προσπάθειά τους να ορίσουν τη διαταραχή αναφέρουν ότι είναι ισόβια, ακολουθώντας το άτομο σε όλη του τη ζωή.

« δεν εγκαταλείπει ποτέ το άτομο, αλλά το συντροφεύει σε όλη τη ζωή του» (ΕΚΠ. Γ.Α. Β.Μ)

#### **4.1.2 Γνώσεις σχετικές με τα χαρακτηριστικά της διαταραχής**

Όλοι οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν τα κυριότερα χαρακτηριστικά ενός αυτιστικού παιδιού λαμβάνοντας υπόψη παραδείγματα και από την εμπειρία τους. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής (6/8) προβαίνουν σε αναλυτική και στοχευμένη περιγραφή των χαρακτηριστικών, αναφερόμενη στην τριάδα των γνωρισμάτων. Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής δίνουν πιο αόριστες περιγραφές για τα χαρακτηριστικά των παιδιών με διαταραχή αυτισμού και προτιμούν να περιγράψουν τα χαρακτηριστικά των μαθητών που έτυχε να φοιτούν στην τάξη τους. Γίνεται επομένως λόγος για διαταραχή στο λόγο/στην επικοινωνία με άλλους ανθρώπους, δυσκολία στην κοινωνικοποίηση και στη σύναψη σχέσεων με άλλα άτομα και εμφάνιση στερεοτυπικών συμπεριφορών. Άλλα κύρια χαρακτηριστικά που αναφέρονται αρκετά τόσο από εκπαιδευτικούς γενικής όσο και από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής είναι η ελλιπής κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών αυτών, η αντιδραστικότητά τους, η δική τους θεώρηση και αντίληψη των πραγμάτων.

« επηρεάζει τους τομείς της επικοινωνίας, της κοινωνικοποίησης, μπορεί να έχουμε κάποιες στερεοτυπίες όπως η συντονισμένη συνεχής κίνηση των χεριών, τον ψαλιδισμό των χεριών, το

παιδί μπορεί να μην μπορεί στο παιχνίδι να έχει κάποια θέματα, στην κοινωνικοποίηση, στην ομιλία» (ΕΚΠ. Ε.Α. Α.Δ)

« κύρια χαρακτηριστικά του είναι ..ξέρω εγώ...στερεοτυπικές συμπεριφορές... εε...ευρίου φάσματος καθυστέρηση στη λεκτική επικοινωνία, καθώς και σημάδια άρνησης της επαφής κτλ....εε...» (ΕΚΠ. Ε.Α. Δ.Τ)

« τα χαρακτηριστικά της μπορούμε να πούμε όσον αφορά τα παιδιά στο δημοτικό σχολείο ότι είναι κινητικά προβλήματα, τα παιδιά με ΔΑΦ αγνοούν τον κίνδυνο, είναι αντιδραστικά, δίνουν την εντύπωση ότι δεν ακούν, ο λογος τους είναι ηχολαλικός, παρουσιάζουν κοινωνικά ελλείμματα, έχουν περιορισμένα ενδιαφέροντα, δυσκολεύονται στο διάλογο και να τον αρχίσουν και να τον διατηρήσουν, δεν είναι συχνά κοινωνικά» (ΕΚΠ. Γ.Α. Ν.Π)

« τα παιδάκια με αυτισμό έχουν τον δικό τους τρόπο αντίληψης των πραγμάτων γύρω τους, έχουν μια διαφορετική συμπεριφορά από ότι τα υπόλοιπα παιδιά και χρειάζονται οπωσδήποτε μια ιδιαίτερη επίβλεψη και συμπαράσταση σαν βοηθό και οδηγό σύμφωνα με το πρόβλημα που έχουνε...» (ΕΚΠ. Γ.Α Α.Ε)

Δύο ακόμη εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής μιλούν για τα χαρακτηριστικά του αυτισμού μέσα από προσωπικά παραδείγματα και εστιάζουν στη διαφορετικότητα ου βαθμού της έντασης της διαταραχής σε όλα τα παιδιά με τις πιο ήπιες περιπτώσεις να έχουν καλύτερη εξέλιξη, ενώ οι πιο σοβαρές να παραπέμπουν σε μεγαλύτερη δυσκολία στην εξέλιξη του παιδιού. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το ακόλουθο:

« δεν έχει την ίδια ένταση σε όλα τα παιδιά, ότι υπάρχουν διακυμάνσεις, αυτό που θυμάμαι έντονα και μου έκανε εντύπωση είναι η έλλειψη συναισθήματος και η επαφή με τον κοινωνικό περίγυρο επίσης τα παιδιά θα κάνουν επαναλαμβανόμενες κινήσεις η επιθετικότητα κάποιες φορές και θυμάμαι σε μία επίσκεψη που είχαμε πάει σε κάποια δομή που φιλοξενούσε τέτοια παιδιά ακόμα είχε ξυλώσει και το κάσωμα της πόρτας... Και ανάλογα με τη μορφή του αυτισμού μπορεί να μην τα διακρίνεις μέσα στον πληθυσμό μιας τάξης και να νομίσεις ότι είναι κάτι άλλο και όχι αυτισμός...»(ΕΚΠ. Γ.Α. Κ.Ε).

#### 4.1.3 Γνώσεις σχετικές με την αιτιολογία της διαταραχής

Όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι είχαν να εκφράσουν κάποια άποψη για την αιτιολογία του αυτισμού. Η πλειονότητα αυτών, έξι (6) στους οχτώ (8) εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και έξι (6) στους οχτώ (8) εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, θεωρούν ότι το θέμα μένει ανοιχτό, η αιτιολογία είναι διφορούμενη και προσανατολίζονται μεταξύ βιολογικών, γενετικών και περιβαλλοντικών αιτιών. Επίσης όσοι από τους εκπαιδευτικούς, τόσο της ειδικής όσο και της γενικής αγωγής, υπήρξαν ή είναι παράλληλη στήριξη ή έχουν ασχοληθεί περισσότερο στα πλαίσια κάποιου μεταπτυχιακού, είναι περισσότερο ενημερωμένοι και έχουν περισσότερα να

που όσον αφορά την αιτιολογία της διαταραχής. Υπήρξαν και δύο εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής που είχαν ξεκάθαρες απόψεις για την απόδοση αιτίων είτε σε γενετικούς είτε σε περιβαλλοντικούς παράγοντες. Πιο συγκεκριμένα, χαρακτηριστικά παραδείγματα των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, είναι τα ακόλουθα:

«είναι μία κληρονομική διαταραχή η οποία επηρεάζει τον οργανισμό ενός ανθρώπου το οποίο κληρονομείται αν και εμφανίζεται στην αναπτυξιακή ηλικία του ανθρώπου στην ηλικία των δύο ετών...εε...» (ΕΚΠ. Ε.Α. Ε.Κ)

« η αιτιολογία δεν έχει εξακριβωθεί ακριβώς, Πολλές έρευνες θεωρούν ότι είναι εκ γενετής, ότι οφείλεται σε μία μετάλλαξη, μία γενετική μετάλλαξη αλλά σε συνδυασμό νομίζω και με περιβαλλοντικούς παράγοντες καθώς το περιβάλλον που μεγαλώνει κάποιος διαμορφώνει τον τύπο του αυτισμού» (ΕΚΠ. Ε.Α. Ε.Μ)

«όσον αφορά την αιτιολογία μπορεί να είναι κληρονομική μπορεί να είναι κάποια ανωμαλία που συνέβη κατά τη διάρκεια της κύησης ή μπορεί να είναι και μετά τη γέννηση του παιδιού μετά τη χορήγηση κάποιου εμβολίου» (ΕΚΠ. Γ.Α. Β.Μ).

«είναι κάτι το οποίο δεν είναι εκ γενετής αλλά εμφανίζεται στην πορεία του παιδιού..» (ΕΚΠ. Γ.Α. Α.Ε)

«όσον αφορά την αιτιολογία του θεωρώ ότι δεν οφείλεται σε περιβαλλοντικούς παράγοντες, γιατί εμφανίζεται σε πολύ μικρή ηλικία, νομίζω ότι το περιβάλλον δεν έχει επιδράσει ακόμη πάνω τους για να τους δημιουργήσει τέτοιο θέμα..» (ΕΚΠ. Γ.Α. Κ.Ε)

Ακόμη, δύο εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής διατείνονται πως υπάρχουν απόψεις για απόδοση της διαταραχής αυτιστικού φάσματος στην χορήγηση κάποιου εμβολίου σε μικρή ηλικία του παιδιού.

«Επίσης πολλοί το αποδίδουν και σε εμβόλιο και για αυτό το λόγο πολλοί γονείς ενώ έχουν κάνει την πρώτη δόση εμβολίου του mmr μετά αρνούνται να το επαναλάβουν» (ΕΚΠ. Ε.Α. Τ.Π)

«στην αιτιολογία θα πω αυτό που πολλές φορές αναφέρουν οι γονείς, ότι εμένα το παιδί μου ήτα γερό μέχρι 2, 2,5 ετών περίπου, και ότι λόγω κάποιου εμβολίου μετά το παιδί άρχισε να πηγαίνει πίσω στην ομιλία, να μην έχει πλέον ανάπτυξη κτλ..» (ΕΚΠ. Ε.Α. Δ.Γ)

#### 4.1.4 Γνώσεις σχετικές με την επιδημιολογία της διαταραχής

Όλοι οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης (8/8) και η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ειδικής εκπαίδευσης (6/8), δεν είχαν συγκεκριμένη άποψη για τη συχνότητα της διαταραχής. Στάθηκαν κυρίως στο ότι καθώς περνάν τα χρόνια, παρατηρείται ολοένα και

μεγαλύτερη αύξηση στα ποσοστά της διαταραχής του αυτισμού στη χώρα μας. Βέβαια κάποιοι θεωρούν ότι η αύξηση αυτή μπορεί να οφείλεται στη δυνατότητα περισσότερων διαγνώσεων που γίνονται από τις υπηρεσίες και στη μεγαλύτερη γνώση που υπάρχει στις μέρες μας. Μάλιστα μία εκπαιδευτικός τόνισε και τον παράγοντα της ηλικίας της εγκύου ως σημαντικό παράγοντα στον οποίο μπορεί να οφείλεται και η αύξηση στα ποσοστά των ατόμων με διαταραχή αυτιστικού φάσματος Όσον αφορά τη συχνότερη εμφάνιση μεταξύ των δύο φύλων, οι απόψεις όλων των συνεντευξιαζόμενων συγκλίνουν, θεωρώντας πως εμφανίζεται πολύ περισσότερο στα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια. Τρεις(3) μάλιστα εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής μίλησαν και με ποσοστά, προσδιορίζοντας με αριθμούς τη διαφορά αγοριών, κοριτσιών. Πιο συγκεκριμένα παρατίθενται τα ακόλουθα παραδείγματα:

«κακά τα ψέματα υπάρχει σε ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών στη χώρα μας.. πιστεύω και σε σχέση με την εμπειρία που έχω, ότι εμφανίζεται περισσότερο στα αγόρια...» (ΕΚΠ. Γ.Α. Β.Μ)

«έρευνες έχουν αποδείξει πως 1 στα 10000 παιδιά γεννιούνται με αυτισμό όταν οι γυναίκες βρίσκονται στην ηλικία ή είναι άνω των 35 ετών... το ποσοστό αυτό μικραίνει όσο η ηλικία της γυναίκας κατά την εγκυμοσύνη μειώνεται.. επίσης εμφανίζεται συνήθως στα αγόρια σε κλίμακα  $\frac{1}{4}$  με τα κορίτσια ...» (ΕΚΠ. Ε.Α. Δ.Τ)

«είναι μία διαταραχή που εμφανίζεται όλο και πιο συχνά στις μέρες μας και κάθε χρόνο και αυξάνονται τα ποσοστά αυτισμού...η συχνότητα είναι 1/50 πλέον, από 1/10000 που ήταν πριν μία δεκαετία, το ποσοστό συχνότητας είναι συχνότερο στα αγόρια με αναλογία  $\frac{1}{4}$ ...» (ΕΚΠ. Ε.Α. Ε.Κ)

«όσον αφορά τη συχνότητα του αυτιστικού φάσματος από ότι ξέρω είναι συχνότερη στα αγόρια νομίζω ότι η αναλογία είναι 1 προς 4 δηλαδή ένα κορίτσι προς 4 αγόρια...» (ΕΚΠ. Ε.Α Γ.Δ)

#### **4.2 Απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για τη συνεκπαίδευση/συμπερίληψη των μαθητών στο σχολείο γενικής αγωγής**

##### **4.2.1 Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση/συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη**

Η υποενότητα αυτή σχετίζεται με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που αφορά τις γνώσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την πρακτική της συμπερίληψης των μαθητών με ΕΕΑ στην τυπική τάξη του γενικού σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους γνωρίζουν τους όρους συνεκπαίδευση – συμπερίληψη και όλοι εκφράζουν ιδιαίτερα θετικές απόψεις. Αναφέρονται σε «ένα σχολείο για όλους» καθώς και στην εκπαίδευση των παιδιών στο σχολείο της γειτονιάς τους. Όλοι μπορούν να ορίσουν επαρκώς τη συνεκπαίδευση και θεωρούν πως

αφορά όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως. Κάνουν λόγο για άτομα με αναπηρίες που συνεκπαιδούνται στην τυπική τάξη του σχολείου γενικής αγωγής και πιο συγκεκριμένα για άτομα με, αυτισμό, ΔΕΠΥ, μαθησιακές δυσκολίες, νοητική υστέρηση. Παρά, βέβαια τις θετικές απόψεις που εκφράζονται για το θεσμό της συνεκπαίδευσης, αρκετοί εκπαιδευτικοί τόσο της γενικής όσο και της ειδικής αγωγής, θέτουν προϋποθέσεις που αφορούν το μαθητή και τις δυνατότητές του ή το σχολικό πλαίσιο και την οργάνωσή του.

«Συνεκπαίδευση είναι όταν μπαίνουνε μέσα στο γενικό σχολείο παιδιά με ειδικές ανάγκες, ας πούμε παιδιά με διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή, με νοητική υστέρηση, με κάποια ιδιαιτερότητα, ποιους μαθητές αφορά.. αφορά και τους μαθητές που έχουν την ιδιαιτερότητα και τους υπόλοιπους» (ΕΚΠ. Γ.Α Σ.Μ).

«Ναι... η συνεκπαίδευση και η συμπερίληψη πλέον είναι δυνατή..συμβαίνει στα σχολεία ...είναι καλό να υπάρχει μία συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη...» (ΕΚΠ. Ε.Α. Α.Δ).

«Η συνεκπαίδευση αφορά τους μαθητές οι οποίοι βρίσκονται στα πρώιμα στάδια του αυτισμού.. στα μεγαλύτερα στάδια του αυτισμού υπάρχουν τα ειδικά σχολεία.. αυτούς τους μαθητές πιστεύεται ότι αφορά. Όσον αφορά τον ορισμό, η συνεκπαίδευση είναι η ένταξη των μαθητών στα πλαίσια της γενικής τάξης.» (ΕΚΠ. Γ.Α. Α.Ε).

«Θεωρώ ότι η συνεκπαίδευση μόνο θετικά αποτελέσματα θα επιφέρει τόσο στα παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος όσο και στα παιδιά τυπικής εκπαίδευσης συνεκπαίδευσης. Βέβαια, εξαρτάται και από το βαθμό της διαταραχής που έχουν τα παιδιά δηλαδή όσο πιο μικρός είναι ο βαθμός διαταραχής τόσο πιο εύκολο είναι να υπάρχει και στην εκπαίδευση, όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός διαταραχής τόσο δυσκολότερη είναι η συνεκπαίδευση... επίσης σημαντική είναι η ύπαρξη κατάλληλου εκπαιδευμένου προσωπικών και των απαραίτητων μέσων.... αφορά οπότε και παιδιά με αυτισμό και παιδιά τυπικής εκπαίδευσης» (ΕΚΠ. Ε.Α Β.Α).

Τρεις (3) περιπτώσεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και δύο (2) περιπτώσεις εκπαιδευτικών γενικής αγωγής κάνουν ιδιαίτερη μνεία για την κατάσταση με τη συνεκπαίδευση στην Ελλάδα. Οι τρεις (3) εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής θεωρούν ότι η συνεκπαίδευση είναι ένας θεσμός που εφαρμόζεται ολοένα και περισσότερο στις μέρες μας στην Ελλάδα και αυτό οφείλεται σε ένα μεγάλο βαθμό στη χρηματοδότηση που δίνεται από ευρωπαϊκά προγράμματα όπως το ΕΣΠΑ που έχουν ως απώτερο στόχο την ένταξη ατόμων με οποιοδήποτε είδους αναπηρία στην κοινωνία. Δύο (2) εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής τέλος, μιλώντας μέσα από

προσωπικές τους εμπειρίες, θεωρούν πως η συνεκπαίδευση δεν είναι κάτι εύκολο να εφαρμοστεί στη χώρα μας μιας και δεν πληρούνται κάποιες προϋποθέσεις στα σχολεία, όπως επαρκή υλικοτεχνική υποδομή, επαρκές προσωπικό κ.α.

«Αφορά τους μαθητές με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές.. στις μέρες μας τα τελευταία χρόνια λόγω και των προγραμμάτων που επιδοτούνται ακ από την ευρωπαϊκή ένωση όπως το εσπα, βοηθιέται η συμπερίληψη και η συνεκπαίδευση των μαθητών... η συνεκπαίδευση αφορά τους μαθητές με ΔΑΦ, με ΔΕΠ-Υ, αλλά και με άλλες μαθησιακές δυσκολίες.» (ΕΚΠ. Ε.Α Δ.Γ).

«Σύμφωνα με την εμπειρία μου, πιστεύω ότι η συνεκπαίδευση έτσι όπως είναι σήμερα δομημένα τα περισσότερα σχολεία στη χώρα μας και έτσι όπως λειτουργούν, η συνεκπαίδευση είναι ένα δύσκολο θέμα, δεδομένου ότι απαιτεί κάποιες προϋποθέσεις που τα ελληνικά σχολεία δεν τις διαθέτουν... απαιτεί παράλληλη στήριξη, απαιτεί κατάλληλα διαμορφωμένες συνθήκες έτσι ώστε αυτά τα παιδάκια να μπορέσουν να παρακολουθήσουν τα μαθήματα και να μπορέσουν να υπάρξουν θετικά αποτελέσματα γύρω από την εκπαιδευτική εξέλιξή τους... όμως εξακολουθώ να πιστεύω ότι έτσι όπως είναι δομημένα σήμερα τα πράγματα, είναι πάρα πολύ δύσκολο να συμβαδίσουν γιατί δεν υπάρχουν οι κατάλληλες προϋποθέσεις..» (ΕΚΠ.Γ.Α Α.Κ).

#### **4.2.2 Απόψεις και εμπειρίες των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής για τη συνεκπαίδευση/συμπερίληψη των μαθητών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος στη γενική τάξη**

Η υποενότητα αυτή απαντά στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά τις αντιλήψεις των δασκάλων γενικής αγωγής για την πρακτική της συμπερίληψης των μαθητών με ΔΑΦ με τους συμμαθητές τους στη γενική τάξη.

Οι δάσκαλοι γενικής αγωγής στο σύνολό τους (οχτώ στους οχτώ) πιστεύουν πως δεν μπορεί να διατυπωθεί με ακρίβεια εάν είναι καλύτερη η φοίτηση ενός παιδιού με αυτισμό στο γενικό ή στο ειδικό σχολείο. Όλοι τους θέτουν ορισμένες προϋποθέσεις σε σχέση με τους ίδιους τους μαθητές με ΔΑΦ που αφορούν τα ατομικά χαρακτηριστικά τους, κάνοντας διάκριση της σοβαρότητας του βαθμού διαταραχής του αυτισμού που έχει κάθε παιδί και τονίζοντας πως πιο ήπιες μορφές της διαταραχής μπορούν να συμπεριληφθούν στα γενικά σχολεία, ενώ πιο σοβαρές μορφές είναι καλύτερο να φοιτούν σε ειδικά σχολεία καθώς εκεί υπάρχει κατάλληλη υποδομή και κατάλληλα καταρτισμένο προσωπικό για να τα βοηθήσει. Τέσσερις(4) στους οχτώ(8) εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής στέκονται επίσης σε κάποιες βασικές διαφορές που παρατηρούνται μεταξύ των γενικών και των ειδικών σχολείων. Ναι μεν πιστεύουν ότι τα γενικά σχολεία έχουν πολλά θετικά, αλλά δεν είναι εξοπλισμένα με την κατάλληλη υλικοτεχνική



υποδομή, κατάλληλα εκπαιδευτικά μέσα και το κατάλληλα εξειδικευμένο προσωπικό που θα μπορεί να βοηθήσει μαθητές με ΔΑΦ.

«Νομίζω ότι δεν υπάρχει σαφής απάντηση σε αυτό, δε θα βρεθεί κανένας να απαντήσει με σιγουριά, αν το παιδί είναι βαριάς περίπτωσης τότε σε ένα εξειδικευμένο σχολείο με εξειδικευμένο προσωπικό και με πολύ λιγότερα παιδιά στην τάξη θα είχε αποτελέσματα... ένα παιδί με ελαφρύ αυτισμό σίγουρα θα το βοηθούσε περισσότερο η ένταξή του σε ένα σχολείο γενικής εκπαίδευσης και στη συνύπαρξη με άλλους μαθητές τυπικής εκπαίδευσης, όπου θα μπορέσει πιο εύκολα να κοινωνικοποιηθεί και να ενταχθεί στην κοινωνία αύριο μεθαύριο.» (ΕΚΠ. Γ.Α. Β.Μ).

«Είναι μία ερώτηση που θεωρώ ότι χρειάζεται πάρα πολύ σκέψη διότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να συμπεριληφθούν σε ένα σχολείο με άλλους μαθητές που έχουν το ίδιο πρόβλημα...δεν ξέρω όμως αν πράγματι αυτή είναι η ορθότερη επιλογή διότι όπως προείπα τα σχολεία δεν είναι δομημένα με τον κατάλληλο τρόπο ώστε να δεχτούν τέτοια παιδιά και να καταφέρουν να ανταπεξέλθουν και να τα βοηθήσουν... επίσης παράλληλα γνωρίζουμε ότι υπάρχουν τα ειδικά σχολεία τα οποία είναι άριστα εξοπλισμένα, έχουν το προσωπικό το οποίο είναι κατάλληλα εκπαιδευμένο ώστε να μπορεί να σταθεί στο πλάι αυτών των παιδιών και να τα βοηθήσει να προωθηθούν και να σταθούν πάντα δίπλα στο πρόβλημά τους ..εε είναι μια δύσκολη όντως ερώτηση..θεωρώ πως τα ειδικά σχολεία αν όντως δεν έκαναν δουλειά δε θα υπήρχαν... είναι όντως κατάλληλα στελεχωμένα, ότι κάνουν δουλειά και ότι εκεί μπορούν αυτά τα παιδιά να παρακολουθούν τα μαθήματα... τώρα αν τα σχολεία γενικής αγωγής φτιαχτούν με τέτοιο τρόπο και αν μέσα στα ίδια σχολεία υπάρξει εξοπλισμός και οι κατάλληλοι άνθρωποι , το προσωπικό το κατάλληλο που να μπορεί να σταθεί δίπλα στα παιδιά, γιατί όχι να μην παρακολουθούν και εκείνα τα μαθήματα στο γενικό σχολείο.» (ΕΚΠ. Γ.Α Κ.Ε).

«Το κανονικό σχολείο δεν είναι το καταλληλότερο όχι μόνο για τα παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος αλλά και γενικότερα γιατί όλα τα σχολεία δεν έχουν την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή και το κατάλληλο προσωπικό για να βοηθήσει και τους δασκάλους γενικής αγωγής αλλά και τα παιδιά αυτά να εκπαιδευτούν μέσα σε αυτόν το χώρο... έτσι Ίσως είναι πιο κατάλληλο ένα ειδικό σχολείο ή ένα σχολείο όπου θα υπάρχει ειδική τάξη και ένα διεπιστημονικό προσωπικό στελεχωμένο από ψυχολόγους, από κοινωνικούς λειτουργούς...έχει επίσης να κάνει με την με το πόσο βαριά είναι η μορφή της διαταραχής που έχει το παιδί... τα παιδιά με πιο ήπιο πρόβλημα θα μπορούσαν να βρεθούν στη γενική τάξη και πάλι με κάποιες κατευθυντήριες γραμμές να δοθούν στο δάσκαλο της γενικής αγωγής» (ΕΚΠ. Γ.Α. Ν.ΙΙ)

*Δύο, τέλος, εκπαιδευτικοί πιστεύουν ακράδαντα πως το πιο σημαντικό από όλα είναι η στελέχωση των σχολείων με ειδικούς εκπαιδευτικούς για παράλληλη στήριξη για να βοηθηθούν τα παιδιά με ΔΑΦ στη γενική τάξη αλλά και ο δάσκαλος της τάξης ο οποίος θα μπορέσει να δουλέψει καλύτερα συμβάλλοντας και αυτός στη βοήθεια ατού του παιδιού.*

*«Μαθητές με πιο ήπια μορφή αυτισμού μπορούν να συνυπάρξουν με τους μαθητές τυπικής εκπαίδευσης στο γενικό σχολείο με την παράλληλη στήριξη. Μέσα σε μια τάξη 25 παιδιών ένας δάσκαλος όσο καλή διάθεση και να έχει και όσες γνώσεις και να έχει είναι πολύ δύσκολο να καταφέρει να βοηθήσει ένα μαθητή με ΔΑΦ, για αυτό χρειάζεται από το κράτος να στελεχωσει τα σχολεία με δασκάλους παράλληλης στήριξης ώστε να βοηθηθούν τα παιδιά να μπουν στο ρυθμό της τάξης και να ενσωματωθούν σιγά σιγά με την ομάδα.» (ΕΚΠ.Γ.Α. Β.Μ).*

#### **4.2.3 Απόψεις και εμπειρίες των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για τη συνεκπαίδευση/συμπερίληψη των μαθητών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος στη γενική τάξη**

*Η υποθεματική αυτή σχετίζεται με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά τις αντιλήψεις των ειδικών παιδαγωγών για την πρακτική της συμπερίληψης των μαθητών με ΔΑΦ στην τυπική τάξη του γενικού σχολείου.*

*Οι ειδικοί παιδαγωγοί στο σύνολό τους(8/8) δεν διατυπώνουν ξεκάθαρα εάν είναι καλύτερη η φοίτηση ενός παιδιού με ΔΑΦ στο γενικό ή στο ειδικό σχολείο. Θέτουν ως κριτήριο τη σοβαρότητα της διαταραχής με τα πιο υψηλής και μέτριας λειτουργικότητας παιδιά να είναι καλό να φοιτούν στο γενικό σχολείο, ενώ στα χαμηλής λειτουργικότητας παιδιά καλύτερη είναι η φοίτηση στα ειδικά σχολεία καθώς εκεί μπορούν να υποστηριχτούν καλύτερα. Επίσης τίθεται άλλη μία προϋπόθεση που σχετίζεται με την υλικοτεχνική υποδομή, το εκπαιδευτικό προσωπικό αλλά και γενικά τα μέσα με τα οποία είναι στελεχωμένο το εκάστοτε σχολείο. Η συνεκπαίδευση στο πλαίσιο του γενικού σχολείου, σύμφωνα με τέσσερις(4) ειδικούς παιδαγωγούς είναι θεμιτή και πολύ χρήσιμη, αλλά στα σχολεία γενικής αγωγής όπως υφίστανται σήμερα στην ελληνική πραγματικότητα, κάτι τέτοιο είναι πολύ δύσκολο καθώς υπάρχει έλλειψη όλων των παραπάνω. Χαρακτηριστικά αναφέρονται τα ακόλουθα παραδείγματα.*

*«ο αυτισμός είναι μία κατάσταση που επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες... σαφώς έχει να κάνει με αν το παιδί είναι υψηλής λειτουργικότητας ή χαμηλής λειτουργικότητας... ένα παιδί το οποίο είναι χαμηλής λειτουργικότητας υστερεί γνωστικά, άρα δεν θα μπορούσε να παρακολουθήσει το αναλυτικό πρόγραμμα στο κανονικό σχολείο που είναι για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Άρα για ένα παιδί χαμηλής λειτουργικότητας σαφώς είναι καλό να ενταχθεί σε ένα ειδικό Πλαίσιο.. ένα παιδί όμως το οποίο είναι υψηλής και μέτριας λειτουργικότητας θα*

μπορούσε να παρακολουθήσει και με την κατάλληλη υποστήριξη να ενταχθεί σε ένα γενικό Πλαίσιο» (ΕΚΠ. Ε.Α. Α.Δ).

«Θεωρώ ότι το γενικό σχολείο, δηλαδή το σχολείο της γειτονιάς με τα κατάλληλα υλικοτεχνικά μέσα και το εξοπλισμένο με το κατάλληλο προσωπικό είναι το καταλληλότερο σχολείο για να φοιτούν οι μαθητές με αυτισμό. Ένας μαθητής με αυτισμό δε διαφέρει σε πολλά πράγματα με έναν μαθητή της γενικής πέρα από τα χαρακτηριστικά του αυτισμού, αλλά μπορεί ο μαθητής αυτός να ακολουθήσει μία φυσιολογική ζωή και το σχολείο της γειτονιάς ή το γενικό σχολείο βοηθάει σε πάρα πάρα πολύ μεγάλο βαθμό έτσι ώστε τα παιδιά αυτά να ενταχθούν ομαλά στην κοινωνία..όμως στην Ελλάδα τα σύγχρονα σχολεία δεν έχουν τον κατάλληλο εξοπλισμό και δεν έχουν τους απαραίτητους εκπαιδευτικούς έτσι ώστε να μπορέσουν να υποστηρίξουν μαθητές τέτοιου τύπου..δηλαδή, δεν έχουν ειδικό χώρο ώστε τα παιδιά αυτά όταν χρειάζονται την εξατομικευμένη διδασκαλία να μπορούν να πηγαίνουν να ησυχάζουν..δε διαθέτουν εκπαιδευτικά μέσα ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή..άλλα τα θέλω και οι ανάγκες του ενός μαθητή και άλλα του άλλου..αυτή τη στιγμή τα σχολεία μας της γενικής αγωγής είναι ακατάλληλα για να μπορέσουν να εισαγάγουν αυτούς τους μαθητές και να μπορέσουν να τους εντάξουν στην κοινωνία μας. Οπότε πιστεύω ότι... η άποψη μου είναι..εε..θα πρέπει να εντάσσονται στα γενικά σχολεία αλλά σύμφωνα και με τον κατάλληλο εξοπλισμό, αλλά και με το κατάλληλο προσωπικό». (ΕΚΠ.Ε.Α Τ.Π).

«Μμμ... είναι αναλόγως... εξαρτάται... ο αυτισμός είναι υψηλής λειτουργικότητας και χαμηλής λειτουργικότητας.. παιδιά στα οποία ο αυτισμός είναι σοβαρός και είναι χαμηλής λειτουργικότητας δεν μπορούν γνωστικά να παρακολουθήσουν το αναλυτικό πρόβλημα του γενικού σχολείου.. ένα παιδί υψηλής λειτουργικότητας σαφώς μπορεί να παρακολουθήσει σε ένα γενικό σχολείο.. εννοείται βέβαια ότι τα ειδικά σχολεία έχουν πλέον τα μέσα, τη δομή και το προσωπικό και μπορούν να ανταπεξέρχονται κατάλληλα στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών... τα πάντα έχουν να κάνουν με το αν ο αυτισμός είναι υψηλής ή χαμηλής λειτουργικότητας και έχει να κάνει και με τη συννοσηρότητα και τότε περιπλέκεται το ζήτημα» (ΕΚΠ. Ε.Α. Ε.Μ).

Τέλος, ένας (1) εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής πιστεύει πως τα παιδιά πρέπει να φοιτούν σε σχολεία γενικής αγωγής με την ύπαρξη πάντα ενός δασκάλου παράλληλης στήριξης που θα τα συντροφεύει, θα τα συμβουλεύει και θα τα καθοδηγεί.

«Λοιπόν..θεωρώ ότι τα ειδικά σχολεία είναι καλό να υπάρχουν για να φοιτούν εκεί μαθητές με χαμηλή λειτουργικότητα... στους μαθητές με αυτισμό βοηθάει πολύ η παράλληλη στήριξη ..θέλουν έναν εκπαιδευτικό μαζί τους για να οργανώνονται... να τους βοηθάει στην ανάπτυξη

δεξιοτήτων... οι μαθητές υψηλής λειτουργικότητας μπορούν να φοιτούν σε γενικά σχολεία με παράλληλη στήριξη» (ΕΚΠ. Ε.Α. Δ.Γ).

#### **4.2.4 Απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για το ρόλο των διαφόρων ειδικοτήτων στη συνεκπαίδευση/ συμπερίληψη των μαθητών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος στη γενική τάξη**

Η υπο-θεματική αυτή απαντά στο πέμπτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά τις απόψεις και εμπειρίες όλων των εκπαιδευτικών για το ρόλο των ειδικοτήτων στη συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ στην τάξη του γενικού σχολείου.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί πρωτίστως θεωρούν αναγκαία την ύπαρξη εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής και παράλληλης στήριξης. Εφόσον λαμβάνει χώρα η συνεκπαίδευση κρίσιμος είναι ο ρόλος του ειδικού παιδαγωγού που καλείται να βοηθήσει τόσο το παιδί με ΔΑΦ, αλλά και τον εκπαιδευτικό της τάξης έτσι ώστε η εκπαιδευτική διαδικασία να κυλάει ομαλά. Παράλληλα με τον ειδικό παιδαγωγό, όλοι ανεξαιρέτως οι συνεντευξιαζόμενοι θεωρούν πολύ σημαντικό και το ρόλο του ψυχολόγου μέσα στο σχολείο που πραγματοποιείται η συνεκπαίδευση. Η ειδικότητα του ψυχολόγου κρίνεται απαραίτητη όχι μόνο για την υποστήριξη του μαθητή με ΔΑΦ αλλά και των άλλων μαθητών της τάξης. Πιστεύουν ότι θα βοηθούσε στην ευαισθητοποίηση των συνομηλίκων με τον καλύτερο δυνατό τρόπο καθώς και στην επίλυση συγκρούσεων και την αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων, διευκολύνοντας έτσι και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, θεωρούν ότι θα βοηθούσαν τους γονείς να αποδεχτούν πιο εύκολα την διαφορετικότητα του παιδιού τους και να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους.

«Θεωρώ χρήσιμες μέσα στο σχολείο να υπάρχουν οι εξής ειδικότητες: αρχικά της παράλληλης στήριξης... από τη στιγμή που γίνεται συνεκπαίδευση απαραίτητη είναι μέσα στην τάξη να υπάρχει παράλληλη στήριξη προκειμένου το παιδί με τον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης να είναι συνεχώς κοντά του, να τον βοηθάει. Με αυτό τον τρόπο θα υπάρχει βοήθεια και στον εκπαιδευτικό της τάξης και η εκπαιδευτική διαδικασία θα λαμβάνει χώρα πολύ πιο ομαλά...χρήσιμος επίσης είναι και ο ψυχολόγος στο γενικό σχολείο» (ΕΚΠ. Γ.Α. Σ.Μ).

« Οι ειδικότητες οι οποίες χρειάζονται εκεί πέρα είναι ο ψυχολόγος, καθώς πρέπει να παρέχει ψυχολογική υποστήριξη τόσο στον εκπαιδευτικό της τάξης, όσο και στους γονείς του παιδιού που έχει το πρόβλημα, στο παιδί που έχει το πρόβλημα, στους άλλους μαθητές, στον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης αλλά βοηθάει και τους υπόλοιπους γονείς των παιδιών να δεχτούν το παιδί αυτό στην τάξη των παιδιών τους, καθώς πολλοί παλιότερα πίστευαν πως ένα παιδί με αυτισμό θα μπορούσε να κολλήσει και το δικό τους παιδί.» (ΕΚΠ. Ε.Α. Γ.Δ).

«Σίγουρα ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης είναι σημαντικός για ένα παιδί που βρίσκεται στο φάσμα του αυτισμού. Πολύ σημαντικός είναι ο ρόλος του ψυχολόγου για την

κοινωνικοποίηση αυτών των παιδιών καθώς οι εκπαιδευτικοί στο πανεπιστήμιο δεν είχαν αποκτήσει τέτοιες γνώσεις για να βοηθήσουν αυτά τα παιδιά.» (ΕΚΠ. Ε.Α. Δ.Γ).

Εκτός από τον ειδικό παιδαγωγό και τον ψυχολόγο, επτά(7) εκπαιδευτικοί, τέσσερις(4) ειδικής και τρεις(3) γενικής αγωγής θεώρησαν σημαντικές και τις ειδικότητες του λογοθεραπευτή και του κοινωνικού λειτουργού. Ο λογοθεραπευτής θα μπορούσε να βοηθήσει το μαθητή να βελτιώσει την ομιλία του και ο κοινωνικός λειτουργός, όπως και ο ψυχολόγος, θα βοηθούσαν το παιδί στην κοινωνικοποίησή του. Δύο(2), τέλος, εκπαιδευτικοί, ένας (1) γενικής και ένας (1) ειδικής αγωγής, πιστεύουν ότι στα σχολεία κρίσιμο είναι να υπάρχει και εργοθεραπευτής, αλλά και νοσηλεύτης όταν υπάρχουν οργανικά προβλήματα.

«Αυτό που συζητάμε έντονα τα τελευταία χρόνια με τους συναδέλφους πέρα από τους δασκαλούς ειδικής αγωγής θέλουμε την παρουσία μίας ειδικής ομάδας που θα απαρτίζεται από ψυχολόγους, από κοινωνικούς λειτουργούς και ίσως αν χρειάζεσαι από κάποιον νοσηλεύτη κάποια φορά για να στηρίζει και να βοηθήσει τα παιδιά αυτά... οπωσδήποτε είναι και η παρουσία του ειδικού παιδαγωγού» (ΕΚΠ. Γ.Α. Α.Ε).

«Σίγουρα θα πρέπει να υπάρχει μια ψυχολόγος, μια λογοθεραπεύτρια, μια εργοθεραπεύτρια, νοσηλευτικό προσωπικό σίγουρα και ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό αν δεν μπορεί να αυτοεξυπηρετηθεί... όλες αυτές οι ειδικότητες πάντα με θετική συνεργασία, η μία καλύπτει το έργο της άλλης και έτσι η κάθε μία στον τομέα της μπορεί να βοηθήσει το παιδί αντίστοιχα» (ΕΚΠ. Ε.Α. Β.Α)

Τέσσερις(4), τέλος, εκπαιδευτικοί, δύο(2) γενικής και δύο(2) ειδικής αγωγής πιστεύουν πως οι ειδικότητες του μουσικού, των καλλιτεχνικών, του καθηγητή πληροφορικής και του γυμναστή είναι εξίσου σημαντικές με όλες τις ανωτέρω γιατί βοηθούν το παιδί να εκφραστεί ελεύθερα, να δημιουργήσει και να περάσει ευχάριστα την ώρα του. Επίσης συμβάλλουν στην ένταξη και κοινωνικοποίηση του μαθητή.

«Όλοι εμπλέκονται... είτε είναι δάσκαλοι γενικής ή ειδικής ή γενικότερα άλλες ειδικότητες ..πιο συγκεκριμένα όλες οι ειδικότητες παίζουν το ρόλο τους... μου έρχεται στο μυαλό ο δάσκαλος ή η δασκάλα μουσικής..μέσα από τη μουσική που αγαπούν όλα τα παιδιά μπορούν να εντάξουν το μαθητή, επίσης ο δάσκαλος των καλλιτεχνικών μπορεί να βοηθήσει δημιουργικά τα παιδιά κάνοντας διάφορες χειροτεχνίες και μπορεί να φέρει κοντά και τους άλλους μαθητές με το παιδί με αυτισμό» ( ΕΚΠ. Γ.Α. Β.Μ)

« Πρώτον, θα πρέπει να υπάρχει ψυχολόγος που θα βοηθήσει όλα τα παιδιά και τις οικογένειές τους... Δεύτερον, θα πρέπει να υπάρξει γυμναστής, γιατί με τη γυμναστική πιστεύω αυτά τα παιδιά εκτονώνονται και επίσης κοινωνικοποιούνται καλύτερα, πρέπει να υπάρχει

καλλιτεχνικός και να ζωγραφίζουν αυτά τα παιδάκια, πρέπει να υπάρχει πληροφορικός γιατί και με τα κομπιούτερ αυτά τα παιδιά ξεχνιούνται και αποφορτίζονται... επίσης καλό θα ήταν να υπάρξει ένας λογοθεραπευτής και εργοθεραπευτής ώστε το παιδάκι να μπορεί να βοηθηθεί πραγματικά... σαφέστατα πρέπει να υπάρχει και ειδικός παιδαγωγός... καλό θα ήταν να υπάρχει όλο αυτό το φάσμα κάτι που δυστυχώς δε συμβαίνει». (ΕΚΠ. Ε.Α Ε.Μ)

#### **4.3 Παράγοντες που επηρεάζουν τη συνεκπαίδευση/ συμπερίληψη των μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) στο σχολείο γενικής αγωγής**

Όλη αυτή η ενότητα σχετίζεται με το έκτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που θεωρούν ότι επηρεάζουν την εφαρμογή της πρακτικής της συμπερίληψης των μαθητών με ΔΑΦ στην τυπική τάξη του σχολείου γενικής αγωγής. Πιο συγκεκριμένα, θα αναφερθεί το θέμα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν τη ΔΑΦ και την εφαρμογή της πρακτικής της συμπερίληψης, τις διαφορετικές συμπεριφορές και τα διαφορετικά χαρακτηριστικά που εμφανίζουν οι αυτιστικοί μαθητές, η συνεργασία μεταξύ ειδικού παιδαγωγού και δασκάλου γενικής τάξης, η συνεργασία δασκάλων και γονέων μαθητών με ΔΑΦ, οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των στάσεων των συμμαθητών τυπικής ανάπτυξης απέναντι στο μαθητή με ΔΑΦ, η ελληνική σχολική πραγματικότητα και το σχολικό πλαίσιο όπως είναι διαμορφωμένο.

##### **4.3.1 Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γύρω από τη ΔΑΦ και την εφαρμογή της συμπερίληψης**

Οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής και κυρίως εκείνοι με πολλά χρόνια υπηρεσίας, ξεκάθαρα πιστεύουν ότι δεν είναι έτοιμοι για ν' αναλάβουν μόνοι τους ένα παιδί με ΔΑΦ χωρίς μεγάλη υποστήριξη από ένα εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής. Δεν έχουν εκπαιδευτεί στα πλαίσια των σπουδών τους ούτε έχουν λάβει κάποια ιδιαίτερη επιμόρφωση σχετικά με την ΔΑΦ. Τα περισσότερα απ' όσα γνωρίζουν φρόντισαν να τα μάθουν με δική τους πρωτοβουλία καθώς ήρθαν αντιμέτωποι με μια νέα πραγματικότητα. Αλλά και οι πιο νέοι δάσκαλοι γενικής αγωγής στο σύνολό τους δεν νιώθουν επαρκείς και προβάλλουν την ανάγκη συνεχούς επιμόρφωσης. Πιστεύουν ότι δεν είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι και έτοιμοι και δεν έχουν την απαραίτητη αυτοπεποίθηση ώστε να μπορούν να διδάξουν αποτελεσματικά αυτά τα παιδιά. Και οι οχτώ (8) κάνουν λόγο για αναγκαία, διαρκή επιμόρφωση μέσω σεμιναρίων, και όχι μόνο, από κατάλληλα εκπαιδευμένο προσωπικό.

«Σίγουρα η εκπαίδευση εμάς των δασκάλων της γενικής θα έλεγα ότι είναι λιγότερο από αρκετή γιατί έχει σταματήσει σε ότι έχουμε μάθει στο πανεπιστήμιο και από εκεί και πέρα ότι ενδιαφέρεται ο καθένας προσωπικά ή συμμετέχει σε κάποια σεμινάρια η ανατρέχει σε βιβλία για να επιμορφωθεί πάνω στο θέμα... επομένως χρειάζεται μία επιμόρφωση από όσους

γνωρίζουν το θέμα καλά... αυτή θα έπρεπε να είναι διαρκής παρουσία κάποιων μέσα στα σχολεία όταν υπάρχουν παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος» (ΕΚΠ.Γ.Α. Δ.Γ)

«Δεν αισθάνομαι εντελώς καταρτισμένος γιατί και οι βασικές μου σπουδές δεν περιελάμβαναν μαθήματα για παιδιά με ειδικές ανάγκες όπως είναι τα παιδιά με αυτισμό... η επιμόρφωση είναι πολύ σημαντική καθώς υπάρχει μεγάλο φάσμα περιπτώσεων... όσο πιο πολύ επιμορφωθεί κάποιος κάνοντας παράλληλα και πρακτική, τόσο το καλύτερο... οπότε αυτό πιστεύω θα βοηθήσει» (ΕΚΠ. Γ.Α. Β.Μ)

«θεωρώ πως εμείς οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής δεν είμαστε ιδιαίτερα καταρτισμένοι και για αυτό πρέπει να λαμβάνουμε κάποια επιμόρφωση για να είμαστε σε θέση να δεχθούμε στις τάξεις μας μαθητές με διαταραχή αυτιστικού φάσματος... δεν είμαστε έτοιμοι και δεν νιώθουμε ικανοί για να διδάξουμε τέτοιους μαθητές... επιμόρφωση θα μπορούσε να είναι πριν έρθει το παιδί αυτό στην τάξη ...και η επιμόρφωση θα είναι με διάφορα σεμινάρια, διάφορες διαλέξεις ειδικών, διάβασμα από μόνοι μας... βέβαια βιβλία που να αναφέρονται στη διαταραχή αυτιστικού φάσματος και η επιμόρφωση να είναι διαρκής» (ΕΚΠ. Γ.Α Σ.Μ)

«σαν αρνητικό, ένα παιδί δεν μπορεί να ενσωματωθεί σε ένα γενικό πλαίσιο εξαιτίας της έλλειψης ενημέρωσης... όταν ένα προσωπικό δεν έχει επαρκή ενημέρωση και γνώση πάνω στον τομέα του αυτισμού, τότε είναι ένας παράγον που επηρεάζει αρνητικά... η έλλειψη ενημέρωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού, της σχολικής μονάδας..γενικά η έλλειψη ενημερωσης θεωρείται αρνητικός παράγοντας για τη συνεκπαίδευση.» (ΕΚΠ. Γ.Α. Κ.Ε)

Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, ακόμα κι αν θεωρούν επαρκή την εκπαίδευσή τους, προβάλλουν την ανάγκη κοινής επιμόρφωσης με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής κυρίως πάνω σε πρακτικά θέματα εφαρμογής της συμπερίληψης. Στη μεγάλη πλειοψηφία τους (έξι στους οχτώ) υποστηρίζουν ότι η επιμόρφωση πρέπει να είναι συνεχής και το κράτος να βοηθά συνεχώς με σεμινάρια και προγράμματα ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης.

«Νομίζω ότι υπάρχει ανάγκη σε μια κοινή επιμόρφωση των δασκάλων ειδικής και γενικής αγωγής ως προς τη συνεργασία και κάποιες δράσεις που θα βοηθήσουν στη συμπερίληψη γιατί μέχρι τώρα μιλάμε για εξατομικευμένη διδασκαλία και πολύ λιγότερο για συνεργασία των δύο εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη» (ΕΚΠ. Ε.Α. Γ.Δ)

«έχω αρκετές γνώσεις πάνω στην ειδική αγωγή, αλλά θεωρώ την ανάγκη για επιμόρφωση συνεχή... είμαι ικανή να εκπαιδεύσω αλλά όμως έχω την ανάγκη επιμόρφωσης τώρα τελευταία.... θα ήθελα να υπήρχε συνέχεια επιμόρφωση και για εμάς τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής» (ΕΚΠ. Ε.Α. Ε.Μ)

Δύο (2) ακόμη εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής μιλώντας για τους δασκάλους γενικής αγωγής των ημερών μας, θεωρούν πως αν και οι βασικές τους σπουδές δεν τους έχουν προσφέρει πολλές γνώσεις πάνω στην ειδική αγωγή, έχουν πολύ περισσότερες γνώσεις σε σχέση με μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Αυτό μπορεί να οφείλεται στη σύγχρονη κοινωνία που εντάσσει όλο και περισσότερα άτομα με αναπηρία, αλλά και σε οικονομικούς λόγους που κάνουν πρόσφορο το έδαφος για την ανάμιξη κάποιου με την ειδική αγωγή μιας και πολλές θέσεις εργασίας που ανοίγονται αφορούν την ειδική αγωγή.

«Πιστεύω ότι οι φοιτητές που τελειώνουν το παιδαγωγικό δημοτικής εκπαίδευσης δεν έχουν την απαραίτητη εκπαίδευση για να μπορέσουν να εφαρμόσουν και να ανταπεξέλθουν στην τάξη στην παρουσία ενός παιδιού με ΔΑΦ, από την άλλη η σύγχρονη κοινωνία μας, η κοινωνία της γνώσης όπως λέμε, η παγκοσμιοποίηση και η ανάγκη για εξεύρεση εργασίας που έφερε η οικονομική κρίση τα τελευταία χρόνια, ανάγκασε πολλούς εκπαιδευτικούς να καταφύγουν σε μεταπτυχιακές σπουδές, όπως έγινε κατά κόρον στην ειδική αγωγή, δηλαδή οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής έκαναν μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή για εξεύρεση εργασίας. Οι περισσότεροι νέοι εκπαιδευτικοί είναι γνώστες του θέματος ειδικής αγωγής. μπορεί να μην είναι 100% είτε λόγω έλλειψης πρακτικής, είτε λόγω έλλειψης θεωρητικού υποβάθρου, είτε λόγω έλλειψης εμπειρίας πάνω στον κλάδο, αλλά οι νέοι εκπαιδευτικοί που έρχονται στην εκπαίδευση έχουν περισσότερες γνώσεις στην ειδική αγωγή και είναι περισσότερο εξοικειωμένοι στην ειδική αγωγή σε σχέση με κάποιον που έχει 25 και 30 χρόνια υπηρεσίας.» (ΕΚΠ. Ε.Α Τ.Π).

Τρεις (3) τέλος, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής παράλληλα με την επιμόρφωσή τους πιστεύουν πως είναι σημαντικό να υπάρχει μια εξατομικευμένη διδασκαλία των μαθητών με ΔΑΦ στο σχολείο που πραγματοποιείται η συνεκπαίδευση η οποία να είναι προσαρμοσμένη στις ανάγκες των μαθητών με ΔΑΦ.

«Θέλει συνεχώς να έχει ερεθίσματα να είναι διαφοροποιημένη διδασκαλία εξατομικευμένη στις ανάγκες του κάθε μαθητή να υπάρχει πρόγραμμα υπάρχουν στόχοι να είναι δομημένη διδασκαλία να γίνεται βήμα-βήμα και ...συνέχεια να γίνονται σεμινάρια, προγράμματα, συνεχώς..για την επιμόρφωσή μας» (ΕΚΠ. Γ.Α. Α.Ε).

«η διδασκαλία καλό θα ήταν να είναι εξατομικευμένη όταν υπάρχουν δυσκολίες στο συγκεκριμένο μαθητή..... ίσως να θέλουν εξατομικευμένη διδασκαλία σε πολλά μαθήματα και δυσκολεύονται πολλές φορές στη διεκπεραίωση ομαδικών και συνεργατικών παιχνιδιών..... Και να εφαρμοστούν μεθόδους όπως το teach, το makaton και το pecs... σίγουρα κάθε τι που μαθαίνουμε είναι ένα συν... πάντα πρέπει να υπάρχει μια επιμόρφωση στον κάθε εκαιδευτικό, ποτέ δεν είναι αρκετό ότι μαθαίνουμε , οπότε χρειαζόμαστε τη γνώση νέων τεχνικών» (ΕΚΠ. Γ.Α. Α.Κ)



#### 4.3.2 Παράγοντες που σχετίζονται με τις διαφορετικές συμπεριφορές και τα διαφορετικά χαρακτηριστικά των μαθητών με ΔΑΦ

Η συμπεριφορά που αναφέρεται με τη μεγαλύτερη συχνότητα ως αυτή που προβλημάτισε και δυσκόλεψε ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς είναι η επιθετικότητα των μαθητών με ΔΑΦ. Οι έξι(6) τους οχτώ(8) εκπαιδευτικούς ειδικής και οι πέντε(5) στους οχτώ(8) εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής ανέφεραν την επιθετική συμπεριφορά ως παράγοντα που δυσχεραίνει την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης. Δεν γνώριζαν πώς να τη διαχειριστούν ώστε να προστατεύσουν τον εαυτό τους και τους άλλους μαθητές. Οι αυτοτραυματικές συμπεριφορές επίσης αναφέρθηκαν ως ιδιαίτερα αγχογόνες καταστάσεις.

«... η άλλη περίπτωση ήταν ένα παιδάκι που ήρθε στο σχολείο και έδειχνε έντονες επιθετικές τάσεις Όλοι νομίζουν ότι είναι επιθετικό δεν αφήνει να το πλησιάσει στο ένα μέτρο γιατί χτυπούσε..» (ΕΚΠ. Γ.Α. Κ.Ε)

«θυμάμαι πολύ έντονα έναν μαθητή σαν παράλληλη στήριξη που ήμουν ο οποίος ήταν στο φάσμα του αυτισμού..και κάθε φορά που κάποιος του αρνιόταν να κάνει κάτι , τότε χτυπούσε το κεφάλι του όπου έβρισκε... σε τραπέζι... σε τοίχο, σε καρέκλα, χωρίς να έχει άγνοια κινδύνου... αυτή ήταν η αντίδρασή του δηλαδή στη άρνηση...» (ΕΚΠ. Γ.Α Α.Ε)

«Οι εκρήξεις των παιδιών, η επιθετική συμπεριφορά. Τι κάνω; Το αφήνω να περάσει; Τον μαλώνω για να μην επαναληφθεί; Πέρα από εκπαιδευτικός είσαι και άνθρωπος..... να έχεις ένα παιδί να σε κοπανάει. Και οι αυτοτραυματικές συμπεριφορές πολύ σημαντικό και μεγάλο θέμα» (ΕΚΠ. Ε.Α. Ε.Μ)

«.....οι εκρήξεις που είχε, που έβριζε, πετούσε πράγματα, είχε ρίξει το θρανίο, είχε ρίξει τα βιβλία του .....με προβλημάτισε.....πως θα μπορέσω να τ' αντιμετωπίσω και να επικοινωνήσω με το μαθητή και να το σταματήσω» (ΕΚΠ. Ε.Α. Δ.Τ).

Το θέμα της σεξουαλικότητας επίσης προβλημάτισε ορισμένους εκπαιδευτικούς καθώς είχαν συνεργαστεί και με μαθητές στην προεφηβεία ή την εφηβεία. Ήταν κάτι αγχωτικό για αυτούς και υπήρχε δυσκολία στη διαχείρισή του.

«μία περίπτωση η οποία με προβλημάτισε όταν το παιδί, ο Μικές, είχε θέματα που άπτονταν θέματα εφηβείας, άρχιζε και έμπαινε στην εφηβεία και έπρεπε να διαχειριστεί τέτοια θέματα εκτόνωσης, να ελέγχει τις ορμές του, και επειδή δεν είχε μάθει από την οικογένεια τι έπρεπε να κάνει σε ανάλογη περίπτωση, το έκανε στο σχολικό πλαίσιο σε δημόσιο χώρο.... ο Μικές ήταν ένα παιδί 14 χρονών που αυνανιζόταν την ώρα του μαθήματος... στην αρχή δυσκολεύτηκα πολύ να το διαχειριστώ και να δω πως θα το αντιμετωπίσω» (ΕΚΠ. Ε.Α. Γ.Δ).

«Έχει να κάνει με τις αυξημένες ορμόνες που έχουν αυτά τα παιδιά..... με την αυξημένη μη διαχειρίσιμη τόσο εύκολα σεξουαλικότητά τους, καμιά φορά με την επιθετικότητά τους .....δεν ξέρεις πώς να το χειριστείς, γιατί οι γονείς δεν είναι πάντα έτοιμοι ν' ακούσουνε την αλήθεια,» (ΕΚΠ. Γ.Α. Α.Κ).

Τα ελλείμματα στην επικοινωνία και η αντίσταση στις αλλαγές, αλλά και οι συναισθηματικές μεταπτώσεις που χαρακτηρίζουν τα άτομα με ΔΑΦ, δημιούργησαν προβλήματα σε ορισμένους εκπαιδευτικούς.

«Στην περίπτωση αυτή η διαταραχή ήταν πολύ πιο σοβαρή και για αυτό υπήρξε παράλληλη στήριξη.. το παιδί δε μιλούσε και δυσκολευόταν να δείξει αυτό που θέλει.... όταν δε τον αναστάτωνε κάτι γινόταν επιθετικός...» (ΕΚΠ.Γ.Α Ν.Π)

«.....ο μαθητής δεν δεχόταν εύκολα την εναλλαγή προσώπων η οποία συμβαίνει λόγω του ωρολογίου προγράμματος ..... με τον άλλο μαθητή που έχω, ότι πολλές φορές χωρίς λόγο θα έπεφτε πάρα πολύ συναισθηματικά και θα ήταν πολύ δύσκολο να τον επαναφέρεις» (ΕΚΠ Ε.Α. Τ.Π)

#### **4.3.3 Η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής (παράλληλης στήριξης)**

Όλοι οι συμμετέχοντες ανεξαιρέτως τονίζουν τη σημασία της θετικής συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής στη διαδικασία της συμπερίληψης. Αναφέρεται μάλιστα συχνά ως πρώτος παράγοντας στην επιτυχία της συμπερίληψης. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων αναφέρουν θετικές εμπειρίες συνεργασίας. Συγκεκριμένα τρείς(3) στους οχτώ (8) εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και επτά (7) στους οχτώ (8) αναφέρουν μόνο θετικές εμπειρίες συνεργασίας. Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής συγκαταλέγουν στα θετικά σημεία την αντιμετώπισή τους ως ισότιμων δασκάλων που έχουν λόγο μέσα στην τάξη και το μάθημα γενικά. Στην πλειοψηφία τους επίσης οι δάσκαλοι γενικής αγωγής (7/8) είχαν θετικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής που έτυχε να συνεργαστούν. Αποδέχονται το μαθητή με ΔΑΦ στην τάξη τους ως μαθητή τους, οργανώνουν και εφαρμόζουν από κοινού το πρόγραμμά με τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, ενθαρρύνουν την ένταξή του στη ομάδα των συμμαθητών, συνεργάζονται με τον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης συμβάλλοντας στην επιτυχία της συνεκπαίδευσης και αλληλοσυμπληρώνονται. Αναφέρεται τέλος, πως η συνεργασία έχει ωφέλη και στην ανταλλαγή γνώσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών.

«με όσους συνεργάστηκα με ήταν άψογη συνεργασία μας και βοηθούσαν όχι μόνο τα παιδιά... ήταν θεαματικά τα αποτελέσματα θα λέγαμε στα παιδιά τα οποία ανέλαβαν να βοηθήσουν και όχι μόνο βοήθησαν τα παιδιά αυτά αλλά υπέδειξαν και σε μας τρόπους για να τα βοηθήσουμε

μέσα στην τάξη τις υπόλοιπες ώρες που τα είχαμε ...οπότε ήταν ότι καλύτερο και η συνεργασία μας και η εμπειρία μας αλλά και θετικά τα αποτελέσματα σε αυτά τα παιδιά και το υπόλοιπο όλο το προσωπικό και ο διευθυντής επιθυμούμε την παρουσία και άτομο για παράλληλη στήριξη αλλά και στην ειδική τάξη» (ΕΚΠ. Γ.Α Α.Κ)

«Η εμπειρία μου είναι πάρα πολύ θετική και πάρα πολύ καλή εφόσον στο παρελθόν έτυχε να δουλέψω με συνάδελφο παράλειψης στήριξης στην ίδια τάξη... ο μαθητής μου ήταν ένα παιδάκι τυφλό και και τα δύο χρόνια που ήταν μαθητής μου είχε και παράλληλη στήριξη μέσα στην τάξη... οι συναδέλφισσες της παράλληλης στήριξης ήταν εξαιρετικές και είχαμε πάρα πολύ καλή συνεργασία και υπήρχε βαθιά κατανόηση, αλληλοσυμπάρσταση και αλληλοβοήθεια, δηλαδή η δασκάλα της γενικής τάξης και της παράλληλης στήριξης αλληλοσυμπληρώναμε η μία την άλλη». (ΕΚΠ. Γ.Α Κ.Ε)

«Εγώ δεν είχα ποτέ κάποιο θέμα, η συνεργασία μας ήταν άψογη με όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό... ήμουν οχτώ χρόνια ως παράλληλη στήριξη και δύο σε τμήματα ένταξης... αντιμετωπιζόμασταν ως ίσοι.. η συνεργασία μας αφορούσε από κοινού να διαμορφώνουμε το πρόγραμμα και κάποιες δραστηριότητες που πρέπει να ακολουθήσουν τα παιδιά ...γενικά η εμπειρία μου ήταν πάρα πολύ θετική» (ΕΚΠ. Ε.Α Τ.Π).

Δύο (2) εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής στάθηκαν στον αριθμό των μαθητών με ΔΑΦ και άλλες ειδικές ανάγκες που μπορεί να βρίσκονται σε ένα σχολικό πλαίσιο, αναφέροντας από προσωπική πείρα πως σχολεία στα οποία υπήρχαν αρκετοί μαθητές με κάποια διαταραχή, η συνεργασία μεταξύ των εκάστοτε εκπαιδευτικών ήταν άψογη. Σε τέτοιες περιπτώσεις όλοι δουλεύουν προς όφελος του παιδιού με στόχο να το βοηθήσουν και δεν υπάρχει κανενός είδους προκατάληψη. Σε περιπτώσεις αντίθετα όπου μπορεί να είναι μόνο μία μεμονωμένη περίπτωση ενός παιδιού σε ένα σχολείο και το όλο πλαίσιο δεν είναι κατάλληλα ενημερωμένο, τότε πολλές φορές πέρα από το ότι το παιδί το ίδιο παραγκωνίζεται, και ο εκπαιδευτικός της τάξης θεωρείται υποδεέστερος και ο ρόλος του βοηθητικός.

«Τα προηγούμενα χρόνια δούλεβα ως παράλληλη στήριξη σε περιοχές όπου γεωγραφικά υπήρχε έντονο το φαινόμενο του αυτισμού, δεν μπορώ να το εξηγήσω γιατί, αλλά υπήρχαν πολλά παιδιά με αυτισμό, υπήρχε άψογη συνεργασία γιατί και η σχολική μονάδα ήταν ενημερωμένη, ήταν εξοικειωμένη, γιατί έβλεπαν παντού γύρω τους στην κοινωνία όπου υπήρχαν τέτοια προβλήματα.. σε κοινωνίες στο εσωτερικό, στην ενδοχώρα, όπου ένα παιδί βρίσκεται μεταξύ 300 παιδιών σε ένα σχολείο γενικής εκπαίδευσης, φυσικά δεν υπάρχει η ίδια αντιμετώπιση, και ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής ή παράλληλης στήριξης πολλές φορές αντιμετωπίζεται σαν βοηθητικό προσωπικό.» (ΕΚΠ.Ε.Α Ε.Κ)

Τρεις(3) άλλοι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής πιστεύουν πως υπάρχουν και εκείνοι οι δάσκαλοι γενικής τάξης που πιθανόν δεν είναι τόσο καλά ενημερωμένοι ή διατεθειμένοι να εφαρμόσουν το πρόγραμμα της παράλληλης στήριξης, ως πρόγραμμα πραγματικής συμπερίληψης. Θεωρούν τον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης ως κατεξοχήν υπεύθυνο να εφαρμόσει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του μαθητή με ΔΑΦ και αποστασιοποιούνται ή ακόμα, φτάνουν στο σημείο της απόρριψης από την τάξη καταργώντας έτσι κάθε περίπτωση συνδιδασκαλίας. Ένας (1) εκπαιδευτικός γενικής αγωγής μιλά για το ίδιο θέμα αναφέροντας από προσωπικό του παράδειγμα πως στην αρχή ήταν λίγο μαγκωμένος και δεν ήξερε πως θα ήταν η συνεργασία του με τον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης αλλά στο τέλος η συνεργασία ήταν πολύ καλή.

«νομίζω ότι το κυριότερο είναι η συνεργασία των δύο εκπαιδευτικών..... από τα πέντε χρόνια που έχω κάνει παράλληλη μόνο τη μία χρονιά ήταν 100% ισότιμη η ένταξή μου μέσα στην τάξη, δηλαδή ήταν η μοναδική χρονιά που γινότανε πιο καλή η συμπερίληψη..... τις υπόλοιπες χρονιές ήταν σαν να ήμουν η νταντά του εκάστοτε μαθητή..... και όταν λείπει ο εκπαιδευτικός, τώρα πλέον μπορείς να αναλάβεις όλη την τάξη.... η δασκάλα ήτανε η αυθεντία..... Εμένα μου έτυχε και χρονιά να μη με καλέσουν ούτε στην κοπή βασιλόπιτας..... επίσης, με δύο μαθητές ήμασταν μόνοι μας στην πρώην αποθήκη του σχολείου, δεν ήμασταν μέσα στην τάξη..... Υπάρχουνε εκπαιδευτικοί που δε δέχονται να μπει ο δάσκαλος της παράλληλης μέσα, δεν ξέρω... ίσως φοβούνται το ότι κάποιος θα τους παρακολουθεί, ότι κάποιος θα εκφράσει γνώμη, ίσως υπάρχουν και συνάδερφοι ειδικής αγωγής που δεν ξέρουν πώς να κάνουνε παράλληλη» (ΕΚΠ. Ε.Α.- Ε.Μ.).

«Κοιτάζτε τώρα.. εργαζομαι πέντε χρόνια στην ειδική αγωγή.. τα τέσσερα χρόνια ήμουν παράλληλη στήριξη ανά την Ελλάδα και έτυχε πέρυσι να παρακολουθήσω ένα σεμινάριο από τη σύμβουλο ειδικής αγωγής Δωδεκανήσων, το οποίο είχε θέμα ειδική αγωγή και γενική αγωγή..συνεργασία δασκάλου γενικής αγωγής με δάσκαλο παράλληλης στήριξης όπου αναφέρθηκε ότι πρέπει να υπάρχει συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης και να κατανοούμε τα θέλω μας. Από την άλλη βλέπουμε ότι δεν υπάρχει μια πλήρης ενημέρωση στους εκπαιδευτικούς της γενικής τάξης για το ποιος είναι ο ρόλος του ειδικού παιδαγωγού μέσα στην τάξη , δηλαδή της παράλληλης στήριξης..πολλοί θεωρούν ότι αυτός ο εκπαιδευτικός είναι εχθρός, ότι ήρθε εκεί για να τους κρίνει, δεν μπορούν να καταλάβουν την έννοια της συνεκπαίδευσης, συνεκπαιδεύω δε σημαίνει κάθεται σε μία καρέκλα κα ασχολούμαι μόνο με το παιδί με ειδικές ανάγκες μέσα στην τάξη. Συνεκπαίδευση και εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης σημαίνει ότι είμαι ενεργό μέλος μίας τάξης, είμαι συνυπεύθυνος, δεύτερο και πρώτος δάσκαλος ταυτόχρονα με το να μπορώ να παρεμβαίνω οποιαδήποτε στιγμή στη μαθησιακή διδασκαλία και να είμαι υπεύθυνος όχι μόνο του μαθητή μου αλλά και όλων των υπολοίπων μαθητών μέσα στην τάξη. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης μπορεί και βάση

νόμου να κάνει το μάθημα μέσα στην τάξη αντί του εκπαιδευτικού γενικής, να υπάρχει δηλαδή ανταλλαγή ρόλων. Τα παιδιά πρέπει να θεωρήσουν το δάσκαλο της παράλληλης στήριξης ως δάσκαλο του τμήματος. Πρέπει να υπάρχει αλληλοσυνεργασία μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών, βοήθεια και να γίνει κατανοητό ότι σε μία τάξη όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι ίσοι, ίσοι. Και να υπάρχει συνυπευθυνότητα... αν δηλαδή συμβεί ένα περιστατικό μέσα στην τάξη είναι υπεύθυνοι και οι δύο και σε περίπτωση ΕΔΕ θα γίνει ανάκριση και στους δύο» (ΕΚΠ. Ε.Α Γ.Δ).

«Κοιτάζετε.. δύο χρονιές έτυχε να έχω στην τάξη μου παράλληλη στήριξη όντας ο δάσκαλος γενικής αγωγής... η αλήθεια είναι ότι μου ήταν πολύ περίεργο στην αρχή, όχι με την ύπαρξη ενός τέτοιου παιδιού στην τάξη μου, αλλά με την παρουσία ενός «ξένου» ατόμου μέσα στην τάξη μου, όπως έναν άλλο εκπαιδευτικό. Και στις δύο περιπτώσεις είχα ικανοποιητική συνεργασία, όπου ο ένας υποστήριζε τον άλλο, είχαμε πολύ καλή συνεργασία, αλλάζαμε ρόλους πολλές φορές όπως προβλέπεται, δεν ήταν το παιδί για τα θελήματα, ήταν ένας εκπαιδευτικός ισότιμος και ισάξιος μέσα στην τάξη στ μάτια των μαθητών όπως ήμουν και εγώ.» (ΕΚΠ. Γ.Α Δ.Γ).

#### 4.3.4 Η συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους γονείς του μαθητή

Η στάση των γονέων διατυπώνεται ως πολύ σημαντική στην εκπαίδευση των μαθητών με ΔΑΦ σύμφωνα με τους συμμετέχοντες. Οι έξι (6) στους οχτώ(8) εκπαιδευτικούς ειδικής και οι πέντε(5) στους οχτώ (8) εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής πιστεύουν ότι είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει αποδοχή της διάγνωσης και του εκπαιδευτικού πλαισίου από την οικογένεια και συνεπώς καλή διάθεση συνεργασίας απέναντι στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι κάποιες φορές καλούνται να αντιμετωπίσουν δύσκολες καταστάσεις. Κάποιες φορές οι γονείς ενδέχεται να μη μεταφέρουν την πραγματική εικόνα του μαθητή ειδικά σε σχέση με αρνητικές συμπεριφορές και οι εκπαιδευτικοί μπορεί να έρχονται αντιμέτωποι με την άγνοια ή την αμφιθυμία των γονέων. Όλοι πάντως θεωρούν την οικογένεια ως πολύ σημαντικό παράγοντα επιτυχίας των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και θεωρούν ότι μόνο θετικά έχει να προσφέρει στην μαθησιακή ανάπτυξη των μαθητών με ΔΑΦ. Μάλιστα θεωρείται πολύ σημαντική και η οποιαδήποτε δυνατή εμπλοκή των γονέων σε σχολικές δραστηριότητες καθώς έτσι αποκτούν περισσότερες γνώσεις και μπορούν να βοηθήσουν περισσότερο τα παιδιά τους.

«Αυτό που ήθελα να σας πω είναι για έναν μαθητή που οι γονείς του δεν το αναγνώριζαν το πρόβλημα, πως είναι στο φάσμα του αυτισμού, καθόλου, και πως αυτό το παιδί δεν μπορούσε να προσαρμοστεί και μία ολόκληρη χρόνια στο σχολείο, ήταν βέβαια και βαριά περίπτωση, πήγε στο ειδικό, αλλά είχαμε και το πρόβλημα με την οικογένεια οπότε αυτό το παιδί συνέχεια έρχονταν τη Δευτέρα και επειδή άλλαζε συνέχεια σπίτια μία στον παππού μία στη γιαγιά και επειδή ήταν από διαλυμένη οικογένεια και τους το είχαμε τονίσει έπρεπε να φτάσει κάπου Τρίτη προς Τετάρτη ή

Τετάρτη και μετά για να το προσαρμόσουμε πάλι στο πρόγραμμα του σχολείου... δύσκολα τα αντιμετωπίσαμε γιατί η οικογένεια δεν συνεργάζονταν» (ΕΚΠ. Ε.Α Β.Α)

«φοβόμουν ότι ενδεχομένως να κατηγορήσουν με κάποιο τρόπο εμένα..... δεν ξέρεις πώς να το διαχειριστείς, γιατί οι γονείς δεν είναι πάντα έτοιμοι ν' ακούσουνε την αλήθεια, σχεδόν ποτέ δεν είναι, ειδικά όταν υπάρχει κάτι το οποίο κάνει χειρότερη την κατάσταση και όχι τη βελτιώνει, δεν είναι έτοιμοι ν' ακούσουνε την αλήθεια και φοβάσαι» (ΕΚΠ. Ε.Α. Ε.Κ)

«πολύ σημαντική είναι η στάση των γονέων..... κυρίως απέναντι στο παιδί τους. Εάν .....αποδέχονται αποδέχονται το πρόβλημα του παιδιού τους.....αν ο γονιός πει ότι εγώ θα κάνω το παν να βοηθήσω το παιδί μου και δε με νοιάζει τι θα πει ο καθένας αλλά θα βοηθήσω το παιδί μου έτσι ώστε να μπορέσει να επιβιώσει μόνο του όταν εγώ δεν θα μπορώ να βοηθάω»(ΕΚΠ. Γ.Α Σ.Μ)

«Σημαντικό ρόλο παίζει ..... η συνεργασία του δασκάλου με τους γονείς του παιδιού ..... και γενικότερα η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς» (Εκπ. Ε.Α. Α.Δ).

#### **4.3.5 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των στάσεων των συμμαθητών τυπικής ανάπτυξης απέναντι στο μαθητή με ΔΑΦ**

Οι έξι(6)στοιχοι οχτώ(8) εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και οι πέντε (5) στοιχοι οχτώ(8) εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής στην έρευνά μας υποστηρίζουν ότι ο ρόλος των συμμαθητών του μαθητή με ΔΑΦ αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην επιτυχία της συνεκπαίδευσης. Η στάση που θα υιοθετήσουν οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης απέναντι στη διαφορετικότητα αποδίδεται από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, στη γνώση, στην ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση που θα λάβουν από το σχολείο και την οικογένειά τους. Οι γονείς συγκεκριμένα των παιδιών δε θα πρέπει να θεωρούν ότι τα παιδιά με ΔΑΦ θα πάνε πίσω τα δικά τους παιδιά αλλά θα πρέπει να τα παροτρύνουν να συνάψουν σχέσεις και με αυτά τα παιδιά και να τα βοηθήσουν να δεχτούν τη διαφορετικότητα στους κόλπους του σχολείου αλλά και γενικότερα. Σε όλες τις περιπτώσεις τονίζονται επίσης τα θετικά οφέλη για τους συμμαθητές της τυπικής ανάπτυξης κυρίως στον κοινωνικό τομέα.

«ένας τρίτος παράγοντας είναι οι ίδιοι οι γονείς, δηλαδή οι γονείς των παιδιών γενικής αγωγής, κατά πόσο θα δεχτούν στην τάξη του παιδιού τους να υπάρχουν παιδιά που έχουν διαταραχές αυτιστικού φάσματος κτλ.... προφανώς αγνοούν ότι πάρα πολλοί μαθητές έχουν τις δικές τους ιδιαιτερότητες και ότι κανένα παιδί δεν είναι ίδιο και ότι καθένα έχει τη δική του διαφορετικότητα» (ΕΚΠ. Γ.Α Δ.Γ)

«Πιστεύουν ότι τα παιδιά με αυτισμό θα πάνε πίσω τα δικά τους παιδιά που δεν έχουν κάποια διαταραχή και δεν ανήκουν στην ειδική αγωγή, και θα τους πάνε πίσω μορφωτικά, εκπαιδευτικά, κτλ κτλ. Αυτό είναι λάθος, γενικά πρόκειται για την κοινωνία μας, για τα κοινωνικά πρότυπα, την κουλτούρα μας και τις αξίες μας σαν κοινωνία.» (ΕΚΠ. Γ.Α. Κ.Ε)

«θα πρέπει να λαμβάνουν ενεργότερο ρόλο στο κοινωνικό σύνολο και τα παιδιά γενικής αγωγής έχοντας περισσότερη νοημοσύνη να προσπαθήσουν να τα τραβήξουν και να τα εντάξουν, να τους δείξουν την αγάπη τους έμπρακτα στη σχολική ζωή. Και οι μαθητές γενικής αγωγής μπορούν να επωφεληθούν από όλο αυτό γνωρίζοντας και ευαισθητοποιημένοι πάνω στο θέμα της γενικής αγωγής, αγκαλιάζοντας αυτά τα παιδιά, γνωρίζοντας τα χαρακτηριστικά τους, γιατί όπως είπα και προηγουμένως είναι όλα βάση πιθανοτήτων, γιατί θα μπορούσε να τύχει στον καθένα και ανήκουμε όλοι σε μία κοινωνία ισότητας και ότι όλοι θα πρέπει να έχουμε και τις ίδιες αλλά και τις ίσες ευκαιρίες.» (ΕΚΠ. Ε.Α Β.Α)

«οι υπόλοιποι μαθητές μαθαίνουν στο να αποδέχονται τη διαφορετικότητα και να αποκτούν αξίες που ίσως δεν είχαν μάθει... επίσης θα αναπτύξουν σχέσεις μεταξύ τους και θα γνωρίσει καλύτερα ο ένας τον άλλο». (ΕΚΠ.Ε.Α Ε.Μ)

Επίσης, τρεις (3) εκπαιδευτικοί γενικής και δύο (2) ειδικής αγωγής επισημαίνουν τις συνέπειες που θα έχουν οι θετικές αντιδράσεις των μαθητών τυπικής εκπαίδευσης στην αυτοεκτίμηση των συμμαθητών τους με ΔΑΦ. Με την ενσωμάτωση και την αποδοχή οι μαθητές με ΔΑΦ θα νιώσουν ένα με το σύνολο και θα είναι και αυτοί αποδεκτοί.

«τα παιδιά επίσης τα οποία είναι μαθητές των γενικών σχολείων να έχουν ήδη πριν εφαρμοστεί η συμπερίληψη καταλάβει ότι και τα παιδιά με ειδικές ανάγκες είναι εξίσου παιδιά και έχουν τις ίδιες ευκαιρίες και τα ίδια δικαιώματα και μπορούν να συνυπάρχουν μαζί τους .. στα θετικά βρίσκω ότι τα παιδιά αυτά αν θα συνυπάρχουν με τα άλλα παιδιά δε θα νιώθουν μειονεκτικά και κατά δεύτερον θα νιώθουν ότι έχουν και αυτά τα ίδια δικαιώματα και θα μπορούν να ανταλλάσσουν και απόψεις να λαμβάνουν μέρος και στα παιχνίδια τους, να κάνουν φίλιες με τα άλλα παιδιά, και να μην νιώσουν τον εαυτό τους κατώτερο από άλλα παιδάκια.» (ΕΚΠ. Ε.Α Δ.Τ)

«Αφού δεν μπορούν να είναι μέσα σε ένα σχολείο γενικά βοηθάει και στην κοινωνικοποίηση και στις ακαδημαϊκές τους δεξιότητες και τους υπόλοιπους μαθητές βοηθάει Αφού είναι από μικρά παιδιά μαζί δεν βλέπουν όπως βλέπουν οι μεγάλοι με οίκτο ή με αυτό τον τρόπο κάπως αρνητικά τα άτομα αυτά τα συνηθίζουμε υπάρχει αποδοχή της διαφορετικότητας τα θεωρούν μέλη της ομάδας τα σέβονται το έχουν δίπλα τους τα βοηθάνε» (ΕΚΠ. Γ.Α Β.Μ)

«Τα παιδιά με αυτισμό και τα παιδιά με άλλες εκπαιδευτικές ανάγκες συνυπάρχουν με άλλα παιδιά σε ένα σχολείο γενικής αγωγής, βλέπουν τον εαυτό τους άξιο όχι διαφορετικό από τα άλλα παιδιά, ότι είναι αποδεκτά από τα παιδάκια της ηλικίας τους και γενικότερα από την κοινωνία...» (ΕΚΠ. Γ.Α Ν.Π)

#### **4.3.6 Η σημερινή ελληνική πραγματικότητα και το σχολικό πλαίσιο όπως είναι διαμορφωμένο**

Όλοι οι συμμετέχοντες γενικής και ειδικής αγωγής θεωρούν πρόσκομμα της συνεκπαίδευσης την έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής στα γενικά σχολεία και τις χωροταξικές δομές. Μιλούν για μικρές τάξεις και μεγάλο αριθμό μαθητών σε αυτές με αποτέλεσμα ο δάσκαλος να μην μπορεί να κάνει κανονικά το μάθημά του ούτε να ασχοληθεί με το μαθητή με ΔΑΦ. Πολύ κρίσιμη καθίσταται η ύπαρξη ενός αναλυτικού προγράμματος που θα απευθύνεται σε όλους τους μαθητές της τάξης και θα αναγνωρίζει τις διαφοροποιημένες δυνατότητες και τις ανάγκες μάθησης κάθε παιδιού ξεχωριστά ανεξάρτητα από το εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται, βάζοντας εξατομικευμένους στόχους, και χαρακτηριζόμενο από ευελιξία, έτσι ώστε ο εκπαιδευτικός να μπορεί να προσαρμόσει την ύλη, τις μεθόδους διδασκαλίας, τα διδακτικά μέσα και την εκπαιδευτική διαδικασία στις ανάγκες των μαθητών. Επίσης, τα εκπαιδευτικά μέσα που υπάρχουν στα σχολεία γενικής αγωγής, είναι ανεπαρκή για τους μαθητές με ΔΑΦ, οι οποίοι χρειάζονται ειδικά διαμορφωμένες αίθουσες, χώρους χαλάρωσης, παζλ, βιβλία με εικόνες, γενικά οπτικοακουστικό υλικό, ράμπες κτλ. Στην Ελλάδα, όπως τονίζεται από τους περισσότερους, είναι δύσκολη η συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο καθώς υπάρχει απουσία όλων των ανωτέρω.

«Όπως σας είπα υλικοτεχνική υποδομή στο ελληνικό σχολείο δεν υπάρχει.. ένας μαθητής με ΔΑΦ για να συμπεριληφθεί στο γενικό σχολείο πρέπει μέσα η αίθουσα διδασκαλίας να έχει λιγότερους μαθητές για να μπορεί και ο εκπαιδευτικός να κινείται καλύτερα, να γίνεται σωστή δουλειά και να μην υπάρχει σύγχυση.. πρέπει μέσα η σχολική αίθουσα να είναι έτσι φτιαγμένη που να μπορεί το παιδί με ΔΑΦ να έχει το δικό του χώρο... το παιδί πρέπει να έχει τη δικιά του γωνιά να κινηθεί, να παίξει, μπορεί να ασχοληθεί με κάτι άλλο, να βγει έξω, να ζαναγυρίσει, πρέπει δηλαδή να έχει το χώρο του, ο οποίος να είναι κατάλληλα διαμορφωμένος, να έχει τα παζλ, να έχει μια γωνιά δικιά του, να έχει τα παιχνίδια του, να πηγαίνει με το δάσκαλο της παράλληλης στήριξης και να επιστρέφει... στα σχολεία όμως γενικής εκπαίδευσης δεν υπάρχει κάτι τέτοιο.» (ΕΚΠ. Γ.Α Β.Μ)

«Σίγουρα για να ενταχθεί σε ένα ειδικό σχολείο θα πρέπει να υπάρχει ένα αναλυτικό πρόγραμμα εναρμονισμένο στις ανάγκες τέτοιων μαθητών, να υπάρχει η απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή, να υπάρχει μικρότερος αριθμός μαθητών ανά τμήμα ώστε να μπορέσει και ο δάσκαλος ειδικής αγωγής που θα κάνει μάθημα να κάνει τη δουλειά του πιο εύκολα, η υλικοτεχνική υποδομή ας



πούμε θα πρέπει να υπάρχουνε ράμπες κατάλληλες, απαραίτητα είναι τα ασανσέρ για παιδιά που έχουν σοβαρά κινητικά προβλήματα.. αυτά..» (ΕΚΠ. Ε.Α. Ε.Μ).

«όσον αφορά την υλικοτεχνική υποδομή, κάποια μέσα ...πρέπει πρώτα πρώτα να υπάρχουν κάποια ειδικά βιβλία, βιβλία που θα καταλάβει και να κατανοήσει με άλλον τρόπο το παιδί με προβλήματα αυτισμού..δε γίνεται η ύλη αυτή η οποία διδάσκεται καθημερινά έτσι όπως διδάσκεται να διδαχτεί και σε αυτό το άτομο.. δεύτερον, θα πρέπει να υπάρχουν εικόνες, ν υπάρχουν ειδικά διαμορφωμένα κειμενάκια που να αγγίζουν και τη σκέψη του παιδιού αλλά και τη φαντασία του και τη διάθεση και την όρεξη του...» (ΕΚΠ. Γ.Α Λ.Κ)

«Θέλει υλικοτεχνική υποδομή τα παιδιά αυτά θέλουνε.. αυτό που τα κάνει να μην συμπεριλαμβάνονται στην τάξη της γενικής αγωγής είναι δραστηριότητες που έχουν πολύ λόγο θέλουν και εικόνα ταυτόχρονα αυτά τα παιδιά έντονα, κάτι αισθητικό, θέλουν και λόγο αλλά θέλουν και κάτι που μπορείς να τους δείξεις να τους κρατάς το ενδιαφέρον επίσης θέλω να τους δίνεις εντολές πολλές για παράδειγμα σε ένα φύλλο εργασίας πρέπει να τους δώσεις μία εντολή μετά μία άλλη... πρέπει να εκπαιδευτούν πολύ καλά για να ακούσουν δυο τρεις εντολές και να μπορούν να τις εκτελέσουν....» (ΕΚΠ. Ε.Α. Β.Α).

«θα πρέπει να υπάρχουν κάποια οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας, θα πρέπει να υπάρχει κάποια υλικοτεχνική υποδομή στο σχολείο, μεγάλος χώρος να υπάρχουν παζλ, παραμύθια και άλλα προκειμένου ο μαθητής να αισθάνονται πολύ άνετα στο χώρο γιατί ένας μαθητής με διαφ δεν είναι σε θέση καθόλη τη διάρκεια του σχολικού ωραρίου να κάθεται σε μία καρέκλα και θα πρέπει να γίνονται και άλλες δραστηριότητες ...» (ΕΚΠ. Γ.Α. Κ.Ε).

«Οι προϋποθέσεις είναι σίγουρα να υπάρχει μία αίθουσα όπου τα παιδιά θα αποφορτίζονται σε περίπτωση φόρτισης, γιατί συνήθως τα παιδιά με αυτισμό δεν μπορούν να ακολουθήσουν το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου, ούτε το διδακτικό ωράριο που υπάρχει από το υπουργείο, κουράζονται πιο εύκολα, Πρέπει να υπάρχουν αίθουσες χαλάρωσης με όλα τα μέσα που χρειάζεται ένα παιδί με αυτισμό, βλέπετε τύμπανα για στερεοτυπικές συμπεριφορές, κούνιες κτλ. Επίσης, η συνεκπαίδευση των μαθητών με ΔΑΦ με το εκπαιδευτικό πλαίσιο που επικρατεί σήμερα, είναι πολύ δύσκολη καθώς οι τάξεις έχουν 25 μαθητές, όπου τα παιδιά αυτά πραγματικά δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν σε μία τάξη 25 μαθητών όπως υφίσταται σύμφωνα με τη νομοθεσία» (ΕΚΠ. Ε.Α Δ.Γ).

Η πλειονότητα των συνεντευξιαζόμενων εκπαιδευτικών επίσης μιλά και για ανάγκη ύπαρξης κατάλληλα εξειδικευμένου προσωπικού που θα συμβάλει στην ομαλή ένταξη μαθητών με ΔΑΦ στο σχολείο που πραγματοποιείται η συνεκπαίδευση. Η μη ύπαρξή τους στη σχολική μονάδα δυσχεραίνει το ρόλο των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής. Τέτοιο προσωπικό σύμφωνα

με δύο εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής αφορά ψυχολόγους, ενώ δύο εκπαιδευτικοί γενικής μιλούν για το σπουδαίο ρόλο της παράλληλης στήριξης.

«Ένας μαθητής με ΔΑΦ μπορεί να συμπεριληφθεί στο γενικό σχολείο, αλλά πάντα όταν θα υπάρχει δίπλα του η παράλληλη στήριξη.. το γενικό σχολείο όπως λειτουργεί σήμερα δεν επαρκεί για να εξυπηρετήσει την εκπαίδευση με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι πολύτιμη για αυτό το παιδάκι... για αυτό εξάλλου υπάρχει η παράλληλη στήριξη..η ύλη όπως παρέχεται σήμερα στα παιδιά στο γενικό σχολείο όπως είναι δομημένη δεν είναι πραγματικά κατάλληλη για ένα παιδάκι με ΔΑΦ ..πρέπει να είναι κατανοητή και ευχάριστη για να μπορέσει το παιδάκι αυτό να αποδώσει και να καταλάβει... πάντα βέβαια με την παράλληλη στήριξη στο πλευρό του παιδιού, γιατί ένας μόνο δάσκαλος σε μία τάξη με παιδάκια γενικής αγωγής δεν μπορεί να εξυπηρετήσει και να ανταπεξέλθει στις ανάγκες ενός τέτοιου μαθητή με ειδικές ανάγκες, που χρειάζεται κάποια άλλη στήριξη, επομένως πρέπει να είναι εξατομικευμένη διδασκαλία» (ΕΚΠ. Γ.Α. Α.Ε).

«Πολλοί είναι οι παράγοντες που να μπορούν να επηρεάσουν τη συνεκπαίδευση..όσον αφορά τους αρνητικούς παράγοντες όπως είπαμε και πριν είναι η μη ύπαρξη κατάλληλου εξοπλισμού στα γενικά σχολεία της χώρας μας, δεν υπάρχει κατάλληλο προσωπικό το οποίο να μπορεί να σταθεί στο πλάι αυτών των παιδιών ... χρειάζεται περισσότερο προσωπικό, ψυχολόγους, εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής.. ε.. για να εισαχθούν αυτά τα παιδιά στα γενικά σχολεία. (ΕΚΠ. Ε.Α. Γ.Δ).

Τέλος, ένας (1) εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής και τρεις(3) εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής αναφέρονται στο κομμάτι των οικονομικών πόρων που θεωρούνται απαραίτητοι για την επιτυχία της συμπερίληψης. Πιστεύουν πως τα γενικά σχολεία πρέπει να χρηματοδοτούνται για την εξασφάλιση των απαραίτητων μέσων με στόχο την ομαλή ένταξη μαθητών με ΔΑΦ.

« στα σημαντικά είναι και η οικονομική ενίσχυση των σχολείων για να έχουν τα κατάλληλα μέσα να λειτουργήσουν για να βοηθήσουν αυτά τα παιδιά» ( ΕΚΠ. Γ.Α Δ.Γ).

« να χρηματοδοτηθούν τα σχολεία... να αποκτήσουν μέσα για την ομαλή ένταξη των μαθητών» (ΕΚΠ. Γ.Α Σ.Μ)

#### **4.4 Απόψεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για την κοινωνικοποίηση των παιδιών με Αυτισμό μέσω της συνεκπαίδευσης**

Η συγκεκριμένη θεματική με τις δύο υπο-θεματικές που ακολουθούν απαντούν στο έβδομο ερευνητικό ερώτημα που αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιτυχή κοινωνικοποίηση των παιδιών με αυτισμό στο γενικό σχολείο. Χωρίς αμφιβολία ένας από τους στόχους της ένταξης των παιδιών με αυτισμό στα γενικά σχολεία αποτελεί η κοινωνικοποίησή

τους. Στις υπο-θεματικές που ακολουθούν παρατίθενται τόσο οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής όσο και των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για την κοινωνικοποίηση αλλά και την απομόνωση των παιδιών με αυτισμό στο γενικό σχολείο.

#### **4.4.1 Απόψεις για την κοινωνικοποίηση παιδιών με αυτισμό**

Στη συγκεκριμένη ερώτηση, οι συμμετέχοντες γενικής και ειδικής αγωγής στο σύνολό τους (16/16) θεωρούν πως οι μαθητές με διαταραχή αυτιστικού φάσματος κοινωνικοποιούνται στο γενικό σχολείο. Μάλιστα, όπως τονίζεται από κάποιους, η κοινωνικοποίηση αποτελεί και βασικό στόχο της συμπερίληψης. Μέσα από τη συνεκπαίδευση δημιουργούνται σχέσεις και φιλίες μεταξύ των μαθητών και τα παιδιά με αυτισμό βοηθούνται ποικιλοτρόπως. Δύο(2) εκπαιδευτικοί γενικής και τρεις(3) ειδικής αγωγής φάνηκαν θετικοί στην κοινωνικοποίηση μέσω της συνεκπαίδευσης αλλά στάθηκαν στις προϋποθέσεις για τη σωστή ένταξη και κοινωνικοποίηση όπως η ύπαρξη θέλησης και ενημέρωσης για βοήθεια, η απουσία φόβου, κ.α. Τέλος, στο πλαίσιο των προϋποθέσεων, δύο(2) εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής επισημαίνουν πως κυρίαρχος είναι ο ρόλος των παιδαγωγών, καθώς αυτοί μπορούν να ευαισθητοποιήσουν τους μαθητές τυπικής εκπαίδευσης για τις ιδιαιτερότητες των παιδιών με αυτισμό και να σταθούν αρωγοί στην προσπάθεια κοινωνικοποίησης των μαθητών αυτών στο γενικό σχολείο.

«Εεε..αυτός είναι ο ρόλος της συνεκπαίδευσης, να βοηθήσει αυτά τα παιδιά να κοινωνικοποιηθούν, να έρθουν σε επαφή με παιδιά τυπικής ανάπτυξης και μέσα από αυτά να λάβουν ερεθίσματα, να δώσουν ερεθίσματα... το αν επιτυγχάνεται η κοινωνικοποίηση με τη συνεκπαίδευση είναι ένα δύσκολο ερώτημα, έχει να κάνει με τη θέληση, αν υπάρχει ενημέρωση, αν υπάρχει φόβος για να αντιμετωπίσεις αυτά τα παιδιά, να είσαι θετικός απέναντι σε αυτά τα παιδιά» (ΕΚΠ.Ε.Α. Α.Δ)

«Η συνεκπαίδευση είναι το κλειδί για την κοινωνικοποίηση ειδικά των παιδιών αυτών... όπως είπα και στην αρχή με τη συναναστροφή τους με τα άλλα παιδιά είναι πιο εύκολο και να ασχοληθούν και να κοινωνικοποιηθούν και να μάθουν τους βασικούς κανόνες συμπεριφοράς μέσα σε ένα κοινωνικό σύνολο» (ΕΚΠ.Γ.Α. Α.Ε)

«Με τη συνεκπαίδευση τα παιδάκια με αυτισμό θα συνυπάρχουν μ άλλα παιδιά που δεν έχουν αυτισμό... αυτό σημαίνει ότι μέσα στην ομάδα που θα δημιουργηθεί θα υπάρξουν πρώτα από όλα φιλίες... πάντα βέβαια με έναν δάσκαλο φίλο βοηθό και συμπαραστάτη θα καταλάβουν ότι το παιδάκι με αυτισμό έχει τα ίδια δικαιώματα με εκείνα, έχει αξίες ...και θα το συμπεριλάβουν στην ομάδα τους στην παρέα τους, θα παίζουν μαζί του, κάτι που θα συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση του παιδιού και στο χαμόγελό του» (ΕΚΠ. Γ.Α. Κ.Ε)

Τέσσερις ακόμη εκπαιδευτικοί, δύο(2) γενικής και δύο(2) ειδικής αγωγής, πέρα από τις ευκαιρίες και τα οφέλη που προσφέρει το σχολείο γενικής αγωγής για την κοινωνικοποίηση των

παιδιών με αυτισμό, μιλούν και για οφέλη και για τους άλλους μαθητές της τυπικής τάξης. Έτσι, μέσα από το θεσμό της συνεκπαίδευσης να μην θα κοινωνικοποιηθούν οι μαθητές με ΔΑΦ, αλλά και οι μαθητές τυπικής εκπαίδευσης ερχόμενοι σε επαφή με τους μαθητές αυτούς θα τους αποδεχτούν σταδιακά, θα δεχτούν τη διαφορετικότητα, ότι δηλαδή όλοι δε μοιάζουμε με όλους και καθένας μας μπορεί να έχει μία ιδιαιτερότητα που αυτή τον κάνει ξεχωριστό, και μακροπρόθεσμα αυτό θα έχει ευεργετικές συνέπειες και για την ένταξη των ατόμων αυτών στην ευρύτερη κοινωνία. Χαρακτηριστικά αναφέρονται τα παρακάτω παραδείγματα.

«Πιστεύω ότι με βάση τη συνεκπαίδευση επιτυγχάνεται ο μεγαλύτερος βαθμός κοινωνικοποίησης αυτών των παιδιών, από την άποψη ότι στο γενικό σχολείο είναι τέτοιες οι δομές αφού και περισσότερες επισκέψεις και σχολικές εκδρομές γίνονται στο γενικό σχολείο, καθώς επίσης και ότι περισσότερα παιδιά φοιτούν σε αυτό και έτσι μπορούν να δουν και να αγκαλιάσουν τις ιδιαιτερότητες των παιδιών αυτών. Από την άλλη και οι γονείς των παιδιών κοκ. Σκεφτείτε ότι αν κάθε μία τάξη είχε ένα παιδί με αυτισμό και όλοι μαθητές καταλάβαιναν και δέχονταν τις ιδιαιτερότητες αυτού του παιδιού, σε είκοσι χρόνια όταν θα έκαναν οικογένειες, θα είχαν την ίδια στάση απέναντι σε αυτά τα παιδιά; Θα πάρκαραν σε διαβάσεις τυφλών; Όχι. Έτσι διαμορφώνουμε μία κουλτούρα και ένα κοινωνικό γίγνεσθαι και έτσι μπορεί να εξελιχθεί η κοινωνία μας ώστε να καταλάβουμε ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες είναι ισότιμα μέλη τη κοινωνίας μας». (ΕΚΠ.Ε.Α Τ.Π)

«Είναι βασικό μέσο για την κοινωνικοποίηση των παιδιών η συνεκπαίδευση, καθώς έρχονται σε επαφή με άλλα παιδιά που γνωρίζουν τη διαφορετικότητα και αντιμετωπίζονται καλύτερα από τους συμμαθητές τους και από την ίδια την κοινωνία.» (ΕΚΠ. Γ.Α Δ.Γ.)

Τέλος, μία(1) εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής πέρα από το ότι και αυτή μιλά για τη μεγάλη σημασία της κοινωνικοποίησης μέσω της συνεκπαίδευσης, αναφέρεται και στο αντίκτυπο που έχει η κοινωνικοποίηση των παιδιών με ΔΑΦ στο συναισθηματικό τους κόσμο, κάνοντάς τα χαρούμενα.

«Είναι τεράστια ... με είχαν κάνει και μένα να πιστεύω στα πρώτα χρόνια που είχα αναλάβει την ειδική αγωγή ότι αυτά τα παιδιά δεν μπορούν... Συναισθάνονται πάρα πολύ την αποδοχή θέλω να πιστεύουν ότι είναι και αυτά μέρος του συνόλου είναι πιο χαρούμενα και συμμετέχουν πολύ πιο εύκολα....» (ΕΚΠ. Ε.Α Δ.Γ)

#### 4.4.2 *Απόψεις για την απομόνωση παιδιών με αυτισμό από τα παιδιά της τυπικής τάξης του σχολείου γενικής αγωγής*

Αυτή η υπο-θεματική είναι εν μέρει αντίθετη με την παραπάνω και μιλά για την απομόνωση που μπορεί να υποστούν τα παιδιά με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο. Εδώ οι απόψεις των συμμετεχόντων δίστανται. Οι εκπαιδευτικοί δε μιλούν ξεκάθαρα για απομόνωση ή μη των παιδιών με αυτισμό στο γενικό σχολείο, αλλά αντίθετα θεωρούν ότι η περιθωριοποίηση ή μη οφείλεται σε αρκετούς παράγοντες. Δύο(2) εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής και τέσσερις (4) εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής πιστεύουν ακράδαντα ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού της τάξης είναι πάρα πολύ σημαντικός στο να αγκαλιάσει και να αποδεχτεί το μαθητή και να κάνει όλα τα παιδιά της τάξης να το εφαρμόσουν αυτό. Ο εκπαιδευτικός της τάξης μπορεί να είναι το πρόσωπο κλειδί από το οποίο θα καθοριστεί εάν ο μαθητής με ΔΑΦ θα ενταχθεί ομαλά στη γενική τάξη ή αντίθετα θα απομονωθεί και θα παραγκωνιστεί. Για να γίνει ωστόσο αυτό, ο ίδιος πρέπει να πιστεύει στο θεσμό της συνεκπαίδευσης και να επιμορφώνεται συνεχώς. Όσον αφορά το κομμάτι των εκπαιδευτικών αναφορά γίνεται και στο ρόλο που καλείται να παίξει η παράλληλη στήριξη στη γενική τάξη. Η παράλληλη στήριξη σύμφωνα με την άποψη ενός (1) εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής καλό θα ήταν να μην είναι πάνω κατά πάνω στο μαθητή καθώς έτσι το παιδί ετικετοποιείται και θεωρείται ξένο σώμα στην τάξη. Ο ρόλος της παράλληλης στήριξης καλό θα ήταν να είναι πιο ευέλικτος και βοηθητικός προς όλους τους μαθητές.

«Όχι, τα παιδιά δεν απομονώνονται.. απεναντίας...αυτό εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, από τη διαχείριση, από το πώς ο εκπαιδευτικός ο οποίος είναι και μέσα στη τάξη θα πει για το πώς έχουμε ένα παιδί με αυτισμό και πως πρέπει να το αντιμετωπίσουμε, ένα αυτό, δεύτερον πρέπει να μιλήσει στους γονείς των παιδιών, στα ίδια τα παιδιά, τα παιδιά δεν μπορούν να απομονώσουν κάποιον μόνα τους, για να απομονώσουν τα παιδιά κάποιον μέσα στην τάξη δεν θα το κάνουν μόνα τους, κάποιος θα πρέπει να τους πει μην κάνετε παρέα...» (ΕΚΠ. Γ.Α Β.Μ)

«Εδώ παίζει ρόλο και η παράλληλη στήριξη, αν η παράλληλη στήριξη δε λειτουργεί σωστά, δηλαδή όταν έχεις το παιδί και δίπλα κάθεται ο εκπαιδευτικός, αυτομάτως αυτό το παιδί απομονώνεται από τα υπόλοιπα παιδιά, που η παράλληλη στήριξη δεν είναι αυτό, παράλληλη στήριξη σημαίνει να έχει ο εκπαιδευτικός βοηθητικό ρόλο και όταν τον χρειαστεί να το βοηθάει ..ο ρόλος του είναι να περιφέρεται μέσα στη τάξη, όχι να κάθεται δίπλα στο μαθητή... αυτό απομονώνει γιατί τα παιδιά θα πουν εντάξει είναι ο καθηγητής του δίπλα, θα τα βοηθήσει, το παιδί επίσης δένεται με τον καθηγητή, γαντζώνεται, ακόμα και στο διάλειμμα είναι με τον καθηγητή, άρα θα μπορούσε να θεωρηθεί αν δεν εφαρμόζεται σωστά, η παράλληλη στήριξη να είναι εμπόδιο για το μαθητή με αυτισμό στο γενικό σχολείο.» (ΕΚΠ. Ε.Α Γ.Δ).

Τρεις(3) συνεντευξιζόμενοι, δύο(2) ειδικής και ένας(1) γενικής αγωγής, θεωρούν πως η απομόνωση ή μη των παιδιών στο γενικό σχολείο, πέρα από τη στάση των εκπαιδευτικών και τη βοήθεια τους προς την κατεύθυνση της ένταξης, εξαρτάται και από το πόσο σοβαρή είναι η

μορφή ΔΑΦ που έχουν. Μαθητές μεν ήπιο βαθμό ΔΑΦ μπορούν να φοιτούν σε γενικά σχολεία και δεν απομονώνονται, ενώ μαθητές με σοβαρό βαθμό ΔΑΦ περιθωριοποιούνται στα γενικά σχολεία και καλό θα ήταν να φοιτούν σε ειδικά σχολεία.

«Όχι απαραίτητα, αν είναι κάποιος βαριάς μορφής αυτισμού τότε υπάρχουν περισσότερες πιθανότητες να συμβεί κάτι τέτοιο. Έχει να κάνει περισσότερο με το πόσο βαριά είναι η περίπτωση... αν είναι βαριά τα παιδιά υπάρχει η πιθανότητα να αποκλείσουν το συγκεκριμένο άτομο και να υπάρχει σεβασμός απέναντι στο συγκεκριμένο άτομο..αλλά και πάλι έχει να κάνει με τις μεθόδους, έχει να κάνει με τις στάσεις, με το μεράκι και με το κατά πόσο θα πέσουν πάνω στο παιδί και θα θελήσουν να το βοηθήσουν... και μάλιστα η βοήθεια έχει να κάνει και με την κατάρτιση του καθενός πέρα από τη θέληση.. πρέπει να γίνονται αργά και σταθερά βήματα προς αυτή την κατεύθυνση.» (ΕΚΠ. Ε. Α. Ε.Μ).

Ιδιαίτερη μνεία γίνεται από έναν(1) εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής και τέσσερις(4) εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής για τη σημαντικότητα που παίζουν εκτός από τον δάσκαλο της τάξης και τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, και οι άλλες ειδικότητες όπως οι ψυχολόγοι στο σχολείο όπου πραγματοποιείται η συνεκπαίδευση. Όλοι αυτοί καλούνται να ευαισθητοποιήσουν αλλά και να έρθουν σε επαφή με τα παιδιά με ΔΑΦ, τους μαθητές τυπικής τάξης, τους γονείς των παιδιών με ΔΑΦ αλλά και τους γονείς των υπολοίπων παιδιών. Μιλώντας για τα παιδιά τυπικής εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως επηρεάζονται πολλές φορές και από τις αντιλήψεις των γονιών τους για τα παιδιά με ΔΑΦ, κάτι που τους οδηγεί να φέρονται ανάλογα. Ο ρόλος όλων των παραπάνω ειδικοτήτων στο σχολείο είναι να ενημερώσει κατάλληλα και να εκμηδενίσει κάθε μορφή προκατάληψης έναντι των παιδιών με τέτοιες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

«Κοιτάζτε η αλήθεια είναι πως τα παιδιά είναι οι πιο αυστηροί κριτές.. το κάτι ξένο και το διαφορετικό πολλές φορές τους κάνει να το απορρίπτουν και να το κάνουν στη άκρη, εκεί λοιπόν μπαίνει η δουλειά του δασκάλου, η δουλειά του δασκάλου ιδικής αγωγής, του ψυχολόγου, ώστε να μιλήσει με τα παιδιά με τους εκπαιδευτικούς, με τους γονείς, με τους δασκάλους και τα παιδιά αυτά σιγά σιγά να ενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο της τάξης» (ΕΚΠ. Ε.Ε.Κ)

«Πιστεύω ότι απομονώνονται γιατί δεν είναι έτοιμοι, όχι οι εκπαιδευτικοί, περισσότερο οι γονείς των υπόλοιπων παιδιών που επηρεάζουν τα παιδιά τους όπως σε όλες τις περιπτώσεις θεωρούν, ότι θα πάνε πίσω στη μάθησή τους ότι παρεμποδίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία αυτά τα παιδιά, το πρόβλημά τους δεν είναι αποδεκτό και δεν τα αφήνουν να κάνουν παρέα με

παιδιά αυτιστικού φάσματος..επομένως οδηγούνται στην απομόνωση θα έλεγα...» (ΕΚΠ. Γ.Α Ν.Π)

*Τέλος, υπήρχε μία (1) εκπαιδευτικός γενικής αγωγής που πίστευε ακράδαντα πως η συνεκπαίδευση μαθητών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο κάθε άλλο παρά στην απομόνωση οδηγεί. Η εκπαιδευτικός στα δώδεκα χρόνια υπηρεσίας που είχε, σε όλα τα σχολεία το κλίμα ήταν τέτοιο ώστε γινόταν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο η ένταξη των μαθητών αυτών.*

*«Κάτι τέτοιο δεν ισχύει τα παιδιά με αυτισμό δεν απομονώνονται στα πλαίσια της γενικής τάξης από τα παιδιά τυπικής εκπαίδευσης... το κάθε άλλο... αυτό τουλάχιστον έχω συναντήσει σε τόσα χρόνια εμπειρίας μου καθώς σε όλα τα σχολεία συνεργαζόμασταν για το καλό αυτών των μαθητών κι προσπαθούσαμε να τους βοηθήσουμε με όποιον τρόπο μπορούσαμε.» (ΕΚΠ. Γ.Α. Β.Μ)*

#### **4.5 Απόψεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για τους γονείς των παιδιών με Αυτισμό**

*Τέλος, μία επιπρόσθετη θεματική αφορά τις απόψεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για τους γονείς των παιδιών με αυτισμό. Ανά τις δεκαετίες υπήρξε ιδιαίτερη συζήτηση για το ρόλο των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία και το κατά πόσο μπορούν να εμπλακούν σε αυτή. Αναμφισβήτητα, οι γονείς αποτελούν μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος και ανάλογα με τις στάσεις και τις απόψεις τους για το σχολείο, το σχολικό σύστημα και την εκπαίδευση γενικότερα μπορούν να επηρεάσουν τα παιδιά τους ως προς αυτό.*

*Σε ένα σχολείο όπου εφαρμόζεται η συνεκπαίδευση επομένως, οι εκπαιδευτικοί έρχονται σε επαφή και με τους γονείς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επειδή διάφορες είναι οι απορίες και τα τυχόν προβλήματα που μπορεί να προκύψουν με την παρουσία ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, στο σημείο αυτό διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για ποικίλα θέματα που απασχολούν τους γονείς στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Παρακάτω παρουσιάζονται οι τρεις υπο-θεματικές που προέκυψαν από την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών και σχετίζονται με το όγδοο (8ο) ερευνητικό ερώτημα για τις απόψεις τους για τη σχέση που έχουν οι γονείς των παιδιών με αυτισμό μαζί τους, τις απόψεις τους για την ανάγκη ύπαρξης υποστηρικτικών δομών για τους γονείς των παιδιών με αυτισμό, και τέλος τις απόψεις τους για το αν προτιμούν οι γονείς των παιδιών με αυτισμό να φοιτά το παιδί τους σε γενικό σχολείο.*

#### 4.5.1 Απόψεις για τη σχέση των γονιών των παιδιών με αυτισμό με το δάσκαλο της τυπικής τάξης

Όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι εξέφρασαν τις απόψεις τους για τις σχέσεις που πιστεύουν ότι υπάρχουν μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων των παιδιών με αυτισμό. Εκφράζουν απόψεις για το αν οι γονείς αυτοί κάνουν συχνότερες επισκέψεις στο σχολείο, αν κάνουν συχνότερες ερωτήσεις στους εκπαιδευτικούς, αν είναι περισσότερο φιλικοί ή απόμακροι κτλ.

Αρκετοί εκπαιδευτικοί (9/16) υποστηρίζουν πως το μείζον για μια αγαστή σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού- γονιού είναι το πώς ο ίδιος ο γονιός αντιμετωπίζει το πρόβλημα του παιδιού του. Από τους εννιά (9) αυτούς εκπαιδευτικούς οι τέσσερις(4) της ειδικής αγωγής και οι δύο(2) της γενικής αγωγής κάνουν λόγο για αποδοχή του προβλήματος του παιδιού τους από τους γονείς του και συνεπώς καλύτερη συνεννόηση και συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης. Οι υπόλοιποι δύο (2) εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής και ο ένας (1) εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής θεωρούν πως οι γονείς δεν έχουν αποδεχτεί το πρόβλημα του παιδιού τους, κάτι που δυσχεραίνει τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων. Αναφερόμενοι τις εμπειρίες τους αναφέρουν πως είτε έχουν συναντήσει γονείς που είναι συνειδητοποιημένοι και πρόθυμοι για συνεργασία, είτε γονείς που έχουν τα δικά τους προβλήματα και παραξενιές, είτε και τα δύο. Κάποια παραδείγματα είναι τα ακόλουθα:

«Όχι, δε συμπεριφέρονται με τον ίδιο τρόπο.. πρώτον δεν έχουν αποδεχτεί οι περισσότεροι ότι έχει πρόβλημα το παιδί τους, είναι επιθετικοί και απαιτητικοί και νομίζουν ότι μόνο το δικό τους το παιδί είναι στο σχολείο και δεν υπάρχει πάντοτε καλή συνεργασία» (ΕΚΠ. Γ.Α Σ.Μ)

«Δεν ξέρω αν οι γονείς των παιδιών με αυτισμό συμπεριφέρονται με τον ίδιο τρόπο ..υπάρχουν περιπτώσεις στις οποίες πολλοί μαθητές έχουν αυτισμό αλλά και οι γονείς πάσχουν από μία διαταραχή...δεν είναι κανόνας αυτό..έχω γνωρίσει και γονείς που τα παιδιά τους είχανε αυτισμό, οι οποίοι ήταν πολύ συνειδητοποιημένοι, ήξεραν τι ήθελαν και πως το θέλανε, ήταν φιλικοί, αλλά έχω γνωρίσει και γονείς διαφορετικούς.. έχουν τις δικές τους στερεοτυπίες και τα δικά τους θέλω στην επικοινωνία μαζί με τον εκπαιδευτικό. Συνήθως οι γονείς που έχουν παιδιά με αυτισμό έχουν λιγότερες απαιτήσεις ως προς το μαθησιακό κομμάτι σε σχέση με τα παιδιά της γενικής αγωγής. Τα πάντα έχουν να κάνουν με το γονέα και κατά πόσο ενδιαφέρεται.» (ΕΚΠ. Ε.Α Τ.Π)

«Οι γονείς που έχουν αντιληφθεί και έχουν συνειδητοποιήσει την κατάσταση από πολύ νωρίς και έχουν συνηθίσει όλο αυτό το κλίμα, δείχνουν προθυμία και επιζητούν τη συνεργασία με οποιονδήποτε θα βοηθήσει το παιδί τους, αλλά γονείς οι οποίοι δεν έχουν συνειδητοποιήσει το πρόβλημα δεν είναι αρωγοί αλλά ίσα ίσα προσπαθούν να αποκόψουν κάθε επικοινωνία με το δάσκαλο κάνοντας όλο και δυσκολότερη την παρέμβαση στο παιδί» (ΕΚΠ. Ε.Α. Δ.Τ)



Πέντε (5) ακόμη εκπαιδευτικοί, δύο(2) της ειδικής αγωγής και τρεις(3) της γενικής αγωγής στάθηκαν περισσότεροι στις δυσκολίες που καλούνται να αντιμετωπίσουν συνεχώς οι γονείς των παιδιών με αυτισμό δικαιολογώντας τους με το να είναι αγχωμένοι, επιφυλακτικοί και πιο μαγκωμένοι στην αρχή της σχέσης τους με τον εκπαιδευτικό της τάξης τουλάχιστον καθώς όπως τονίζεται έχουν και αυτοί το δικό τους γολγοθά να σηκώσουν. Όλα αυτά, όπως επισημαίνουν οι εκπαιδευτικοί, οδηγούν σταδιακά τους γονείς των παιδιών με αυτισμό να αναπτύσσουν ιδιαίτερη σχέση με το δάσκαλο της τάξης και να έρχονται σε μεγαλύτερη επαφή μαζί του αναφορικά με τους γονείς των μαθητών τυπικής εκπαίδευσης της τάξης. Μεταξύ των απόψεων των γονέων ακούστηκαν κάποιες που αναφέρουν πως οι γονείς χρειάζονται στήριξη και σωστή και ίση αντιμετώπιση των παιδιών τους από τους εκπαιδευτικούς.

«Το άγχος των γονέων τα οποία έχουν παιδιά με αυτισμό είναι σίγουρα μεγαλύτερο από τους γονείς των υπολοίπων παιδιών και αυτό τους οδηγεί στο να πηγαίνουν περισσότερες φορές μέσα στο σχολείο, να έρχονται να βλέπουν πως πηγαίνει το παιδί τους ανάλογα αν υπάρχει βελτίωση και αν υπάρχει κατάλληλη αποδοχή του παιδιού» (ΕΚΠ. Γ.Α. Κ.Ε)

«Οι γονείς των παιδιών με αυτισμό είμαι σίγουρος ότι τραβάνε το δικό τους κανάλι, έχουν αποδεχτεί βέβαια ότι το παιδί τους έχει αυτισμό... στον εκπαιδευτικό τη τάξης, οι γονείς των παιδιών αυτών από κάπου θέλουν να πιαστούν.. δηλαδή δε ζητάνε καλύτερη μεταχείριση.. αυτή τη στιγμή ζητάνε το παιδί τους το ίδιο μέσα στο σχολικό περιβάλλον μέσα στο οποίο βρίσκεται να μην το αντιμετωπίζουν ως κάτι ο διαφορετικό, ζητάνε από τον εκπαιδευτικό να τους στηρίζει όπου μπορεί, να τα βοηθήσει όσο μπορεί, να τα εντάξει στη σχολική μονάδα όσο μπορεί.. και αυτοί οι γονείς, όπως είπα, μπορεί να τραβάνε το δικό τους γολγοθά, αλλά είναι ήρωες σε αυτήν την κοινωνία.. έχουν συχνότερη επαφή, είναι σε καθημερινή επαφή, και αυτό πρέπει να το επιδιώκει και ο εκπαιδευτικός της τάξης, και ο εκπαιδευτικός τη τάξης πρέπει να έρχεται σε καθημερινή επαφή με τους γονείς και να γνωρίζει τι τους λένε οι ειδικοί για να γνωρίζει και να μπορεί και αυτός να τα εφαρμόζει στο σχολείο» (ΕΚΠ. Γ.Α. Β.Μ)

Τέλος, δύο(2) εκπαιδευτικοί, ένα (1) ειδικής και ένας (1) γενικής αγωγής επισημαίνουν τη σημαντικότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού στη σχολική τάξη. Σύμφωνα με τους συνεντευξιαζόμενους ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που πρέπει να στηρίζει το παιδί, να το δεχτεί και αν το εντάξει ομαλά στους κόλπους του σχολείου. Αυτό με τη σειρά του θ κάνει χαρούμενους τους γονείς και θα τους ενθαρρύνει για να έχουν πιο ενεργό ρόλο και περισσότερες επαφές με το δάσκαλο της τάξης.

«Οι γονείς των παιδιών με αυτισμό στην αρχή είναι κάπως διστακτικοί.. θεωρούν ότι από τη στιγμή που το παιδί τους έχει αυτό το πρόβλημα, ο εκπαιδευτικός της τάξης δεν θα του συμπεριφερθεί με τον ίδιο τρόπο όπως στα άλλα παιδιά τυπικής εκπαίδευσης... Στο χέρι βέβαια

του εκπαιδευτικού είναι να κερδίσει τους γονείς από τη στιγμή που ο εκπαιδευτικός συμπεριφέρεται με τον τρόπο που πρέπει... θα πρέπει να καταλάβουν οι γονείς ότι το παιδί τους φοιτά στο Γενικό σχολείο και έχει την καλύτερη δυνατή εκπαίδευση και σε καμία περίπτωση ο εκπαιδευτικός της τάξης δεν θα συμπεριφερθεί διαφορετικά απέναντι στο παιδί τους...» (ΕΚΠ. Γ.Α. Β.Μ)

#### **4.5.2 Απόψεις για την ανάγκη υποστηρικτικών δομών για τους γονείς των παιδιών με αυτισμό**

Η υπο-θεματική αυτή αναφέρεται στο υποστηρικτικό δίκτυο και στις δομές που είναι καλό να παρέχονται σε γονείς παιδιών με αυτισμό. Όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι, γενικής και ειδικής αγωγής, πιστεύουν πως είναι πολύ σημαντική η παροχή στήριξης στους γονείς αυτούς. Μάλιστα, δώδεκα(12) στους δεκαέξι(16) εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής αναφέρονται σε συγκεκριμένες δομές και ειδικότητες που μπορούν να βοηθήσουν, να καθοδηγήσουν, να δώσουν συμβουλές και να στηρίζουν αυτούς τους γονείς. Πιο συγκεκριμένα, κάνουν λόγο για ψυχολόγους, λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές και άλλους ειδικούς που θα βοηθήσουν τους γονείς να αποδεχτούν την κατάσταση του παιδιού τους και θα τους προτείνουν λύσεις για τη διαχείριση διάφορων καταστάσεων. Στο υποστηρικτικό δίκτυο μπορεί να περιλαμβάνεται επίσης ένας ειδικός παιδαγωγός ο οποίος μπορεί να συμβουλευσει τον γονιό με κάποιες τεχνικές που βοηθούν το παιδί να μάθει. Υποστηρίχτηκαν επίσης απόψεις ότι οι γονείς των παιδιών με αυτισμό περνούν και αυτοί δύσκολα και χρειάζονται υποστήριξη για να καταπολεμήσουν το άγχος και τις ανησυχίες τους και να μην τα μεταδώσουν στα παιδιά τους. Τέλος, ένας (1) εκπαιδευτικός της γενικής αγωγής εξέφρασε την άποψη ότι μεγάλο βαθμό υποστήριξης μπορούν να λάβουν οι γονείς αυτοί μέσα από ομάδες συναντήσεων με άλλους γονείς παιδιών με παρόμοια προβλήματα.

«Πιστεύω ότι οι γονείς των παιδιών με αυτισμό σίγουρα έχουν μεγαλύτερη ανάγκη από υποστηρικτικές δομές σε σύγκριση με τους των γονείς των τυπικών παιδιών , διότι έχουν να αντιμετωπίσουν ένα άλλο θέμα...τα παιδιά τους είναι παιδάκια με ειδικές ανάγκες άρα πρέπει και εκείνα να μάθουν τρόπους που θα τα βοηθήσουν και που θα κάνουν όλη την κατάσταση πιο ομαλή και θα βοηθήσουν την καθημερινότητα του παιδιού τους και την εκπαίδευση του παιδιού τους. σίγουρα λοιπόν οι γονείς χρειάζονται συμβουλές, χρειάζονται ειδικούς ανθρώπους που θα σταθούν στο πλάι τους και μπορώ να πω ακόμα ότι χρειάζονται και μία εκπαίδευση, όπως και ένας δάσκαλος, γιατί γονιός και δάσκαλος βρίσκονται στο πλευρό αυτού του παιδιού ..επομένως πρέπει να αποκτήσουν γνώσεις για να τα βοηθήσουν». (ΕΚΠ. Γ.Α. Σ.Μ)

«Ναι ναι... συμφωνώ πάρα πολύ ..πιστεύω ότι είναι πολύ καλό να υποστηρίζονται οι γονείς από ψυχολόγους και να γίνεται συμβουλευτική ...και συμβουλευτική γονέων η οποία θα τους βοηθήσει και να αποδεχτούν την αναπηρία του παιδιού και να βοηθήσουν και το ίδιο και τους

εαυτούς τους ...το άγχος των γονέων περνάει στο παιδί μετά και δυσκολεύει ακόμα περισσότερο η κατάσταση» (ΕΚΠ. Ε.Α. Δ.Γ)

«Εννοείται ότι οι γονείς των παιδιών με αυτισμό έχουν ανάγκη μεγαλύτερης υποστήριξης από υποστηρικτικές δομές γιατί αυτοί έχουν να αντιμετωπίσουν καθημερινά ένα δύσκολο θέμα, και αυτό είναι η ανατροφή των παιδιών με αυτισμό ...δεν είναι καθόλου εύκολο πράγμα στην αρχή οι άνθρωποι αυτοί με το που τους λένε ότι τα παιδιά τους έχουν αυτισμό θέλουν κάποιο χρόνο να το συνηθίσουν, να το συνειδητοποιήσουν, μέχρι να αντιληφθούν ότι το παιδί τους θα πρέπει να έχει κάποια εκπαίδευση και κάποιες ιδιαίτερες ανάγκες σε σχέση με τα άλλα παιδιά... εάν όμως υπάρχουν οι κατάλληλες υποστηρικτικές δομές θα αντιμετωπίσουν το πρόβλημα που έχουν με το παιδί τους λιγότερο ανώδυνα και έτσι και οι ειδικοί θα βοηθηθούν μέσα από τις δομές αυτές αλλά θα είναι σε θέση να βοηθήσουν και το παιδί τους και θα πρέπει έγκαιρα να απευθυνθούν στους ειδικούς και ειδικοί θα τους βοηθήσουν στην αντιμετώπιση του προβλήματος που έχουν» (ΕΚΠ. Γ.Α Κ.Ε)

«Βεβαίως, έχουν μεγαλύτερη ανάγκη από υποστηρικτικές δομές, ...πρέπει να στηριχτούνε ψυχολογικά και για να στηριχτούνε ψυχολογικά σε αυτές τις δομές, υπάρχουν οι ψυχολόγοι, οι κοινωνικοί λειτουργοί και άλλοι επιστήμονες που τους αγκαλιάζουν και συν των άλλων όλοι αυτοί οι γονείς που έχουν παιδιά με ΔΑΦ συγκεντρώνονται , ανταλλάσσουν απόψεις, λένε τα θέματά τους, τα προβλήματά του και γίνονται μια ομάδα και μία οικογένεια» (ΕΚΠ. Γ.Α Ν.Π)

Κινούμενος στο ίδιο μήκος κύματος με τις παραπάνω απόψεις, ένας(1) εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής και μεν αναφέρεται στη σημαντικότητα ύπαρξης υποστηρικτικών δομών για τους γονείς των παιδιών με αυτισμό, αλλά δε διστάζει όντας απογοητευμένος να αναφέρει πως στην Ελλάδα δεν πραγματοποιούνταν και δεν πραγματοποιείται υποστήριξη όπως θα έπρεπε να συμβαίνει, κάτι που αναμφισβήτητα γίνεται σε πολλές χώρες του εξωτερικού. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το ακόλουθο:

«Φυσικά και χρειάζονται περισσότερες δομές οι γονείς με αυτισμό. Στην Ελλάδα δε γίνεται αυτό το πράγμα και δε γινόταν και ποτέ. Υπάρχουν αναπτυγμένες χώρες της ευρωπαϊκής ένωσης όπως η Φινλανδία, όπου παρέχει δωρεάν από το υπουργείο παιδείας υποστηρικτικές ενέργειες τόσο στους μαθητές όσο και στους γονείς των παιδιών αυτών..δωρεάν πάντα ..οι γονείς χρειάζονται υποστήριξη , είτε αυτή είναι ψυχολογική, όπως προσφέρεται από ψυχολόγους είτε συμβουλευτική για το πώς μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους.» (ΕΚΠ. Ε.Α Δ.Τ)

Τέλος, παρουσιάζεται η άποψη μιας εκπαιδευτικού γενικής αγωγής, η οποία διατείνεται πως δεν είναι ωραίο να γίνεται διάκριση μεταξύ των γονιών παιδιών γενικής αγωγής και των γονιών παιδιών ειδικής αγωγής. Θεωρεί

πως όλοι οι γονείς αντιμετωπίζουν προβλήματα και χρειάζονται στήριξη και δεν χρειάζεται οι γονείς παιδιών με αυτισμό να απολαμβάνουν κάποια ιδιαίτερη στήριξη.

«Δε νομίζω ότι είναι δόκιμο να κάνουμε διαχωρισμό των γονιών όπως και των παιδιών... οι γονείς είναι ενήλικες... το να διαχωρίζονται δεν πιστεύω ότι κάνει καλό στην κοινωνία μας..όλοι οι γονείς χρειάζονται υποστηρικτικές δομές...και οι γονείς των παιδιών γενικής αγωγής και οι γονείς των παιδιών με ειδικές ανάγκες... η υποστήριξη θα πρέπει να είναι ίδια σε όλους τους γονείς.. ίσως κάποιες παραπάνω συνεδρίες με έναν ψυχολόγο να βοηθούσαν περισσότερο αυτούς τους γονείς, αλλά όχι καθόλου βοήθεια στους μεν γονείς και υπερβολική βοήθεια στους δε.» (ΕΚΠ. Γ.Α. Δ.Γ)

#### **4.5.3 Απόψεις για την προτίμηση των γονιών με αυτισμό για φοίτηση του παιδιού τους σε γενικό σχολείο**

Στο σύνολό τους οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως θεωρούν ότι οι γονείς προτιμούν το γενικό σχολείο για την φοίτηση των παιδιών τους. Τέσσερις (4) εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής και πέντε(5) εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής πιστεύουν πως οι γονείς των παιδιών με αυτισμό θεωρούν πως τα παιδιά τους στο γενικό σχολείο περιθωριοποιούνται, στιγματίζονται και ετικετοποιούνται. Για το λόγο επιθυμούν τη φοίτηση των παιδιών τους σε γενικό σχολείο. Τα ειδικά σχολεία παραλληλίζονται επίσης με ιδρύματα όπου τα παιδιά δεν αποκτούν τα σωστά πρότυπα.

«από ότι έχω ακούσει οι γονείς των παιδιών με αυτισμό είναι δύσκολο να δεχτούν το πρόβλημα του παιδιού, και για αυτό πολλές φορές πιέζουν ώστε τα παιδιά τους να φοιτούν σε κανονικές τάξεις για να μην για να μη διαφοροποιούνται από τα άλλα παιδιά» (ΕΚΠ. Γ.Α. Α.Κ)

«Είναι, γιατί πχ τα ειδικά σχολεία θεωρούνται από τους γονείς ως ιδρύματα, τα σχολεία αυτά είναι ένα άτυπο ίδρυμα, επόμενο είναι ο γονιός να μην επιθυμεί το παιδί του να βρίσκεται και να φοιτά σε ένα τέτοιο πλαίσιο, αλλά να είναι στο κανονικό σχολείο με τον δάσκαλο της παράλληλης στήριξης προκειμένου να έρχεται σε επαφή με τα «υγιή πρότυπα»... να βλέπει, να παίρνει ερεθίσματα, να συγκρίνει συμπεριφορές, γιατί σκεφτείτε ένα περιβάλλον όπου υπάρχουν παιδιά με το ίδιο ή διάφορα προβλήματα και συννοσηρότητες» (ΕΚΠ. Ε.Α. Ε.Κ)

Δύο (2) επίσης εκπαιδευτικοί γενικής και ένας (1) ειδικής αγωγής εικάζουν πως οι γονείς των παιδιών με αυτισμό για την επιλογή του κατάλληλου σχολικού πλαισίου για τα παιδιά τους, λαμβάνουν πρωτίστως ως προϋπόθεση το βαθμό σοβαρότητας της διαταραχής αυτιστικού φάσματος των παιδιών τους. Έτσι, θεωρούν πως τα παιδιά με πιο σοβαρές μορφές αυτισμού είναι καλύτερο να πηγαίνουν σε ειδικά σχολεία καθώς εκεί θα λάβουν περισσότερη βοήθεια, ενώ παιδιά με ήπιο και μέτριο βαθμό καλό θα ήταν να φοιτούν σε γενικά σχολεία με την υποστήριξη βέβαια κάποιου ειδικού παιδαγωγού.

Επίσης με τη φοίτηση παιδιών με σοβαρή μορφή διαταραχής του αυτισμού στο ειδικό σχολείο, αυτά δε θα στιγματίζονται και θα μένουν στο περιθώριο καθώς όλες οι περιπτώσεις εκεί είναι δύσκολες. Αναφέρονται τα ακόλουθα παραδείγματα:

«Ε... πιστεύω πως οι γονείς θέλουν να πηγαίνουν τα παιδιά τους στο γενικό σχολείο για να νιώθουν ότι τα παιδιά τους είναι φυσιολογικά, κάτι που πιστεύουν ότι θα τα κοινωνικοποιήσει, και θα τα βοηθήσει να κάνουν παρέες και γνωριμίες, ενώ όταν βλέπουν ότι τα παιδιά τους έχουν κάποια σοβαρή μορφή αυτισμού, προτιμούν να τα πηγαίνουν σε κάποιο ειδικό σχολείο για να μην απομονωθεί.» (ΕΚΠ. Γ.Α. Α.Ε)

«Όλα έχουν να κάνουν με τη λειτουργικότητα του παιδιού... ένα παιδί που είναι λειτουργικό και έχει αυτισμό θα μπορούσε να σταθεί μέσα σε ένα γενικό σχολείο... έτσι όπως είναι το σχολείο της τυπικής ανάπτυξης ένα παιδί χαμηλής λειτουργικότητας δεν μπορεί να ενσωματωθεί γιατί θα βρεθεί στην απομόνωση (ΕΚΠ Ε.Α. Τ.Π)

Δύο(2),τέλος, εκπαιδευτικοί γενικής και δύο (2) ειδικής αγωγής στάθηκαν στα εμπόδια που παρουσιάζονται στη φοίτηση παιδιών στο γενικό σχολείο, αναφέροντας πως σημαντικό πρόσκομμα στην φοίτηση των παιδιών αυτών είναι η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής και ειδικά καταρτισμένου προσωπικού στα γενικά σχολεία. Έτσι θεωρούν πως οι γονείς των παιδιών αυτών αν και μπορεί να επιθυμούν τη φοίτηση των παιδιών τους στο γενικό σχολείο, ωστόσο λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω καταλήγουν στην επιλογή ειδικών σχολείων.

«Οι γονείς των παιδιών με αυτισμό μπορεί να προτιμούν να εκπαιδευτεί το παιδί τους σε κανονικές τάξεις του γενικού σχολείου, αλλά βλέπουμε ότι τα παιδιά τους περισσότερο τα στέλνουν σε ειδικά σχολεία.. δεν είναι καθόλου τυχαίο αυτό, μιας και οι γονείς γνωρίζουν ότι τα ειδικά σχολεία είναι κατάλληλα εξοπλισμένα... έχουν κατάλληλο προσωπικό, το οποίο θα σταθεί στο πλευρό του παιδιού τους και εκεί το παιδί θα βοηθηθεί περισσότερο..μακάρι τα γενικά σχολεία να αποκτήσουν όλο αυτό το υλικό που χρειάζεται και το προσωπικό που χρειάζεται έτσι ώστε το σχολείο να γίνει ένα και ενιαίο..εε..γενικό σχολείο -ειδικό σχολείο, ένα σχολείο». (ΕΚΠ.Ε.Α. Β.Α)

## 5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για το θέμα της εκπαίδευσης των μαθητών με ΔΑΦ. Πιο συγκεκριμένα, την παρούσα μελέτη απασχόλησαν οι απόψεις τους για την εφαρμογή προγραμμάτων συμπερίληψης των μαθητών στο σχολείο της γενικής αγωγής. Στο προηγούμενο κεφάλαιο καταγράφηκαν τα αποτελέσματα της έρευνας, που προέκυψαν από τις απομαγνητοφωνήσεις των συμμετεχόντων. Στο κεφάλαιο αυτό, θα συζητηθούν τα αποτελέσματα σε σχέση με άλλες έρευνες που συναντούμε στη βιβλιογραφία, ώστε να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα και να γίνει καλύτερα κατανοητό το κεντρικό φαινόμενο, διαπιστώνοντας συμφωνία ή διαφορές με άλλες έρευνες.

Η διάγνωση του αυτισμού πραγματοποιείται είτε με το διαγνωστικό κριτήριο DSM είτε με το ICD10. Από το 2013 που κυκλοφόρησε η ανανεωμένη έκδοση 5 για το DSM παρατηρούμε μια σύγχυση ακόμα και μεταξύ των ειδικών. Όσοι ασχολούνται με τον αυτισμό έχουν μια γενική γνώση των αλλαγών αλλά συνεχίζουν να χρησιμοποιούν την προηγούμενη ορολογία που είχαν συνηθίσει και διδάχτη στο πανεπιστήμιο κατά τη διάρκεια των σπουδών τους.

Σχετικά με τα χαρακτηριστικά των μαθητών με ΔΑΦ παρατηρούμε ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί στην έρευνά μας είναι σε θέση να δώσουν αναλυτικές περιγραφές μέσα απ' το λόγο τους. Αναφέρονται στην κοινωνική απομόνωση των μαθητών (δεν αναζητούν τη συντροφιά των άλλων), φαίνονται απόμακρα, δεν πλησιάζουν και δεν παίζουν με τ' άλλα παιδιά, δεν νιώθουν άνετα με τη σωματική επαφή και συχνά παρουσιάζουν απτική αμυντικότητα, έχουν περιορισμένη βλεμματική επαφή, επιδίδονται σε στερεοτυπίες (Heward, 2009).

Κάποιοι εκπαιδευτικοί στην παρούσα έρευνα μιλούν για τη φύση της διαταραχής θεωρώντας ότι είναι μία ισόβια νευρο-βιολογική διαταραχή. Σε αυτό συμφωνεί και έρευνα των Μουρελάτου και Τσιτλακίδου(2012) οι οποίοι μιλούν για ισόβια αναπτυξιακή διαταραχή νευροβιολογικής προέλευσης, που φαίνεται να επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο ο ανθρώπινος εγκέφαλος προσλαμβάνει και επεξεργάζεται τα ερεθίσματα, καθώς και πολλούς άλλους τομείς της ανάπτυξης.

Με πιο συγκεκριμένη και με περισσότερο επιστημονική ορολογία εμφανίζονται οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής. Ως προς αυτό συμφωνούν τα ευρήματά μας και με αντίστοιχα ευρήματα στην έρευνα των Μαυροπούλου και Ραδελιάδου (2000) όπου οι ειδικοί παιδαγωγοί έδωσαν πιο λεπτομερείς πληροφορίες για τον αυτισμό. Στην παρούσα έρευνα ωστόσο δεν υπήρξε πολύ μεγάλη διαφορά, γεγονός που πιθανόν εξηγείται και από το γεγονός ότι οι

περισσότεροι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής είχαν ήδη ή βρίσκονταν στη διαδικασία εκπόνησης μεταπτυχιακού προγράμματος στην ειδική αγωγή, οπότε και είχαν πρόσφατα ασχοληθεί με το θέμα.

Όσο αφορά την αιτιολογία, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με την έρευνα των *Maurorouliou και Padeliaou (2000)* όπου τα αποτελέσματα για την αιτιολογία είναι συγκεχυμένα και στις δύο ομάδες. Και στις δύο περιπτώσεις σε σχέση με τα αίτια επικρατεί μια σύγχυση και στους εκπαιδευτικούς γενικής και στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, ενώ σε ότι αφορά τα χαρακτηριστικά και τα αίτια του αυτισμού οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής διαθέτουν περισσότερες γνώσεις.

Εκφράστηκαν επίσης κάποιες απόψεις που αποδίδουν την αιτιολογία σε γενετικούς παράγοντες, όπως συμβαίνει και σε έρευνα των *Κακούρος & Μανιαδάκη (2006)*, οι οποίοι από τις μελέτες που επικεντρώθηκαν στις οικογένειες των αυτιστικών παιδιών, έδειξαν πως οι γενετικοί παράγοντες παίζουν καθοριστικό ρόλο στην αιτιολογία της διαταραχής.

Άλλες πάλι απόψεις των εκπαιδευτικών της έρευνάς μου κάνουν λόγο για ύπαρξη περιβαλλοντικών παραγόντων στην αιτιολογία της διαταραχής. Αυτό το εύρημα συμφωνεί με άλλους ερευνητές που υποστηρίζουν την πολυπαραγοντικότητα του αυτισμού (*Glasson et al., 2004; Lamprí et al., 2012*), και αναδεικνύουν και το ρόλο των περιβαλλοντικών παραγόντων, θεωρώντας ότι ειδικοί περιβαλλοντικοί παράγοντες μπορεί να δρουν ως παράγοντες κινδύνου που ενεργοποιούν την εκδήλωση του αυτισμού.

Τέλος στην παρούσα έρευνα γίνεται λόγος για τα εμβόλια ως πιθανή αιτία εμφάνισης της διαταραχής. Και σε έρευνα του *Landrigan (2010)* αναφέρεται η ύπαρξη περιβαλλοντικών παραγόντων κινδύνου που περιλαμβάνουν συνθήκες όπως την έκθεση σε τοξίνες/ χημικές ουσίες, διατροφικές συνήθειες της μητέρας κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης μέχρι τον πρόωρο τοκετό, τη γονεϊκή ηλικία κατά τη σύλληψη, το κάπνισμα της μητέρας κατά την εγκυμοσύνη, ίσως και συγκεκριμένα εμβόλια που γίνονται στα παιδιά.

Σχετικά με τη συχνότητα οι συμμετέχοντες δηλώνουν ότι όσο περνούν τα χρόνια όλο και αυξάνεται, γεγονός στο οποίο συνηγορούν και οι έρευνες (*Fombonne, 2005*). Είναι βέβαια πιθανό αυτή η αύξηση να αντανακλά αλλαγές στις έννοιες και τους ορισμούς, τη διαθεσιμότητα των υπηρεσιών, και τη γνώση για τη ΔΑΦ τόσο των επαγγελματιών όσο και του ευρύτερου κοινού.

Επίσης, όπως φαίνεται από εκπαιδευτικούς στην έρευνά μας τα αγόρια εμφανίζουν σε αρκετά μεγαλύτερο ποσοστό τη διαταραχή αυτιστικού φάσματος σε σχέση με τα κορίτσια. Αυτό συγκλίνει με αποτελέσματα του δικτύου *ADDM* που έβγαλε το 2009 και σύμφωνα με τα οποία

το ποσοστό των παιδιών στο αυτιστικό φάσμα έφτασε στα 1/110 με 1/70 για τα αγόρια και 1/135 για τα κορίτσια.

Οι εκπαιδευτικοί στην έρευνά μας παραθέτουν γενικά θετικές απόψεις ως προς τη συμπερίληψη. Κάνουν λόγο για το σχολείο της γειτονιάς, ένα σχολείο για όλους του μαθητές όπου θα μπορούν να εκπαιδεύονται όλα τα παιδιά χωρίς διαχωρισμούς. Αναφέρονται κατά κύριο λόγο σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, ΔΕΠ-Υ, νοητική υστέρηση και αυτισμό. Εκφράζουν όμως παράλληλα και ένα σκεπτικισμό ως προς το αν μπορούν όλα τα παιδιά να ακολουθούν το κοινό πρόγραμμα και σε ποιο βαθμό, και κατά πόσο τα σχολεία γενικής αγωγής είναι οργανωμένα για να εντάξουν μαθητές με ΔΑΦ.

Θεωρώντας ότι η επιτυχημένη εφαρμογή οποιασδήποτε πολιτικής συμπερίληψης εξαρτάται κατά πολύ από τη θετική στάση των εκπαιδευτικών, πολλές έρευνες έχουν ασχοληθεί με την εξέταση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη των παιδιών με ΕΕΑ στη γενική αγωγή.

Σύμφωνα με τους Yuen και Westwood (2001) η επιτυχημένη ένταξη των μαθητών στη γενική αγωγή εξαρτάται κατά πολύ από τις θετικές στάσεις των δασκάλων τους, οι οποίες επηρεάζουν τις προσδοκίες, τις πρακτικές και τις στρατηγικές τους στην τάξη και κατ' επέκταση τη μάθηση των παιδιών. Οι περισσότεροι στην έρευνα αυτή, αν και υποστήριζαν το δικαίωμα του κάθε παιδιού να μαθαίνει σε μια τυπική τάξη, ένιωθαν αβεβαιότητα για τις πραγματικές πρακτικές λεπτομέρειες τέτοιων τοποθετήσεων, όπως ακριβώς συνέβη και στη δική μας έρευνα. Σε έρευνα των Avramidis και Norwich (2002) βρέθηκε ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζονται ιδιαίτερα από τη φύση και τη σοβαρότητα της κατάστασης (μεταβλητές που σχετίζονται με το παιδί) και λιγότερο από μεταβλητές που σχετίζονται με τους δασκάλους. Αντίστοιχα, από τη δική μας έρευνα φαίνεται πως οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για τη συμπερίληψη των μαθητών με ΔΑΦ, σε μεγάλο βαθμό συγκλίνουν. Θεωρούν το γενικό σχολείο και τη συμπερίληψη απαραίτητη για ένα παιδί με ελαφρά συμπτωματολογία αυτισμού, με αρκετά καλό νοητικό επίπεδο που να του επιτρέπει να συμβαδίζει με τους συμμαθητές του. Για τις πιο βαριές περιπτώσεις προτείνεται το ειδικό σχολείο ως καταλληλότερο πλαίσιο, το οποίο μπορεί να καλύψει τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών με μικρά τμήματα αλλά και καταλληλότερο προσωπικό, δόμηση και οργάνωση.

Όταν συγκρίθηκαν στην έρευνα των Yuen και Westwood (2001) εκπαιδευτικοί με επιμόρφωση και χωρίς, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όσοι εκπαιδεύτηκαν διατηρούσαν περισσότερο θετικές στάσεις απέναντι στην συνεκπαίδευση. Επίσης στην έρευνα των Avramidis et al. (2000), οι εκπαιδευτικοί που υλοποιούσαν προγράμματα συμπερίληψης εξέφρασαν πιο θετικές στάσεις. Υπήρχαν ξεκάθαρα διαφορές στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που είχαν χρόνια και σε διάφορα επίπεδα εμπειρία συμπερίληψης με σημαντικές αναπηρίες στην τάξη



τους και αυτών οι οποίοι είχαν περιορισμένη ή καθόλου εμπειρία. Επίσης, τα στοιχεία έδειξαν τη σημασία της επαγγελματικής ανάπτυξης στο σχηματισμό θετικών στάσεων απέναντι στη συμπερίληψη. Οι εκπαιδευτικοί με πανεπιστημιακή επαγγελματική ανάπτυξη είχαν πιο θετικές στάσεις και ένιωθαν πιο σίγουροι να ανταποκριθούν στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ενώ όλοι οι συμμετέχοντες ζητούσαν περισσότερη υποστήριξη, πόρους, εκπαίδευση και χρόνο. Στη δική μας έρευνα πιθανόν δεν παρατηρήθηκαν μεγάλες διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής γιατί όλοι οι συμμετέχοντες διέθεταν κάποια εμπειρία με μαθητές με αυτισμό.

Άλλη έρευνα των Cassimos et al. (2013), που διερεύνησε τις απόψεις και τις στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική ένταξη των μαθητών με ΔΑΦ διαπίστωσε ότι στην πλειοψηφία τους αυτοί διατηρούν θετική στάση. Οι απόψεις και οι στάσεις τους για τη συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ επηρεάστηκαν από την κατάρτιση και την εμπειρία τους. Όσοι διέθεταν μια σχετική κατάρτιση στον αυτισμό δέχονταν με μεγαλύτερη προθυμία στην τάξη τους μαθητή με ΔΑΦ σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς χωρίς προηγούμενη σχετική κατάρτιση. Σε αυτό το σημείο παρατηρούμε ότι τα ευρήματά μας διαφοροποιούνται ως προς τον παράγοντα της κατάρτισης καθώς οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής δεν είχαν κάποια ιδιαίτερη επιμόρφωση και παρόλα αυτά δεν ήταν αρνητικοί στη συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ.

Οι Zoniou-Sideri και Vlachou, 2006 (όπ. αναφ. στη Μαυροπούλου, 2007) επίσης αναφέρουν ότι συχνά οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται διχασμένοι καθώς από τη μια θεωρούν ότι η συνεκπαίδευση των μαθητών με ΔΑΦ θα συμβάλλει στο περιορισμό του στίγματος και της περιθωριοποίησης και από την άλλη προτείνουν τα ειδικά σχολεία ως περιβάλλοντα πιο ασφαλή και προστατευτικά. Το γεγονός αυτό ίσως να ερμηνεύεται και από το ότι νιώθουν απροετοίμαστοι να χρησιμοποιήσουν ειδικές εκπαιδευτικές στρατηγικές ώστε να ανταποκριθούν στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών με ΔΑΦ, γι' αυτό και επισημαίνουν συνεχώς την ανάγκη τους για κατάρτιση. Παρομοιώς, τόσο οι εκπαιδευτικοί γενικής όσο και οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής της παρούσας έρευνας δεν εκφράζουν τόσο ξεκάθαρες απόψεις για τη συμπερίληψη των μαθητών στο γενικό σχολείο. Θεωρούν να μην θετική τη συμπερίληψη αλλά παρουσιάζουν στα αρνητικά την ελλιπή υλικοτεχνική υποδομή στα γενικά σχολεία αλλά και τη μη ύπραξη καταρτισμένου προσωπικού που, πέρα από τους μαθητές με ΔΑΦ, θα μπορούσε να βοηθήσει και τους εκπαιδευτικούς να κάνουν καλύτερα τη δουλειά τους και να μάθουν τον τρόπο που θα πρέπει να συμπεριφέρονται στα παιδιά με ΔΑΦ.

Οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα μας αναφέρονται και στους παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν τη συνεκπαίδευση, κάνοντας λόγο για ελλιπή υλικοτεχνική υποδομή, μεγάλο αριθμό τμημάτων, ελλιπή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που συνεπάγεται ανάγκη εκπαίδευσής τους. Συμμετρώνται επίσης στους παράγοντες που επηρεάζουν τη συνεκπαίδευση, η συνεργασία που

υπάρχει μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και των γονέων των μαθητών με ΔΑΦ, οι στάσεις των μαθητών τυπικής εκπαίδευσης για τους συμμαθητές τους με ΔΑΦ. Λαμβάνονται, τέλος υπόψη στις απαντήσεις των ερωτώμενων οι συνθήκες της σημερινής ελληνικής πραγματικότητας και το ελληνικό σχολικό πλαίσιο καθώς και οι διαφορετικές συμπεριφορές και χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν πολλοί μαθητές με ΔΑΦ.

Η ολοένα και μεγαλύτερη αύξηση του αριθμού των παιδιών με ΔΑΦ, αυξάνει και το ποσοστό των παιδιών αυτών που φοιτούν στα γενικά σχολεία στα πλαίσια της συνεκπαίδευσης. Για να επιτευχθεί όμως αυτό σε ικανοποιητικό βαθμό, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αποκτήσουν εξειδικευμένες ικανότητες εκπαίδευσης ώστε να ανταποκριθούν στις μαθησιακές ανάγκες του αυξανόμενου αριθμού αυτιστικών μαθητών στη γενική αγωγή. Δεδομένης λοιπόν της τάσης για συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία στη γενική τάξη, προκύπτει η ανάγκη ενίσχυσης της προετοιμασίας των εκπαιδευτικών οι οποίοι οφείλουν να ανταποκριθούν στις παιδαγωγικές ανάγκες αυτών των μαθητών (Loiacono & Valenti, 2010). Όλοι οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα των *Helps et al.* (1999) ομόφωνα απαίτησαν περισσότερη εκπαίδευση καθώς η πλειοψηφία είχε λάβει περιορισμένη ή μηδενική εκπαίδευση σχετικά με την ΔΑΦ. Ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να έχει τις απαραίτητες γνώσεις ώστε να μπορεί να χρησιμοποιεί σωστά τα αναλυτικά προγράμματα και το εκπαιδευτικό υλικό, αλλά και να προσαρμόζει τη διδασκαλία ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών (Barton, 2004). Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εφαρμόζουν τη συνεκπαίδευση πρέπει να συμμετέχουν σε μακρόχρονη επιμόρφωση και εκπαίδευση για την αναγνώριση, την κατανόηση και τη χρήση στρατηγικών αντιμετώπισης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών.

Επίσης στην έρευνα *Wilkerson* (2012) στην οποία συμμετείχαν 636 εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής και διερευνήθηκε η σχέση μεταξύ των στάσεών τους και της συμπερίληψης των μαθητών στην τυπική τάξη, οι στάσεις των δασκάλων έναντι της συμπερίληψης των μαθητών με ΔΑΦ ήταν θετικές, ιδιαίτερα αυτών της ειδικής αγωγής, με λιγότερο θετικούς στην πρακτική της συμπερίληψης να παρουσιάστηκαν οι μεγαλύτεροι σε ηλικία με μακρόχρονη προϋπηρεσία. Η επαρκής κατάρτιση και η συχνή επαφή με μαθητές με αυτισμό συσχετίστηκε με τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα της συμπερίληψης. Αντιθέτως στην έρευνα των *Segall και Campbell* (2014) οι συμμετέχοντες πρότειναν τη συμπερίληψη ανεξάρτητα από τις γνώσεις, τις εμπειρίες και τις στάσεις τους για τον αυτισμό. Η αυτοαποτελεσματικότητά τους ήταν αυτή που συσχετίστηκε με την τοποθέτηση των μαθητών με ΔΑΦ στη γενική τάξη. Οι δάσκαλοι δηλαδή που πίστευαν ότι είναι ικανοί, ήταν πιθανότερο να προτείνουν την ένταξη του μαθητή σε λιγότερο περιοριστικά πλαίσια εκπαίδευσης. Αντίστοιχα, στην έρευνά μας, αν και στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί ήταν θετικοί απέναντι στο θεσμό της συμπερίληψης, οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής και κυρίως

αυτοί με τα περισσότερα χρόνια υπηρεσίας δε θεωρούν τους εαυτούς τους επαρκείς να διδάξουν κατάλληλα ένα παιδί με ΔΑΦ, μιλούν για ανάγκη επιμόρφωσης αλλά και στήριξης από ειδικούς παιδαγωγούς. Επιπλέον, οι ειδικοί παιδαγωγοί αναφέρουν πως ήταν περισσότερο πιθανό να προετοιμαστούν κατά τις σπουδές τους στη συνδιδασκαλία απ' ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής, με αποτέλεσμα οι πρώτοι να θεωρούν τους εαυτούς τους περισσότερο αποτελεσματικούς. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν και με παλαιότερη έρευνα (Austin, 2001), σύμφωνα με την οποία οι γενικοί παιδαγωγοί χρειάζονται περισσότερη εκπαίδευση κατά τις σπουδές. Όλα αυτά τα ευρήματα συμφωνούν με εκείνα της έρευνάς μας, με τους εκπαιδευτικούς να θεωρούν ότι η επιμόρφωση των όλων των εκπαιδευτικών είναι το Α και το Ω της συνεκπαίδευσης.

Πιο αναλυτικά, όσον αφορά την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, έρευνα των McGregor & Campbell (2001) έδειξε πως εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής που διέθεταν εμπειρία στον αυτισμό επέδειξαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στο χειρισμό των μαθητών από εκείνους που δεν διέθεταν εμπειρία και όλοι επιζητούσαν περισσότερη εκπαίδευση. Η κατάλληλη επαγγελματική ανάπτυξη, συμπεριλαμβανομένης και της αρχικής εκπαίδευσης των δασκάλων, θεωρείται ως ακρογωνιαίος λίθος στην ανάπτυξη προγραμμάτων συμπερίληψης (Pearson, 2009). Όλοι οι υποψήφιοι δάσκαλοι θα έπρεπε να μαθαίνουν περισσότερα για τις πρακτικές συμπερίληψης και τις ανάγκες των μαθητών με ΕΕΑ. Δεν είναι λοιπόν καθόλου τυχαίο που όλοι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής στην έρευνά μας επιθυμούν καλύτερη εκπαίδευση και συνεχή επιμόρφωση σε θέματα αυτισμού και συμπερίληψης. Ακόμα και οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής που θεωρούν επαρκή την εκπαίδευσή τους, τονίζουν τη σημασία της συνεχούς και στοχευμένης επιμόρφωσης τόσο σε θέματα τεχνικών διδασκαλίας όσο και σε θέματα που σχετίζονται γενικά με την εφαρμογή της συμπερίληψης.

Τα τελευταία χρόνια οι μαθητές με ΕΕΑ άρχισαν να φοιτούν πιο συχνά στη γενική τάξη. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα, οι εκπαιδευτικοί να βρεθούν μπροστά σε μια νέα πραγματικότητα. Ενώ ως τώρα ήταν οι κυρίαρχοι της τάξης και δεν συνεργάζονταν απαραίτητα με άλλους συναδέλφους τους, τώρα καλούνται να συνεργαστούν με τον δάσκαλο του τμήματος ένταξης ή ακόμα και να δεχτούν στην τάξη τους τον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης και να διδάξουν από κοινού το συγκεκριμένο μαθητή ή και όλη την τάξη. Μέσω της συνεκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν καλύτερα μεταξύ τους και συνεργάζονται αποτελεσματικότερα (Takala et al., 2012), υποστηρίζοντας τους μαθητές τόσο σε ακαδημαϊκό επίπεδο όσο και σε επίπεδο συμπεριφοράς (Sileo, & Garderen, 2010). Ο ειδικός παιδαγωγός και ο γενικός εκπαιδευτικός οφείλουν να συνεργάζονται συμπληρωματικά ο ένας προς τον άλλον.

Οι Finke et al. (2009) διερεύνησαν τις αντιλήψεις γυναικών εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης (N=5), ηλικίας 26-35 ετών ως προς τη συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ που

χρειάζονται βοηθητική/ εναλλακτική επικοινωνία (AAC). Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πρωτίστης σημασίας το στοιχείο της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής με σκοπό την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών. Όπως επισημαίνουν είναι χρήσιμο οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής να διατηρούν ανοιχτά τα κανάλια επικοινωνίας μεταξύ τους αλλά και με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας, ενώ ταυτοχρόνως να είναι ευέλικτοι στο σχηματισμό από κοινού κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους μαθητές με ΔΑΦ που έχουν συμπεριληφθεί. Τέλος, θεωρούν καλό οι ρόλοι και οι αρμοδιότητες των συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών να είναι καθορισμένοι, ώστε να τελειώνει απρόσκοπτα η συνεργασία με στόχο την αποτελεσματικότερη συμπερίληψη. Αυτή η άποψη διατρέχει και τα λεγόμενα όλων όσων συμμετέχουν στην έρευνά μας. Όλοι ανεξαιρέτως τονίζουν τη σημασία της καλής συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής αγωγής, θεωρώντας ότι πρόκειται για έναν από τους πιο σημαντικούς παράγοντες στην επιτυχία της συμπερίληψης.

Ακόμη, έρευνα των Σούλη (2008), Ζώνιου-Σιδέρη, (2000), διαπίστωσε πως η σχέση μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στην προσπάθεια ένταξης θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από συνεργασία και από αμοιβαίο σεβασμό και πως η εκπαιδευτική συμπερίληψη δεν αποτελεί προσωπική ευθύνη μόνο του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής στο γενικό σχολείο, αλλά μπορεί να υλοποιηθεί και να επιτευχθεί μόνο όταν συνδράμουν όλοι οι εμπλεκόμενοι. Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Σούλη (2008), η θετική αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών, η ανταλλαγή γνώσεων, πρακτικών και τεχνικών μέσα σε ένα πλαίσιο σεβασμού και ισοτιμίας αποτελεί τη βάση για τη επιτυχή εφαρμογή της συνεκπαίδευσης. Και οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής της έρευνάς μας θεωρούν σημαντική την αντιμετώπισή των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ως ισότιμων δασκάλων που έχουν λόγο μέσα στην τάξη και το μάθημα γενικά και θεωρούν ότι αμοιβαία υποστήριξη και συνεργασία συμβάλλει στην επιτυχία της συνεκπαίδευσης.

Επίσης, συχνά οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής είναι επιφυλακτικοί με την παρουσία και δεύτερου εκπαιδευτικού στην τάξη θεωρώντας δύσκολη την οριοθέτηση των ρόλων και φοβούμενοι τις συγκρούσεις. Πράγματι, αυτό μπορεί να συμβεί, αν όμως ξεπεραστούν οι πρώτες δυσκολίες, η συνεργασία μπορεί να αποδειχτεί ιδιαίτερα αποτελεσματική (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Κάτι παρόμοιο αναφέρεται και σε έρευνα των Glashan et al. (2004), οι οποίοι εξετάζοντας τις απόψεις εκπαιδευτικών γενικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την υποστήριξη που χρειάζονται κατά την εκπαίδευση ενός μαθητή με ΔΑΦ στη γενική τάξη, δήλωσαν ότι η συνύπαρξη με ένα ακόμη άτομο στην τάξη τους, τους δημιουργεί άγχος, ενώ και οι ίδιοι εργάζονται σε ένα πεδίο στο οποίο δεν είναι εκπαιδευμένοι. Και στην παρούσα έρευνα οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής ανέφεραν πως στην αρχή της συνεργατικής διδασκαλίας

υπήρχε κάποια επιφυλακτικότητα και άγνοια για το πώς θα κυλούσε η συνεργασία ενώ στη συνέχεια η όλη διαδικασία κύλησε πολύ καλά.

Ακόμη, όπως επισημαίνουν οι *Strogilos et al. (2012)* σε έρευνας τους που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα με 20 γυναίκες εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, επισημάνθηκε πως η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής αγωγής απαιτεί την αναθεώρηση των επαγγελματικών ρόλων από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Στην έρευνα αυτή οι ειδικές παιδαγωγοί επεσήμαναν πως οι εκπαιδευτικοί των γενικών τάξεων διατηρούσαν μία στάση σύμφωνα με την οποία επιθυμούσαν να εργάζονται απομονωμένα, ενώ είχαν την πεποίθηση ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί ήταν κυρίως υπεύθυνοι για την εκπαίδευση των μαθητών με ΕΕΑ και πως είναι απαραίτητη η παρακολούθηση από τα παιδιά με ΕΕΑ των τμημάτων ένταξης. Και στη δική μας έρευνα αναφέρεται η άποψη από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής πως οι δάσκαλοι της τάξης θεωρούν τον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης κατεξοχήν υπεύθυνο να εφαρμόσει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του μαθητή με ΔΑΦ.

Τέλος, όπως αναφέρουν οι *Scruggs et al. (2007)*, *Strogilos et al. (2012)*, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να ωφελούνται από τη συνεργασία, καθώς αναπτύσσεται ανταλλαγή γνώσεων και στρατηγικών. Μάλιστα, οι *Murawski, & Dieker (2004)*, διατείνονται πως σκοπός της συνδιδασκαλίας για τους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής είναι να «βοηθούν ο ένας τον άλλον, προσφέροντας διαφορετικές περιοχές εμπειρίας οι οποίες όταν συγκεραστούν καταλλήλως μπορούν να οδηγήσουν σε μια ενισχυμένη συνεργασία για όλους τους μαθητές. Σε έρευνα, τέλος των *McDuffie et al., (2007)*, οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής αναφέρουν την απόκτηση περισσότερων γνώσεων σχετικά με το ακαδημαϊκό περιεχόμενο, ενώ οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής αναφέρουν βελτίωση στις στρατηγικές διδασκαλίας και στη διαχείριση της συμπεριφοράς. Παρομοίως, στην παρούσα έρευνα οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως η συνεργασία έχει ωφέλη και στην ανταλλαγή γνώσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, γεγονός που βοηθά και τους δύο να κάνουν καλύτερα τη δουλειά τους.

Ένας άλλος παράγοντας που αναδείχτηκε μέσα από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων, ως σημαντικός για την επιτυχία της συμπερίληψης, σχετίζεται με τη συμπεριφορά του ίδιου του μαθητή με ΔΑΦ. Πολλές φορές η επιθετικότητα του παιδιού, η ανάρμοστη σεξουαλική συμπεριφορά του, τα ελλείματα στην επικοινωνία του, η αντίσταση στις αλλαγές και οι συναισθηματικές του μεταπτώσεις, είναι συμπεριφορές που κατά κόρον ανησυχούν τους εκπαιδευτικούς και κάνουν τα παιδιά με ΔΑΦ να απομονώνονται κοινωνικά από τους συνομηλίκους τους. Στη συγκεκριμένη έρευνα όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά των μαθητών με ΔΑΦ ανησυχούσαν τους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής και συμπεριελίφθηκαν στις απαντήσεις τους.

Η επιθετική συμπεριφορά του ατόμου με ΔΑΦ προκαλεί μεγάλη αναστάτωση τόσο στην οικογένεια όσο και στο εκάστοτε εκπαιδευτικό πλαίσιο, καθώς μπορεί να θέσει σε κίνδυνο τον

ίδιο και τους άλλους και να διαταράζει τους ρυθμούς του πλαισίου, όπως συμφωνούν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί. Η επιθετικότητα συνήθως στρέφεται προς τον εαυτό (αυτοτραυματική συμπεριφορά), προς τους άλλους ανθρώπους ή προς τα αντικείμενα. Δεν υπάρχει μία λύση γι' αυτού του είδους τις συμπεριφορές. Η κάθε περίπτωση θα πρέπει να αντιμετωπίζεται εξειδικευμένα με βάση βέβαια θεωρίες και τεχνικές που έχουν αναπτυχθεί, όπως για παράδειγμα η εφαρμοσμένη ανάλυση συμπεριφοράς που μας βοηθά ν' ανακαλύψουμε, ποια επικοινωνιακή λειτουργία επιτελεί η εκάστοτε συμπεριφορά (Jordan, 1997 · Schopler, 1995).

Η σεξουαλικότητα επίσης των παιδιών με ΔΑΦ, ανησυχούσε πολλούς εκπαιδευτικούς αποτελώντας αγχογόνο παράγοντα και θεωρώντας ότι πρέπει να υπάρχει σωστή αντιμετώπιση και από το σπίτι. Θεωρείται πως πρέπει να γίνει κατανοητό η εκδήλωση σεξουαλικής συμπεριφοράς να λαμβάνει χώρα σε ιδιωτικούς χώρους. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και ο Jordan (1997), το λιγότερο που πρέπει να μάθουν τα άτομα με ΔΑΦ είναι να τηρούν κάποιους κοινωνικούς κανόνες διακριτικότητας και ιδιωτικότητας ακόμα κι αν δεν τους κατανοούν πλήρως.

Ένας ακόμη παράγοντας που κρίνεται σημαντικός, από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, για την επιτυχημένη έκβαση της συμπερίληψης είναι οι στάσεις των συμμαθητών των μαθητών με ΔΑΦ. Η ελλιπής ενημέρωση και ευαισθητοποίηση μπορεί να οδηγήσει τα παιδιά σε προκαταλήψεις και στερεότυπα, ενισχύοντας αρνητικά συναισθήματα για ζητήματα που τους είναι άγνωστα. Οι εκπαιδευτικοί, αλλά και οι γονείς των παιδιών τυπικής ανάπτυξης χρειάζεται να είναι ενημερωμένοι και θετικά προσκείμενοι για τη συνεκπαίδευση για να επηρεάσουν τη στάση των παιδιών απέναντι στη διαφορετικότητα. Οι συζητήσεις και η γενικότερη ενημέρωση των εκπαιδευτικών και των γονέων προς τα παιδιά, θα επηρεάσουν την εικόνα που θα σχηματίσουν τα παιδιά ερχόμενα αντιμέτωπα με την ιδιόμορφη συμπεριφορά των συμμαθητών τους με ΔΑΦ (Τριλίβα et al., 2008). Έτσι, ενισχύεται η αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών αυτιστικού φάσματος με αυτά τυπικής ανάπτυξης και αναδύονται τα δυνατά σημεία του καθενός. Οι μαθητές με αυτισμό καλλιεργούν τη δυνατότητα ανάπτυξης υγιών κοινωνικών και συμπεριφορικών δεξιοτήτων και οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης μπορεί να υιοθετήσουν θετικές στάσεις απέναντι στο διαφορετικό σύμφωνα με τους Diamond και Hestenes (όπ. αναφ. στη Μαυροπούλου, 2007) βασισμένες στην ενσυναίσθηση, την κατανόηση αλλά και την αποδοχή των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που εκδηλώνουν οι μαθητές με αυτισμό.

Πολλές έρευνες αναφέρονται στο ρόλο που παίζουν οι γονείς των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών στη συμπεριφορά των παιδιών τους απέναντι στους συμμαθητές τους με ΔΑΦ. Οι γονείς συνάμα με τους εκπαιδευτικούς της τάξης μπορούν να ενημερώσουν και να ευαισθητοποιήσουν το μαθητή τυπικής εκπαίδευσης για την ύπαρξη ενός παιδιού με

ιδιαιτερότητα στη τάξη τους. Έτσι, η ένταξη των παιδιών με ΔΑΦ θα είναι πιο ομαλή οδηγώντας σε οφέλη τόσο τους αυτούς τους μαθητές όσο και για τους συμμαθητές τους τυπικής εκπαίδευσης. Οι Scheepstra et al. (1999) και Koster et al. (2007) αναφέρουν πως οι γονείς ως αποτέλεσμα της συμμετοχικής εκπαίδευσης, πιστεύουν ότι τα παιδιά τους θα αλλάξουν στάση απέναντι στα παιδιά με ειδικές ανάγκες, θα αποδεχτούν τη διαφορετικότητα και συνεπώς τα οφέλη θα είναι μακροπρόθεσμα αλλάζοντας και τις αντιλήψεις της κοινωνίας στο σύνολό της. Σε έρευνα των Balboni και Petrabissi (2000) οι ευκαιρίες που είχαν οι γονείς των παιδιών τυπικής ανάπτυξης να γνωρίσουν περιπτώσεις συνεκπαίδευσης, τους έδωσαν τη δυνατότητα να βελτιώσουν τις απόψεις τους. Πιθανόν οι γονείς που απέκτησαν κάποια εμπειρία π.χ. επειδή τα παιδιά τους είχαν συμμαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είχαν τη ευκαιρία να λάβουν πιο άμεσες και ρεαλιστικές πληροφορίες και έτσι απέκτησαν την πεποίθηση ότι οι αναπόφευκτες δυσκολίες της συμπερίληψης δεν θέτουν σε κίνδυνο τη μάθηση των παιδιών τους. Αντίθετα το θεώρησαν ως μια ευκαιρία ανθρωπιστικής και πολιτιστικής ανάπτυξης γι' αυτά. Και οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας πιστεύουν ότι ο ρόλος των γονέων, σε συνεργασία πάντα με τον εκπαιδευτικό, είναι καθοριστικός στην αποδοχή της διαφορετικότητας των μαθητών με ΔΑΦ, στην ενημέρωση και στην ευαισθητοποίηση των παιδιών τους συμβάλλοντας στη δημιουργία ακέραιων προσωπικοτήτων χωρίς ταμπού και προκαταλήψεις που μιλούν για μία ισότιμη κοινωνία χωρίς διαχωρισμούς και διακρίσεις.

Στην έρευνά μας, το σύνολο των εκπαιδευτικών έκανε λόγο και για τη σημερινή ελληνική πραγματικότητα και το πώς το σχολικό πλαίσιο είναι διαμορφωμένο. Η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής και χωροταξικών δομών ήταν βασικά θέματα που αναφέρθηκαν στις απαντήσεις των ερωτώμενων. Τα αναλυτικά προγράμματα είναι σωστό για να αναδιαμορφωθούν για να βοηθήσουν όλους τους μαθητές με και χωρίς ειδικές ανάγκες και τα σχολεία πρέπει να στελεχωθούν με αναγκαία και επαρκή εκπαιδευτικά μέσα για να υποδεχτούν τους μαθητές με ιδιαιτερότητες. Στα σημαντικά, αναφέρεται και η ανάγκη ύπαρξης κατάλληλα εκπαιδευμένου προσωπικού που θα βοηθήσει τόσο τους μαθητές με ΔΑΦ, όσο και τους εκπαιδευτικούς. Για την επίτευξη όλων των ανωτέρω σημαντική καθίσταται η παροχή οικονομικής βοήθειας.

Σε έρευνα των Grove & Fisher, (1999) και De Luca & Bruns, (1997) εκφράστηκαν ενδιαφέροντα αναφορικά με το πόσο κατάλληλα είναι τα υπάρχοντα αναλυτικά προγράμματα που εφαρμόζονται στα σχολεία για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αλλά και για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής για θέματα που αφορούν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Οι McGregor και Campbell (2001) θεωρούν πως η φασαρία, η μη προβλεψιμότητα της γενικής τάξης και οι διαφορετικοί τρόποι με τους οποίους μαθαίνουν οι μαθητές με ΔΑΦ δεν θα μπορούσε να λάβει χώρα εύκολα μέσα στη γενική τάξη και κάτι τέτοιο απαιτεί την επανοργάνωση της συμβατικής δομής της τάξης και των μεθόδων διδασκαλίας.

Ωστόσο, έρευνα των Middlemas (2012), Mitchell (2014), Πατσίδου (2010) και Σούλης, (2002) θεωρούν πως με τις κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας, τη διαφοροποίηση της διδασκόμενης ύλης και των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι δυνατό να φτάσουν στον ίδιο στόχο με τους συμμαθητές τους. Και οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας, όπως έχει ήδη αναφερθεί, μιλούν για αναγκαιότητα αλλαγής των αναλυτικών προγραμμάτων με στόχο να προσαρμοστούν στις ανάγκες όλων των μαθητών, με ιδιαιτερότητες και μη.

Αναφορικά με τις χωροταξικές δομές, όπως αναφέρεται από τους Desimone et al., (2013), αυτές θα πρέπει να είναι διαμορφωμένες με κατάλληλο τρόπο ώστε να μπορούν όλοι οι μαθητές να αποδίδουν όσο το δυνατόν καλύτερα. Είναι σκόπιμο να πραγματοποιηθεί μια αναδιαμόρφωση του εσωτερικού της τάξης για να εξυπηρετούνται και τα άτομα με αναπηρίες που φιλοξενούνται σε αυτήν, ώστε να έχουν πρόσβαση σε όλα τα υλικά που χρειάζεται (Willis, 2009). Η συνεκπαίδευση απαιτεί τροποποίηση των σχολικών εγκαταστάσεων, οι οποίες θα πρέπει να ταιριάζουν στις ανάγκες των ανάπηρων μαθητών και όχι τα ανάπηρα παιδιά να συμβιβάζονται με όσες διαθέτει το σχολείο (Meister, 2004). Οι κατάλληλες υποδομές και τα κατάλληλα βοηθήματα (ράμπες αναπήρων, ανελκυστήρες, αντιολισθητικά δάπεδα, κατάλληλος φωτισμός κλπ.), θα βοηθήσουν ώστε να παρέχεται μια ποιότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία (Πολυχρονοπούλου, 2012 · Κυπριωτάκης, 2001). Οι παραπάνω έρευνες συμφωνούν με τα ευρήματα της δικής μας έρευνας στην οποία οι εκπαιδευτικοί κρίνουν σημαντική την αλλαγή των χώρων του σχολείου, την ύπαρξη μεγαλύτερων αιθουσών με μικρότερο αριθμό μαθητών, ραμπών, χώρων χαλάρωσης κτλ.

Για την υλοποίηση των ανωτέρω, αναγκαία κρίνεται η χρηματοδότηση από το κράτος. Αυτή η άποψη συμφωνεί και με άλλες έρευνες που μιλούν για αναγκαιότητα οικονομικής στήριξης από το κράτος. Έρευνα των Cornwall & Graham-Matheson (2012), ERO, (2013) θεωρείται η επάρκεια οικονομικών πόρων και όχι η περιστασιακή χρηματοδότηση, ώστε να παρέχονται κατάλληλες κτιριακές και τεχνολογικές υποδομές και το περιβάλλον του σχολείου να είναι προσβάσιμο σε άτομα με αναπηρία. Και ο Σούλης(2002), αναφέρει χαρακτηριστικά πως σύμφωνα με την έκθεση του Ευρωπαϊκού φορέα για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής, η χρηματοδότηση της ειδικής αγωγής είναι ένα από τους σημαντικότερους παράγοντες που καθορίζουν την επιτυχία της συμπερίληψης.

Ένα ακόμη εύρημα που αξίζει να αναφερθεί, είναι πως οι εκπαιδευτικοί της έρευνας μας πιστεύουν πως κάποιοι γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης θεωρούν ότι η φοίτηση παιδιών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο θα καθυστερήσει την ακαδημαϊκή εξέλιξη των παιδιών τους, κάτι που δε θα έπρεπε να συμβαίνει. Αντίθετα, οι γονείς πρέπει να βοηθήσουν τα παιδιά τους να δεχτούν τη διαφορετικότητα του μαθητή με ΔΑΦ. Έρευνα των Tafa, Manolitsis (2003),



εξετάζοντας τις απόψεις των γονέων για τη συμπερίληψη, αναφέρει πως τα παιδιά θα γίνουν πιο ευαίσθητα και θα κατανοούν περισσότερο τις ανάγκες των συνανθρώπων τους. Μόνος ενδοιασμός τους είναι ότι οι τυπικώς αναπτυσσόμενοι μαθητές μπορεί να καθυστερήσουν την πρόοδό τους λόγω του αργού ρυθμού με τον οποίο θα καλύπτεται η διδακτέα ύλη. Παρόμοιες στάσεις εμφανίζονται και σε άλλες έρευνες (Stoiber et al, 1998, Yasutake & Lerner, 1997).

Στα γενικά σχολεία, το καθημερινό ωρολόγιο πρόγραμμα έχει αρκετά μαθήματα τα οποία πραγματοποιούνται από άλλες ειδικότητες πέρα από τους δασκάλους. Πολύ σημαντική καθίσταται η συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής, ώστε να μπορέσει ο μαθητής με ΔΑΦ, όχι απλά να συμμετέχει, αλλά και να βοηθηθεί στο μέγιστο βαθμό. Οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα αναφέρθηκαν στις δραστηριότητες της μουσικής, των εικαστικών, της φυσικής αγωγής, της πληροφορικής, οι οποίες θεωρούνται κατεξοχήν δραστηριότητες ευχάριστες για τους μαθητές, που συμβάλλουν στην κοινωνικοποίησή τους και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων παιχνιδιού και συνεργασίας.

Καθημερινά χρησιμοποιούμε τη μουσική για διασκέδαση, για χαλάρωση, για να εκφράσουμε συναισθήματα αλλά και για να ρυθμίσουμε ψυχοσωματικές δυσκολίες. Η θετική επίδραση της μουσικής σύμφωνα με τον Brown (όπ. αναφ. στο Κάργιου, 2012) οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι αποτελούμαστε από μουσικά στοιχεία όπως ο παλμός της καρδιάς, η φωνή, ο ρυθμικός βηματισμός κλπ. Η μουσική εκπαίδευση μεταξύ άλλων, μπορεί να βοηθήσει στην κίνηση, στην αντίληψη του χώρου και του ήχου, στην έκφραση, στην αλληλεπίδραση με το περιβάλλον αλλά και στην ανάπτυξη της ομαδικότητας και της αυτοπεποίθησης, όπως και στη μείωση των αυτοτραυματικών συμπεριφορών καθώς προσφέρει μια δυνατότητα έκφρασης. Δεν έχει διαπιστωθεί ακόμα αν υπάρχουν συγκεκριμένα μουσικά όργανα ή τεχνικές που να είναι αποτελεσματικότερα στη μείωση των αρνητικών συμπεριφορών (Κάργιου, 2012).

Η φυσική άσκηση επίσης επιχειρεί να συμβάλλει με ουσιαστικό τρόπο στην αντιμετώπιση των δυσκολιών των ατόμων με αυτισμό, στην αύξηση της επικοινωνίας, της λειτουργικότητας και της θετικής συμπεριφοράς (Gallahue, 2002). Οι Kern et al., (1982) διαπίστωσαν θετικά αποτελέσματα όταν χρησιμοποίησαν την άσκηση (χαλαρό τρέξιμο) τόσο στα επίπεδα συμπεριφορών αυτοδιέγερσης όσο και στην αύξηση κατάλληλων συμπεριφορών στο παιχνίδι αλλά και τη γενικότερη βελτίωση της εκπαιδευτικής επίδοσης.

Όλοι επίσης οι συμμετέχοντες στην έρευνα, αναφέρονται στην αναγκαιότητα να υπάρχουν στα σχολεία και άλλες υποστηρικτικές ειδικότητες, όπως αυτή του ψυχολόγου, του κοινωνικού λειτουργού, του λογοθεραπευτή, του εργοθεραπευτή. Ο ψυχολόγος θα μπορούσε να προσφέρει τόσο στο ίδιο το παιδί όσο και στην οικογένειά του, στον εκπαιδευτικό αλλά και στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού, ενώ και οι υπόλοιπες ειδικότητες μπορούν να συμβάλλουν καθοριστικά στην εξέλιξη του και πρόοδο του μαθητή με ΔΑΦ.

Εφόσον ο αυτισμός αποτελεί μια αναπτυξιακή διαταραχή και επομένως θ' ακολουθεί το άτομο σε όλα τα στάδια της ανάπτυξής του, είναι σημαντικό να υποστηρίζεται και από εξειδικευμένο προσωπικό, ώστε ν' αυξήσει τη λειτουργικότητά του και να μάθει να διαχειρίζεται τη συμπεριφορά του. Όπως αναφέρουν και οι Arbeiter & Hartley (2002), απαραίτητη προϋπόθεση για τη διεκπεραίωση του έργου των εκπαιδευτικών είναι η βοήθεια σε προσωπικό. Ακόμη, έρευνα του Rose (2001) εξετάζοντας τις απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όσον αφορά τις καταστάσεις που πρέπει να επικρατούν για την ομαλή ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η ένταξη ενός μαθητή από το γενικό στο ειδικό σχολείο έχει μεγαλύτερη πιθανότητα να επιτευχθεί εάν το παιδί συνοδεύεται από βοηθητικό προσωπικό και με την παρουσία πάντα ειδικού παιδαγωγού (Avramidis & Norwich, 2002).

Όσον αφορά την κοινωνικοποίηση παιδιών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο οι εκπαιδευτικοί της παρούσα έρευνας στο σύνολό τους θεωρούν ότι η κοινωνικοποίηση επιτυγχάνεται σε μεγάλο βαθμό μέσω της συνεκπαίδευσης. Οι μαθητές με ΔΑΦ έρχονται σε επαφή με τυπικούς συνομηλίκους τους, αλληλεπιδρούν, συνεργάζονται.

Αναφορικά με τον τομέα της κοινωνικοποίησης, έρευνα των Hunt et al. (όπ. αναφ. στη Μαυροπούλου 2007) ανέφεραν περισσότερα οφέλη στον τομέα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της συμμετοχής σε κοινές δραστηριότητες σε σύγκριση με μαθητές που φοιτούσαν σε ειδικά σχολεία. Αντίθετα στην έρευνα Odom (όπ. αναφ. στη Μαυροπούλου, 2007), οι μαθητές προσχολικής ηλικίας φάνηκε ότι δέχονταν κοινωνική απόρριψη στο γενικό σχολείο. Και άλλες έρευνες, οι οποίες συγκρίνουν μαθητές με ΔΑΦ που φοιτούν στη γενική αγωγή με μαθητές που φοιτούν σε ειδικά σχολεία, δείχνουν ότι οι πρώτοι ωφελούνται περισσότερο στον τομέα της κοινωνικής συμπεριφοράς αναπτύσσοντας περισσότερες δεξιότητες επικοινωνίας και παιχνιδιού. Στην έρευνα της Strain (1983) οι μαθητές με αυτισμό που εκπαιδεύτηκαν σε κοινωνικές δεξιότητες, κατάφεραν να τις γενικεύσουν όταν συνεργάστηκαν με μαθητές τυπικής ανάπτυξης περισσότερο παρά με μαθητές που φοιτούσαν σε ειδικό σχολείο. Η χρησιμότητα της ένταξης στη συμβολή της κοινωνικοποίησης των παιδιών με ειδικές ανάγκες, φαίνεται και από έρευνες των Handleman et al, (2005), Harrower & Dunlop, (2001), (αναφορά Γαλάνης, 2009), οι οποίες καταλήγουν στο συμπέρασμα πως η αλληλεπίδραση των παιδιών οδηγεί τα παιδιά με αυτισμό να λαμβάνουν από τα «τυπικά» παιδιά κοινωνική υποστήριξη, να δημιουργούν περισσότερες φιλίες και να παρουσιάζουν μεγαλύτερη βελτίωση από τα αντίστοιχα παιδιά των ειδικών σχολείων στις δεξιότητες του παιχνιδιού (σελ. 118).

Η κοινωνικοποίηση σύμφωνα με τους συμμεχόντες της έρευνα μας, σαφέστατα ενισχύει και την αυτοεκτίμησή τους και τα βοηθάει σε συναισθηματικό επίπεδο. Αυτό το εύρημα υποστηρίζεται και από τον Karpen (2010), σύμφωνα με τον οποίο η συμπερίληψη βοηθά τα

παιδιά με αναπηρίες να αποκτήσουν θετική εικόνα για τον εαυτό τους και για τους γύρω τους και συμβάλει στην ενίσχυση του αυτοσεβασμού τους. Ακόμη, Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Fontana, (2005) οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποκτούν οφέλη στην αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθησή τους, αλλά και στη συναναστροφή τους με συνομηλίκους. Τέλος, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κάθονται με τους συμμαθητές τους χωρίς να φεύγουν από το κοινό πλαίσιο της τάξης τους με αποτέλεσμα οι μαθητές που βρίσκονται σε τέτοιες τάξεις να προστατεύονται από το «στίγμα» των προγραμμάτων εκτός γενικής τάξης/ γενικού πλαισίου (DeFrance Schmidt, 2008).

Ακόμα σε πολλές έρευνες αναφέρθηκαν θετικά οφέλη από τη συμπερίληψη και για τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Αναπτύσσονται οι γνώσεις και βελτιώνονται οι απόψεις τους για την αναπηρία όπως υποστηρίζουν οι Odom αλλά και οι Diamond και Hestenes (όπ. αναφ. στη Μαυροπούλου, 2007). Επίσης έρευνες των Handleman et al, (2005), Laushey & Helfin (2000), αναφορά Γαλάνης (2009), Handleman et al, (2005), Laushey & Helfin (2000), αναφορά Γαλάνης (2009), μιλούν για θετικές επιρροές της αλληλεπίδρασης οι οποίες υπάρχουν και στα «τυπικά» παιδιά, οι οποίες διαπίστωσαν πως τα «τυπικά» παιδιά ωφελούνται σε πλήθος δεξιοτήτων όπως των γλωσσικών, των σχολικών και των κοινωνικών. Και στη δική μας έρευνα παρατηρούνται οφέλη και για τους τυπικούς μαθητές καθώς μαθαίνουν να σέβονται τη διαφορετικότητα και κατανοούν ότι δεν μπορούμε να είμαστε όλοι ίσοι.

Οι εκπαιδευτικοί στην έρευνά μας πιστεύουν πως ρόλο κλειδί στην όλη διαδικασία καλείται να παίζει ο εκπαιδευτικός της τάξης ο οποίος πρέπει να αγκαλιάσει τους μαθητές με ΔΑΦ και να ενημερώσει και να ευαισθητοποιήσει τους υπολοίπους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Παρόμοια, ο ι Garfinkle & Schwartz (2002) μιλούν για σημαντικότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού στην κοινωνικοποίηση, καθώς αυτός είναι που μπορεί να οργανώσει τη διδασκαλία του κατά τέτοιο τρόπο, ώστε τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να αποκτήσουν όχι μόνο ακαδημαϊκές δεξιότητες, αλλά και κοινωνικές. Ο εκπαιδευτικός μάλιστα κρίνεται αρμόδιος για το σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού προγράμματος με προσανατολισμό την κοινωνική μάθηση, παράγοντας μία κοινωνική συμπεριφορά - στόχο και ενεργοποιώντας και εμπλέκοντας το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Υπάρχουν ωστόσο και έρευνες που θεωρούν πως η συνεκπαίδευση δε συμβαίνει στην κοινωνικοποίηση των παιδιών, αλλά αντίθετα τα απομονώνει. Συγκεκριμένα, έρευνα των Rijl et al., (2008) βρήκε ότι το 25% των μαθητών με ειδικές ανάγκες δεν έγινε δεκτό, δεν είχε φίλους και δεν συμμετείχε σε καμία ομάδα στην τάξη, ενώ μόνο το 8% των τυπικών τους συνομηλίκους τους είχαν παρόμοιες εμπειρίες. Παρομοίως, οι Koster et al. (2007) κατέληξαν στο ότι οι μαθητές με ΕΕΑ που φοιτούν στα γενικά σχολεία είναι λιγότερο δημοφιλείς σε σχέση με τους τυπικής ανάπτυξης συμμαθητές τους, με τη διαφορά αυτή να είναι μικρή. Αντίστοιχα,

στη δική μας έρευνα, οι εκπαιδευτικοί στάθηκαν στο γεγονός πως αν δεν πληρούνται ορισμένες προϋποθέσεις στο γενικό σχολείο, το άτομο είναι δυνατό να περιθωριοποιηθεί. Ως τέτοιες προϋποθέσεις αναφέρουν τη μη σωστή προσέγγιση από τον εκπαιδευτικό της τάξης, αλλά και το ρόλο της παράλληλης στήριξης, ο οποίος θα πρέπει να είναι ευέλικτος και να μην βρίσκονται συνεχώς κοντά στο μαθητή γιατί κάτι τέτοιο τον στιγματίζει και πιθανόν τον περιθωριοποιεί.

Στην έρευνά μας γίνεται λόγος και για τις σχέσεις που υπάρχουν και είναι καλό να υπάρχουν μεταξύ των εκπαιδευτικών της γενικής τάξης και των γονέων των παιδιών με ΔΑΦ. Σημαντική κρίνεται η συνεργασία μεταξύ οικογένειας του μαθητή με ΔΑΦ και των εκπαιδευτικών που τον υποστηρίζουν. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς της έρευνάς μας, η καλή σχέση και συνεργασία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς, αποτελεί σημαντικό παράγοντα για μια επιτυχημένη συμπερίληψη. Είναι σημαντικό οι γονείς να μπορέσουν να ξεπεράσουν τα αρνητικά τους συναισθήματα, να αποδεχτούν το θέμα του παιδιού τους και να εμπλακούν ενεργά στο θέμα της εκπαίδευσής του. Ως επί το πλείστον οι ερωτώμενοι θεωρούν πως οι γονείς αποδέχονται σταδιακά το πρόβλημα του παιδιού τους και συνεργάζονται ενώ κάποιοι θεωρούν πως δεν καταφέρνουν να το αποδεχτούν και έτσι δυσχεραίνεται η συνεργασία μεταξύ των γονιών και των εκπαιδευτικών.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Κυπριωτάκη (2001) και Βλάχου(2006), οι γονείς των παιδιών με ειδικές ανάγκες, αρχικά είναι πολύ σημαντικό να κατανοήσουν την διαφορετικότητα του παιδιού, ώστε να είναι σε θέση στην συνέχεια να συνεργαστούν προς όφελος του παιδιού αναπτύσσοντας σχέσεις με το διεπιστημονικό προσωπικό ενός ενταξιακού σχολείου κυρίως στα πλαίσια που αρχίζει να γίνεται λόγος για το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του παιδιού. Αυτό συμβαίνει γιατί οι γονείς είναι οι πρώτοι που γνωρίζουν τους ρυθμούς ανάπτυξης του παιδιού τους, τι είναι σημαντικό για εκείνο και ποιες είναι οι ικανότητές του. Κινοούμενος στα ίδια πλαίσια, ο Stiller , 2004 (στο Σούλης, 2008) θεωρεί επίσης πως οι γονείς είναι σε θέση να δώσουν στον εκπαιδευτικό πολύτιμες πληροφορίες για το προφίλ των παιδιών. Όλες αυτές οι απόψεις συμφωνούν με τα ευρήματα της έρευνας μας για σημαντικότητα της σχέσης μεταξύ γονιού παιδιού με με ΔΑΦ με τον εκπαιδευτικό της τυπικής τάξης.

Στην έρευνά μας φαίνεται και η σημαντικότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού στη σχολική τάξη. Μπορεί να στηρίζει το παιδί, να το δεχτεί και να το εντάξει ομαλά στους κόλπους του σχολείου, ενθαρρύνοντας έτσι παράλληλα και τους γονείς να έχουν ενεργότερο ρόλο και περισσότερες επαφές με το δάσκαλο της τάξης. Ο Χατζηπαναγιώτου (2008) θεωρεί πως η επικοινωνία, η ενημέρωση των γονέων από το σχολείο και οι τακτικές επισκέψεις των γονέων σε αυτό έχουν θετικές συνέπειες για την ομαλή συνεκπαίδευση. Θεωρεί επίσης πως είναι καλό

οι γονείς να μπορούν να εκφράσουν την άποψή τους για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του παιδιού τους και να υποστηρίζουν το σχολικό πλαίσιο.

Καθώς οι γονείς βιώνουν τα διάφορα στάδια θυμού και άρνησης μέχρι να φτάσουν στην αποδοχή της διαταραχής του παιδιού, βρίσκονται αντιμέτωποι και με την πραγματικότητα της ανάγκης επιλογής κατάλληλου εκπαιδευτικού πλαισίου για το παιδί τους. Συχνά βιώνουν αμφιθυμία και δυσπιστία ως προς το πιο πλαίσιο πρέπει να επιλέξουν. Μπορεί να νιώθουν ότι τα ειδικά σχολεία απομονώνουν το παιδί τους από τους συνομήλικους του, αλλά παράλληλα θεωρούν ότι χρειάζεται εξειδικευμένη υποστήριξη που δεν είναι εύκολο να τη λάβει στο γενικό σχολείο.

Σε μια έρευνα των Casari et al. (1999) όπου ρωτήθηκαν οι γονείς παιδιών με σύνδρομο Down και αυτισμό, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η διάγνωση, η ηλικία του παιδιού και το τρέχον εκπαιδευτικό πλαίσιο φοίτησης επηρέασαν τη γνώμη τους για το ιδανικό εκπαιδευτικό πλαίσιο για το παιδί τους. Οι γονείς των αυτιστικών παιδιών θεώρησαν ότι η συμπερίληψη θα ήταν ιδανική εάν στη γενική αγωγή παρέχονταν εξειδικευμένες υπηρεσίες (π.χ. λογοθεραπεία κ) και δήλωσαν ότι οι τρέχουσες εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών τους δεν μπορούσαν να καλυφθούν στα πλαίσια της συμπερίληψης. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με εκείνα της έρευνάς μας όπου οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως οι γονείς παίρνουν σοβαρά υπόψη για τη φοίτηση του μαθητή με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο, και το βαθμό σοβαρότητας της διαταραχής του με τις πιο ήπιες περιπτώσεις να είναι καλό να φοιτούν σε σχολεία γενικής αγωγής, ενώ τις πιο δύσκολες περιπτώσεις χαμηλής λειτουργικότητας στο ειδικό σχολείο. Αναφέρουν ακόμη στις απαντήσεις τους ότι η επιλογή καταλληλότερου πλαισίου εξαρτάται και από την υλικοτεχνική υποδομή αλλά και από κατάλληλα εκπαιδευμένο εκπαιδευμένο προσωπικό με τα οποία πρέπει να είναι στελεχωμένο το σχολείο στο οποίο φοιτά ένας μαθητής με ΔΑΦ.

Είναι σημαντικό επίσης, η οικογένεια να δέχεται τη βοήθεια υποστηρικτικών υπηρεσιών με σκοπό την καλύτερη και ορθότερη ενημέρωση, την ευαισθητοποίηση όλων των μελών της αλλά και την ενίσχυση της λειτουργικότητάς της ως σύνολο (Higgins et al., 2005. Είναι σίγουρα βοηθητικό οι γονείς να ενταχθούν σ' ένα πρόγραμμα συμβουλευτικής με ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, ώστε να κατανοήσουν τη διαταραχή, ν' αποδεχτούν τις δυσκολίες του παιδιού τους, να μειώσουν το άγχος τους και τη συναισθηματική πίεση που δέχονται αλλά και ν' αναπτύξουν δεξιότητες αντιμετώπισης των δυσκολιών (Dellve et al., 2006). Τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν με εκείνα της δικής μας έρευνας στην οποία οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντική την υποστήριξη από υποστηρικτικές δομές όπως λογοθεραπευτές, ψυχολόγους, και ειδικούς παιδαγωγούς που θα τους βοηθήσουν να αποδεχτούν το πρόβλημα του παιδιού τους και να τα στηρίξουν με όποιον τρόπο μπορούν. Οι εκπαιδευτικοί επομένως μιλούν για ανάγκη ύπαρξης υποστήριξης, κάτι που δύσκολα ωστόσο συμβαίνει στη χώρα μας, ενώ πιστεύουν

*παράλληλα πως υποστήριξη μπορεί να λάβουν οι γονείς αυτοί μέσα από ομάδες συναντήσεων με άλλους γονείς παιδιών με παρόμοια προβλήματα. Στο ίδιο πλαίσιο κινούνται και οι Sharpley et al., (1997), οι οποίοι πιστεύουν πως οι γονείς μπορεί να κατευθυνθούν από τους ειδικούς σε ομάδες γονέων παιδιών με αυτισμό, όπου θα μπορούν να μοιράζονται τις εμπειρίες τους και τα συναισθήματά τους.*

## 6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Τις τελευταίες δεκαετίες γίνεται ολοένα και περισσότερη συζήτηση για τη συμπερίληψη των μαθητών με ΕΕΑ στο γενικό σχολείο, συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών με ΔΑΦ. Οι εκπαιδευτικές πολιτικές που στόχο έχουν τη συμπερίληψη, έχουν ως αποτέλεσμα την αύξηση των απαιτήσεων και των προκλήσεων στο χώρο εργασίας των εκπαιδευτικών, τόσο της γενικής όσο και της ειδικής αγωγής που εργάζονται στα γενικά σχολεία. Να σημειωθεί επίσης πως τα τελευταία χρόνια έχει παρατηρηθεί μεγάλη αύξηση στα ποσοστά του αυτισμού στη χώρα μας, γεγονός που έχει οδηγήσει στην δημιουργία πολλών θέσεων εργασίας για εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και για άλλο ειδικό εκπαιδευτικό και ειδικό βοηθητικό προσωπικό.

Πολλές έρευνες που αφορούν τη συνεκπαίδευση των μαθητών με αυτισμό έχουν πραγματοποιηθεί, με τους ερευνητές να ενδιαφέρονται για τις γνώσεις που οι εκπαιδευτικοί έχουν στα θέματα της αυτιστικής διαταραχής αλλά και για τις στάσεις τους για τη συνεκπαίδευση/συμπερίληψη αυτών των μαθητών στην τυπική τάξη. Ανάλογες έρευνες πραγματοποιούνται και στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια με τη συμπερίληψη να έχει αρχίσει να εφαρμόζεται ως θεσμός στα ελληνικά σχολεία.

Όσον αφορά την συγκεκριμένη έρευνα, συμπεραίνεται πως οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής εμφανίζονται να κατέχουν μεν κάποιες βασικές γνώσεις για τον αυτισμό, πιο φτωχές όμως σε σύγκριση με τους ειδικούς παιδαγωγούς. Η εξήγηση σε αυτό δίνεται από τις διαφορετικές σπουδές που έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής αλλά και από την ελλιπή επιμόρφωσή τους σε θέματα αυτισμού. Μπορεί να ειπωθεί βέβαια πως οι διαφορές που βρέθηκαν δεν ήταν ιδιαίτερα μεγάλες, λαμβάνοντας υπόψη ότι πολλοί εκπαιδευτικοί κατέχουν ή βρίσκονται στη διάρκεια εκπόνησης κάποιου μεταπτυχιακού στην ειδική αγωγή και επομένως έχουν και αυτοί σχετικές γνώσεις πάνω στο θέμα.

Απέναντι στην συνεκπαίδευση, όλοι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται θετικά το θεσμό της συνεκπαίδευσης ατόμων με ΕΕΑ, αλλά και πιο συγκεκριμένα των μαθητών με ΔΑΦ. Θέτουν όμως κάποιες προϋποθέσεις. Αυτές αφορούν από τη μια τον ίδιο το μαθητή και από την άλλη το εκπαιδευτικό πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο για υψηλής και χαμηλής λειτουργικότητας μαθητές, με τους μεν πρώτους μαθητές να είναι επιθυμητό και βοηθητικό να φοιτούν στο γενικό σχολείο, και τους δε δεύτερους με χαμηλή λειτουργικότητα μαθητές να φοιτούν στο ειδικό σχολείο, όπου θα βοηθηθούν περισσότερο. Όσον αφορά τις προϋποθέσεις που αφορούν το πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν την αυξημένη αναλογία μαθητών ανά δάσκαλο και ανά τάξη, τις ελλείψεις στελέχωσης των σχολείων με υλικοτεχνική υποδομή κατάλληλα εκπαιδευτικά μέσα και επαρκές καταρτισμένο προσωπικό. Επίσης ως σημαντική

αναφέρθηκε η έλλειψη επαρκών γνώσεων και η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών των σχολείων για τη στήριξη και βοήθεια των μαθητών με ΔΑΦ.

Ακόμη, σύμφωνα με τις απόψεις και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, ένας πολύ σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία της συνεκπαίδευσης /συμπερίληψης είναι το επίπεδο συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικού γενικής και εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής (παράλληλης στήριξης). Όλοι θεωρούν ότι η καλή επικοινωνία, η από κοινού προσπάθεια διαμόρφωσης του προγράμματος του μαθητή, η εμπλοκή και των δύο εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση του μαθητή με ΔΑΦ, η αποδοχή του μαθητή ως ισότιμο μέλος της τάξης συντελούν τα μέγιστα στην επιτυχία του προγράμματος συμπερίληψης.

Το θέμα της επιμόρφωσης επίσης εμφανίζεται στο λόγο σχεδόν όλων των συμμετεχόντων στην έρευνα. Ακόμα και οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής που θεωρούν ότι η εκπαίδευσή τους είναι επαρκής, αποζητούν επιπλέον επιμόρφωση σε θέματα οργάνωσης της συμπερίληψης αλλά και της εφαρμογής διαφόρων προγραμμάτων για τον αυτισμό. Οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής θέτουν θέματα πιο ολοκληρωμένης αρχικής εκπαίδευσης ώστε να είναι εφοδιασμένοι με περισσότερες γνώσεις για το θέμα της αυτιστικής διαταραχής αλλά και μεθόδων και τεχνικών εκπαίδευσης των μαθητών με ΔΑΦ, όπως και τρόπων εφαρμογής της συμπερίληψης.

Κλείνοντας, κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων οι συμμετέχοντες προτείνουν σαν πρώτη επιλογή πλαισίου φοίτησης για τους μαθητές με ΔΑΦ το γενικό σχολείο. Ένα γενικό σχολείο που θα διαθέτει εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και άλλες ειδικότητες που θα μπορούν να υποστηρίξουν το μαθητή στις πολύ-επίπεδες ανάγκες του. Στη περίπτωση που οι μαθητές αντιμετωπίζουν πιο σοβαρές δυσκολίες προτείνουν άλλες λύσεις όπως:

- Ειδικό σχολείο για τους μαθητές χαμηλής λειτουργικότητας, που αδυνατούν να ανταποκριθούν στο πρόγραμμα του γενικού σχολείου.
- Ειδικό σχολείο ή ειδική τάξη που να συστεγάζεται με σχολείο γενικής αγωγής ώστε οι μαθητές με ΔΑΦ να έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε όποιο μάθημα ή πρόγραμμα μπορούν να τα καταφέρουν ή ακόμα και για να παίζουν στο διάλειμμα.

Όλοι επίσης οι συνεντευζιαζόμενοι στην έρευνα δίνουν μεγάλη έμφαση στην στελέχωση των σχολείων που πραγματοποιείται η συνεκπαίδευση με επαρκώς ειδικευμένο και καταρτισμένο προσωπικό που θα συμβάλει στην σωστή ένταξη των μαθητών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο. Απαραίτητες κρίνονται οι ειδικότητες του ειδικού παιδαγωγού, του ψυχολόγου καθώς και άλλων ειδικοτήτων, οι οποίοι θα παίζουν καθοριστικό ρόλο και θα συνδράμουν στην όσο το δυνατόν καλύτερη ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων των μαθητών αυτών.



Τονίζονται επίσης οι αλλαγές που θα ήταν καλό να γίνουν στο εκπαιδευτικό σύστημα για να βοηθήσουν τους μαθητές με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Τόσο οι εκπαιδευτικοί γενικής, όσο και οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής επισημαίνουν ως τις σημαντικότερες αλλαγές που πρέπει να γίνουν στο εκπαιδευτικό σύστημα την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και τη στελέχωση των σχολείων με ειδικά καταρτισμένο προσωπικό που θα βοηθήσει τους μαθητές ΔΑΦ να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις του γενικού σχολείου. Ακόμη χρήσιμη θα ήταν η ύπαρξη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής και άλλων εκπαιδευτικών μέσων στο γενικό σχολείο, που θα διευκόλυνε τη φοίτηση των μαθητών με ΔΑΦ.

Όπως επισημαίνεται επίσης από τους εκπαιδευτικούς τόσο της γενικής όσο και της ειδικής αγωγής, η συνεκπαίδευση βοηθάει σε μέγιστο βαθμό στην κοινωνικοποίηση των παιδιών με αυτισμό. Έρχονται σε επαφή με τους συμμαθητές τους, κάνουν φίλιες, αλληλεπιδρούν, συνεργάζονται και παίζουν μαζί. Η συνεκπαίδευση δεν απομονώνει αλλά φέρνει κοντά τους μαθητές. Σε αυτό βέβαια ο ρόλος του σχολείου καθίσταται πολύ σημαντικός με το να ενημερώσει και να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές γενικής αγωγής για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις συμπεριφορές που παρουσιάζουν οι μαθητές με ΔΑΦ, ώστε ν' απομακρύνεται η άγνοια, ο φόβος και άλλα αρνητικά συναισθήματα και να ενισχύεται η θετική αλληλεπίδραση μεταξύ τους.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι γονείς των παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος χρειάζονται στήριξη από διάφορες υποστηρικτικές δομές, δασκάλους ειδικής αγωγής, αλλά κυρίως ψυχολόγους που θα τους βοηθήσουν να αποδεχθούν το πρόβλημα του παιδιού τους και να βρουν εποικοδομητικούς και αποδοτικούς τρόπους στην διαχείριση διάφορων δύσκολων καταστάσεων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους. Αμοιβαία συνεργασία πρέπει να υπάρχει και μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων των μαθητών με ΔΑΦ με κίνητρο όλων το καλό του παιδιού. Με την καθημερινή τους συνεργασία μπορεί να αποφευχθούν ή να μετριαστούν εκρήξεις του μαθητή και να υπάρχει ανατροφοδότηση και συνέχεια της δουλειάς που γίνεται στο σχολείο αλλά και στο σπίτι. Οι γονείς επίσης, αν και σίγουρα επιθυμούν το παιδί τους να φοιτά σε ένα γενικό σχολείο για να αποφεύγεται ο στιγματισμός και η ετικετοποίησή του, θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τις ικανότητες του παιδιού τους και να επιδιώκουν το καλύτερο για αυτό είτε αυτό πρόκειται για τη φοίτησή του σε αν γενικό σχολείο, είτε σε ένα ειδικό.

## 7. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Εν κατακλείδι, σε αυτό το σημείο κρίνεται σημαντικό να επισημανθεί πως ενώ τα ερωτήματα στα οποία προσπαθήσαμε να καλύψουμε μέσα από την παρούσα έρευνα απαντήθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό, ωστόσο εμφανίστηκαν ορισμένοι περιορισμοί. Ο κύριος περιορισμός της έρευνας αφορά στο δείγμα το οποίο ήταν μικρό και ευκαιριακό αφού επιλέχθηκε με τη μέθοδο της σκόπιμης δειγματοληψίας, με αποτέλεσμα να καθίσταται δύσκολη η γενίκευση των αποτελεσμάτων μας στον ευρύτερο πληθυσμό. Στα μειονεκτήματα αξίζει επίσης να αναφερθεί πως στην έρευνα πήραν μέρος μόνο εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής και δεν παρουσιάστηκαν καθόλου οι απόψεις άλλων ειδικοτήτων, αλλά και των διευθυντών, που από κοινού όλοι εμπλέκονται στη συμπερίληψη παιδιών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο. Ένα ακόμη γεγονός που ενδεχομένως έχει εν μέρει επηρεάσει τα αποτελέσματα της έρευνάς είναι το γεγονός πως οι περισσότεροι συνεντευξιαζόμενοι εκπαιδευτικοί γενικής και αγωγής κατείχαν ή βρίσκονταν στη διαδικασία εκπόνησης μεταπτυχιακού προγράμματος στην ειδική αγωγή, οπότε και είχαν πρόσφατα ασχοληθεί με το θέμα. Τέλος, ένας ακόμα περιορισμός αφορά στο ότι ο χώρος διεξαγωγής της συνέντευξης δεν ήταν ελεγχόμενος με αποτέλεσμα να υπάρχουν πολλοί διασπαστικοί παράγοντες (χτύπημα τηλεφώνου, χτύπημα κουδουνιού).

Θα ήταν σημαντικό να υπάρξει μια περαιτέρω διερεύνηση του θέματος συμπερίληψης παιδιών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο, και να ληφθούν υπόψη και οι απόψεις όλων των εμπλεκόμενων σε αυτή τη διαδικασία (εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής, διευθυντές σχολικών μονάδων, απόψεις γονέων παιδιών ειδικής και γενικής εκπαίδευσης, απόψεις παιδιών γενικής εκπαίδευσης, άλλες ειδικότητες που υπάρχουν στο χώρο του σχολείου, είτε μιλάμε για ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό είτε μιλάμε για ειδικό βοηθητικό προσωπικό). Επίσης χρήσιμη θα ήταν η εύρεση μεγαλύτερου δείγματος και η χρήση της μεθόδου της τυχαίας δειγματοληψίας με στόχο να πετύχουμε οι συμμετέχοντες να μας εφοδιάσουν με πλούσιες πληροφορίες για το θέμα που μας απασχολεί. ώστε να υπάρξουν στο μέλλον πιο ασφαλή συμπεράσματα και δυνατότητα γενίκευσης στον ευρύτερο πληθυσμό.

Κρίσιμο και βοηθητικό καθίσταται επίσης τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας να χρησιμοποιηθούν στα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, με στόχο την καλύτερη οργάνωση της συμπερίληψης. Χρήσιμο είναι να εξεταστούν και να ληφθούν υπόψη όλες οι απόψεις των συνεντευξιαζόμενων και να χρησιμοποιηθούν κατάλληλα για την δημιουργία μιας κοινωνίας που θα δέχεται το διαφορετικό και τη δημιουργία εκπαιδευτικών παισιών κατάλληλα στελεχωμένων και εξοπλισμένων που θα προσφέρουν τα μέγιστα σε όλους τους μαθητές, ειδικής και γενικής αγωγής.

**ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**  
**ΕΛΛΗΝΙΚΗ**

Αγγελίδης, Π. & Αβραμίδου, Α. (2011). Ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Στο: Αγγελίδης, Π. (επιμ.) Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης. Αθήνα: Διάδραση.

Αργυροπούλου, Ε. & Συμεωνίδης, Α. (2017) Η ανάδειξη των προσόντων του αποτελεσματικού Διευθυντή Σχολικής Μονάδας μέσα από τις διαδικασίες επιλογής. Μια εμπειρική μελέτη περίπτωσης. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 6(1), 53 – 72.

Αυγητίδου, Σ. (2014). Η συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία: προϋποθέσεις και διαδικασίες ενίσχυσής της στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στο Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), Θέματα Διδασκαλίας και Αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο, Ενότητα Α. Επιμορφωτικό υλικό (σελ. 193 – 206).

Barton.

Βαρβόγλη, Α. (2007). Η διάγνωση του αυτισμού. Πρακτικός οδηγός. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Βλάχου Α. 2007. Σχολική ένταξη και συνεργατικές πρακτικές των εκπαιδευτικών. Στο Σ. Μαυροπούλου (επιμ.) Η κοι,΄ωνική ένταξη σε σχολείο και η μετάβαση σε χώρο εργασίας για τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού: Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, Εκδ. Γράφημα, Θεσσαλονίκη

Γαλάνης, Π. (2009). Εκπαίδευση παιδιών με αυτισμό στην αυτοδιαχείριση: Μία συμπεριφοριοαναλυτική παρέμβαση για την ένταξή τους στο σχολείο. Αδημοσίευτη διδακτορική εργασία. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.  
Ανακτήθηκε 20 Οκτωβρίου 2014 από: <http://handle.net/10442/hedi/24403>

Γεννά (2002) Αυτισμός και διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Αθήνα: Leaders books

Δημητρίου, Ι., Κοσμού, Α., & Κυριαζή, Α. Β. (2014). Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού: Απόψεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού για την εκπαίδευση των παιδιών και εφήβων στο νομό Ηρακλείου (Πτυχιακή Εργασία). ΤΕΙ Κρήτης.

Δόικου-Αυλίδου, Μ. (2000). Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα Ειδικής Αγωγής: διερεύνηση της προσφοράς μαθημάτων ειδικής αγωγής στα Παιδαγωγικά τμήματα της Ελλάδας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30, 27-64.

Δόικου-Αυλίδου, Μ. (2006). Ψυχοκοινωνική στήριξη των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: Αντιλήψεις φοιτητών/τριων για το ρόλο του εκπαιδευτικού, στο Φ. Βλάχος, Φ. Μπονώτη, Π. Μεταλλίδου, Ε. Δερμιτζάκη & Α. Ευκλείδη, (επιμ.). *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*

Ζώνιου-Σιδέρη Α. (2000). Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα; Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Ζώνιου-Σιδέρη Α. (2011). Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις. Αθήνα: Πεδίο. Κουτσελίνη, Μ. (2013). *Αναλυτικά προγράμματα και διδασκαλία*. Αθήνα: Πεδίο.

Ζώνιου -Σιδέρη Α. (2000α). Η εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης. Από το ειδικό στο γενικό σχολείο, στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (επιμ.), *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξη τους :Πρακτικά επιμορφωτικών σεμιναρίων*, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα ,Αθήνα.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). Η αναγκαιότητα της ένταξης: Προβληματισμοί και προοπτικές, στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επιμ.) *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Θεωρία*. σελ.29-54. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου - Σιδέρη, Α. (2010). *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις (θεωρία)*. Αθήνα: Εκδ. Ελληνικά Γράμματα. Τόμος Α' και Β'(2010)

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο

Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2011). Η εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης: από το ειδικό στο γενικό σχολείο. Στο: Α. Ζώνιου – Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις*, Τόμος Β΄. Αθήνα :Εκδόσεις Πεδίο.

Heward, W. L. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μια εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση*. Δαβάζογλου, Α., Κόκκινος, Κ. (Επιμ.). *Μετάφραση: Λυμπεροπούλου, Χ.* Αθήνα: Τόπος

Ημέλλου, Ο. (2003). *Ήπιες Δυσκολίες Μάθησης: Προσεγγίσεις στο γενικό σχολείο*, Αθήνα: Ατραπός.

Ημέλλου, Ο. (2011). Ένταξη και ισότιμη εκπαίδευση μαθητών με δθσκολίες μάθησης στο γενικό σχολείο. Στο Αλεβίζος Γ., Βλάχου Α., Γενά., Πολυχρονοπούλου Σ., Μαυροπούλου Σ., Χαρούπας Α., & Χιουρέα Ου., *Εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και εκπαιδευτικές ανάγκες* (σ. 28-54). Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ.

Θανοπούλου, Α. (2013). *Η κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε κανονικά δημοτικά σχολεία και ο ρόλος της συμβουλευτικής στη στήριξη της διαδικασίας αυτής και των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών* (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Ιορδανίδης, Γ. (2006). *Διεύθυνση σχολείου και διαχείριση αλλαγής*. Στο: Γ Μπαγάκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου* (σσ. 90-97). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ιωσηφίδης, Θ., 2008, *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*, Αθήνα: Κριτική

Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία Παιδιών και Εφήβων: Αναπτυξιακή Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Καλύβα, Ε. (2005). *Αυτισμός: Εκπαιδευτικές και Θεραπευτικές Προσεγγίσεις*.

Εκδόσεις Παπαζήση. Καραγιάννη, Ζ. (2010). *Παιδικός αυτισμός* (Πτυχιακή εργασία). Τ.Ε.Ι Ηπείρου.

Κάργιου, Κ. (2012). Η μουσική ως μέσο αντιμετώπισης της αυτοτραυματικής συμπεριφοράς ατόμων με αυτισμό : μια πιλοτική έρευνα για τις απόψεις των μουσικοθεραπευτών. *Approaches : Μουσικοθεραπεία και ειδική μουσική παιδαγωγική*. 4(1), 34-44.

Κασσέρη, Ζ. (2014) *Κοινωνική Εργασία και ενδυνάμωση οικογενειών παιδιών με αναπηρία στην εκπαίδευση*. Στο Καλλινικάκη και Κασσέρη, *Σχολική κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση: Στα θρανία των ετεροτήτων*.

**Κιουτσούκη, Β., Κυριακοπούλου, Χ., & Σιατράς, Δ. (2016). Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος και Μελέτη Περιστατικού (Πτυχιακή Εργασία). ΤΕΙ Ηπείρου.**

**Κοκαρίδας, Δ. (2004). Φυσική αγωγή για μαθητές με ειδικές ανάγκες σε κανονικά σχολεία Θεσσαλονίκη. Χριστοδουλίδη.**

**Κόμπος, Χ. (1990). Ο θεσμός της ένταξης παιδιών με ειδικές ανάγκες στα δημοτικά σχολεία και οι υποχρεώσεις της κοινωνίας και του κράτους. Διατριβή, Φ. Π. Ψ., Αθήνα.**

**Κορνηλάκη ΑΝ , Κυπριωτάκη Μ.Α , Μανωλίτσης Γ.(2010 ). Πρώιμη Παρέμβαση. Διεπιστημονική θεώρηση ,Εκδ. πεδίο ,ΑΘΠνα**

**Κουτσούκη, Δ., Σωτηριάδου, Κ., Σκορδίλης, Ε., Ασωνίτου, Κ., Δούκα, Α., Σαμουηλίδου, Ε., Χαρίτου, Σ., & Σκαφίδα, Φ. (2001). Γνώσεις και απόψεις των φοιτητών Τ.Ε.Φ.Α.Α. Αθηνών για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Πρακτικά 9ου Διεθνούς Συνεδρίου Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού «Άθληση και Κοινωνία». (No 28, σελ. 107).**

**Κυπριωτάκης, Α. (2001). Μια παιδαγωγική ένα σχολείο για όλα τα παιδιά. Σύγχρονες αντιλήψεις αγωγής και εκπαίδευσης των παιδιών με εμπόδια στη ζωή και στη μάθηση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.**

**Κυριαζή, Ν. (2005). Η κοινωνιολογική έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών (7η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.**

**Μαστρογιάννης, Α., & Ξανθοπούλου, Ε. (2015). Διαχείριση και αντιμετώπιση του αυτισμού μέσα από διαδικασίες παράλληλης στήριξης. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης. Αθήνα.**

**Μαυροπούλου, Σ. (2007). Χαρακτηριστικά των μαθητών στο αυτιστικό φάσμα. Στο Σ. Μαυροπούλου (επιμ.). Η κοινωνική ένταξη σε σχολείο και η μετάβαση σε χώρο εργασίας για τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού: θεωρητικά ζητήματα και**

**εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Βόλος: Αυτοέκδοση.**

**Μαυροπούλου, Σ. (2008). Διδακτικές εφαρμογές για την ένταξη ατόμων με αυτισμό στο γενικό σχολείο και τον χώρο εργασίας. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.**

**Μαυροπούλου, Σ. (2011). Αποτελεσματικές εκπαιδευτικές**

προσεγγίσεις και διδακτικές στρατηγικές για τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού. Στο Σ. Παντελιάδου & Β. Αργυρόπουλος (εκδ.). *Ειδική Αγωγή-Από την έρευνα στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.

Μεντζά, Σ. (2016). *Απόψεις γονέων παιδιών με Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού σχετικά με την σχολική και κοινωνική ένταξη των παιδιών τους (Πτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Μιχαηλίδης, Θ.Κ. (2009). *Συνεκπαίδευση και αναπηρία. Θεωρητική και εμπειρική κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Παπασωτηρίου.

Μουρελάτου, Α. & Τσιτλακίδου, Π. (2012) *Αυτισμός, ένταξη σε κανονικό σχολείο, θεραπευτικοί στόχοι και προσαρμογή του βιβλίου της Α δημοτικού για ένα αυτιστικό παιδί*. Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Ηπείρου. Τμήμα Λογοθεραπείας

Νότας, Σ. (2005). *Το φάσμα του αυτισμού. Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές*. Λάρισα: Έλλα

Ντέρου – Ντεροπούλου, Ε. (2004). *Πρακτική εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης παιδιών με αισθητηριακές διαταραχές (κώφωση- τύφλωση)*. Στο Α. Ζώνιου – Σιδέρη (επιμ.), *Θεωρία Α :Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις (151-180)*. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Παπαγεωργίου, Β. (2005). *Θεραπευτικές Προσεγγίσεις των Διαταραχών του Φάσματος του Αυτισμού*. *Εγκέφαλος*, 42 (4).

Παπακωνσταντίνου Χ. Μαρία. (2001). *Αυτισμός: Μία διαταραχή της ανάπτυξης*. Λάρισα: Αυτοέκδοση.

Παναγιώτου, Α., Ευαγγελινού, Χ., Δουλκερίδου, Α., Κοΐδου, Ε. & Μουρατίδου Α. (2009). *Εκτίμηση της Στάσης Μαθητών του Γενικού Δημοτικού Σχολείου ως προς την Ένταξη Παιδιών με Αναπηρία στη Φυσική Αγωγή μετά από Πρόγραμμα Παρέμβασης*. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 7 (2), 103 – 113.

Παπαγεωργίου, Β. (2005). *Θεραπευτικές Προσεγγίσεις των Διαταραχών του Φάσματος του Αυτισμού*. *Εγκέφαλος*, 42 (4).

Παπαϊωάννου, Θ. (2008). Η ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα κανονικά σχολεία. Άρθρο που δημοσιεύτηκε στην Ημερίδα ΣΥΝΔΡΟΜΟ ΝΤΑΟΥΝ: Το σήμερα και το αύριο στην Ελληνική κοινωνία, 21 Μαρτίου 2008. Ανακτήθηκε από <http://www.iliaktida.gr/default.aspx?catid=162>

Παπανασούμ, Ζ. (2004). Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Αθήνα: Τυπωθήτω

Παπαστεργίου, Σ. (2017). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ειδικής και γενικής αγωγής για την συμπερίληψη των μαθητών με πολλαπλές αναπηρίες στο γενικό σχολείο. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Paraskevopoulou-Kollia E. (2008). Methodology of qualitative research in social sciences and interviews. Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology Volume 4, Number 1, 2008 / Section one. Open Education ISSN: 1791-9312

Πατσιδού, Μ. (2010). Συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες: στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Πατσιδού-Ηλιάδου, Μ. (2011). Η προοπτική της συνεκπαίδευσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη α.ε

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης. Τόμος Α', Αθήνα: Άτροπος.

Ραμούζη, Ε. (2014). Παιδιά με αυτισμό στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η οπτική και η εμπειρία των Εκπαιδευτικών και των Κοινωνικών Λειτουργών. Η περίπτωση ενός σχολείου. (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Σακκά, Β. (2012). Η ένταξη των παιδιών με αυτισμό στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης (Πτυχιακή

Εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.



Σαμαρά, Ε. (2016). Η συνεργασία ανάμεσα σε δασκάλους ειδικής αγωγής και γονείς παιδιών με βαριές αναπηρίες. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου, & Α. Μπαστέα (Επιμ.), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης Και Ειδικής Αγωγής (σελ. 1152 – 1167). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Schopler, E. (1995). Εγχειρίδιο επιβίωσης γονέων. Ένας οδηγός για την επίλυση κρίσεων στον αυτισμό και τις συναφείς αναπτυξιακές διαταραχές (μτφ. Γ. Καλομοίρης). Ελληνική εταιρία προστασίας αυτιστικών ατόμων.

Σούλης, Σ. Γ. (2002). Παιδαγωγική της ένταξης. Από το σχολείο του διαχωρισμού σε ένα σχολείο για όλους. Τόμος Α', Δάρδανος, Γ. Τυπωθ ύτω, Αθήνα. Τυπωθήτω – ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ.

Σούλης, Σ.Γ. (2008). Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στην πράξη. Παιδαγωγική της ένταξης. Τόμος Β'. Αθήνα: Gutenberg.

Συνοδίνου., Κ. (1999). Ο Παιδικός Αυτισμός 'Θεραπευτική Προσέγγιση'. Αθήνα: Εκδ. Καστανιώτη

Συνοδινού, Κ. (2001). Ο παιδικός αυτισμός: Θεραπευτική προσέγγιση. Εκδόσεις Καστανιώτη.

Συνοδινού, Κ. (2007). Ο παιδικός αυτισμός. Θεραπευτική προσέγγιση. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη

Συριοπούλου-Δελλή, Χ.Κ. & Κασίμος, Δ.Χ. (2013). Επικοινωνία και εκπαίδευση ατόμων με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές/Αυτισμό. Θεσσαλονίκη: εκδ. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Τριλίβα, Σ., Αναγνωστοπούλου, Τ., & Χατζηνικολάου, Σ. (2008). Ούτε καλύτερος, ούτε χειρότερος... Απλά Διαφορετικός! Ασκήσεις ευαισθητοποίησης στη διαφορετικότητα για παιδιά Δημοτικού και Γυμνασίου. Αθήνα: Gutenberg.

Τσιώλης, Γ., & Κασσέρη, Ζ. (2011). Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα (1η εκδ.). Αθήνα: Κριτική.

Χατζημανώλη, Δ., (2005). Από την ένταξη –ενσωμάτωση στη συμπερίληψη. Ένας επαναπροσδιορισμός της αντιμετώπισης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Εκπαιδευτική κοινότητα., 72, 30-35.

- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Στο: Μαυροσκούφης (Επιμ.), Ένταξη παιδιών παλινοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο. Οδηγός επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή. ΥΠ.Ε.Π.Θ., Θεσσαλονίκη.
- Χρηστάκης, Κ.Γ. (2011). Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην ειδική αγωγή. (τόμ. Α'). Αθήνα: Διάδραση.

## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Abosi, C. O. (2000) Thoughts on an action plan for the development of inclusive education in Africa, <http://www.cec.sped.org/intl/natlorer.html>
- Acedo, C., Ferrer, F. & Pamies, J. (2009). Inclusive education: Open debates and the road ahead. *Prospects*, 39, 227-238.
- Ainscow, M. (1997). Towards inclusive schooling. *British Journal of Special Education*, 24(1), 3-6.
- Ainscow, M. 2005. Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change* 6, no. 2: 109\_24.
- Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(1), 3-7.
- Ainscow, M. & Miles, S. (2009). Making Education for All inclusive: Where next? *Prospects*, 38(1), 15-34
- Alevriadou, A., & Pavlidou, K., (2014): "Teachers' beliefs about the factors affecting the positive outcome of intervention in managing challenging behaviors of individuals with intellectual disabilities.", *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 159, 132-136. Διαθέσιμο στη διεύθυνση: <https://goo.gl/7n8qGG>
- American Psychiatric Association. (2013) *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. 5th ed. Arlington, VA: American Psychiatric Association;
- Anderson C. J. K., Klassen R. M. & George G. K. (2007). *Inclusion in Australia*.

what teachers say they need and what school psychologists can offer. *School Psychology International*, 28(2), 131-147

Angelides, P., Stylianou, T. & Gibbs, P. (2006). Preparing teachers for inclusive education in Cyprus. *Teaching and Teacher Education*, 22 (4), 513 – 522.

Arbeiter, S. & Hartley, S. (2002). Teachers' and pupils' experiences of integrated education in Uganda. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(1), 61-78.

Austin, V. L. (2001). Teachers' beliefs about co-teaching. *Remedial & Special Education, Special Curriculum Access*, 22(4)245-255.

Auxter, D., Pyfer, J., & Huettig, C. (2001). *Principles and Methods of Adapted Physical Education and Recreation*. Saint Louis, Missouri: Mosby-Year Book.

Avissar, G., Reiter, S., & Leyser, Y. (2003). Principals' views and practices regarding inclusion: the case of Israeli elementary school principals. *European Journal of Special Needs Education*, 18(3), 355–369.

Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local educational authority. *Educational Psychology*, 20, 193–213.

Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2002). Inclusion in action: An in-depth case study of an effective inclusive secondary school in the south west of England. *International Journal of Inclusive Education*, 6(2), 143- 163.

Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129-147.

Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes toward inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389.

Balboni, G., Pedrabissi, L. (2000). Attitudes of Italian teachers and parents toward school inclusion of students with mental retardation: The role of experience. *Education & Training in Mental Retardation & Developmental Disabilities* 35:2, 48–59.

Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Skinner, R., Martin, J., & Clubley, E. (1996). The autism-spectrum quotient (AQ): Evidence from asperger syndrome/highfunctioning autism, males and females, scientists and mathematicians. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31, 5-17.

Barton L. (2003). Inclusive education and teacher education. A basis for hope or a discourse of delusion. Institute of Education University of London Professorial Lecture.

ΒαΓτον, L. (2004). Η πολιτική της ένταξης .Στο Α. Ζώνιου -Σιδέρη (επιμ.) Θεωρία Α: Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις , Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Barton, L. (2008). Η πολιτική της ένταξης (inclusion). Στο Α. Ζώνιου- Σιδέρη, (Επιμ.). Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Bateman, D. and Bateman , C.F. (2002). What does a principal need to know about inclusion. *Eric Digest*.

Bayliss, P., & Avramidis, E. (2000). Mainstream Teachers' Attitudes towards the Inclusion of Students with Special Educational Needs in the Ordinary School, <http://www.isec2000.org.uk/abstracts/papers b/bavliss3 htm>.

Bennette, T., Rowe, V., & DeLuca, D (1996). Getting to know Abbi. Focus on autism and other developmental disabilities, 11, p. 183-188.

Berg, L., S. (2004). The advantages and disadvantages of the inclusion of students with disabilities into regular education classrooms. The Graduate School, University of Wisconsin- Stout

Boardman, A. G., Arguelles, M. E., Vaughn, S., Hughes, M. T., & Klingner, J. (2005). Special education teachers' views of researched based practices. *The Journal of Special Education*, 39, 168-180.

**Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J. & Petry, K. (2012). Social participation of students with special educational needs in mainstream seventh grade. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 1952-1956. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.147>.**

**Boutot, E. A. (2007). Fitting In: Tips for Promoting Acceptance and Friendships for Students with Autism Spectrum Disorders in Inclusive Classrooms. *Intervention in School and Clinic*, 42(3), 156–161.**

**Brown, W. H., Odom, S. L. & Maureen C. A. (2001). An intervention hierarchy for promoting preschool children’s peer interactions in natural environments. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21, 162 - 175.**

**Buyse, V., Goldman, D. B. & Skinner, M. L. (2003). Friendship formation in inclusive early childhood classrooms: what is the teacher’s role? *Early Childhood Research Quarterly*, 18 (4), 485 - 501.**

**Brown, P. I. & Shearer, J. (2004). Challenges for inclusion within a quality of life model for the 21st century. In Mitchell, D. (ed.) *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education*, 2. New York: RoutledgeFalmer**

**Brown, V., & Clark, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*. 3 (2), 77-101.**

**Cassimos, D. C., Polychronopoulou, S. A., Tripsianis, G. I., & Syriopoulou-Delli, C. K. (2013). Views and attitudes of teachers on the educational integration of 91 students with autism spectrum disorders. *Developmental Neurorehabilitation*, 1–11.**

**Causton-Theoharis, J., & Theoharis, G. (2008). Creating Inclusive Schools for All Students. *School Administrator*, 65(8), 24–25.**

**Chung, W., Chung, S., Edgar-Smith, S., Palmer, R. B., DeLambo, D., & Huang, W. (2015). An Examination of In-Service Teacher Attitudes Toward Students with Autism Spectrum Disorder: Implications for Professional Practice. *Current Issues in Education*, 18(2).**

**Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (4th ed.), London: Routledge-Falmer**

Cohen, L., Manion, L. & Morrison K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cole, D. A., & Meyer, L. H. (1991). Social integration and severe disabilities: A longitudinal analysis of child outcomes. *Journal of Special Education*, 25, 340-351.

Conaster, P., Block, M. E., & Lepore, M. (2000). Aquatic instructors' attitudes toward teaching students with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, 173-183.

Conway, R. (2012). Inclusive schools in Australia: rhetoric and practice. In C.Boyle and K.Topping (eds) *What Works in Inclusion?* Maidenhead: Open University Press.

Cornwall, J. & Graham-Matheson, L. (2012). *Leading on inclusion*. London: Routledge.

Coster, W.J & Haltiwanger, J.T. (2004) .Social- behavioral skills of elementary students with physical disabilities included in general edncation classroom. *Regular and Special Education*, 25(2),95-103.

Creswell, J. W. (2011). *Εκπαιδευτική έρευνα: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας/μετάφραση Ν. Κουβαράκου επιμέλεια Χ. Τσορμπατζούδης*. - 1η έκδ. - Αθήνα

D'Alessio, S., & Watkins, A. (2009). International Comparisons of Inclusive Policy and Practice: Are We Talking about the Same Thing? *Research in Comparative and International Education*, 4(3), 233–249.

DeFrance Schmidt, S. A. (2008). *The Power Of Co-teaching: Predictors Of Attitudes On Elementary ESL/General Education Co-teaching*. Hamline University, Saint Paul, Minnesota.

Dellve, L., Samuelsson, L., Tallborn, A., Fasth, A., & Hallberg, L. R. (2006). Stress and wellbeing among parents of children with rare diseases: a prospective intervention study. *Issues and innovations in nursing practice*, 53(4), 392-402.

Desimone, J., Maldonado, N. & Rodriguez, V. (2013). Attitudes about Inclusion: Through the Lens of Practitioners and Novices. *THE JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION APPRENTICESHIP*. 2,(1)

Dettmer, P., Dyck, N., & Thurston, L. P. (2005). Consultation, collaboration, and teamwork for students with special needs. Ανακτήθηκε από [http://www.ablongman.com/html/productinfo/dettmer5e/0205435238\\_ch2.pdf](http://www.ablongman.com/html/productinfo/dettmer5e/0205435238_ch2.pdf)

Dias, P., C. & Perez, J., D. (2013). Building bridges in special education: Development of an instrument to evaluate the collaboration between regular and special education teachers. *International Journal of Learning and Teaching*, 5(2), 44-49.

Downing, J. E. & Eichinger, J. (2003). Creating Learning Opportunities for Students With Severe Disabilities in Inclusive Classrooms. *TEACHING Exceptional Children*, 36(1), 26-31

Downing, J. E., Spencer, S. & Cavallaro, C. (2004). The development of an inclusive charter elementary school: Lessons learned. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29(1), 11-24

Dymond, S. K. & Orelove, F. P. (2001). What constitutes effective curricula for students with severe disabilities? *Exceptionality*, 9, 109-122

Eldar, E., Talmor, R., & Wolf-Zukerman, T. (2010). Successes and difficulties in the individual inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the eyes of their coordinators. *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 97-114.

Emam, M. M., & Farrell, P. (2009). Tensions experienced by teachers and their views of support for pupils with autism spectrum disorders in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, 24(4), 407-422.

ERO (Education Review Office) (2013). *Accelerating the Progress of Priority Learners in Primary Schools*. Wellington: Author.

Fakolade, O. A., Adeniyi, S. O. & Tella, A. (2009). Attitude of teachers towards the inclusion of special needs children in general education classroom: the case of teachers in some selected schools in Nigeria. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 1(3), 155- 169.

Farrell, P. (2000). *The impact of research on developments*

**in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4(1), 153-162.**

**Farrell, P., Dyson, A., Polat, F., Hutcheson, G., & Gallannaugh, F. (2007). Inclusion and achievement in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, 22(2), 131–145.doi:10.1080/08856250701267808**

**Ferguson D.L. (2008) ,International trends in inclusive education: the ('OntinLling challenge to teach each one and everyone, *European jouInal of Special Needs Education*, Publishing Co: Routledge ,USA.**

**Fett-Conte, A. C., Bossolani-Martins, A. L., & Rosan, D. B. A. (2015). Etiology of Autism the Complexity of Risk Factors in Autism Spectrum Disorder. In Michael Fitzgerald (Ed), *Autism Spectrum Disorder - Recent Advances* (pp. 313-333). INTECH.**

**Finke, E. H., Finke, E. H., McNaughton, D. B., & Drager, K. D. R. (2009). “All Children Can and Should Have the Opportunity to Learn”: General Education Teachers ’ Perspectives on Including Children with Autism Spectrum Disorder who Require AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, 25(2), 110–122.**

**Fishbein, H. D. (1996). *Peer prejudice and discrimination*. Boulder, CO: Westview Press.**

**Fisher, D., Sax, C. & Grove, K. (2000). The resilience of changes promoting inclusiveness in an urban elementary school. *The Elementary School Journal*, 100(3), 213-227**

**Fisher, M. & Meyer, L. H. (2002). Development and social competence after two years for students enrolled in inclusive and self-contained educational programs. *Research and Practice for Persons With Severe Disabilities*, 27, 165-174**

**Florian, L. (2008). Inclusion: Special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*, 35 (4), 202 – 208.**



- Fombonne E.( 2005) **Epidemiological Surveys of Autism and Other Pervasive Developmental Disorders: An Update** , *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol. 33, No. 4
- Fontana, K.C. (2005). **The effects of co-teaching on the achievement of eighth grade students with learning disabilities.** *The Journal of At risk Issues*, 11(2), pp. 17-23.
- Forlin, C. (2001). **Inclusion: identifying potential stressors for regular class teachers.** *Educational Research*, 43(3), 235-245. doi: 10.1080/00131880110081017
- Forlin, C., Keen, M., & Barrett, E. (2008). **The concerns of mainstream teachers: Coping with inclusivity in an Australian context.** *International Journal of Disability, Development and Education*, 55(3), 251-264.
- Friedman Narr, R., Murawski, W.W., & Spencer, S. (2007, Spring). **Fostering independence in students with special needs.** *The Ladder*, p.9-10.
- Friend, M. P., & Cook, L. (2007). **Interactions : Collaboration skills for school professionals (5th ed.).** Boston.
- Frisk, C. A. (2004). **Teacher collaboration: Learning from inclusion dyad dialogues.** *Dissertations and Master 's Theses (Campus Access)*, 1–169.
- Frith, U. (1999). **Αυτισμός: εξηγώντας το αίνιγμα.** (Μτφ) Γ. Καλομοίρης. Αθήνα: *Ελληνικά Γράμματα*.
- Frith, U. (2009). **Emanuel miller lecture: confusions and controversies about Asperger syndrome.** *Journal of Psychology and Psychiatry*, 45, p. 672-686.
- Frostad, Mjaavatn, Egil and Pijl, S. J. (2011). **The stability of social relations among adolescents with special educational needs (SEN) in regular schools in Norway'**, *London Review of Education*, 9(1), 83-94. DOI: 10.1080/14748460.2011.550438 <http://dx.doi.org/10.1080/14748460.2011.550438> .
- Gately, S. E., & Gately, F. J. (2001). **Understanding coteaching components.** *Teaching Exceptional Children*, 33(4), 40–47.

**Gibb, K., Tunbridge , D., Angelia Chua, A. & Frederickson, N.(2007). Panthways to inclusion: Moving from special school to mainstream. Educational Psychology in Practice, 23(2), 109-127.**

**Glashan, L., Mackay, G., & Grieve, A. (2004). Teachers' Experience of Support in the Mainstream Education of Pupils with Autism. Improving Schools, 7(1), 49–60.**

**Goodall, E. (2014). Supporting teachers' journeys towards full inclusion of students on the autism spectrum in New Zealand. The journal of the international association sf special education. Vol 15, No 2, 133-140.**

**Grandin, T. & Scariano, M. M. (1995). The learning style of people with autism: An autobiography. In K. Quill (Ed.), Teaching children with autism: Strategies to enhance communication and socialization (pp. 33-52). New York: Delmar.**

**Greenwood, M. & French, R. (2000). Inclusion Into Regular Physical Education Classes. Background and Economic Impact. The Physical Educator, 57(4), 209-215.**

**Happe, F. (2003). Αυτισμός: Σύγχρονη Ψυχολογική Θεώρηση. Gutenberg: Αθήνα.**

**Harrower, J. K., & Dunlap, G. (2001). Including children with autism in general education classrooms a review of effective strategies. Behavior Modification, 25(5), 762–784.**

**Helps, S., Newsom-Davis, I. C., & Callias, M. (1999). Autism The Teacher's View. Autism, 3(3), 287-298.**

**Higgins, D. J., Bailey, S. R., & Pearce, J. C. (2005). Factors associated with functioning style and coping strategies of families with a child with an autism spectrum disorder. Autism, 9(2), 125-137.**

**Hill, E. L., & Frith, U. (2003). Understanding autism: insights from mind and brain. Philosophical Transactions of the Royal Society of London B: Biological Sciences, 358(1430), 281-289.**

- Hines, R. A. (2001). *Inclusion in middle schools*. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education
- Howlin, P. (1998). Psychological and educational treatments for autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(03), 307-322.
- Humphrey, N., & Lewis, S. (2008). 'Make me normal': the views and experiences of pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 12(1), 23–46.
- Hurlbert, R. T., Happe, F. & Frith, U. (1994). Sampling the form of inner experience in three adults with Asperger Syndrome. *Psychological Medicine*, 24, 385-395.
- Iarocci, G., & McDonald, J. (2006). Sensory Integration and the Perceptual Experience of Personswith Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(1), 77-90.
- doi:10.1007/s10803-005-0044-3
- Idol, L (2006). Toward inclusion of special education students in general education. *Remedial and Special Education*, 27(2), 77–94.
- Irmsher, K. (1995). *Inclusive Education in Practice: The Lessons of Pioneering School Districts*. *Bulletin*, 38(6), 1-63.
- Jordan, R., & Powel, S. (1997). *Understanding and Teaching Children with Autism*. London: John Wiley & sons Ltd.
- Jordan, R. (2005). Managing autism and Asperger's syndrome in current educational provision. *Pediatric Rehabilitation*, 8(2), 104-112.
- Jordan, R. (2008). Autistic Spectrum Disorders: A Challenge And A Model For Inclusion In Education. *British Journal of Special Education*, 35, p. 11-15.
- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A. & Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with educational needs in mainstreaming schools on the achievement of their peers. *Educational Research*, 49(4), 365-382.
- Kappen, M. (2010). Inclusive education: Programmes and provisions. I – manager's *Journal on Educational Psychology* 4(1).

- Karagiannis, A., Stainback, W., & Stainback, S., (1996). Historical overview of inclusion. In Stainback, W., & Stainback, S., (Eds.) *Inclusion: a guide for educators*. Baltimore: P.H. Brookes Pub
- Kasari, C., Freeman, S. F. N., Bauminger, N., & Alkin, M. C. (1999). Parental perspectives on inclusion: Effects of autism and Down syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29,297-305.
- Katz, J. & Mirenda, P. (2002). Including students with developmental disabilities in general education classrooms: educational. *International Journal of Special Education*, 17, (2), 14-24
- Kern, L., Koegel, R., Dyer, K., Blew, P., & Fenton, L. (1982). The effects of physical exercise on self-stimulation and appropriate responding in autistic children. *Journal of autism and development disorders*. 12 (4), 399-419.
- Kim, Y. S., Fombonne, E., Koh, Y. J., Kim, S. J., Cheon, K. A., & Leventhal, B. L. (2014). A comparison of DSM-IV pervasive developmental disorder and DSM-5 autism spectrum disorder prevalence in an epidemiologic sample. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 53(5), 500-508.
- Klinger, L. G., & Dawson, G. (1995). A fresh look at categorization abilities in persons with autism. Στο E. Schopler & G. Mesibov (Eds.), *Learning and cognition in autism* (pp. 119–136). New York: Plenum Press.
- Kliwer, C. & Biklen, D. (2001). “ School’ s not really a place for reading:” A research synthesis of the literate lives of students with severe disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 26(1) 1-12.
- Kochhar, C., West, L., & Taymans, J. (2000). *Successful Inclusion: Strategies for a Shared Responsibility*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Merrill Education Publishers
- Koster, M., Pijl, S. J., van Houten, E., & Nakken, H. (2007). The social position and development of pupils with SEN in mainstream Dutch primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 31-46.

**Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 117–140**

**Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H. & Van Houten, E. (2009). Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 59-75.  
<http://dx.doi.org/10.1080/10349120903537905>**

**Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H., & Van Houten, E. (2010). Social Participation of Students with Special Needs in Regular Primary Education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development, and Education*, 57(1), 59-75.**

**Kowalski, E. M, & Rizzo, T. L. (1996). Factors influencing preservice student attitudes toward individuals with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13(2), 180-196.**

**Kudlaeek, M. (2001). An attitude toward inclusion instrument based on the theory of planned behavior for prospective Czech physical educators. Unpublished doctoral dissertation, Texas Woman's University, Denton.**

**Lampi, K. M., Lehtonen, L., Tran, P. L., Suominen, A., Lehti, V., Banerjee, P. N., ... & Sourander, A. (2012). Risk of autism spectrum disorders in low birth weight and small for gestational age infants. *The Journal of Pediatrics*, 161(5), 830-836.**

**Leach, D., & Duffy, M. L. (2009). Supporting students with autism spectrum disorders in inclusive settings. *Intervention in School and Clinic*, 45(1), 31-37.**

**Lennard-Brown, S. (2004). Αυτισμός. Αθήνα: Σαββάλας.**

**Lienert, C., Sherrill, C., & Myers, B. (2001). Physical educators' concerns about integrating children with disabilities: A cross-cultural comparison. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 18(1), 1-17.**

**Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1–24.**

**Lindsay, S., Proulx, M., Thomson, N., & Scott, H. (2013). Educators' Challenges of Including Children with Autism Spectrum Disorder in Mainstream Classrooms, *International Journal of Disability, Development and Education*, 60(4), 347-362, DOI:10.1080/1034912X.2013.846470**

**Loiacono, V., &Valenti, V. (2010). General education teachers need to be prepared to co-teach the increasing number of children with autism in inclusive settings. *International journal of special education*. Vol 25 No 3**

**Loreman, T. (2007). Seven Pillars of Support for Inclusive Education. Moving from “Why?” to “How?” *International Journal of Whole Schooling*, 3 (2), 2007.**

**Luetke – Stahlman, B. (1994). Procedures for socially integrating preschoolers who are hearing, deaf and hard of hearing. *Topics in Early Childhood Special Education*, 14 (4), 472-482.**

**Malian, D. I., & McRae, E. (2010). Co-teaching beliefs to support inclusive education: Survey of relationships between general and special educators in inclusive classes. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(6), 2.**

**Mamah, V., Deku P.,Darling, S. & Avoke, S. (2011). University teacher's perception of inclusion of visually impaired in Chanaian Universities. *International Journal of Special Education*, 26 (1), 70- 79.**

**Mastropieri, M. A. & Scruggs, T. E. (2006). *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction*. (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall**

**Mavropalias, T. (2019). *Research Highlights in Education and Science 2018 (Annual Book)*. The Greek Co- Teaching Model. Chapter one, p. 5-18, International Society for Research in Education and Science, USA**

**Mavropoulou, S., & Padeliadu, S. (2000). Greek Teachers' Perceptions of Autism and Implications for Educational Practice A Preliminary Analysis. *Autism*, 4(2), 173–183.**

McCarty, K. (2006). **Full inclusion: The benefits and disadvantages of inclusive schooling:** ανακτήθηκε από

[http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/28/07/83/.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/28/07/83/.pdf)

McGregor, E., & Campbell, E. (2001). **The attitudes of teachers in Scotland to the integration of children with autism into mainstream schools.** *Autism*, 5, 189-207.

McDonnell, J., Mathot-Buckner, C., Thorson, N. & Fister, S. (2001). **Supporting the inclusion of student with moderate and severe disabilities in junior high school general education classes: The effects of class wide peer tutoring, multi-element curriculum and accommodations.** *Education and Treatment of Children*, 24(2), 141-160

McDuffie, K. A., Landrum, T. J., & Gelman, J. A. (2007). **Co-Teaching and Students with Emotional and Behavioral Disorders.** *Beyond Behavior*, 17(2), 11-16.

McDuffie, K. A., Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2007). **Co-Teaching in Inclusive Classrooms: Results of Qualitative Research from the United States, Canada, and Australia.** *International Perspectives Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, 20, 311-338.

Meister, H., (2004). **Βασικές παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές της ένταξης, στο Ζώνιου- Σιδέρη Α. (επιμ.). Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Θεωρία, 75-85. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα**

Mesibov, G. B., & Shea, V. (1996). **Evidence-Based Practices and Autism,** *Autism*, 15(1), 114. doi: 10.1177/1362361309348070

Middlemas, B. (2012). **Learning and teaching in inclusive classrooms.** In *Leading on inclusion: dilemmas, debates and new perspectives* (1st ed, pp. 72–86). Abingdon, Oxon: Routledge.

Miles, S. & Singal, N. (2008). **The Education for All and inclusive Education debate: Conflict, contradiction or opportunity?** *International Journal of Inclusive Educations* 14(1), 1-15

Mitchell, D. R. (2014). **What Really Works in Special and Inclusive Education: using evidence-based teaching strategies** (second edition). London: Routledge.

**Monsen, J.J. & Frederickson, N. (2004). Teachers' Attitudes Towards Mainstreaming and their Pupils' Perceptions of their Classroom Learning Environment. Learning Environments Research, 7, 129-142.**

**Müller, E., Friend, M., & Hurley-Chamberlain, D. (2009). State-level approaches to co-teaching. Session presented at NASDSE, May, Salt Lake City, UT. Ανακτήθηκε από [http://nasdse.org/DesktopModules/DNNspot-Store/ProductFiles/97\\_7cbbe228-bc77-4d57-950f-4ec003a82df1.pdf](http://nasdse.org/DesktopModules/DNNspot-Store/ProductFiles/97_7cbbe228-bc77-4d57-950f-4ec003a82df1.pdf)**

**Murawski, W. W., & Dieker, L. A. (2004). Tips and strategies for co-teaching at the secondary level. Teaching exceptional children, 36(5), 52–58.**

**Murawski, W. W., & Lochner, W. W. (2010). Observing Co-Teaching: What to Ask For, Look For, and Listen For. Intervention in School and Clinic, 46(3), 174–183.**

**Nienke M. Ruijs, Thea T.D. Peetsma, (2009), Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed, Educational Research Review 4 67–79.**

**Norwich, B. (2000). Inclusion in education: From concepts, values and critique to practice, in Daniels, H. (ed.), Special Education re-formed. Beyond rhetoric?, pp.5-30, London, Routledge Falmer Press.**

**Norwich B. (2002). Education, inclusion and individual differences: Recognizing and resolving dilemmas. British Journal of Educational Studies. SN 0007-1005 vol. 50, No. 4,pp 482-502**

**Obiakor, F. E., Harris, M., Mutua, K., Rotatori, A., & Algozzine, B. (2012). Making inclusion work in general education classrooms. Education and Treatment of Children, 35(3), 477–490. Oppenheim, R. C. (1974). Effective teaching**

**Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. Topics in Early Childhood Special Education, 20 (1), 20 - 32.**

**Odom, S. L. (2002). Narrowing the question : social integration and characteristics of children with disabilities in inclusion settings. Early Childhood Research Quarterly, 17(2), 167–170.**

**Odongo, G. & Davidson, R. (2011). Examining the attitudes and concerns of the**



**Kenyan teachers toward the inclusion of children with disabilities in the general education classroom: A Mixed Methods Study. *International journal of special education*. 31(2).**

**Padeliadu, S., & Lampropoulou, V. (1997). Attitudes of special and regular education teachers towards school integration. *European Journal of Special Needs Education*, 12(3), 173–18**

**Pardo, C. A., Vargas, D. L., & Zimmerman, A. W. (2005). Immunity, neuroglia and neuroinflammation in autism. *International Review of Psychiatry*, 17(6), 485-495.**

**Pearson, S. (2009). Using activity theory to understand prospective teachers' attitudes to and construction of special educational needs and/or disabilities. *Teaching and teacher education*. Vol 25, 559-568.**

**Peterson, C. A. & McConnell, S. R. (1993). Factors affecting the impact of social interaction skills interventions in early childhood special education. *Topics in Early Childhood Special Education*, 13 (1), 38 - 56.**

**Pijl, S.J., Frostad, P. & Flem, A. (2008). The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research* 52, 387-405**

**Pijl, S. J. & Frostad. (2010). Peer acceptance and selfconcept of students with disabilities in regular education, *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 93-105. DOI: 10.1080/08856250903450947  
<http://dx.doi.org/10.1080/08856250903450947> .**

**Piven, J., Palmer, J., Jacobi, D., Childress, D., & Arndt, S. (1997). Broader autism phenotype: Evidence from a family history study of multiple-incidence autism Families. *The American Journal of Psychiatry*, 154 (2), 185-190.**

**Plaisted, K., Saksida, L., Alcántara, J., & Weisblatt, E. (2003). Towards an understanding of the mechanisms of weak central coherence effects: Experiments in**

visual configural learning and auditory perception. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B:*

*Biological Sciences*, 358(1430), 375-386. doi:10.1098/rstb.2002.1211

Power-deFur, L. A. & Orelove, F. P. (1996). *Inclusive education: The past, present, and future*. Gaithersburg: Aspen Publishers.

Pumfey, P. (2000). *Emotional and Behavioral Difficulties. Messages for Teachers*, [http://www.isec2000.org.uk/abstracts/symposia/svmp\\_10\\_3.htm](http://www.isec2000.org.uk/abstracts/symposia/svmp_10_3.htm)

Rakap, S., Cig, O. & Parlak – Rakap, A. (2016). Preparing preschool teacher candidates for inclusion: impact of two special education courses on their perspectives. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17 (2), 98 – 109.

Rafferty, Y., & Griffin, K. W. (2005). Benefits and risks of reverse inclusion for preschoolers with and without disabilities: Perspectives of parents and providers. *Journal of Early Intervention*, 27(3), 173–192.

Reeves, L. M., Umbreit , J., Ferro, J. B., & Liauspin , C. J. (2013). Function –Based Intervention to Support the Inclusion of students with Autism. *Education and training in autism and developmental disabilities*, 48(3), 379-391.

Rice, D., & Zigmond, N. (2000). Co-teaching in secondary schools: Teacher reports of development in Australian and American classrooms. *Learning Disabilities Research and Practice*, 15, 190-197.

Rose, R. (2001). Primary School Teacher Perceptions of the Conditions Required to Include Pupils with Special Educational Needs. *Educational Review*, 53(2), 147-156.

Rose R.(2002). Εκπαιδευτική αξιολόγηση των προγραμμάτων ένταξης: αναζητώντας αποτελεσματικούς τρόπους .Στο Ζώνιου -Σιδέρη (επιμ.), *Θεωρία Α: Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις* (σελ. 209-234) .Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Ruijs, N. M., & Peetsma, T. T. D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4(2), 67-79.

Ryndak, D. L. & Alper, S. (2003). *Curriculum and instruction for students with significant disabilities in inclusive settings* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon

Rytivaara, A. (2012). Collaborative classroom management in a co-taught primary school classroom. *International Journal of Educational Research*, 53, 182–191.

Schwab, S., Holzinger, A., Krammer, M., Gebhardt, M., & Hessel, M. (2015). Teaching practices and beliefs about inclusion of general and special needs teachers in Austria. *Learning disabilities: A contemporary journal* 13 (2), 237-254

Scheepstra, A., Nakken, H., & Pijl, S. (1999). Contacts with classmates: the social position of pupils with Down's syndrome in Dutch mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 14, 212-220.

Schreibman, L. (2005). *The science and fiction of autism*. London: Harvard University Press.

Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional Children*, 73(4), 392-416.

Sehrbrock, P. (2004). Intergration and inclusion: two sides of the same story. In A. Zoniou-Sideri (Ed.), *Inclusion: utopia or reality. The educational and political dimension of integrating pupils with special needs*. (pp. 71-106) Athens: Ellhnika Grammata.

Segall, M. J. (2007). *Inclusion of students with autism spectrum disorder: Educator experience, knowledge, and attitudes*. (Master's thesis, University of Georgia). Retrieved from [https://getd.libs.uga.edu/pdfs/segall\\_matthew\\_j\\_200805\\_ma.pdf](https://getd.libs.uga.edu/pdfs/segall_matthew_j_200805_ma.pdf)

Segall, M. J., & Campbell, J. M. (2012). Factors relating to education professionals' classroom practices for the inclusion of students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(3), 1156-1167.

Segall, M. J., & Campbell, J. M. (2014). Factors influencing the educational placement of students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(1), 31-43.

Shaffner, C., B. & Buswell, B. E. (2004). What do we really know about inclusive schools? A systematic review of the research evidence. In Mitchell, D. (ed.) *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education*, 2. London and New York: RoutledgeFalmer.

- Sherrill, C. (1998). *Adapted Physical Activity, Recreation, and Sport. Crossdisciplinary and Lifespan.* Dubuque, Iowa. WCB/McGraw Hill.**
- Sileo, J. M., & Van Garderen, D. (2010). *Creating optimal opportunities to learn mathematics: Blanding co-teaching structures with research-based practices.* *Teaching Exceptional Children*, 42 (3), 14-21.**
- Slee, R. (2004). *Inclusion in Practice: does practice make perfect.* *Educational Review*, 53 (2), 113-123.**
- Stoiber K, Gettinger M, Goetz D (1998) *Exploring factors influencing parents and early childhood practitioners' beliefs about inclusion.* *Early childhood research quarterly*, 13, 107 – 124**
- Stone, W. L. (1987). *Cross-disciplinary perspectives on autism.* *Journal of Pediatric Psychology*, 12(4), 615-630.**
- Strain, P. S. (1983). *Generalization of autistic children's social behaviour change: Effects of developmentally integrated and segregated settings.* *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 3, 23 - 34.**
- Strain, P. S., McGee, G., & Kohler, F. W. (2000). *Inclusion of Children with Autism in Early Intervention Settings: An Example of Rationale, Myths, and Procedures.* In M. Guralnick (Ed.), *Early Childhood Inclusion: Focus on change* (pp. 337-363). Baltimore: Paul H. Brookes.**
- Strogilos, V., Nikolarazi, M. & Tragoulia, E., (2012). *Experiences among beginning special education teachers in general education settings: the influence of school culture,* *European Journal of Special Needs Education*, 27:2, 185-199**
- Strogilos, V., Tragoulia, E., & Kaila, M. (2015). *Curriculum issues and benefits in supportive co-taught classes for students with intellectual disabilities.* *International Journal of Developmental Disabilities*, 61(1), 32-40.**
- Sze, S., & Valentin, S. (2007). *Self-Concept and Children with Disabilities.* *Education*, 127(4), 552-557.**

Tabassam, W., & Grainger, J. (2002). Self-concept, attributional style and self efficacy beliefs of students with learning disabilities with and without attention deficit hyperactivity disorder. *Learning Disability Quarterly*, 25(2), 141–151.

Tafa, E. & Manolitsis, G. (2003). Attitudes of Greek parents of typically developing kindergarten children towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 18, 155–171

Takala, M., & Uusitalo-Malmivaara, L. (2012). A One-Year Study of the Development of Co-Teaching in Four Finnish Schools. *European Journal of Special Needs Education*, 27(3), 373–390.

Tzokova, D. (2000). Inclusion of Children with Severe Learning Difficulties: A Teachers' Perspectives. [http://www.isec2000.org.uk/abstracts/symposia7svmp\\_75htm](http://www.isec2000.org.uk/abstracts/symposia7svmp_75htm)

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and framework for action on special needs education*, Paris: UNESCO.

UNESCO (2001). *Οικουμενική Διακήρυξη της UNESCO για την Πολιτιστική Πολυμορφία*.

Unesco (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Paris: Unesco.

Vakil, S., Welton, E., O'Connor, B., & Kline, L. (2009). Inclusion means everyone! The role of the early childhood educator when including young children with autism in the classroom. *Early childhood education journal*. 36: 321-326.

Valeo, A. (2008). Inclusive education support systems: Teacher and administration views. *International Journal of Special Education*, 23(2), 7-20

Vlachou, A. (2006). Role of special/ support teachers on Greek primary schools : a counterproductive effect of “inclusion” practices. *International Journal of Inclusive Education*, 10(1), 39-58.

Walther-Thomas, C. S. (1997). Co-Teaching Experiences The Benefits and Problems That Teachers and Principals Report Over Time. *Journal of Learning Disabilities*, 30(4), 395–407.

- Watkins, A., (2003). *Ενταξιακή εκπαίδευση: πληροφορίες σχετικές με την πολιτική και την πρακτική σε δεκαεπτά χώρες της Ευρώπης, στο Ζώνιου-Σιδέρη Α. (επιμ.). Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Θεωρία, σσ 105-135. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα*
- Whitman, T. (2004). *The development of Autism A SELF – REGULATORY PERSPECTIVE*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Wiener, J., & Tardif, C. Y. (2004). *Social and emotional functioning of children with learning disabilities: Does special education placement make a difference? Learning Disabilities Research and Practice, 19(1), 20–32.*
- Wilkerson, S. E. (2012, Δεκέμβριος). *Assessing teacher attitude toward the inclusion of students with autism. UNIVERSITY OF LOUISVILLE.*
- Willis, C., (2009). *Creating inclusive learning environments for young children. What to do Monday morning. Corwin press.*
- Yasutake D. & Lerner J., 1997. “Parents perceptions of inclusion: a survey of parents of special education and non- special education students”, *Learning disabilities: A Multidisciplinary Journal* ,8, 117-120.
- Yuen, M., & Westwood, P. (2001). *Integrating students with special needs in Hong Kong secondary schools: teachers’ attitudes and their possible relationship to guidance training. International Journal of Special Education, Vol16, No.2.*
- Zigmond , N. (2003) *Where should students with Disabilities |Receive special education services? Is one place better than another? The Journal of special education, 37 (3).*
- Zoniou-Sideri A, Vlachou A. (2006). *Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. International journal of inclusive education, 10 (2), 379–394.*

**ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ**

1. *Τί ξέρετε για τον όρο «Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος»; (Ορισμός, χαρακτηριστικά, αιτιολογία, συχνότητα, συννοσηρότητα, επιπολασμός συχνότερη εμφάνιση, θεραπεία)*
2. *Τι ξέρετε για το θέμα της συνεκπαίδευσης – συμπερίληψης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ; Ποιους μαθητές νομίζετε ότι αφορά;*
3. *Τα τελευταία χρόνια πολλοί υποστηρίζουν ότι η συμπερίληψη των μαθητών με ΔΑΦ σ' ένα σχολείο για όλους τους μαθητές αποτελεί την ορθότερη επιλογή εκπαιδευτικού πλαισίου. Άλλοι πάλι υποστηρίζουν ότι τα ειδικά σχολεία είναι τα εκπαιδευτικά εκείνα πλαίσια που μπορούν να προσφέρουν την οργάνωση, τα μέσα, το προσωπικό που είναι απαραίτητα για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών. Εσείς τι θεωρείτε; Ποιο εκπαιδευτικό πλαίσιο πιστεύετε ότι είναι κατάλληλο για τους μαθητές με διαταραχή αυτιστικού φάσματος και για ποιο λόγο ;*
4. *Ποιοι είναι οι παράγοντες επηρεάζουν την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης – συμπερίληψης στων μαθητών με ΔΑΦ στην τάξη του σχολείου γενικής αγωγής; (θετικά ή αρνητικά)*
5. *Σύμφωνα με την εμπειρία σας ποια είναι τα οφέλη της συμπερίληψης για τους μαθητές με ΔΑΦ; Υπάρχουν οφέλη και για τους υπόλοιπους μαθητές τυπικής ανάπτυξης του σχολείου γενικής αγωγής;*
6. *Με ποιες μεθόδους/στρατηγικές/εκπαιδευτικές τεχνικές/ υλικοτεχνική υποδομή μπορεί ένας μαθητής με ΔΑΦ να συμπεριληφθεί στο γενικό σχολείο; Θεωρείτε ότι η εκπαίδευσή σας, είναι αρκετή για να εκπαιδεύσετε μαθητές με ΔΑΦ ή νιώθετε την ανάγκη για επιμόρφωση; Αν ναι, τι είδους επιμόρφωση θα επιθυμούσατε να λάβετε;*
7. *Ποια είναι η εμπειρία σας στο γενικό σχολείο όσον αφορά την συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης (ή της παράλληλης στήριξης αντίστοιχα), το διευθυντή, αλλά και γενικά με το προσωπικό του σχολείου;*
8. *Τι θυμάστε πιο έντονα από τις εμπειρίες σας με μαθητές με ΔΑΦ; Αντιμετωπίσατε κάποια ιδιαίτερη κατάσταση που σας προβλημάτισε ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια υποστήριξης μαθητών αυτιστικού φάσματος; Πως το αντιμετώπισατε;*
9. *Ποιες ειδικότητες κρίνετε χρήσιμες μέσα στο σχολείο που πραγματοποιείται η συνεκπαίδευση και με ποιο τρόπο αυτές μπορεί να βοηθήσουν τη φοίτηση αλλά και την υποστήριξη του μαθητή με διαταραχή αυτιστικού φάσματος ή και γενικότερα;*
10. *Εάν θα είχατε τη δυνατότητα να αλλάξετε κάτι στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα για τα παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος τι θα ήταν αυτό;*

11. Ποια είναι η άποψή σας για την κοινωνικοποίηση των παιδιών με αυτισμό μέσω της συνεκπαίδευσης;
12. Τι πιστεύετε όσον αφορά το θέμα ότι η συμπερίληψη παιδιών με αυτισμό στο γενικό σχολείο οδηγεί στην απομόνωση από τα υπόλοιπα παιδιά τυπικής εκπαίδευσης.
13. Ποια είναι η άποψή σας στο ερώτημα εάν οι γονείς των παιδιών με αυτισμό συμπεριφέρονται με τον ίδιο τρόπο στον εκπαιδευτικό της τάξης, όπως οι υπόλοιποι γονείς.
14. Ποιά είναι η άποψή σας πάνω στο θέμα ότι οι γονείς των παιδιών με αυτισμό έχουν μεγαλύτερη ανάγκη από υποστηρικτικές δομές σε σύγκριση με τους γονείς των υπόλοιπων παιδιών;
15. Ποια είναι η εμπειρία σας όσον αφορά το θέμα ότι οι γονείς των παιδιών με αυτισμό προτιμούν να εκπαιδεύεται το παιδί τους σε κανονικές τάξεις του γενικού σχολείου;



**ΕΝΗΜΕΡΩΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΟΛΗ**

*Αξιότιμε κύριε/κυρία*

*Ονομάζομαι Εξάρχου Ευαγγελία και είμαι φοιτήτρια στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «ψυχολογία στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση» του τμήματος νηπιαγωγών του πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Η παρούσα διπλωματική εργασία διεξάγεται στα πλαίσια ολοκλήρωσης των μεταπτυχιακών μου σπουδών και έχει θέμα: «Η εκπαίδευση ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ (ΔΑΦ). ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ- αντιλήψεις ΤΩΝ παιδαγωγών ΓΕΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΓΙΑ ΤΗ συμπερίληψη- ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΑΦ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ τυπικής εκπαίδευσης σε σχολεία ΓΕΝΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ».*

*Στόχος της έρευνας είναι η μελέτη των γνώσεων, απόψεων και εμπειριών των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη συνεκπαίδευση/συμπερίληψη των μαθητών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος στο γενικό σχολείο. Να σημειωθεί ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Οι απαντήσεις σας θα παραμείνουν εμπιστευτικές και ανώνυμες, θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς, ενώ μετά το πέρας της έρευνας το μαγνητοφωνημένο υλικό θα καταστραφεί. Τέλος, να επισημάνω ότι μπορείτε να σταματήσετε σε οποιοδήποτε σημείο της διαδικασίας της συνέντευξης εφόσον το επιθυμείτε.*

*Παρακαλώ πολύ να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις. Η συμβολή σας είναι πολύτιμη για την ολοκλήρωση της έρευνας. Τα αποτελέσματα της έρευνας εφόσον σας ενδιαφέρουν θα είναι στη διάθεσή σας. Επικοινωνήστε μαζί μου στην ηλεκτρονική: [evanexar95@gmail.com](mailto:evanexar95@gmail.com).*

*Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία*

*Με εκτίμηση,*

*Εξάρχου Ευαγγελία*

*Ψυχολόγος*