

Λαμπαδάρη Ιωάννα
Δρ. Γκαραβέλας Κων/νος

Συνεκπαίδευση μαθητών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος: Εμπειρία, Γνώσεις και Στάσεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Περίληψη

Στοιχείο κλειδί για την επιτυχή υλοποίηση της συνεκπαίδευσης των μαθητών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), αποτελεί η στάση του εκπαιδευτικού. Η παρούσα έρευνα εξέτασε τις στάσεις των εκπαιδευτικών προς τη συνεκπαίδευση μαθητών με ΔΑΦ και το ρόλο της πρότερης διδακτικής εμπειρίας και εξειδικευμένης γνώσης. Εκατόν δύο (N=102) καθηγητές γενικής και ειδικής αγωγής που υπηρετούν σε ελληνικά γενικά γυμνάσια και λύκεια, συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο σχετικά με την επαγγελματική επάρκεια, τον επαγγελματικό ρόλο και τα γενικά θεωρητικά ζητήματα γύρω από την ένταξη μαθητών με ΔΑΦ. Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν τη θετική στάση προς τη συνεκπαίδευση, με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής να έχουν περισσότερο θετικές αντιλήψεις σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς γενικής. Οι τελευταίοι δε νιώθουν έτοιμοι να διδάξουν μαθητές με ΔΑΦ και αναφέρουν την ανάγκη για ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση. Η προηγούμενη διδακτική εμπειρία και η εξειδικευμένη γνώση δείχνουν να επιδρούν σημαντικά στη διαμόρφωση της στάσης.

Λέξεις κλειδιά: συνεκπαίδευση, Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στάση εκπαιδευτικού, εμπειρία, γνώση.

Inclusion of pupils with Autistic Spectrum Disorders: Experience, Knowledge and Teachers' Attitudes of Secondary School

Abstract

A key element in the successful implementation to the inclusion of students with Autistic Spectrum Disorders (ASD), involves the teacher's attitude. The present study examined teachers' attitudes toward the inclusion of pupils with ASD, as well as the role of prior teaching experience and specialized knowledge. One hundred and two (N = 102) general and special education teachers serving in Greek general secondary and high schools, filled out a questionnaire about professional competence, professional role and general theoretical issues to the inclusion of students with ASD. The research highlighted the positive attitude towards inclusion, with special education teachers having more positive perceptions than general teachers. They feel unprepared to teach students with ASD and they indicate the need for in-service training. Previous experience in teaching these students and specialized knowledge were shown to have a significant impact on shaping the teachers' attitudes.

Keywords: inclusion, Autistic Spectrum Disorders, secondary school, teacher attitude, experience, knowledge.

1. Εισαγωγή

Ανά εποχή η εκπαιδευτική πολιτική τροποποιείται, μιας και δέχεται επιρροές από τα κοινωνικά δεδομένα. Ως φυσικό επόμενο αυτής της εξέλιξης είναι και η πορεία στην εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες. Η τελευταία έχει διαφοροποιηθεί σημαντικά με την πάροδο του χρόνου. Οι νέες αντιλήψεις και εκπαιδευτικές πρακτικές οδηγούν βαθμιαία στη μετάβαση από τη λειτουργία των ειδικών σχολείων στα σχολεία της ένταξης¹ (integration). Στην πορεία όμως η έννοια της ένταξης που επικρατούσε στην Ευρώπη και ειδικά στο Ηνωμένο Βασίλειο, έφτανε σε εννοιολογικό αδιέξοδο, έτσι τις τελευταίες δεκαετίες και συγκεκριμένα μετά τη Διακήρυξη της Σαλαμάνγκα² έκανε την εμφάνισή της στα εκπαιδευτικά δρώμενα μία καινούρια τάση, αυτή της ενιαίας εκπαίδευσης³ ή συνεκπαίδευσης⁴ (inclusion) των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

1 Warnock, H. M. (1978). *The Warnock Report: Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Στο <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html> (προσπελάστηκε στις 11/10/2017).

2 UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: Unesco.

3 Φτιάκα, Ε. (2010). *Ενιαία Εκπαίδευση: Μια Εκπαίδευση για όλους σε ένα Δημοκρατικό και Ανθρώπινο Σχολείο*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

4 UNESCO (1990). *World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*. New York: Unesco.

Η φιλοσοφία της συνεκπαίδευσης στηρίζεται σε βασικές αρχές της παιδαγωγικής και της ψυχολογίας⁵, συνδέεται με ζητήματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων⁶, ενώ παράλληλα εγκολπώνει τις προσπάθειες που καταβάλλονται για την κοινή φοίτηση των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες σε σχολεία όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης στις συνηθισμένες σχολικές τάξεις, λαμβάνοντας υπόψιν τις ανάγκες και τη διαφορετικότητά τους. Επί τούτου, οι Lynch και Irvine⁷ υποστηρίζουν την άποψη ότι η συνεκπαίδευση αποτελεί ένα ενοποιημένο σύστημα της δημόσιας εκπαίδευσης που εξασφαλίζει μια υψηλής ποιότητας εκπαίδευση για κάθε μαθητή, καθώς παρέχει ταυτόχρονα ουσιαστικό πρόγραμμα σπουδών, αποτελεσματική διδασκαλία και απαραίτητη υποστήριξη για κάθε μαθητή, ενώ παράλληλα προβάλλει τη διαφορετικότητα ως κανόνα.

Η σύγχρονη τάση, που επικρατεί διεθνώς ως προς την εκπαιδευτική αντιμετώπιση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι η ανάπτυξη της πολιτικής της συνεκπαίδευσης⁸ στο πλαίσιο του γενικού σχολείου διασφαλίζοντας το δικαίωμα αυτών των παιδιών στην ισότιμη εκπαίδευση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης⁹. Ειδικότερα, με την εκπαίδευση των μαθητών που έχουν διαγνωσθεί με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), κατά την τελευταία δεκαετία έχει σημειωθεί διεθνώς μια σαφής στροφή από τις διαχωρισμένες δομές υποστήριξης σε ποικίλες πρακτικές συνεκπαίδευσης¹⁰. Βέβαια, αδιαφιλονίκητο παραμένει το γεγονός ότι ο πληθυσμός των παιδιών που διαγιγνώσκεται με ΔΑΦ, σημειώνει αυξητική άνοδο και μάλιστα με γοργό ρυθμό¹¹. Το ίδιο συμβαίνει και στην αυξανόμενη τάση να τοποθετούνται οι εν λόγω μαθητές και να εκπαιδεύονται μαζί με τους συνομηλικούς τους στα γενικά σχολεία¹². Δεδομένου όμως ότι το φάσμα του αυτισμού αποτελεί μια σύνθετη νευροαναπτυξιακή διαταραχή¹³, είναι

5 Χαρούπιας, Α. (2003). *Η ισότιμη συνεκπαίδευση (inclusion)*. Υπουργείο Παιδείας και Συγγραφείς. Στο http://imm.demokritos.gr/epeaek/library_attach/20041261621220.CharoupiasPart_2-1.pdf (προσπελάστηκε στις 11/10/2017).

6 United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York: United Nations. Στο <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml> (προσπελάστηκε στις 17/9/2017).

7 Lynch, S. L., & Irvine, A. N. (2009). Inclusive education and best practice for children with autism spectrum disorder: an integrated approach. *International Journal of Inclusive Education*, 13(8), p. 846.

8 UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: Unesco.

9 United States Department of Education (2004). *The Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004*. P.L. 108-447. Washington, DC: U.S. Department of Education.

10 United States Department of Education (2001). *No Child Left Behind Act of 2001*. P.L. 107-110. Washington, DC: U.S. Department of Education.

11 Centers for Disease Control and Prevention (2016). *Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years – Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2012*. Στο <http://www.cdc.gov/mmwr/volumes/65/ss/ss6503a1.htm> (προσπελάστηκε στις 12/3/2017).

12 European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Special Needs Education Country Data 2012*. Στο <https://www.european-agency.org/sites/default/files/sne-country-data2012SNE-Country-Data2012.pdf> (προσπελάστηκε στις 11/4/2017).

13 American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Author.

σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να είναι σε θέση να εφαρμόζουν κατάλληλες και αποτελεσματικές πρακτικές, προκειμένου να συμπεριλάβουν τους μαθητές με ΔΑΦ στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης.

Εν γένει η επιτυχία ενός προγράμματος για την συνεκπαίδευση μαθητών με ΔΑΦ είναι στενά συνδεδεμένη με την εφαρμογή συγκεκριμένων κριτηρίων που αναφέρονται πρωτίστως στη στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στη συνεκπαίδευση¹⁴. Ως εκ τούτου, έχει ιδιαίτερη σημασία να εξεταστούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών, αφού ο εντοπισμός τους και η κατανόηση του κατάλληλου τρόπου υποστήριξης των μαθητών με ΔΑΦ μέσα στη συνηθισμένη τάξη του γενικού σχολείου είναι μείζονος σημασίας θέμα. Η συγκεκριμένη μελέτη διερευνά το ζήτημα αυτό, διότι προσδιορίζοντας τη στάση του εκπαιδευτικού, καθώς και τους παράγοντες εκείνους που ενδεχομένως τη διαμορφώνουν, ανοίγει ο δρόμος για την ανάπτυξη αποτελεσματικών και κατάλληλων εκπαιδευτικών πρακτικών συνεκπαίδευσης στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο.

2. Θεωρητικό Πλαίσιο

2.1. Συνεκπαίδευση μαθητών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος

Η έννοια της συνεκπαίδευσης προϋποθέτει ότι οι μαθητές με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) θα πρέπει να εκπαιδεύονται στο ίδιο περιβάλλον με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους μαθητές, αντί να διαχωρίζονται σε αίθουσες ειδικής εκπαίδευσης. Στην περίπτωση της Ελλάδας η πολιτική ενός σχολείου για όλους αποτελεί πλέον θεσμοθετημένο δικαίωμα των παιδιών με ΔΑΦ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με το Νόμο¹⁵ 3699/2008 περί Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες η φοίτηση των μαθητών με ΔΑΦ στις εκπαιδευτικές δομές γίνεται με γνώμονα το βαθμό λειτουργικότητάς τους. Συγκεκριμένα, το άρθρο 7 του ίδιου νόμου¹⁶ αναφέρει ότι η φοίτηση των μαθητών υψηλής λειτουργικότητας/ σύνδρομο Asperger πραγματοποιείται στην τυπική τάξη με την υποστήριξη του εκπαιδευτικού της γενικής και σε συνεργασία με τον ειδικό παιδαγωγό. Αντίθετα, οι μαθητές μέσης και χαμηλής λειτουργικότητας μπορούν να παρακολουθούν σε ειδικές τάξεις (τμήματα ένταξης) των γενικών σχολείων 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.

14 Simpson, R. L., De Boer-Ott, S. R., & Smith-Myles, B. (2003). Inclusion of learners with autism spectrum disorders in general education settings. *Topics in Language Disorders*, 23(2), p.p. 116-133.

15 Νόμος 3699/2008. *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. (ΦΕΚ Α' 199/2.10.2008), σ.σ. 3499-3522.

16 Νόμος 3699/2008. *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. (ΦΕΚ Α' 199/2.10.2008), σ.3504.

Τα παιδιά με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο συναντούν ποικίλες προκλήσεις και τα ευρήματα σχετικά με την επιτυχή εκπαίδευσή τους δείχνουν να είναι αντιφατικά. Από τη μια οι εν λόγω μαθητές παρουσιάζουν ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και θετική αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους και σε αρκετές περιπτώσεις δείχνουν να μπορούν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά μεταβάσεις και αλλαγές στη σχολική καθημερινότητα¹⁷. Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι και τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης επωφελούνται από αυτή τη συνύπαρξη, αφού οι στάσεις τους επηρεάζονται θετικά γνωρίζοντας και κατ' επέκταση αποδέχοντας τις ατομικές διαφορές τους¹⁸. Από την άλλη έχει διαπιστωθεί ότι, όταν οι μαθητές με αναπηρία τοποθετούνται σε περιοριστικά περιβάλλοντα, όπως ειδικά σχολεία ή ειδικές τάξεις, τότε τείνουν να αλληλεπιδρούν περισσότερο με τους εκπαιδευτικούς παρά με τους συνομηλίκους τους¹⁹. Βέβαια, υπάρχουν και αρνητικά ευρήματα σχετικά στην προσπάθεια κοινωνικής ένταξης²⁰ ατόμων με αυτισμό σε περιβάλλοντα συνεκπαίδευσης, παρίσταται ο φόβος απόρριψης ή μη αποδοχής τους από ομάδες συνομηλίκων ή και ακόμη να είναι θύματα εκφοβισμού²¹.

Επιπρόσθετα, οι σκεπτικιστές της εκπαίδευσης του μη διαχωρισμού συχνά υποστηρίζουν ότι τα κοινωνικά οφέλη έρχονται σε αντίθεση με την ακαδημαϊκή πρόοδο αυτών των μαθητών, όμως ορισμένες μελέτες ανέφεραν ότι αυτό δε συμβαίνει απαραίτητα σε κάθε περίπτωση. Συγκεκριμένα, ο καθηγητής Simpson²² και οι συνεργάτες του διαπίστωσαν ότι ο μαθητής με ΔΑΦ επωφελείται στην ακαδημαϊκή του επίδοση, όταν συμμετέχει στις σχολικές δραστηριότητες σε όλο και πιο ανεξάρτητα επίπεδα, αλλά και όταν καταδεικνύει την απόκτηση νέων δεξιοτήτων φροντίζοντας παράλληλα να συμμετέχει στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία μέσα στο πλαίσιο της ομαδο-συνεργατικής διδασκαλίας. Επιπλέον έρευνες διαπίστωσαν ακαδημαϊκά οφέλη για τα παιδιά με ΔΑΦ που φοιτούν στις τυπικές τάξεις, όπου με κατάλληλες στρατηγικές παρέμβασης σημειώθηκε αυξημένη αλληλεπίδραση των μαθητών μέσα στην τάξη, όπως και επίτευξη θετικών αποτελεσμάτων σε πολλές γνωστικές δεξιότητες²³.

17 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), p.p. 97-114.

18 Sansosti, J. M., & Sansosti F. J. (2012). Inclusion for students with high-functioning autism spectrum disorders: Definitions and decision making. *Psychology in the Schools*, 49(10), p.p. 917-931.

19 Goodman, G., & Williams, C.M. (2007). Interventions for increasing the academic engagement of students with autism spectrum disorders in inclusive classrooms. *Teaching exceptional children*, 39(6), p.p. 53-61.

20 Orsmond, G.I., Krauss, M.W., & Seltzer, M.M. (2004). Peer relationships and social and recreational activities among adolescents and adults with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(3), p.p. 245-256.

21 Symes, W., & Humphrey, N. (2010). Peer-group indicators of social inclusion among pupils with autistic spectrum disorders (ASD) in mainstream secondary schools: A comparative study. *School Psychology International*, 31(5), p.p. 478-494.

22 Simpson, R. L., De Boer-Ott, S. R., & Smith-Myles, B. (2003). Inclusion of learners with autism spectrum disorders in general education settings. *Topics in Language Disorders*, 23(2), p.p. 116-133.

23 Goodman, G., & Williams, C.M. (2007). Interventions for increasing the academic engagement of students

Είναι έκδηλο λοιπόν το συμπέρασμα ότι ο βαθμός σοβαρότητας των διαταραχών του αυτισμού²⁴ επηρεάζει τις αποφάσεις της κατάλληλης τοποθέτησης²⁵ αυτής της ομάδας του μαθητικού πληθυσμού και κατ' επέκταση καθιστά την εκπαίδευσή τους ιδιαίτερα πολύπλοκη ως διαδικασία. Οι προκλήσεις αναφορικά με την εκπαίδευση των μαθητών με ΔΑΦ είναι πολλές και είναι πιθανό να μεγεθυνθούν σε ένα τυπικό σχολικό περιβάλλον²⁶. Για τους συγκεκριμένους μαθητές απαιτείται υποστηρικτικός εκπαιδευτικός προγραμματισμός σε ολόκληρη τη σχολική τους θητεία, σοβαρός σχεδιασμός και προετοιμασία²⁷, ο οποίος σε μεγάλο βαθμό αφορά τους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής.

2.2. Στάσεις Εκπαιδευτικών προς τη Συνεκπαίδευση μαθητών με ΔΑΦ

Η στάση ενός ατόμου μπορεί να επηρεάσει γνωστικές λειτουργίες, συναισθηματικές ανταποκρίσεις αλλά και μελλοντικές αντιδράσεις και συμπεριφορές προς τους άλλους²⁸. Κατ' επέκταση «η στάση ενός εκπαιδευτικού προς έναν μαθητή με ΔΑΦ ενδεχομένως και να έχει τεράστια επίδραση στις αλληλεπιδράσεις τους στην τάξη»²⁹. Άλλωστε, οι πεποιθήσεις και οι συμπεριφορές των εκπαιδευτικών είναι βαρύνουσας σημασίας ζήτημα, δεδομένου ότι η αποδοχή της φιλοσοφίας της συνεκπαίδευσης πιθανόν να επηρεάσει τη δέσμευσή τους για την εφαρμογή της³⁰. Η στάση του εκπαιδευτικού είναι ένας παράγοντας που μπορεί να επηρεάσει³¹ αλλά και να προβλέψει³² την επιτυχία της συνεκπαίδευσης των παιδιών που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν θετική στάση, φαίνεται να είναι πρόθυμοι να συμπεριλάβουν μαθητές με ΔΑΦ στην τάξη τους, καθώς

with autism spectrum disorders in inclusive classrooms. *Teaching exceptional children*, 39(6), p.p. 53-61.

24 McNerney, C., Hill, V., & Pellicano, E. (2015). Choosing a secondary school for young people on the autism spectrum: A multi-informant study. *International Journal of Inclusive Education*, 19(10), p.p. 1096-1116.

25 Sansosti, J. M., & Sansosti F. J. (2012). Inclusion for students with high-functioning autism spectrum disorders: Definitions and decision making. *Psychology in the Schools*, 49(10), p.p. 917-931.

26 Cassady, J.M. (2011). Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism and emotional behavioral disorder. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(7).

27 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*, 25(3), p.p. 24-32.

28 Zimbardo, P.G., & Leippe, M.R. (1991). *The Psychology of Attitude Change and Social Influence*. New York: McGraw-Hill.

29 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), p. 2.

30 Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/ inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), p.p. 129-147.

31 McGregor, E., & Campbell, E. (2001). The attitudes of teachers in Scotland to the integration of children with autism into mainstream schools. *Autism*, 5(2), p.p. 189-207.

32 Rodriguez, I. R., Saldana, D., & Moreno, J. F. (2012). Support, inclusion, and special education teachers' attitudes toward the education of students with autism spectrum disorders. *Autism Research and Treatment*, 2012, p.p. 1-9.

και να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους, προκειμένου να καλυφθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες αυτών των παιδιών³³.

Ορισμένες έρευνες³⁴ δείχνουν ότι, ενώ οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται τη διαφορετικότητα των μαθητών στην τάξη τους, φέρουν αρνητικά συναισθήματα για τη συμπερίληψη μαθητών με σοβαρές αναπηρίες, όπως ο αυτισμός, και στην πράξη δεν είναι πρόθυμοι να υλοποιούν κατάλληλες πρακτικές διδασκαλίας, αφού δείχνουν να έχουν μειωμένες προσδοκίες για ακαδημαϊκή επίδοση³⁵ από το συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι πιο πιθανό να έχουν αρνητική στάση προς τους μαθητές με ΔΑΦ σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς προσχολικής και δημοτικής εκπαίδευσης³⁶. Μια ενδεχόμενη εξήγηση σχετικά με αυτό είναι η έλλειψη αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών τόσο στην εμπειρία όσο και στις γνώσεις που απαιτούνται για να διαχειριστούν τις συμπεριφορές αυτών των μαθητών³⁷.

2.3. Παράγοντες που επηρεάζουν τις Στάσεις των Εκπαιδευτικών

Τόσο οι παλαιότερες όσο και οι σύγχρονες μελέτες σχετικά με τη στάση των εκπαιδευτικών προς τη συνεκπαίδευση μαθητών με ΔΑΦ φανερώνουν ότι αυτή επηρεάζεται από συγκεκριμένες μεταβλητές, όπως η προηγούμενη εμπειρία³⁸ διδασκαλίας σε μαθητές με ΔΑΦ και η εξειδικευμένη εκπαίδευση σε θέματα που σχετίζονται με τον αυτισμό³⁹. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί που είχαν παρακολουθήσει προγράμματα εξειδίκευσης που αφορούσαν την εκπαίδευση ατόμων με αυτισμό ή είχαν προηγούμενη διδακτική εμπειρία, είχαν θετικές αντιλήψεις σχετικά με την εκπαίδευση των μαθητών αυτών στη συνηθισμένη τάξη.

Συγκεκριμένα, περισσότερο από μια δεκαετία πριν οι ερευνήτριες McGregor και Campbell⁴⁰ μελέτησαν τις απόψεις και πεποιθήσεις των

33 Humphrey, N., & Symes, W. (2013). Inclusive education for pupils with autistic spectrum disorders in secondary mainstream schools: Teacher attitudes, experience and knowledge. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), p.p. 32-46.

34 Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/ inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), p.p. 129-147.

35 Segall, M. (2008). *Inclusion of students with autism spectrum disorder: Educator experience, knowledge, and attitudes*. Unpublished master's thesis, University of Georgia, Athens, USA. Στο https://getd.libs.uga.edu/pdfs/segall_matthew_j_200805_ma.pdf (προσπελάστηκε στις 21/9/2017).

36 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), p.p. 1-12.

37 Humphrey, N., & Symes, W. (2013). Inclusive education for pupils with autistic spectrum disorders in secondary mainstream schools: Teacher attitudes, experience and knowledge. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), p.p. 32-46.

38 McGregor, E., & Campbell, E. (2001). The attitudes of teachers in Scotland to the integration of children with autism into mainstream schools. *Autism*, 5(2), p.p. 189-207.

39 Humphrey, N., & Symes, W. (2013). Inclusive education for pupils with autistic spectrum disorders in secondary mainstream schools: Teacher attitudes, experience and knowledge. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), p.p. 32-46.

40 McGregor, E., & Campbell, E. (2001). The attitudes of teachers in Scotland to the integration of children

εκπαιδευτικών της Σκωτίας αναφορικά με τα οφέλη της συνεκπαίδευσης μαθητών με αυτισμό αλλά και τους παράγοντες που πιθανό να επιδρούσαν στην επιτυχία της. Η έρευνα διεξήχθη σε σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στο δείγμα συμμετείχαν 23 ειδικοί παιδαγωγοί και 49 εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης εκ των οποίων οι 22 είχαν εμπειρία σε μαθητές με αυτισμό. Οι ερευνήτριες για τους σκοπούς της μελέτης τους χρησιμοποίησαν ποσοτική προσέγγιση, κατασκευάζοντας έτσι δύο διαφορετικά ερωτηματολόγια για την κάθε ομάδα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής διατηρούσαν λιγότερο θετική στάση σε σχέση με τους ειδικούς παιδαγωγούς, ωστόσο οι περισσότεροι ήταν πρόθυμοι να δεχτούν εξειδικευμένη εκπαίδευση. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που είχαν εμπειρία σε μαθητές με αυτισμό, έδειξαν περισσότερη αυτοπεποίθηση στην αντιμετώπιση δυσκολιών συμπεριφοράς, ενώ είχαν πιο θετικές απόψεις γύρω από τα οφέλη της συνεκπαίδευσης σε σχέση με αυτούς που δεν είχαν εμπειρία.

Με την ίδια μεθοδολογική προσέγγιση κινήθηκε αργότερα η ερευνήτρια Syriopoulou-Deli⁴¹ με τους συνεργάτες της, οι οποίοι μελέτησαν τις αντιλήψεις 228 Ελλήνων εκπαιδευτικών ως προς τη διαχείριση των παιδιών με αυτισμό. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που κατείχαν εξειδίκευση σε θέματα αναφορικά με τον αυτισμό και είχαν προηγούμενη διδακτική εμπειρία με μαθητές με ΔΑΦ, διατηρούσαν θετική στάση σχετικά με την εκπαίδευσή τους στη συνηθισμένη τάξη.

Η εμπειρία και οι γνώσεις στην ειδική αγωγή φάνηκαν να επιδρούν στη στάση των εκπαιδευτικών στην έρευνα των Humphrey και Symes⁴². Σ' αυτήν οι ειδικοί παιδαγωγοί δήλωσαν μεγαλύτερη αυτο-αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία μαθητών με ΔΑΦ και στην αντιμετώπιση συμπεριφορών που συνδέονται με τις διαταραχές, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Η έρευνα διεξήχθη σε έντεκα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της βορειοδυτικής Αγγλίας και οι 53 συμμετέχοντες σημείωσαν γενικά θετικότερη στάση προς τη συνεκπαίδευση της συγκεκριμένης ομάδας μαθητών από οποιαδήποτε προηγούμενη μελέτη στο παρελθόν, όπως για παράδειγμα αυτή των McGregor και Campbell⁴³ πριν μια δεκαετία περίπου.

Αντίθετα με την έρευνα των Humphrey και Symes πρόσφατη μελέτη που έλαβε χώρα στις Ηνωμένες Πολιτείες, με ερευνήτη τον Chung⁴⁴ και τους

with autism into mainstream schools. *Autism*, 5(2), p.p. 189-207.

41 Syriopoulou-Delli, C.K., Cassimos, D. C., Tripsianis, G. I., & Polychronopoulou, S. A. (2012). Teachers' perceptions regarding the management of children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(5), p.p. 755-768.

42 Humphrey, N., & Symes, W. (2013). Inclusive education for pupils with autistic spectrum disorders in secondary mainstream schools: Teacher attitudes, experience and knowledge. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), p.p. 32-46.

43 McGregor, E., & Campbell, E. (2001). The attitudes of teachers in Scotland to the integration of children with autism into mainstream schools. *Autism*, 5(2), p.p. 189-207.

44 Chung, W., Chung, S., Edgar-Smith, S., Palmer, R. B., DeLambo, D., & Huang, W. (2015). An examination

συνεργάτες του απέδειξε ότι, παρόλο που οι στάσεις των εκπαιδευτικών ήταν θετικές για τα παιδιά με ΔΑΦ, δεν ισχύει το ίδιο και με την συμπερίληψή τους. Οι 234 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο, αφού πρώτα διάβασαν δύο σενάρια που αφορούσαν τη συμπεριφορά ενός παιδιού με ΔΑΦ και ενός τυπικά αναπτυσσόμενου. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών προς την ένταξη του μαθητή με αυτισμό ήταν αρνητικές σε σχέση με το τυπικά αναπτυσσόμενο παιδί. Επιπλέον, η ίδια μελέτη έδειξε ότι το να κατέχουν οι εκπαιδευτικοί εξειδικευμένη πιστοποίηση στην ειδική αγωγή αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα θετικών στάσεων προς τη συνεκπαίδευση μαθητών με ΔΑΦ.

Στις περισσότερες μελέτες τα δείγματα αποτελούνταν είτε μόνο από εκπαιδευτικούς γενικής ή κι από συνδυασμό εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής, ελάχιστες ήταν αυτές στις οποίες συμμετείχαν αποκλειστικά και μόνο ειδικοί παιδαγωγοί. Μία από αυτές ήταν η έρευνα των Rodriguez, Saldana και Moreno⁴⁵ που επικεντρώθηκε μόνο στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και αυτό γιατί κατά τους ερευνητές η συγκεκριμένη ομάδα εμπλέκεται πιο συχνά στη διδασκαλία των παιδιών με ΔΑΦ. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στην Σεβίλλη της Ισπανίας και έλαβαν μέρος 69 εκπαιδευτικοί ειδικής εκπαίδευσης με το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών να υπηρετούν σε γενικά σχολεία. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω συνέντευξης. Συνολικά η μελέτη πρόβαλε τις θετικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαίδευση των μαθητών με ΔΑΦ, μια που αυτή συνδεόταν με τη δική τους ικανότητα να επηρεάσουν τόσο την ακαδημαϊκή πρόοδο και ανάπτυξη των μαθητών όσο και τις σχέσεις τους με τις οικογένειες των παιδιών με ΔΑΦ. Επίσης, η προηγούμενη εμπειρία με τους μαθητές με ΔΑΦ είχε αποδειχθεί να επιδρά σημαντικά προς τη διαμόρφωση της θετικής στάσης σχετικά με την συνεκπαίδευση του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού.

Από την παραπάνω σύντομη ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας καταδεικνύεται ο καθοριστικός ρόλος της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση των μαθητών με αυτισμό. Η θετική στάση των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής είναι επιστημονικά τεκμηριωμένη ότι διαδραματίζει καίριο ρόλο στην αποτελεσματική και ποιοτική ειδική αγωγή και εκπαίδευση των μαθητών με ΔΑΦ που φοιτούν στο γενικό σχολείο, δημιουργώντας έτσι ένα επωφελές περιβάλλον μάθησης για όλους τους μαθητές. Επιπρόσθετα, διαφαίνεται η σημασία της εξειδικευμένης εκπαίδευσης και της πρότερης διδακτικής εμπειρίας σε μαθητές με ΔΑΦ στη διαμόρφωση της θετικής αυτής στάσης των εκπαιδευτικών.

of in-service teacher attitudes toward students with autism spectrum disorder: Implications for professional practice. *Current Issues in Education*, 18(2), p.p.1-12.

45 Rodriguez, I. R., Saldana, D., & Moreno, J. F. (2012). Support, inclusion, and special education teachers' attitudes toward the education of students with autism spectrum disorders. *Autism Research and Treatment*, 2012, p.p. 1-9.

2.4. Σκοπός της Έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προς τη συνεκπαίδευση των μαθητών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) που φοιτούν στα γενικά σχολεία, καθώς και ο εντοπισμός των παραγόντων που επιδρούν στη διαμόρφωση αυτών. Ειδικότερα, εξετάστηκε κατά πόσο η στάση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από την προηγούμενη εμπειρία διδασκαλίας σε μαθητές με ΔΑΦ, τα έτη αυτής της εμπειρίας όπως και από την εξειδικευμένη εκπαίδευση σε θέματα που σχετίζονται με τον αυτισμό.

2.5. Υποθέσεις της Έρευνας

2.5.1. Γενική Υπόθεση

Οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αναμένεται να έχουν θετική στάση προς τη συνεκπαίδευση μαθητών με ΔΑΦ που φοιτούν στις συνηθισμένες τάξεις του γενικού σχολείου.

2.5.2. Επιμέρους Υποθέσεις

Οι ειδικοί παιδαγωγοί αναμένεται να έχουν περισσότερο θετική στάση προς τη συνεκπαίδευση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής.

Η πρότερη διδακτική εμπειρία με μαθητές στο φάσμα του αυτισμού επιδρά στη διαμόρφωση της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού.

Οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη διδακτικής εμπειρίας σε μαθητές με ΔΑΦ αναμένεται να έχουν πιο θετική στάση σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς με λιγότερα έτη.

Οι εκπαιδευτικοί με εξειδίκευση σε θέματα σχετικά με τον αυτισμό αναμένεται να έχουν περισσότερο θετική στάση προς τη συνεκπαίδευση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς χωρίς αντίστοιχη εξειδίκευση.

3. Μεθοδολογία

3.1. Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 102 εν ενεργεία καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εκ των οποίων οι 65 υπηρετούσαν στην γενική εκπαίδευση (63.7%), ενώ οι 37 στην ειδική αγωγή (36.3%). Επιλέχθηκαν με τυχαίο τρόπο σχολικές μονάδες στις οποίες εφαρμόζονταν προγράμματα εξειδικευμένης και

εξατομικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ώστε οι συμμετέχοντες να έχουν προηγούμενη εμπειρία ή να έχουν την ευκαιρία να δουλέψουν μελλοντικά με μαθητές με ΔΑΦ στο πλαίσιο του γενικού σχολείου. Το παραπάνω κριτήριο κατά την επιλογή του δείγματος θεωρήθηκε ιδιαίτερα σημαντικό, αφού η απουσία του ενδεχομένου να οδηγούσε σε πιθανές εικασίες των ερωτώμενων και όχι σε απαντήσεις που βασίζονται σε προσωπική εμπειρία.

Από τους συμμετέχοντες παρατηρήθηκε μια αριθμητική υπεροχή των γυναικών (64.7%), έναντι των ανδρών (35.3%) (Πίνακας 1). Ως προς την ηλικία το μικρότερο ποσοστό των συμμετεχόντων ήταν μεταξύ 21-30 ετών (2.9%), ενώ το μεγαλύτερο στην ομάδα των 41-50 ετών (37.3%). Ακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί με ηλικία μεταξύ 51-60 ετών (30.4%) και 31-40 ετών (29.4%), ενώ δεν υπήρξε εκπαιδευτικός πάνω από 60 ετών που να έλαβε μέρος στην έρευνα. Σε σχέση με την προηγούμενη εμπειρία διδασκαλίας σε μαθητή με ΔΑΦ, οι περισσότεροι είχαν ανάλογη εμπειρία (66.7%) και από αυτούς το μεγαλύτερο ποσοστό (39.2%) σημειώθηκε σε αυτούς που είχαν εμπειρία σε λιγότερο από 2 έτη. Ένα ποσοστό της τάξης του 23.5% είχε εμπειρία 3-5 έτη, ενώ το 2.0% είχε περισσότερο από 6 έτη. Όσον αφορά την εξειδικευμένη εκπαίδευση σε θέματα σχετικά με τον αυτισμό το μεγαλύτερο ποσοστό (67.6%) δήλωσε ότι δεν είχε καμία εξειδίκευση. Από τους συμμετέχοντες (32.4%) που δήλωσαν ότι είχαν παρακολουθήσει ειδική εκπαίδευση, οι περισσότεροι (9.8%) είχαν σχετικό μεταπτυχιακό αλλά και κάποιο σεμινάριο περί διαταραχών του αυτισμού (9.8%). Επίσης, ένα ποσοστό της τάξης του 5.9% δήλωσε ότι είχε παρακολουθήσει πιστοποιημένα επιμορφωτικά προγράμματα (Ανάλυση Συμπεριφοράς-ABA, μέθοδοι PECS, ΜΑΚΑΤΟΝ, TEACCH) και το 4.9% των συμμετεχόντων είχαν υλοποιήσει πρακτική άσκηση (π.χ. εθελοντική εργασία και επιδοτούμενα προγράμματα σε δομές ειδικής αγωγής). Τέλος, ένας εκπαιδευτικός δήλωσε ότι κατείχε διδακτορικό με σχετική διατριβή στις κοινωνικές δεξιότητες παιδιών με αυτισμό.

Πίνακας 1: Περιγραφή του δείγματος

		Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής n1 (%)	Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής n2 (%)	Σύνολο N (%)
Φύλο	Ανδρας	26 (25.5)	10 (9.8)	36 (35.3)
	Γυναίκα	39 (38.2)	27 (26.5)	66 (64.7)
Ηλικία	21-30	0 (.0)	3 (2.9)	3 (2.9)
	31-40	7 (6.9)	23 (22.5)	30 (29.4)
	41-50	28 (27.5)	10 (9.8)	38 (37.3)
	51-60	30 (29.4)	1 (1.0)	31 (30.4)
Προηγούμενη εμπειρία μαθητή με ΔΑΦ	Ναι	36 (35.3)	32 (31.4)	68 (66.7)
	Όχι	29 (28.4)	5 (4.9)	34 (33.3)

Έτη εμπειρίας μαθητή με ΔΑΦ	≤2 έτη	27 (26.5)	13 (12.7)	40 (39.2)
	3-5 έτη	5 (4.9)	19 (18.6)	24 (23.5)
	≥6 έτη	2 (2.0)	0 (.0)	2 (2.0)
	κανένα	31 (30.4)	5 (4.9)	36 (35.3)
Εξειδίκευση ΔΑΦ	Ναι	9 (8.8)	24 (23.6)	34(32.4)
	Όχι	56 (54.9)	13 (12.7)	69 (67.6)
Τύπος εξειδικευμένης εκπαίδευσης	Διδακτορικό	0 (0)	1 (1.0)	1 (1.0)
	Μεταπτυχιακό	1 (1.0)	9 (8.8)	10 (9.8)
	Πιστοποίηση	0 (0)	6 (5.9)	6 (5.9)
	Πρακτική	2 (2.0)	3 (2.9)	5 (4.9)
	Σεμινάριο	5 (4.9)	5 (4.9)	10 (9.8)
	Απροσδιόριστο	1 (1.0)	0 (.0)	1 (1.0)
	Καμία	56 (54.9)	13 (12.7)	69 (67.6)

3.2. Ερευνητικό εργαλείο

Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη χρήση δομημένου ερωτηματολογίου, σε έντυπη μορφή, το οποίο ήταν κοινό και για τις δύο ομάδες του δείγματος -γενικής και ειδικής αγωγής. Αποτελούνταν από δύο τμήματα, το πρώτο περιείχε ερωτήσεις κλειστού τύπου σχετικές με δημογραφικά στοιχεία, ενώ το δεύτερο περιείχε είκοσι δηλώσεις σχετικές με θεωρητικά ζητήματα της ένταξης μαθητών με ΔΑΦ, επαγγελματική επάρκεια, ετοιμότητα των εκπαιδευτικών στο να συμπεριλάβουν το συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό στην τάξη τους και αναγνώριση του επαγγελματικού τους ρόλου και των καθηκόντων τους. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να σημειώσουν κατά πόσο συμφωνούν με την κάθε δήλωση σε κλίμακα ιεράρχησης, τύπου Likert, έξι σημείων (0=Διαφωνώ απόλυτα, 1=Διαφωνώ, 2=Δεν είμαι σίγουρος, αλλά μάλλον διαφωνώ, 3=Δεν είμαι σίγουρος, αλλά μάλλον συμφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα). Οι στάσεις των συμμετεχόντων μετρήθηκαν από τις απαντήσεις που έδωσαν στις είκοσι δηλώσεις στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερες βαθμολογίες θεωρείται ότι έχουν μια περισσότερο θετική στάση προς τη συνεκπαίδευση, ενώ οι χαμηλότερες βαθμολογίες δηλώνουν λιγότερο θετική ή πιο αρνητική στάση. Αξίζει να σημειωθεί ότι στη μέση της κλίμακας δεν υπήρχε το ουδέτερο σημείο, με σκοπό να μην οδηγηθούν οι συμμετέχοντες σε ουδετερότητα και αναποφασιστικότητα⁴⁶.

Για να επιτευχθεί η εγκυρότητα της εννοιολογικής κατασκευής του ερευνητικού εργαλείου⁴⁷, δηλαδή για να ελεγχθεί αν το εργαλείο μετράει πράγματι αυτό για το οποίο έχει κατασκευαστεί, εφαρμόστηκε η στατιστική μέθοδος της

46 Paul, K., & Bracken, D. (1995). Everything you always wanted to know about employee surveys. *Training and Development*, 49(1), p.p. 45-50.

47 Κυριαζή, Ν. (2002). *Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών* (5^η εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 86-87.

Διερευνητικής Ανάλυσης Παραγόντων στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου που αφορά τη μέτρηση των στάσεων των εκπαιδευτικών. Συνδυαστικά για να διαπιστωθεί ότι η διαδικασία της ανάλυσης παραγόντων ήταν εφικτή, προηγουμένως είχαν διεξαχθεί το Bartlett's Test για τον έλεγχο σφαιρικότητας όπου η τιμή ήταν στατιστικά σημαντική ($\chi^2=1239.369$, $p= .000$), καθώς και ο δείκτης Kaiser-Meyer-Olkin για την δειγματοληψία επάρκειας όπου η τιμή .896. θεωρείται ικανοποιητική. Η ανάλυση ανέδειξε την ύπαρξη τριών παραγόντων με ιδιοτιμές πάνω από ένα, οι οποίες εξηγούσαν το 62.53% της συνολικής διακύμανσης, ενώ το διάγραμμα των ιδιοτιμών παρουσίαζε κάμψη μετά τον τρίτο παράγοντα. Κάθε παράγοντας παρουσίασε υψηλή εσωτερική συνέπεια με συντελεστή Cronbach alpha μεγαλύτερο του .820, ενώ παράλληλα τα φορτία των μεταβλητών στους τρεις παράγοντες κυμαινόταν από .441 έως .840. Συγκεκριμένα, οι δηλώσεις του Παράγοντα 1 (Cronbach $\alpha= .920$) αφορούσαν ζητήματα περί ανθρωπίνων δικαιωμάτων, πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της συνεκπαίδευσης μαθητών με ΔΑΦ. Οι δηλώσεις του Παράγοντα 2 (Cronbach $\alpha= .839$) σχετιζόνταν με την επαγγελματική επάρκεια/ αντιλαμβανόμενη ικανότητα των εκπαιδευτικών στο να διδάξουν μαθητές με ΔΑΦ στην τυπική τάξη. Ενώ, οι δηλώσεις του Παράγοντα 3 (Cronbach $\alpha= .821$) αφορούσαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον επαγγελματικό τους ρόλο και τα καθήκοντά τους προκειμένου να καλυφθούν οι ανάγκες των μαθητών με ΔΑΦ σε συμπεριληπτικά περιβάλλοντα. Για κάθε ομάδα εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής μετρήθηκε ο συνολικός δείκτης των στάσεων -συνολικό άθροισμα των 20 δηλώσεων, καθώς και οι στάσεις τους σε καθέναν από τους τρεις παραπάνω παράγοντες.

3.3. Τρόπος επεξεργασίας και ανάλυσης ερευνητικών δεδομένων

Η διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας ακολούθησε δύο διακριτά στάδια. Στο πρώτο στάδιο επιλέχθηκε το προς διερεύνηση θέμα, πραγματοποιήθηκε ανασκόπηση σχετικής με το θέμα ερευνητικής βιβλιογραφίας, διατυπώθηκαν οι σκοποί, τα ερευνητικά ερωτήματα και στη συνέχεια σχεδιάστηκε το ερευνητικό εργαλείο. Στο τέλος του πρώτου σταδίου πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα σε έξι εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (4 γενικής και 2 ειδικής αγωγής), ώστε να διαπιστωθούν πιθανές δυσκολίες ή ασάφειες ως προς τη διατύπωση των ερωτήσεων και να οριστικοποιηθεί το ερωτηματολόγιο. Κατά το δεύτερο στάδιο, το στάδιο υλοποίησης της έρευνας, συλλέχθηκαν τα δεδομένα, ακολούθησε επεξεργασία και ανάλυση αυτών μέσω της χρήσης του στατιστικού πακέτου S.P.S.S. (έκδοση 22.0) και τέλος έγινε η σύνθεση και η διατύπωση των σχετικών συμπερασμάτων.

Η έρευνα διεξήχθη σε γενικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της κεντρικής και δυτικής Ελλάδας. Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν και συλλέχθηκαν επί τόπου κατά τη διάρκεια προγραμματισμένων συναντήσεων με

τους διευθυντές των σχολείων. Αναφορικά με την τήρηση θεμάτων δεοντολογίας, εφαρμόστηκαν βασικά στοιχεία, όπως είναι η αρχή της συνειδητής συναίνεσης⁴⁸, η εμπιστευτικότητα, καθώς κι η ανωνυμία των συμμετεχόντων. Ειδικότερα, πριν τη διεξαγωγή της έρευνας υπήρξε πλήρης πληροφόρηση των συμμετεχόντων για το θέμα και το σκοπό της έρευνας, τη διαδικασία αλλά και το εκπαιδευτικό όφελος, που θα προέκυπτε από αυτή. Επιπλέον, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα ήταν εθελοντική, διότι τονίστηκε ότι, εάν δεν επιθυμούσαν να συμμετάσχουν, απλά δεν θα συμπλήρωναν το ερωτηματολόγιο.

4. Αποτελέσματα

4.1. Στάσεις εκπαιδευτικών προς τη συνεκπαίδευση μαθητών με ΔΑΦ

Οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής παρουσίασαν θετική στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση μαθητών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο, με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής να έχουν περισσότερο θετική στάση (Μ.Ο=76.11, Τ.Α=11.54) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της γενικής (Μ.Ο=63.63, Τ.Α=15.16) (Πίνακας 2, Γράφημα 1). Η διαφορά αυτή ήταν στατιστικώς σημαντική [$t(100)=-4.33$, $p<0.001$]. Παρόμοια ήταν και τα αποτελέσματα για τους τρεις παράγοντες, καθώς στατιστικώς σημαντικές υπήρξαν οι διαφορές στη στάση των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα γενικά θεωρητικά ζητήματα της συνεκπαίδευσης παιδιών με ΔΑΦ [$t(100)=-2.45$, $p<0.05$], την επαγγελματική επάρκεια [$t(100)=-6.32$, $p<0.001$] και τον επαγγελματικό ρόλο και καθήκοντα των εκπαιδευτικών απέναντι στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με ΔΑΦ [$t(100)=-2.71$, $p<0.01$]. Επιπλέον, η μεγαλύτερη διαφορά στη στάση των εκπαιδευτικών παρουσιάζεται στον Παράγοντα 2. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής ένιωθαν περισσότερο επαρκείς στο να διδάξουν μαθητές με ΔΑΦ εντός της τυπικής τάξης σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης.

Πίνακας 2: Έλεγχος στάσης των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη θέση υπηρεσίας (N=102)

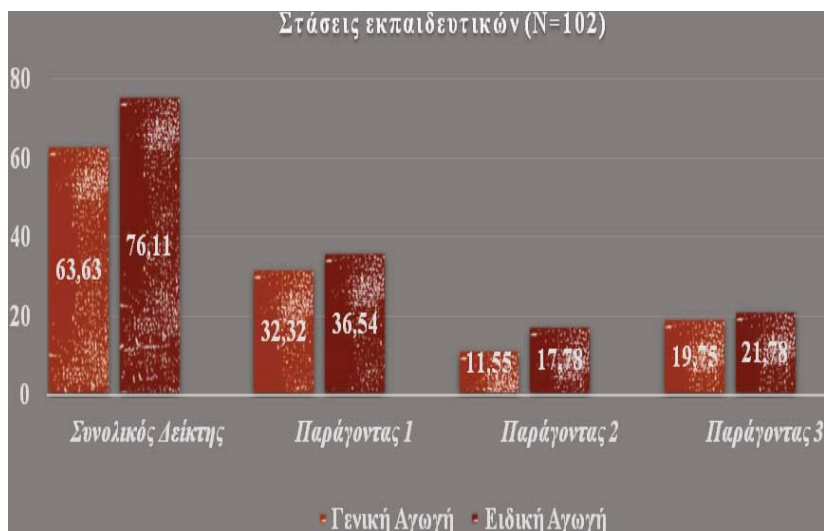
Στάση	Ομάδα	Πλήθος	Μ.Ο	Τ.Α	t
Συνολικός Δείκτης	ΕΓΑ	65	63.63	15.16	-4.33***
	ΕΕΑ	37	76.11	11.54	
Παράγοντας 1: Γενικά θεωρητικά ζητήματα της συνεκπαίδευσης μαθητών με ΔΑΦ	ΕΓΑ	65	32.32	8.89	-2.45*
	ΕΕΑ	37	36.54	7.25	

48 Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχιμο, σ.σ. 81-86.

Παράγοντας 2: Επαγγελματική επάρκεια ως προς τη συνεκπαίδευση μαθητών με ΔΑΦ	ΕΓΑ	65	11.55	5.07	
	ΕΕΑ	37	17.78	4.22	-6.32***
Παράγοντας 3: Επαγγελματικός ρόλος & καθήκοντα προς τη συνεκπαίδευση μαθητών με ΔΑΦ	ΕΓΑ	65	19.75	3.94	
	ΕΕΑ	37	21.78	3.01	-2.71**

Σημείωση: ΕΓΑ=Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής, ΕΕΑ=Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής
 Επίπεδο σημαντικότητας, $p < .05^*$, $p < .01^{**}$, $p < .001^{***}$

Γράφημα 1: Στάσεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής (N=102)



4.2. Παράγοντες διαμόρφωσης Στάσεων των Εκπαιδευτικών

Με σκοπό να ελεγχθεί η ενδεχόμενη επίδραση συγκεκριμένων παραγόντων, όπως η προηγούμενη διδακτική εμπειρία σε μαθητές με ΔΑΦ, τα έτη εμπειρίας και η εξειδικευμένη εκπαίδευση στη διαμόρφωση των στάσεων των συμμετεχόντων προς τη συνεκπαίδευση, ελέγχθηκε η επίδρασή τους στον Συνολικό Δείκτη Στάσης αλλά και στους τρεις παράγοντες ξεχωριστά (Παράγοντας 1, Παράγοντας 2, Παράγοντας 3).

4.2.1. Στάσεις Εκπαιδευτικών σε συνάρτηση με Εμπειρία και Εξειδίκευση σε ΔΑΦ

Οι εκπαιδευτικοί γενικής που είχαν προηγούμενη διδακτική εμπειρία με μαθητές με ΔΑΦ, είχαν περισσότερο θετική στάση (Μ.Ο=69.92, Τ.Α=12.87) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν εμπειρία με μαθητές με ΔΑΦ στην τάξη τους (Μ.Ο=55.83, Τ.Α=14.29) και η διαφορά αυτή ήταν σημαντική [$t(63)=4.17$, $p=.000$] (Πίνακας 3). Επομένως, η προηγούμενη διδακτική εμπειρία φάνηκε να επηρεάζει τη συνολική στάση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής προς τη συνεκπαίδευση μαθητών με ΔΑΦ. Επίσης, για τον Παράγοντα 1 [$t(63)=4.24$, $p=.000$] και Παράγοντα 2 [$t(63)=3.34$, $p=.001$] οι διαφορές ήταν σημαντικές, που αποδεικνύει ότι η προηγούμενη διδακτική εμπειρία επιδρά στη διαμόρφωση των θετικών στάσεων στα γενικά θεωρητικά ζητήματα που αφορούν τη συνεκπαίδευση και την επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής. Ενώ, η στάση σε θέματα σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται τον επαγγελματικό τους ρόλο και καθήκοντα προς την ένταξη των μαθητών με ΔΑΦ (Παράγοντας 3) δε διέφερε σημαντικά μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής, με και χωρίς εμπειρία [$t(63)=1.86$, $p=.067$].

Εξάλλου για τους συμμετέχοντες της ειδικής αγωγής η διδακτική εμπειρία φάνηκε ότι δεν επέδρασε στη διαμόρφωση της θετικής τους στάσης στο συνολικό δείκτη στάσης [$t(35)=0.89$, $p=0.337$] ούτε και στον Παράγοντα 1 [$t(35)=-0.15$, $p=0.881$] και Παράγοντα 3, [$t(35)=0.78$, $p=0.440$] (Πίνακας 3). Αντίθετα, η συγκεκριμένη μεταβλητή φάνηκε να επηρεάζει την αντιλαμβανόμενη ικανότητα των εκπαιδευτικών στο να διδάξουν μαθητές με ΔΑΦ (Παράγοντας 2) [$t(35)=2.27$, $p<0.05$]. Άρα οι ειδικοί παιδαγωγοί που είχαν δουλέψει στο παρελθόν με μαθητές με ΔΑΦ, ένιωθαν περισσότερο επαρκείς στο εκπαιδευτικό τους έργο σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν την ευκαιρία να διδάξουν στο συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό.

Αναφορικά με την μεταβλητή της εξειδικευμένης εκπαίδευσης/ γνώσης, η διαφορά στη συνολική στάση μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής που είχαν εξειδίκευση και εκείνων που δεν είχαν, ήταν στατιστικώς σημαντική [$t(63)=4.71$, $p=.000$]. Οι εκπαιδευτικοί με γνώσεις σε ΔΑΦ, αν και ελάχιστοι σε πλήθος ($n=9$), είχαν περισσότερο θετική στάση (Μ.Ο= 82.78, Τ.Α=8.81) σε σύγκριση με εκείνους που δεν είχαν (Μ.Ο=60.55, Τ.Α= 13.65). Ομοίως και στο δείγμα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής η εξειδικευμένη εκπαίδευση σε θέματα ΔΑΦ επέδρασε σημαντικά στη διαμόρφωση της θετικής τους στάσης, καθώς τα αποτελέσματα του κριτηρίου t -test ήταν στατιστικώς σημαντικά για τον συνολικό δείκτη στάσης [$t(35)=3.36$, $p<0.01$] αλλά και για τους τρεις Παράγοντες (Πίνακας 3).

Πίνακας 3: Έλεγχοι διαφοράς των μέσων όρων μέσω t- test (Independent Samples)

Μεταβλητή			Γενική Αγωγή		Ειδική Αγωγή	
			M.O (T.A)	t	M.O (T.A)	t
Εμπειρία σε ΔΑΦ	Συνολικός	Ναι	69.92 (12.87)	4.17***	76.78 (10.91)	0.89
	Δείκτης	Όχι	55.83 (14.29)		71.80 (15.73)	
	Παράγοντας	Ναι	36.06 (6.59)	4.24***	36.47 (6.62)	-0.15
	1	Όχι	27.69 (9.29)		37.00 (11.51)	
	Παράγοντας	Ναι	13.31 (5.02)	3.34***	18.38 (3.96)	2.27*
	2	Όχι	9.38 (4.29)		14.00 (4.30)	
Παράγοντας	Ναι	20.56 (3.56)	1.86	21.94 (2.81)	0.78	
3	Όχι	18.76 (4.21)		20.80 (4.38)		
Εξειδίκευση σε ΔΑΦ	Συνολικός	Ναι	82.78 (8.81)	4.71***	80.25 (9.73)	3.36**
	Δείκτης	Όχι	60.55 (13.65)		68.46 (10.96)	
	Παράγοντας	Ναι	40.78 (3.53)	5.91***	38.25 (6.24)	2.03*
	1	Όχι	30.96 (8.76)		33.38 (8.14)	
	Παράγοντας	Ναι	18.67 (3.74)	5.46***	19.33 (3.63)	3.46***
	2	Όχι	10.41 (4.27)		14.92 (3.81)	
Παράγοντας	Ναι	23.33 (1.94)	3.13**	22.67 (2.35)	2.61*	
3	Όχι	19.18 (3.88)		20.15 (3.48)		

Επίπεδο σημαντικότητας, $p < .05^*$, $p < .01^{**}$, $p < .001^{***}$

4.2.2. Στάσεις Εκπαιδευτικών σε συνάρτηση με τα Έτη Εμπειρίας σε μαθητές με ΔΑΦ

Τα έτη προηγούμενης διδακτικής εμπειρίας σε μαθητές με ΔΑΦ ενίσχυσαν τη θετική στάση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής προς την συνεκπαίδευση [$F(3,61)=9.46$, $p=.000$, $\eta^2=0.32$] (Πίνακας 4). Παρατηρώντας τους μέσους όρους της συνολικής στάσης και των τριών παραγόντων σε καθεμιά από τις τέσσερις ομάδες, διακρίνεται μια τάση ανάμεσα τους, με τις ομάδες που έχουν τα περισσότερα έτη εμπειρίας να αναπτύσσουν περισσότερο θετική στάση προς τη συνεκπαίδευση. Για το λόγο αυτό πραγματοποιήθηκε η «εκ των υστέρων»⁴⁹ (post hoc) ανάλυση πολλαπλών συγκρίσεων μεταξύ των μέσων όρων με τη βοήθεια του κριτηρίου Tukey HSD και βρέθηκε ότι οι μεγαλύτερες διαφορές στους μέσους όρους που ήταν και στατιστικώς σημαντικές, σημειώνονται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν κανένα έτος εμπειρίας και σε αυτούς που είχαν πάνω από έξι έτη εμπειρίας.

Για το δείγμα όμως των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής το αποτέλεσμα της εφαρμογής του κριτηρίου One-Way ANOVA [$F(2,34)=1.20$, $p=.313$, $\eta^2=.066$]

49 Ρούσσοις, Π., & Τσαουσής, Γ. (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Τόπος, σ. 362.

ήταν στατιστικώς μη σημαντικό για το συνολικό δείκτη στάσης. Αντίθετα τα έτη εμπειρίας φάνηκε να επέδρασαν μόνο στον Παράγοντα 2 [$F(2,34)=3.29$, $p=.049$, $\eta^2=.16$] που αφορά την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να διδάξουν μαθητές με ΔΑΦ μέσα στη γενική τάξη (Πίνακας 4). Με δεδομένο ότι η επίδραση των χρόνων εμπειρίας ήταν στατιστικώς σημαντική για τον Παράγοντα 2, πραγματοποιήθηκαν εκ των υστέρων πολλαπλές συγκρίσεις μέσω του κριτηρίου Tuckey. Τα αποτελέσματα φανέρωσαν ότι στατιστικά σημαντική διαφορά υπήρξε ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής με κανένα έτος εμπειρίας και σε αυτούς που είχαν προηγούμενη εμπειρία μεταξύ 3 έως 5 έτη.

Πίνακας 4: Έλεγχοι διαφοράς των μέσων όρων μέσω μονοπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης (One-Way Anova)

Μεταβλητή		Γενική Αγωγή		Ειδική Αγωγή		
		M.O (T.A)	F	M.O (T.A)	F	
Έτη εμπειρίας σε ΔΑΦ	Συνολικός Δείκτης	κανένα	56.00 (13.99)	9.46***	71.80 (15.74)	1.20
		(0-2)	67.59 (11.72)		73.6 (9.15)	
		[3-5]	80.60 (12.01)		78.89 (11.74)	
		≥ 6	86.00 (2.83)		-	
	Παράγοντας 1	κανένα	27.77 (9.08)	7.83***	37.00 (11.51)	.35
		(0-2)	35.33 (6.40)		35.15 (6.43)	
		[3-5]	40.00 (5.38)		37.37 (6.78)	
		≥ 6	43.00 (1.41)		-	
	Παράγοντας 2	κανένα	9.39 (4.42)	7.59***	14.00 (4.30)	3.29*
		(0-2)	12.41 (4.47)		17.38 (3.52)	
		[3-5]	17.40 (5.68)		19.05 (4.18)	
		≥ 6	19.00 (2.83)		-	
Παράγοντας 3	κανένα	18.84 (4.08)	2.83*	20.80 (4.38)	1.05	
	(0-2)	19.85 (3.71)		21.15 (2.85)		
	[3-5]	23.20 (1.79)		22.47 (2.71)		
	≥ 6	24.00 (1.14)		-		

Επίπεδο σημαντικότητας, $p < .05^*$, $p < .01^{**}$, $p < .001^{***}$

5. Συμπεράσματα – Προτάσεις

5.1. Στάσεις των Εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής

Στην παρούσα μελέτη οι εκπαιδευτικοί είχαν θετική στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση μαθητών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής παρουσίασαν περισσότερο θετική στάση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της γενικής και η μεταξύ τους διαφορά ήταν στατιστικώς σημαντική. Η υπάρχουσα βιβλιογραφία συμφωνεί με τα παραπάνω, καθώς οι

μελέτες των Humphrey και Symes⁵⁰ και Segall και Campbell⁵¹ έδειξαν ότι, αν και στο σύνολο τους οι εκπαιδευτικοί είχαν θετική στάση προς τη συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ, οι ειδικοί παιδαγωγοί είχαν σημαντικά πιο θετικές στάσεις από αυτές των εκπαιδευτικών γενικής. Ο λόγος για τη μεγαλύτερη σε βαθμό θετική στάση των ειδικών παιδαγωγών μπορεί να οφείλεται στη φύση του επαγγέλματός τους. Οι συγκεκριμένοι φαίνεται να αποδέχονται τα παιδιά με αυτισμό και να νιώθουν άνετα μαζί τους λόγω των πρότερων εμπειριών⁵² αλλά και γνώσεων τους σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες⁵³.

Αναφορικά με τα θεωρητικά ζητήματα της συνεκπαίδευσης μαθητών με ΔΑΦ, αν και οι στάσεις των εκπαιδευτικών ήταν θετικές στο σύνολό τους, οι εκπαιδευτικοί γενικής υποστηρίζουν ότι είναι δύσκολο για τα συγκεκριμένα παιδιά να έχουν σημαντική πρόοδο στη σχολική τους επίδοση μέσα στη γενική τάξη. Αυτό ίσως να οφείλεται, όπως αναφέρουν οι Goodman και Williams⁵⁴, στην έλλειψη εμπειρογνομosύνης και τεχνογνωσίας από την μεριά των εκπαιδευτικών της γενικής, εφόσον οι εκπαιδευτικοί ειδικής είναι περισσότερο πιθανό να λάβουν εξειδικευμένη εκπαίδευση στον αυτισμό. Πρόσθετα, και οι δύο ομάδες σε σχετική ερώτηση φάνηκε να συμφωνούν με την άποψη ότι μπορούν οι συγκεκριμένοι μαθητές να εκπαιδευτούν αποτελεσματικά στις γενικές τάξεις σε αντίθεση με τις ειδικές. Ως αποτέλεσμα όλων αυτών, εντοπίζεται μεν η ύπαρξη δυσκολιών στον τομέα της σχολικής προόδου, καταδεικνύεται δε η προθυμία των εκπαιδευτικών γενικής να συμπεριληφθούν τα παιδιά με ΔΑΦ στις γενικές τάξεις, πόρισμα που είναι σύμφωνο με αυτό του ερευνητή Cassady⁵⁵, ο οποίος κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής ήταν πρόθυμοι να εντάξουν στην τάξη τους μαθητή με αυτισμό. Σχετικά με τα κοινωνικά οφέλη και οι δύο ομάδες των εκπαιδευτικών όχι μόνο είχαν θετική στάση προς αυτά αλλά υπήρχε μάλιστα ομοφωνία στις απόψεις τους. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι αυξάνεται η αυτοεκτίμηση των μαθητών με ΔΑΦ και βελτιώνονται οι κοινωνικές δεξιότητές τους, όταν συμπεριλαμβάνονται στις γενικές τάξεις. Επιπλέον, και οι δύο ομάδες των εκπαιδευτικών συμφωνούν με την άποψη ότι η συνεκπαίδευση

50 Humphrey, N., & Symes, W. (2013). Inclusive education for pupils with autistic spectrum disorders in secondary mainstream schools: Teacher attitudes, experience and knowledge. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), p.p. 32-46.

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

52 Rodriguez, I. R., Saldana, D., & Moreno, J. F. (2012). Support, inclusion, and special education teachers' attitudes toward the education of students with autism spectrum disorders. *Autism Research and Treatment*, 2012, p.p. 1-9.

53 McGregor, E., & Campbell, E. (2001). The attitudes of teachers in Scotland to the integration of children with autism into mainstream schools. *Autism*, 5(2), p.p. 189-207.

54 Goodman, G., & Williams, C.M. (2007). Interventions for increasing the academic engagement of students with autism spectrum disorders in inclusive classrooms. *Teaching exceptional children*, 39(6), p.p. 53-61.

55 Cassady, J.M. (2011). Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism and emotional behavioral disorder. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(7).

των παιδιών με ΔΑΦ ωφελεί και τους μαθητές της τυπικής ανάπτυξης, γιατί μαθαίνουν να αποδέχονται τη διαφορετικότητα. Τα ευρήματα είναι σύμφωνα με την μελέτη των Humphrey και Symes⁵⁶, στην οποία οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι η συνεκπαίδευση ενισχύει την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, την αυτονομία και την αλληλεπίδραση μαθητών με ΔΑΦ και συμμαθητών τους.

Παρόμοια, εξετάζοντας τον επαγγελματικό ρόλο των εκπαιδευτικών προς τη συνεκπαίδευση μαθητών με ΔΑΦ τα αποτελέσματα κατέδειξαν τη θετική στάση των εκπαιδευτικών και των δύο ομάδων, με περισσότερο θετική αυτήν των ειδικών παιδαγωγών. Γενικότερα, υπήρξε ομοφωνία στην άποψη ότι η ευθύνη της εκπαίδευσης μαθητών με ΔΑΦ στη γενική τάξη πρέπει να μοιράζεται μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Οι δύο ομάδες των εκπαιδευτικών δήλωσαν πως είναι πρόθυμοι να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικές συναντήσεις και τόνισαν την αναγκαιότητα της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης στην εκπαίδευση παιδιών με αυτισμό.

Αντίθετα, τα αποτελέσματα της μέτρησης των στάσεων που σχετίζονται με την επαγγελματική επάρκεια ως προς την εκπαίδευση μαθητών με ΔΑΦ, φαίνεται να μην είναι ενθαρρυντικά. Οι εκπαιδευτικοί γενικής είχαν αρνητική στάση και φάνηκε να μην έχουν εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους να διδάξουν μαθητές που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού. Ένα μεγάλο ποσοστό εξ αυτών δήλωσαν αγχωμένοι με την παρουσία των συγκεκριμένων μαθητών στην τάξη τους, ενώ τόνισαν ότι δεν είχαν εκπαιδευτεί κατάλληλα, ώστε να ανταποκρίνονται στις εκπαιδευτικές τους ανάγκες, γεγονός που συμβαδίζει με τις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής στην έρευνα των Loiacono και Valenti⁵⁷. Αυτό σημαίνει ότι η συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευτικών νιώθει ανεπαρκής στο να διδάξει μαθητές με ΔΑΦ, πιθανόν διότι δεν έχει τόση εμπειρογνομosύνη και τεχνογνωσία όση η ομάδα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση ανέδειξε ότι η κατάρτιση και κατ' επέκταση η αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών επιφέρει θετικά αποτελέσματα στις στάσεις τους προς τη συνεκπαίδευση παιδιών με αυτισμό⁵⁸.

5.2. Παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν τις Στάσεις των Εκπαιδευτικών

Στην παρούσα έρευνα οι εκπαιδευτικοί που είχαν δουλέψει στο παρελθόν με μαθητές στο φάσμα του αυτισμού ένιωθαν περισσότερο επαρκείς σχετικά με

56 Humphrey, N., & Symes, W. (2013). Inclusive education for pupils with autistic spectrum disorders in secondary mainstream schools: Teacher attitudes, experience and knowledge. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), p.p. 32-46.

57 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*, 25(3), p.p. 24-32.

58 Park, M., & Chitiyo, M. (2011). An examination of teacher attitudes towards children with autism. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(1), p.p. 70-78.

τη διδασκαλία αυτών, γι' αυτό και είχαν περισσότερο θετική στάση προς τη συνεκπαίδευση συγκριτικά με εκείνους που δεν είχαν αντίστοιχη εμπειρία. Το πόρισμα αυτό συνάδει με μελέτη η οποία αποδεικνύει την επίδραση της πρότερης εμπειρίας των εκπαιδευτικών σε μαθητές με ΔΑΦ στη διαμόρφωση της θετικής τους στάσης⁵⁹.

Επιπλέον, η εξειδικευμένη εκπαίδευση ήταν ένας παράγοντας που επηρέασε σημαντικά τη συνολική στάση των συμμετεχόντων. Επ' αυτού, οι εκπαιδευτικοί που εξειδικεύτηκαν σε θέματα που αφορούσαν τις διαταραχές του αυτισμού επέδειξαν περισσότερο θετική στάση από εκείνους που δεν είχαν. Η διαπίστωση αυτή είναι συμβατή με τα αποτελέσματα της έρευνας του Chung⁶⁰ και των συνεργατών του, όπου οι εκπαιδευτικοί που κατείχαν πιστοποιημένη ειδική εκπαίδευση διατήρησαν περισσότερο θετική στάση προς τους μαθητές με αυτιστικές διαταραχές από ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν είχαν αντίστοιχη κατάρτιση. Ομοίως, οι ερευνητές Humphrey και Symes⁶¹, καθώς και οι Segall και Campbell⁶², κατέδειξαν την αντιστοιχία μεταξύ της κατάρτισης στην ειδική εκπαίδευση και της θετικής στάσης των εκπαιδευτικών προς τη συνεκπαίδευση των μαθητών με ΔΑΦ.

Αξίζει να σημειωθεί ότι στην παρούσα μελέτη η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δήλωσε ότι δεν είχε παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση που να αφορά τις ΔΑΦ. Παρόμοια και στην έρευνά της η Kalyva⁶³ εντόπισε την ανεπαρκή γνώση των εκπαιδευτικών στις διαταραχές του αυτισμού. Επίσης, τα ευρήματα της μελέτης των Loiacono και Valenti⁶⁴ φανέρωσαν ότι εκπαιδευτικοί γενικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν ήταν καλά προετοιμασμένοι, για να διδάξουν τον συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό. Οι συγγραφείς τονίζουν την ιδιαίτερη σημασία της εξειδικευμένης τεχνογνωσίας που πρέπει να κατέχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί για τα παιδιά με αυτισμό, ιδιαίτερα εκείνων που εντάσσονται στις γενικές τάξεις, ώστε να επιτυγχάνεται η «μεγιστοποίηση των ακαδημαϊκών,

59 Rodriguez, I. R., Saldana, D., & Moreno, J. F. (2012). Support, inclusion, and special education teachers' attitudes toward the education of students with autism spectrum disorders. *Autism Research and Treatment*, 2012, p.p. 1-9.

60 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), p.p. 1-12.

61 Humphrey, N., & Symes, W. (2013). Inclusive education for pupils with autistic spectrum disorders in secondary mainstream schools: Teacher attitudes, experience and knowledge. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), p.p. 32-46.

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

63 Kalyva, E. (2010). Special education: What do Greek teachers know about learning disabilities, autism, and attention-deficit/hyperactivity disorder?. *International Encyclopedia of Rehabilitation*. Στο <http://cirrie.buffalo.edu/encyclopedia/en/article/263/> (προσπελάστηκε στις 7/10/2017).

64 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*, 25(3), p.p. 24-32.

κοινωνικών και συμπεριφορικών επιτυχιών τους»⁶⁵. Ως εκ τούτου, τα παραπάνω εγείρουν το ζήτημα κατά πόσο στους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας παρέχεται επιμόρφωση, αφού η ελλιπής ή/και επιφανειακή γνώση γύρω από τις διαταραχές επιβεβαιώνουν την ανάγκη για περαιτέρω επιμόρφωση/ κατάρτιση.

5.3. Προτάσεις

Η υλοποίηση της συνεκπαίδευσης με αποτελεσματικό τρόπο απαιτεί ολοκληρωμένο και συστηματικό σχεδιασμό, ο οποίος πρέπει να περιλαμβάνει την επιμόρφωση/ κατάρτιση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής αλλά και την εμπειρία τους σε προγράμματα συνεκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της κατάρτισής τους. Συνεπώς, είναι αναγκαίο να δημιουργούνται προγράμματα κατάρτισης των καθηγητών γενικής εκπαίδευσης, τόσο των εν ενεργεία εκπαιδευτικών μέσα από ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα επιμόρφωσης όσο και των μελλοντικών εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Είναι αναγκαίο όλοι οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν μεθόδους για τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς, προγράμματα που στηρίζονται στη δομημένη και στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, όπως επίσης και προγράμματα για την ανάπτυξη βέλτιστων συνεργατικών πρακτικών.

Επιπλέον, είναι μείζονος σημασίας τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων που προετοιμάζουν τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, να περιλαμβάνουν μαθήματα που προσφέρουν γνώσεις και δεξιότητες πάνω στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες. Ταυτόχρονα είναι σημαντικό να εισαχθεί υποχρεωτική πρακτική άσκηση κατά τη διάρκεια των σπουδών, ώστε οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί να εκτίθενται στην έντονη διαφοροποίηση του μαθητικού πληθυσμού που πρόκειται να αντιμετωπίσουν.

Οι εκπαιδευτικοί δε της δευτεροβάθμιας που διδάσκουν στα ελληνικά σχολεία, συχνά υποστηρίζουν ότι δεν έχουν στη διάθεσή τους τον απαιτούμενο χρόνο να ασχοληθούν με την ένταξη των παιδιών με αναπηρίες. Συνεπώς, απαιτείται οι εκπαιδευτικοί φορείς να θεσπίσουν έναν ευέλικτο προγραμματισμό εντός της σχολικής μονάδας που θα δίνει τον απαιτούμενο χρόνο, ώστε να διευκολυνθεί η συν-διδασκαλία και συνεργασία μεταξύ του προσωπικού του σχολείου αλλά και η συνεργασία μεταξύ του εκπαιδευτικού και του γονέα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

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

65 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*, 25(3), p.28.

- Κυριαζή, Ν. (2002). *Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών* (5^η εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νόμος 3699/2008. *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. (ΦΕΚ Α΄ 199/2.10.2008).
- Ρούσσος, Π., & Τσαούσης, Γ. (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Τόπος.
- Φτιάκα, Ε. (2010). *Ενιαία Εκπαίδευση: Μια Εκπαίδευση για όλους σε ένα Δημοκρατικό και Ανθρώπινο Σχολείο*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Ξενόγλωσση

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Author.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17*(2), 129-147.
- Cassady, J.M. (2011). Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism and emotional behavioral disorder. *Electronic Journal for Inclusive Education, 2*(7).
- 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), 1-12.
- 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.
- Goodman, G., & Williams, C.M. (2007). Interventions for increasing the academic engagement of students with autism spectrum disorders in inclusive classrooms. *Teaching exceptional children, 39*(6), 53-61.
- Humphrey, N., & Symes, W. (2013). Inclusive education for pupils with autistic spectrum disorders in secondary mainstream schools: Teacher attitudes, experience and knowledge. *International Journal of Inclusive Education, 17*(1), 32-46.
- 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, 25*(3), 24-32.
- Lynch, S. L., & Irvine, A. N. (2009). Inclusive education and best practice for children with autism spectrum disorder: An integrated approach. *International Journal of Inclusive Education, 13*(8), 845-859.

- McGregor, E., & Campbell, E. (2001). The attitudes of teachers in Scotland to the integration of children with autism into mainstream schools. *Autism*, 5(2), 189-207.
- McNerney, C., Hill, V., & Pellicano, E. (2015). Choosing a secondary school for young people on the autism spectrum: A multi-informant study. *International Journal of Inclusive Education*, 19(10), 1096-1116.
- Orsmond, G.I., Krauss, M.W., & Seltzer, M.M. (2004). Peer relationships and social and recreational activities among adolescents and adults with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(3), 245-256.
- Park, M., & Chitiyo, M. (2011). An examination of teacher attitudes towards children with autism. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(1), 70-78.
- Paul, K., & Bracken, D. (1995). Everything you always wanted to know about employee surveys. *Training and Development*, 49(1), 45-50.
- Rodriguez, I. R., Saldana, D., & Moreno, J. F. (2012). Support, inclusion, and special education teachers' attitudes toward the education of students with autism spectrum disorders. *Autism Research and Treatment*, 2012, 1-9. doi:10.1155/2012/259468.
- Sansosti, J. M., & Sansosti F. J. (2012). Inclusion for students with high-functioning autism spectrum disorders: Definitions and decision making. *Psychology in the Schools*, 49(10), 917-931.
- Segall, M. J., & Campbell, J. M. (2012). Factors relating to educational professionals' classroom practices for the inclusion of students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(3), 1156-1167.
- Simpson, R. L., De Boer-Ott, S. R., & Smith-Myles, B. (2003). Inclusion of learners with autism spectrum disorders in general education settings. *Topics in Language Disorders*, 23(2), 116-133.
- Symes, W., & Humphrey, N. (2010). Peer-group indicators of social inclusion among pupils with autistic spectrum disorders (ASD) in mainstream secondary schools: A comparative study. *School Psychology International*, 31(5), 478-494.
- Syriopoulou-Delli, C.K., Cassimos, D. C., Tripsianis, G. I., & Polychronopoulou, S. A. (2012). Teachers' perceptions regarding the management of children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(5), 755-768.
- UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: Unesco.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: Unesco.
- UNESCO (1990). *World Declaration on Education for All and Framework for*

- Action to Meet Basic Learning Needs*. New York: Unesco.
- United States Department of Education (2004). *The Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004*. P.L. 108-447. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- United States Department of Education (2001). *No Child Left Behind Act of 2001*. P.L. 107-110. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Zimbardo, P.G., & Leippe, M.R. (1991). *The Psychology of Attitude Change and Social Influence*. New York: McGraw-Hill.

Ιστοσελίδες

- Centers for Disease Control and Prevention (2016). *Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years – Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2012*. Στο <http://www.cdc.gov/mmwr/volumes/65/ss/ss6503a1.html> (προσπελάστηκε στις 12/3/2017).
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Special Needs Education Country Data 2012*. Στο <https://www.european-agency.org/sites/default/files/sne-country-data2012SNE-Country-Data2012.pdf> (προσπελάστηκε στις 11/4/2017).
- Kalyva, E. (2010). Special education: What do Greek teachers know about learning disabilities, autism, and attention-deficit/hyperactivity disorder?. *International Encyclopedia of Rehabilitation*. Στο <http://cirrie.buffalo.edu/encyclopedia/en/article/263/> (προσπελάστηκε στις 7/10/2017).
- Segall, M. (2008). *Inclusion of students with autism spectrum disorder: Educator experience, knowledge, and attitudes*. Unpublished master's thesis, University of Georgia, Athens, USA. Στο https://getd.libs.uga.edu/pdfs/segall_matthew_j_200805_ma.pdf (προσπελάστηκε στις 21/9/2017).
- United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York: United Nations. Στο <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml> (προσπελάστηκε στις 17/9/2017).
- Warnock, H. M. (1978). *The Warnock Report: Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Στο <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html> (προσπελάστηκε στις 11/10/2017).
- Χαρούπιας, Α. (2003). *Η ισότιμη συνεκπαίδευση (inclusion)*. Υπουργείο Παιδείας και Συγγραφείς. Στο http://imm.demokritos.gr/epaeak/library_attach/20041261621220.CharoupiasPart_2-1.pdf (προσπελάστηκε στις 11/10/2017).

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Η κ. **Λαμπαδάρη Ιωάννα** είναι καθηγήτρια, μαθηματικός και ειδική παιδαγωγός. Αποφοίτησε από τη σχολή Μαθηματικών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και είναι κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος στην Ειδική (Ενιαία) Εκπαίδευση του Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου Κύπρου, με βαθμό «Άριστα». Υπήρξε επιστημονικός συνεργάτης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης σε προγράμματα ένταξης και εκπαίδευσης των παιδιών Ρομά. Εργάζεται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε δομές της Ειδικής Αγωγής. Στοιχεία Επικοινωνίας: **ilabada@otenet.gr**

Ο κ. **Γκαραβέλας Κωσταντίνος** εργάζεται ως Ε.ΔΙ.Π. στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Από το 2010 είναι διδάκτορας του Τομέα Παιδαγωγικής του τμήματος Φ.Π.Ψ. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Έχει διδάξει τη γερμανική γλώσσα στη δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σε ιδιωτικό Γυμνάσιο – Λύκειο, σε δημόσια ΙΕΚ και στην ιδιωτική φροντιστηριακή εκπαίδευση. Παράλληλα είναι μέλος ΣΕΠ του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου ενώ υπήρξε επιστημονικός συνεργάτης του Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου Κύπρου, του ΤΕΙ Ηπείρου και της ΑΣΠΑΙΤΕ. Τα κύρια ερευνητικά ενδιαφέροντα του αφορούν τη γλωσσική διδασκαλία, την επικοινωνιακή προσέγγιση, την κοινωνιογλωσσολογία και την Παιδαγωγική. Στοιχεία Επικοινωνίας: **garavelask@yahoo.gr**