

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΤΜΗΜΑ ΝΗΣΙΑΓΩΓΩΝ**



Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών:
«Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Αγωγής: Διεπιστημονικές
προσεγγίσεις στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία»

Κατεύθυνση: Κοινωνική και Συναισθηματική μάθηση

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

**«Η εκπαίδευση των μαθητών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ).
Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την
εφαρμογή και την αποτελεσματικότητα της συμπερίληψης των παιδιών με
ΔΑΦ στα σχολεία γενικής παιδείας.»**

Μαρία Παλαιοπάνου

Επιβλέπων Καθηγητής: Δημήτριος Σαρρής

Ιωάννινα, Ιούνιος 2023

Η συλλογή και η επεξεργασία των δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα που υποβάλλονται πραγματοποιείται σύμφωνα με τα οριζόμενα στις διατάξεις του Ν.4624/19 και του Κανονισμού (ΕΕ)2016/2019. Το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων συλλέγει και επεξεργάζεται τα δεδομένα προσωπικού χαρακτήρα αποκλειστικά στο πλαίσιο της υλοποίησης του σκοπού της παρούσας διαδικασίας. Για το χρονικό διάστημα που τα προσωπικά δεδομένα θα παραμείνουν στη διάθεση του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων το υποκείμενο έχει τη δυνατότητα να ασκήσει τα δικαιώματά του σύμφωνα με τους όρους του Γενικού Κανονισμού Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα 2016/679 (Ε.Ε.) και τα οριζόμενα στα άρθρα 34 και 35 Ν. 4624/2019. Υπεύθυνη Προσωπικών Δεδομένων του Ιδρύματος είναι η κα. Σταυρούλα Σταθαρά (email: dpo@uoi.gr).

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**

«Η εκπαίδευση των μαθητών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή και την αποτελεσματικότητα της συμπερίληψης των παιδιών με ΔΑΦ στα σχολεία γενικής παιδείας.»

Μαρία Παλαιοπάνου

Επιβλέπων Καθηγητής:

Δημήτριος Σαρρής

Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Μέλη εξεταστικής επιτροπής:

Ζάραγκας Χαρίλαος

Κούτρας Βασίλειος

Ιωάννινα, Ιούνιος 2023

Στην αδελφή μου

Λαμπρινή

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Δημήτρη Σαρρή για τη συνεχή καθοδήγηση και υποστήριξη του κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τα μέλη της επιτροπής, τον κ. Χαρίλαο Ζάραγκα και τον κ. Βασίλειο Κούτρα, αλλά και όλους τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στη διαδικασία και στη εξαγωγή της έρευνας. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τους γονείς μου και την αδελφή μου για την ανεκτίμητη υποστήριξη τους στην ολοκλήρωση των σπουδών μου.

Περίληψη

Η συμπερίληψη των μαθητών σε σχολείο γενικής παιδείας είναι ένα ζήτημα το οποίο έχει απασχολήσει πολύ τους ερευνητές, ειδικά την τελευταία δεκαετία με τα ποσοστά των ατόμων με διαταραχή αυτιστικού φάσματος να αυξάνονται ολοένα και περισσότερο. Για να επιτευχθεί η συνεκπαίδευση των παιδιών με ΔΑΦ στη τάξη του γενικού σχολείου κρίνεται απαραίτητη η συμμετοχή του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής. Η παρούσα εργασία επιχειρεί να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την εφαρμογή και την αποτελεσματικότητα της συμπερίληψης των παιδιών με αυτισμό στα γενικά σχολεία αλλά και τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους όσον αφορά τη συνεκπαίδευση. Η έρευνα αποτελείται από δύο σκέλη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Στο πρώτο μέρος γίνεται αναφορά για το φαινόμενο του αυτισμό, το θεσμό της συμπερίληψης και τον τρόπο εκπαίδευσης των μαθητών με ΔΑΦ. Στο δεύτερο μέρος αναφέρεται η μεθοδολογία, ο σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα και τα αποτελέσματα της έρευνας. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν δέκα εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (7 γενικής αγωγής και 3 ειδικής αγωγής) που υπηρετούσαν σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ιωαννίνων τη σχολική περίοδο 2022-2023. Προκειμένου να επιτευχθεί ο σκοπός της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ημι-δομημένης συνέντευξης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί είχαν γνώση της διαταραχής και εμφάνιζαν κυρίως θετική στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση των μαθητών με ΔΑΦ. Ακόμη, η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και η συνεχής επιμόρφωση τους αναδείχθηκαν σημαντικοί παράγοντες για μια επιτυχημένη συμπερίληψη. Τέλος, φάνηκε ότι η συνεκπαίδευση ωφελεί τον τομέα της κοινωνικοποίησης και επισημαίνεται η ανάγκη για συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας για μια ομαλή και αποτελεσματική ένταξη του παιδιού.

Λέξεις – Κλειδιά

Αυτισμός, συνεκπαίδευση / συμπερίληψη, εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, απόψεις, γενικό σχολείο

“Student’s education with autism spectrum disorder (ASD).The opinions of primary school educators about the implementation and effectiveness of inclusion to children with ASD in general education schools.”

Maria Palaiopanou

Abstract

The inclusion of students in a general education school is an issue that has greatly concerned researchers, especially in the last decade with the percentages of people with autism spectrum disorder increasing more and more. In order to achieve the inclusive education of children with ASD in the general school classroom, the participation of the special education teacher is deemed necessary. This paper attempts to investigate the views of primary school teachers on the implementation and effectiveness of the inclusion of children with autism in general schools but also their knowledge and experiences regarding inclusive education. The research consists of two parts, literature review and research analysis. In the first part, there is a report on the phenomenon of autism, the institution of inclusion and the way of educating students with ASD. The second part mentions the methodology, the aim, the research questions and the results of the research. The research sample was ten primary education teachers (7 general education teachers and 3 special education teachers) who served in primary schools in Ioannina in the 2022-2023 school season. For the purpose of achieving the aim of the research, the semi-structured interview method was used. According to the results of the survey, all the teachers had knowledge of the disorder and showed mainly a positive attitude towards the inclusive education of students with ASD. Furthermore, the cooperation between teachers and their continuous training emerged as important factors for a successful inclusion. Finally, it appeared that inclusion benefits the area of socialization and the need for cooperation between school and family is highlighted for the smooth and effective integration of the child.

Keywords

Autism, inclusion, primary education teachers, views, general school

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	1
Abstract.....	2
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	5
1. ΑΥΤΙΣΜΟΣ-ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ.....	7
1.1 Ορισμοί / Ιστορική αναδρομή.....	7
1.2 Διαγνωστικά κριτήρια της ΔΦΑ.....	10
1.3 Αιτιολογία.....	12
1.4 Επιδημιολογικά στοιχεία.....	13
1.5 Χαρακτηριστικά των μαθητών με ΔΑΦ.....	14
2. ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ-ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	18
2.1 Προσδιορισμός των εννοιών «συμπερίληψης» και «συνεκπαίδευσης».....	18
2.2 Πως επιτυγχάνεται μια πετυχημένη συνεκπαίδευση.....	20
2.3 Οφέλη της συνεκπαίδευσης.....	23
3. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ.....	26
3.1 Ένταξη μαθητών με αυτισμό στα τμήματα των γενικών σχολείων.....	26
3.2 Η ανάπτυξη της κοινωνικοποίησης των παιδιών με αυτισμό.....	29
3.3 Απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο θεσμό της συμπερίληψης των μαθητών με ΔΑΦ.....	31
3.4 Συνεργασία των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής.....	35
4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	38
4.1 Στόχος έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα.....	38
4.2 Επιλογή μεθόδου έρευνας.....	39
4.3 Εργαλείο και διαδικασία έρευνας.....	39
4.4 Συμμετέχοντες - Συμμετέχουσες.....	41
4.5 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων.....	42
4.6 Αξιοπιστία και εγκυρότητα επιλεγθείσας έρευνας.....	43
4.7 Περιορισμοί έρευνας.....	44
4.8 Ζητήματα δεοντολογίας.....	44
5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	45
5.1 Γνώσεις εκπαιδευτικών για τον αυτισμό.....	45
5.2 Γνώσεις και εμπειρίες εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση.....	48
5.3 Συνεκπαίδευση και Αυτισμός.....	51

5.4 Κοινωνικοποίηση και Αυτισμός.....	56
5.5 Απόψεις εκπαιδευτικών για τις ανάγκες και τις συμπεριφορές των οικογενειών των παιδιών με αυτισμό.....	57
6.ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....	60
7.ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	66
8.ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	69
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	70
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	85
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ	86

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια, γίνεται προσπάθεια να ενσωματωθούν κοινωνικά τα άτομα με ειδικές ανάγκες ή αναπηρίες σε όλους τους κλάδους, συμπεριλαμβανομένου και του εκπαιδευτικού. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα υιοθετούν νέες πολιτικές προκειμένου να συμπεριλάβουν στους κόλπους τους άτομα με μαθησιακές δυσκολίες και ιδιαιτερότητες. Μια από τις εκπαιδευτικές πολιτικές που ακολουθούνται είναι η συνεκπαίδευση.

Στόχος της συνεκπαίδευσης είναι η φοίτηση όλων των μαθητών στην ίδια σχολική κοινότητα. Περιλαμβάνονται στις ίδιες σχολικές δομές παιδιά με διαφορετική καταγωγή, γλώσσα, θρήσκευμα ή χρώμα δέρματος, μαθησιακές δυσκολίες, ΔΕΠΥ, ειδικές ανάγκες, αναπηρίες. Ειδικότερα, ο όρος «ισότιμη συνεκπαίδευση» ανταποκρίνεται στην αναπροσαρμογή σχολικού προγράμματος με σκοπό την συμπερίληψη διαφορετικών κατηγοριών μαθητών (Ainscow, 2000).

Με γνώμονα τα παραπάνω, επιχειρείται σε πολλές χώρες ανά την υφήλιο να συμπεριληφθούν στα σχολεία γενικής αγωγής μαθητές με αναπηρίες ή/ και μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η πρακτική της συμπερίληψης επιλέγεται και εφαρμόζεται ως ηθικά και παιδαγωγικά ενδεδειγμένη πρακτική έπειτα από το Παγκόσμιο συνέδριο Ειδικής Αγωγής στη Σαλαμάνκα (1994). Συμπεριληπτικότητα σημαίνει να παρέχονται ευκαιρίες σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να ενταχθούν στη γενική εκπαίδευση, μέσω κατάλληλων προγραμμάτων και υπηρεσιών, αντί να τοποθετούνται σε ειδικά σχολεία χωρίς δεύτερη σκέψη (Mesibov & Shea, 1996).

Πρωταγωνιστικό ρόλο στην επιτυχή εφαρμογή συνεκπαίδευσης αποτελούν οι εκπαιδευτικοί πάνω στους οποίους βασίζεται η ιδέα της συμπερίληψης και η ολική ενσάρκωση της (Avramidis et al., 2000). Ο εκπαιδευτικός κόσμος έρχεται αντιμέτωπος με νέες μεταρρυθμίσεις των σημερινών σχολικών πλαισίων που απαιτούν αλλαγές στις στάσεις και τις αντιλήψεις των υφιστάμενων εκπαιδευτικών (Avissar, Reiter & Leyser, 2003). Ξεκινώντας από τη σχολική αίθουσα, ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει στρατηγικές που θα προσφέρουν ακαδημαϊκή και κοινωνική μάθηση στα παιδιά με αυτισμό και στη συνέχεια μια ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους.

Στην Ελλάδα έχουν ήδη γίνει βήματα προς τη συμπερίληψη των παιδιών με ΔΑΦ στις γενικές τάξεις με ανάλογες νομοθετικές ρυθμίσεις που αφορούν την ειδική αγωγή και εκπαίδευση και χαρακτηρίζουν τα παιδιά με αυτισμό ως παιδιά με αναπηρία και ειδικές

εκπαιδευτικές ανάγκες. Πιο συγκεκριμένα, στα ελληνικά σχολεία τα παιδιά με αυτισμό εκπαιδεύονται από τον γενικό εκπαιδευτικό, τον γενικό εκπαιδευτικό σε συνεργασία με τον ειδικό στο πλαίσιο τμήματος ένταξης και τον γενικό εκπαιδευτικό σε συνεργασία με τον ειδικό στο πλαίσιο της γενικής τάξης (παράλληλη στήριξη) (Ημέλλου, 2011)

Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν μια νέα δύσκολη εκπαιδευτική διαδικασία κατά την οποία παρατηρούνται ελλείψεις πόρων, εργαλείων, γνώσεων και στρατηγικών (Dias & Perez, 2013). Γίνεται, απόλυτα, κατανοητή η επιφυλακτικότητα και ο δισταγμός τους, ειδικά όσων δεν έχουν επαρκείς γνώσεις. Θα ήταν πολύ ενδιαφέρουσα, λοιπόν, η συζήτηση μαζί τους και η γνωριμία εις βάθος των σκέψεων και των απόψεων τους σχετικά με το απαιτητικό αυτό εγχείρημα της συμπερίληψης – συνεκπαίδευσης.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η ενδελεχής διερεύνηση των απόψεων και στάσεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή και την αποτελεσματικότητα της συμπερίληψης των παιδιών με ΔΑΦ στα γενικά σχολεία.

Χωρίζεται σε θεωρητικό και ερευνητικό μέρος. Στο θεωρητικό μέρος περιλαμβάνεται το 1^ο κεφάλαιο στο οποίο αναφέρεται το φαινόμενο του αυτισμού (ορισμός, διαγνωστικά κριτήρια, αίτια αυτισμού, επιδημιολογία, χαρακτηριστικά). Στο 2^ο κεφάλαιο προσδιορίζονται οι έννοιες «συμπερίληψη» και «συνεκπαίδευση», οι τρόποι και τα οφέλη της εφαρμογής της συνεκπαίδευσης. Στο 3^ο κεφάλαιο γίνεται λόγος για την ένταξη των παιδιών με αυτισμό στα γενικά σχολεία, την ανάπτυξη της κοινωνικοποίησης αυτών των παιδιών, τις απόψεις εκπαιδευτικών απέναντι στο θεσμό της συμπερίληψης και τη συνεργασία μεταξύ γενικών και ειδικών παιδαγωγών. Στο ερευνητικό μέρος ανήκει το 4^ο κεφάλαιο με τη μεθοδολογία της έρευνας. Αναφέρονται οι στόχοι της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, η επιλογή μεθόδου έρευνας, οι συμμετέχοντες, το ερευνητικό εργαλείο, η μέθοδος ανάλυσης δεδομένων. Στο 5^ο κεφάλαιο παρουσιάζονται και αναλύονται τα αποτελέσματα της έρευνας κωδικοποιημένα σε πέντε θεματικούς άξονες: 1) γνώσεις εκπαιδευτικών για τον αυτισμό, 2) γνώσεις και εμπειρίες εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση, 3) συνεκπαίδευση και αυτισμός, 4) κοινωνικοποίηση και αυτισμός και 5) απόψεις εκπαιδευτικών για τις ανάγκες και τις συμπεριφορές των οικογενειών των παιδιών με αυτισμό. Στο 6^ο κεφάλαιο γίνεται σχολιασμός αποτελεσμάτων σε συσχέτισμό με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Στο 7^ο κεφάλαιο παρατίθεται τα συμπεράσματα της έρευνας. Τέλος, στο 8^ο κεφάλαιο εμπεριέχονται οι περιορισμοί της έρευνας και διάφορες προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος της συμπερίληψης μαθητών με ΔΑΦ στα γενικά σχολεία.

1. ΑΥΤΙΣΜΟΣ-ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ

1.1 Ορισμοί / Ιστορική αναδρομή

Σύμφωνα με τους Matson και Kozlowski (2011) ο αυτισμός και οι Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού χαρακτηρίζονται από ανεπάρκειες στην επικοινωνία και στην κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών. Θεωρείται δεδομένο ότι σημαντικό ρόλο σε αυτές τις διαταραχές διαδραματίζει η νευρολογική ανάπτυξη του ατόμου. Πρόκειται για μια νευρολογική αναπτυξιακή διαταραχή, μέσω της οποίας φαίνεται να επηρεάζεται ο τρόπος με τον οποίο ο ανθρώπινος εγκέφαλος προσλαμβάνει και επεξεργάζεται τα ερεθίσματα, καθώς και πολλούς άλλους τομείς της ανάπτυξης (Μουρελάτου & Τσιτλακίδου, 2012).

Έτσι, ο αυτισμός εντάσσεται στην γενική κατηγορία των Διάχυτων Αναπτυξιακών Διαταραχών, οι οποίες είναι χρόνιες και χρειάζονται πρόληψη, εντατική και θεραπευτική αντιμετώπιση (Grandin & Scariano, 1995). Οι διαταραχές αυτές ονομάζονται «διάχυτες», καθώς χαρακτηρίζονται ταυτόχρονα από σοβαρά ελλείμματα σε πολλούς τομείς της ανάπτυξης. Σύμφωνα με την πρόσφατη έκδοση του DSM-IV-TR, οι Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) περιλαμβάνουν τις εξής πέντε διαταραχές: 1) την Αυτιστική διαταραχή, 2) το σύνδρομο Asperger, 3) τη Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή Μη Προσδιοριζόμενη Αλλιώς, η οποία μπορεί να ονομαστεί και άτυπη αυτιστική διαταραχή, 4) την Παιδική Αποδιοργανωτική Διαταραχή και 5) τη Διαταραχή Rett (Phetrasuwan, Miles & Mesibov, 2009).

Με τον όρο ΔΑΦ αναφερόμαστε σε νεύρο-αναπτυξιακές διαταραχές του ατόμου, που χαρακτηρίζονται από ένα άτυπο πρότυπο ανάπτυξης επηρεάζοντας την λειτουργία του οργανισμού. Οι διαταραχές αυτές διαθέτουν δυο βασικά χαρακτηριστικά: α) τη διαταραγμένη κοινωνική αλληλεπίδραση, λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, και β) τα περιορισμένα ενδιαφέροντα και τα επαναλαμβανόμενα μοτίβα συμπεριφοράς. Τα προβλήματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση και στην επικοινωνία συμπεριλαμβάνονται στο φάσμα όπου καθιστούν την αυτιστική διαταραχή ως τη πιο σοβαρή μορφή ενώ το σύνδρομο Asperger ως την πιο ήπια (Heward, 2011).

Ύστερα από έρευνα, φαίνεται πως η ΔΑΦ χαρακτηρίζεται ως μία διαταραχή νευροβιολογικής προέλευσης που έχει σαν αποτέλεσμα να επηρεάζεται το 1% του γενικού πληθυσμού (DSM-5, 2013). Ωστόσο, αναφέρεται ότι οι ΔΑΦ εκτός από τις διαταραχές που

προκαλούνται τόσο κοινωνικά όσο και επικοινωνιακά, διακρίνονται και διαταραχές στην φαντασία, γνωστή και ως «τριάδα διαταραχών»(Mesibon, Adams & Klinger, 1997). Συγκεκριμένα, η αδυναμία στην κοινωνικοποίηση χαρακτηρίζεται από τέσσερα κριτήρια: 1) τα παιδιά με ΔΑΦ αδυνατούν να χρησιμοποιήσουν την βλεμματική επαφή, τις χειρονομίες και την στάση του σώματος τους έτσι ώστε να μπορέσουν να επικοινωνήσουν με άλλα άτομα, 2) έχουν μειωμένη ικανότητα στο να ερμηνεύουν και να κατανοούν τις συμπεριφορές των άλλων, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να δημιουργήσουν κοινωνικές επαφές με άτομα ίδιας ηλικίας, 3) δεν είναι σε θέση να εκφράσουν και να μοιραστούν τα ενδιαφέροντα τους με άλλους και 4) δυσκολεύονται να δείξουν την αντίστοιχη κοινωνική αμοιβαιότητα, έχοντας ως συνέπεια να μην αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα, τις προθέσεις και τις σκέψεις του άλλου (Mesibon, Adams & Klinger, 1997). Έπειτα, η διαταραχή της επικοινωνίας και η αδυναμία κατανόησης του λόγου αποτελούν τα βασικά χαρακτηριστικά των παιδιών με αυτισμό (Jordan&Powell, 1995).Όμως, ένα ακόμη σημαντικό χαρακτηριστικό των παιδιών με ΔΑΦ είναι η ηχολαλία, δηλαδή η ακριβή επανάληψη ήχων και εκφράσεων των άλλων με όμοιο τρόπο. Μέσω της ηχολαλίας το παιδί με ΔΑΦ , δείχνει να έχει πλήρη συναίσθηση του περιβάλλοντος (Μαυροπούλου, 2007). Σύμφωνα με τους Prizant & Duchan (1981) η ηχολαλία είναι ένα μέσο που χρησιμοποιούν τα παιδιά με ΔΑΦ όταν βρίσκονται σε κρίσιμες καταστάσεις, προσπαθώντας να διαχειριστούν το άγχος τους και να έρθουν σε επαφή με τους άλλους (Μαυροπούλου, 2007). Επίσης, όσον αφορά τη διαταραχή στην φαντασία τα παιδιά με αυτισμό τείνουν να έχουν επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, ειδικά όταν βρίσκονται σε κατάσταση άγχους, αμηχανίας ή ενθουσιασμού, ενώ όταν κάνουν κάτι που τους κρατά αυξημένο το ενδιαφέρον και μένουν πλήρως αφοσιωμένα, αυτές οι συμπεριφορές περιορίζονται. Σύμφωνα με την Uta Frith (1999) τα παιδιά με αυτισμό χαρακτηρίζονται από την αυτιστική μοναχικότητα και την έντονη προσκόλληση σε κάποια ζητήματα ή αντικείμενα, αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά σε αυτό το φάσμα ακολουθούν επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές. Τέλος, κάτι που αξίζει να αναφερθεί είναι ότι η εμφάνιση αυτής της διαταραχής τείνει να προσβάλλει περισσότερο τα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια με αναλογία 4:1 (Baron-Cohen et al., 2009).

Το 1911 ο Ελβετός ψυχίατρος Eugen Bleuler, ήταν ο πρώτος που αναφέρθηκε στη λέξη «αυτισμός», η οποία προέρχεται από το ελληνικό "εαυτός" και υποδηλώνει την κοινωνική απόσυρση του ατόμου με αυτισμό από αυτά που συμβαίνουν γύρω του, έχοντας σαν αποτέλεσμα την απομόνωση στον εαυτό του (Mattila, Virtanen & Hämäläinen, 2013).

Το 1943 ο Leo Kanner, στο νοσοκομείο Johns Hopkins παρατήρησε μια ομάδα 11 παιδιών με προβλήματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία, στερεότυπα ενδιαφέροντα και γενικότερες αναπτυξιακές ανωμαλίες. Μέσω της αναγνώρισης αυτών των παιδιών εμφανίστηκε ο «πρώιμος παιδικός αυτισμός». Ο Kanner ανέφερε ότι στις περισσότερες περιπτώσεις η συμπεριφορά του παιδιού ήταν ανώμαλη από την πρώιμη παιδική ηλικία, γεγονός που αποδεικνύει ότι πρόκειται για ένα εγγενές ελάττωμα. Δήλωσε ότι τα 3 από τα 11 παιδιά δεν είχαν αναπτύξει καθόλου την ομιλία τους σε σύγκριση με τους υπόλοιπους που μιλούσαν σπάνια, καθώς επίσης μέσα από την εξέταση αυτή σημειώθηκε ότι τα παιδιά αντιμετώπιζαν προβλήματα στον κινητικό συντονισμό παρόλο που είχαν πολύ καλές ικανότητες στη λεπτή κινητική δεξιότητα. Αντίθετα, ο Asperger περιέγραψε αγόρια που είχαν φυσιολογική νοημοσύνη και γλωσσική ανάπτυξη αλλά ταυτόχρονα παρουσίαζαν αυτιστική συμπεριφορά, έχοντας ελλείψεις στις κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες. Έτσι λοιπόν, τα συμπτώματα όπως η διαταραχή στην κοινωνική αλληλεπίδραση και τα περιορισμένα ενδιαφέροντα δηλώνουν την εμφάνιση τόσο της αυτιστικής διαταραχής όσο και της διαταραχής Asperger. Ωστόσο, η διαταραχή στην επικοινωνία δηλώνει μόνο τη διάγνωση του αυτισμού και όχι της διαταραχής Asperger, με αποτέλεσμα το σύνδρομο Kanner και Asperger να αποτελούν τα δυο άκρα του ίδιου φάσματος (Pearce, 2005).

Ο Hans Asperger δημοσίευσε το 1944 το πρώτο του βιβλίο για τον αυτισμό στα γερμανικά με τίτλο «Autistic psychopathy in childhood». Η περιγραφή του για την αυτιστική ψυχοπάθεια σε κάποιες περιπτώσεις μοιάζει με τον «πρώιμο παιδικό αυτισμό» του Kanner. Τα συμπτώματα που περιγράφονται από τον Asperger περιλαμβάνουν τα τρία διαγνωστικά κριτήρια του DSM-IV για τον αυτισμό (Pearce, 2005). Η Uta Frith μετάφρασε στα αγγλικά το 1991 το βιβλίο του Asperger, χρησιμοποιώντας το ως ένα κεφάλαιο για το δικό της βιβλίο σχετικά με τον αυτισμό (Neilson, 2017).

Το 1981 η Lorna Wing στην Αγγλία ήταν η πρώτη που χρησιμοποίησε τον όρο «σύνδρομο Asperger», στην προσπάθειά της να ξεχωρίσει από την περιγραφή του Asperger ως «αυτιστική ψυχοπάθεια» (Pearce, 2005). Η Wing (1976) κατά τη διάρκεια των ερευνών για τα αίτια της διαταραχής στο φάσμα του αυτισμού, σημείωσε ότι τα άτομα αυτά αντιμετωπίζουν ελλείψεις στην κοινωνική αλληλεπίδραση, στην επικοινωνία και στη φαντασία (Leonard - Brown, 2004: 4-5).

Ο αυτισμός αποτελεί μια αναπτυξιακή διαταραχή που επιδρά στη νοητική ανάπτυξη του ατόμου, με τα συμπτώματα να διαφέρουν σε όλες τις ηλικίες. Για τον λόγο αυτό, καλό θα ήταν να γίνουν κάποιες παρεμβάσεις, έτσι ώστε να ενδυναμωθεί η κοινωνική αλληλεπίδραση

αυτών των ατόμων, με τη βοήθεια των συνομηλίκων τους και κυρίως των εκπαιδευτικών καθώς το σχολικό περιβάλλον βοηθά στο να αναπτυχθούν οι διαπροσωπικές σχέσεις και η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών. Επομένως, είναι πολύ σημαντικό να διακατέχει τους εκπαιδευτικούς ένα αίσθημα ευθύνης σχετικά με την διάγνωση του αυτισμού, έτσι ώστε να μπαίνουν στην διαδικασία να ερευνούν, να εντοπίζουν και να προσδιορίζουν την ύπαρξη αυτής της διαταραχής και τις ανεπάρκειες που προκύπτουν (Jordan, 2005).

1.2 Διαγνωστικά κριτήρια της ΔΦΑ

Ο αυτισμός αποτελεί μια διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή και υπάρχουν περιπτώσεις ατόμων που μπορεί να έχουν πιο βαριά αυτιστική συμπεριφορά, ενώ κάποια άλλα άτομα να έχουν πιο ελαφριά μορφή. Η διάγνωση του αυτισμού είναι μια εξαιρετικά δύσκολη διαδικασία καθώς απαιτείται η κατάλληλη χρήση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την άμεση αντιμετώπιση του και όχι η χρήση φαρμάκων (Νεοφώτιστου , 12 & Φρανσίς, 2007 ,4). Η διάγνωση συνήθως πραγματοποιείται σε ηλικία των 2-2,5 ετών.

Η Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία (American Psychiatric Association, 1980) καθιέρωσε την διαταραχή του Αυτισμού ως μια ξεχωριστή κλινική διάγνωση με το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών στην 3η έκδοση του (DSM-III) να αναφέρει τα διαγνωστικά κριτήρια του «πρώιμου αυτισμού».

Τα δύο βασικά διαγνωστικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται για την διάγνωση και την κατηγοριοποίηση των ψυχικών διαταραχών είναι το DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας (American Psychiatric Association, 1994) και το ICD (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems) η Διεθνή Στατιστική Ταξινόμηση Ασθενειών και Σχετικών Προβλημάτων Υγείας του Παγκοσμίου Οργανισμού Υγείας (World Health Organization, 1992). Για να διαγνωστεί ένα άτομο με αυτισμό πρέπει να εμφανίζει συμπτώματα που περιγράφονται στα παραπάνω διαγνωστικά συστήματα. Η 10η έκδοση του ICD χρησιμοποιείται κυρίως στην Ευρώπη, ενώ η 4η έκδοση του DSM είναι πιο διαδεδομένη στις ΗΠΑ. Ωστόσο, από το 2013 και μετά άρχισε να χρησιμοποιείται η 5η έκδοση του DSM με ελάχιστες διαφορές από την προηγούμενη έκδοση.

Σύμφωνα με το εγχειρίδιο του DSM-IV είναι αναγκαίο να γίνεται η διάγνωση του αυτισμού μέχρι τα 3 έτη του ατόμου. Τα τρία βασικά κριτήρια για την διάγνωση αποτελούν: α) η έκπτωση στη ποιότητα της αμφοτέρης κοινωνικής διαλλαγής, β) η περιορισμένη γκάμα δραστηριοτήτων και γ) η έλλειψη ποιότητας στη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία.

Στις 18 Μαΐου 2013 δημοσιεύτηκε η 5η έκδοση του DSM (DSM-V) από την Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία επιφέροντας κάποιες αλλαγές στον τρόπο που πραγματοποιείται η διάγνωση των ατόμων με την διαταραχή του αυτισμού (Kim et al., 2014) καθώς και την αντικατάσταση του όρου «Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή» (ΔΑΔ) με τον όρο «Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος» (ΔΑΦ). Τα συμπτώματα που παρουσιάζονται με την νέα έκδοση του DSM-V είναι: 1) η έντονη διαταραχή στην κοινωνική επικοινωνία και κοινωνική αλληλεπίδραση και 2) τα επαναλαμβανόμενα στερεοτυπικά πρότυπα συμπεριφορών, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων. Συνήθως εμφανίζονται μέχρι τα 3 έτη και επιφέρουν δυσκολίες στην καθημερινότητα του ατόμου. Η διάγνωση της αυτιστικής διαταραχής απαιτεί τα άτομα να πληρούν και τα δύο κριτήρια και η κρισιμότητα της διαταραχής αυτής κυμαίνεται σε διαφορετικά επίπεδα από ήπια έως σοβαρά.

Το δεύτερο διαγνωστικό σύστημα, η Διεθνή Στατιστική Ταξινόμηση των Νόσων και των Συναφών Προβλημάτων Υγείας με τη δέκατη έκδοση του (ICD-10) που ορίστηκε το 1992 από τον ΠΟΥ, παρουσιάζει ως συμπτώματα του αυτιστικού φάσματος την διαταραχή στην κοινωνική αλληλεπίδραση και την επικοινωνία και τις επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές με περιορισμένα ενδιαφέροντα και δραστηριότητες, με την εμφάνιση τους να γίνεται πριν από τα 3 έτη του ατόμου και χωρίς να συγκαταλέγονται τα προβλήματα της αισθητηριακής συμπεριφοράς. Σημειώνεται ότι τα χαρακτηριστικά του αυτισμού μπορεί να διαφέρουν από άτομο σε άτομο και από ηλικία σε ηλικία. Συνήθως στα άτομα αυτά παρατηρείται ένας συνδυασμός των χαρακτηριστικών της διαταραχής και σπάνια μεμονωμένη εμφάνιση όλων των χαρακτηριστικών.

Συνεπώς, είναι αναγκαίο οι ειδικοί να κρατούν ενήμερους τους γονείς σχετικά με την διάγνωση της αυτιστικής διαταραχής, έτσι ώστε να είναι σε θέση να προσαρμοστούν στην ανάλογη κατάσταση και να μπορέσουν να ανακαλύψουν διάφορους τρόπους για την αντιμετώπιση της (Woolley et al., 1989). Σύμφωνα με την Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία (2013) η διάγνωση δεν προσπαθεί να ορίσει το όνομα της διαταραχής του αυτισμού αλλά να επικεντρωθεί στις ανάγκες των παιδιών και στην επιρροή που θα έχουν στην μετέπειτα ζωή τους. Επίσης, με την άμεση διάγνωση της ΔΑΦ τα παιδιά θα μπορούν να αντιμετωπίσουν τις ανάγκες τους έγκαιρα και να αναπτύξουν την κοινωνική τους επικοινωνία χωρίς να νιώθουν

απομονωμένα. Ακόμη, η διάγνωση αποτελεί το κατάλληλο μέσο για την έναρξη ενός θεραπευτικού προγράμματος μέσω του οποίου θα βελτιωθεί και θα αναπτυχθεί η ποιότητα της καθημερινότητας τόσο του ίδιου του ατόμου όσο και της οικογένειάς του, εφόσον το πρόγραμμα τηρηθεί με αίσθημα ευθύνης και συνέπεια.

1.3 Αιτιολογία

Η σαφής αιτιολογία του αυτισμού εξακολουθεί μέχρι σήμερα να παραμένει άγνωστη, καθώς οι μέχρι τώρα έρευνες δεν μπορούν να καταλήξουν σε ξεκάθαρα συμπεράσματα. Κάποιες προσεγγίσεις προσπάθησαν να αποδώσουν τον αυτισμό σαν μια λειτουργική διαταραχή και όχι σαν οργανική. Επίσης, η αιτία εμφάνισης της ΔΑΦ δεν οφείλεται σε ενδοοικογενειακές σχέσεις, στη προσωπικότητα των γονέων ή σε τυχόν έντονο υπαρξιακό άγχος.

Η εμφάνιση του αυτισμού γίνεται τους πρώτους 30 μήνες της ζωής του ατόμου με συχνότητα 1:10.000.000 γεννήσεις όταν όμως συνυπάρχει κάποιο άλλο σύνδρομο τότε η συχνότητα μειώνεται και γίνεται 1:1.000. Τα αγόρια με αυτισμό εμφανίζονται σε μεγαλύτερο ποσοστό από τα κορίτσια αλλά τα κορίτσια εμφανίζουν πιο σοβαρά συμπτώματα της διαταραχής. Τα πιθανά αίτια του αυτισμού οφείλονται σε οργανικούς, γενετικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες όπως: οι διαταραχές του μεταβολισμού του εγκεφαλικού κυττάρου με την αύξηση της γλυκόζης, οι βιοχημικές διαταραχές σε επίπεδα νευροδιαβιβαστών, η μειωμένη κυκλοφορία αίματος σε ορισμένες περιοχές του εγκεφάλου, η δυσλειτουργία στην παρεγκεφαλίδα της μετωπιαίας ή προμετωπιαίας περιοχής, η ανοξία, οι ιοί όπως είναι ο έρπης και η ερυθρά, οι γενετικοί λόγοι, οι χρωμοσωμικές ατυπίες, οι δυσλειτουργίες του ανοσοποιητικού συστήματος, η έλλειψη ενζύμων και η παραγωγή τοξικών ουσιών από μύκητες στο έντερο με συνέπεια αφύσικες συμπεριφορές (Κατσούγκρη, 2014, 7-8). Ακόμη, ένα αίτιο του αυτισμού θεωρείται η κληρονομικότητα, καθώς τα αδέρφια των ατόμων με αυτιστική διαταραχή έχουν περισσότερες πιθανότητες σε ποσοστό 3% να εμφανίσουν συμπτώματα της ίδιας διαταραχής (Καλύβα, 2005).

Συνεπώς, το 2005 η Schreiber αναφέρει ότι «Όταν τα σαφή αίτια μιας διαταραχής παραμένουν άγνωστα, οι θεωρίες σχετικά με αυτά όλο και αυξάνονται. Αυτό συμβαίνει τόσο έντονα μόνο με την διαταραχή του αυτισμού. Γι' αυτό ακριβώς τον λόγο η αιτιολογία του

αυτισμού εξακολουθεί να αποτελεί αντικείμενο μεγάλου ερευνητικού ενδιαφέροντος, έχοντας ως συνέπεια να δημιουργείται μια πληθώρα θεωριών από τους ερευνητές (Fett-Conte, Bossolani-Martins, & Rosan, 2015 · Hill & Frith, 2003).

1.4 Επιδημιολογικά στοιχεία

Ο αριθμός των ατόμων, που εμφανίζει συμπτώματα της ΔΑΦ, αυξάνεται, ολοένα και περισσότερο, τις τελευταίες δεκαετίες και αυτό οφείλεται, κατά κάποιο τρόπο, στις συνεχείς αλλαγές των διαγνωστικών μεθόδων. Η διαταραχή του αυτισμού μπορεί να εμφανιστεί σε όλα τα άτομα ανεξαρτήτως φυλής, εθνικότητας και κοινωνικής ή οικονομικής ομάδας. Επίσης, η διάγνωση του αυτισμού γίνεται όταν τα παιδιά βρίσκονται σε ηλικία των 2 με 4 ετών, ωστόσο υπάρχουν κάποιες περιπτώσεις, όπου ο αυτισμός μπορεί να διαγνωσθεί ήδη από την πρώιμη ηλικία των 18 μηνών.

Σύμφωνα με τα Κέντρα Ελέγχου και Πρόληψης Νοσημάτων στις ΗΠΑ, το 2014, 1 στα 59 άτομα διαγιγνώσκεται με τη μορφή του αυτισμού. Συγκεκριμένα, 1 στα 37 αγόρια και 1 στα 151 κορίτσια. Αντίθετα, με έρευνες που έγιναν πιο πρόσφατα από τα Κέντρα Ελέγχου και Πρόληψης Νοσημάτων, το 2016, 1 στα 54 παιδιά (8 ετών) διαγιγνώσκεται με αυτισμό. Αυτό σημαίνει ότι, το ποσοστό εμφάνισης της ΔΑΦ φαίνεται να αυξάνεται με την πάροδο του χρόνου. Ακόμη, το 1/3 των παιδιών με ΔΑΦ συνεχίζει να έχει έλλειψη στη μη λεκτική επικοινωνία και αντίστοιχο ποσοστό έχει πνευματική αναπηρία. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με την Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων (ΕΕΠΑΑ), στην Ελλάδα, υπάρχουν περίπου 150.000 άτομα με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Η διαταραχή εμφανίζεται πιο συχνά στα αγόρια (1 στα 42) απ' ό,τι στα κορίτσια (1 στα 189).

Τέλος, είναι αναγκαίο να σημειωθεί ότι, η αύξηση των ατόμων με ΔΑΦ δεν σημαίνει ότι ανταποκρίνεται στην πραγματική αύξηση της συχνότητας εμφάνισης του αυτισμού. Αυτό συμβαίνει, διότι υπάρχουν παράγοντες που επηρεάζουν την αύξηση της εμφάνισης όπως: η εξέλιξη της διαγνωστικών συστημάτων, η πρώιμη διάγνωση χρησιμοποιώντας τα κατάλληλα διαγνωστικά εγχειρίδια, η σωστή ενημέρωση του οικογενειακού περιβάλλοντος και των ειδικών, καθώς και οι αλλαγές που γίνονται στη νομοθεσία, έτσι ώστε να υπάρχει η καλύτερη αντιμετώπιση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Fombonne, 2005).

1.5 Χαρακτηριστικά των μαθητών με ΔΑΦ

Σύμφωνα με τους Κάκουρο Ε. και Μανιαδάκη Κ. (2006), τις τελευταίες δεκαετίες, η εμφάνιση του αυτισμού έχει αυξητικές τάσεις, και αυτό οφείλεται στην εξέλιξη των διαγνωστικών συστημάτων και στην άμεση εξέτασή του. Η ποικιλομορφία των ατόμων με αυτισμό είναι εμφανής, με τα συμπτώματα και τα χαρακτηριστικά τους να μεταβάλλονται συνεχώς με το πέρασμα του χρόνου (Lord, Bishop&Anderson, 2015).

Έτσι, κάποια γενικά χαρακτηριστικά που εμφανίζουν τα παιδιά με αυτισμό αλλά δεν είναι και τόσο απαραίτητα για τη διάγνωση της διαταραχής είναι τα παρακάτω: α) διαταραχές του οπτικού ελέγχου και της βλεμματικής επαφής π.χ. βλέπει τους ανθρώπους και τα αντικείμενα με μια γρήγορη και βιαστική ματιά, β) προβλήματα μίμησης της κίνησης όπως: το να μπερδεύει το αριστερά -δεξιά ,μπρος -πίσω ,πάνω- κάτω, γ) εμφανίζει προβλήματα στον έλεγχο της κίνησης π.χ. περπάτημα στις μύτες των ποδιών, δ) ασυνήθιστες, παράξενες και ενίοτε έντονες αντιδράσεις σε αισθητηριακές εμπειρίες π.χ. αδιαφορία ή ενθουσιασμός σε οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα, ε) έχουν ακατάλληλες συναισθηματικές αντιδράσεις, στ) διαταραχές στις φυσικές λειτουργίες και στη σωματική ανάπτυξη δηλαδή έλλειψη ναυτίας όταν στριφογυρίζουν σαν σβούρα, αντίσταση στις επιδράσεις φαρμάκων, ηρεμιστικών και υπνωτικών και ασυνήθιστη συμμετρία στο πρόσωπο και ζ) παρουσιάζουν ιδιαίτερες ικανότητες ,όπως: μουσικές ,αριθμητικές, αποσυναρμολόγησης και συναρμολόγησης μηχανών, ταίριασμα κομματιών, πάζλ (Στεργίου ,2005).

Ωστόσο, σύμφωνα με τα διαγνωστικά κριτήρια, ο αυτισμός χαρακτηρίζεται κυρίως από διαταραχές στην επικοινωνία, διαταραχές στην κοινωνική αλληλεπίδραση αλλά και από στερεότυπες επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, δραστηριότητες και ενδιαφέροντα.

Όσον αφορά την διαταραχή στην επικοινωνία:

Τα παιδιά με ΔΑΦ εμφανίζουν δυσκολίες στην γλωσσική ανάπτυξη και στην επικοινωνία. Αυτό είναι, συνήθως, και το πρώτο σημάδι που αναγνωρίζουν οι γονείς και απευθύνονται σε ειδικούς. Η αδυναμία κατανόησης λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας είναι ένα από τα πιο βασικά προβλήματα. Τα άτομα με αυτισμό συχνά δυσκολεύονται με την κατανόηση και την παραγωγή του προφορικού λόγου. Σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου (2001) τα παιδιά με αυτιστική διαταραχή, αδυνατούν να σκεφτούν λογικά και να αναπτύξουν κοινωνικές σχέσεις με τους γύρω τους. Επίσης, τα παιδιά με αυτισμό φαίνεται να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να οργανώνουν το λεξιλόγιο σε διάφορες κατηγορίες, να χρησιμοποιούν την έννοια της λέξης και όχι να τη συγκρατούν στη μνήμη τους (Taget-

Flusberg, 1981). Σχετικά, με την πραγματολογία του λόγου, τα άτομα με ΔΑΦ χρησιμοποιούν σχόλια άσχετα με τη κατάσταση που βρίσκονται, ειδικά όταν το θέμα συζήτησης είναι εκτός των ενδιαφερόντων τους. Ο Howlin (1998), ανέφερε ότι, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με αυτισμό στο πως να εκφράζονται και να κατανοούν τον λόγο είναι από τους πιο βασικούς λόγους, που οι γονείς αρχίζουν να ανησυχούν και απευθύνονται στους ειδικούς. Ένα ακόμη, χαρακτηριστικό της ΔΑΦ είναι ότι, τα παιδιά παρουσιάζουν έλλειψη αντίληψης του εκάστοτε επικοινωνιακού πλαισίου, με αποτέλεσμα να έχουν μια κυριολεκτική κατανόηση όλων όσων ακούν από το περίγυρό τους. Δυσκολεύονται να αντιληφθούν την ειρωνεία και τον μεταφορικό λόγο, καθώς και τις πληροφορίες που διαδίδονται με την χρήση εκφράσεων του προσώπου και των χειρονομιών. Επιπρόσθετα, τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού πολλές φορές εμφανίζουν ηχολαλία, η οποία είναι επανάληψη φράσεων ή λέξεων άλλων ατόμων (Prizant & Duchan, 1981). Έχουν την τάση να χρησιμοποιούν λέξεις που δεν υπάρχουν, να αντιστρέφουν τις αντωνυμίες και να μιλάνε στο β' ή γ' πρόσωπο, μέσω του οποίου φαίνεται η δυσκολία τους να χρησιμοποιούν τον λόγο με βάση το κοινωνικό πλαίσιο που βρίσκονται. Τέλος, η ηχολαλία είναι βασική μορφή επικοινωνίας και αυτό συμβαίνει γιατί είναι πιθανό να αποτελεί τη μοναδική μορφή επικοινωνίας ή μέσω κατάλληλης αντιμετώπισης να μετατραπεί σε κανονικό προφορικό λόγο.

Σχετικά με την διαταραχή στην κοινωνική αλληλεπίδραση:

Τα άτομα που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού αντιμετωπίζουν σοβαρές ελλείψεις στον τομέα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Από βρέφη ακόμη δυσκολεύονται να αλληλεπιδράσουν, να δομήσουν σχέσεις και να κοινωνικοποιηθούν με τα υπόλοιπα άτομα. Αξίζει, να σημειωθεί ως χαρακτηριστικό των διαταραχών στην κοινωνική αλληλεπίδραση, η απουσία της βλεμματικής επαφής καθώς τα άτομα αυτά δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν το βλέμμα τους και την «γλώσσα τους σώματος», δηλαδή εκφράσεις προσώπου και χειρονομίες για την μη λεκτική επικοινωνία. Δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στο άκουσμα του ονόματός τους, να αναγνωρίσουν τη φωνή των οικείων προσώπων τους, π.χ. των γονέων τους και να συμμετέχουν σε θεατρικό - διαδραστικό παιχνίδι γιατί η φαντασία τους είναι ελλιπής. Επιπλέον, τα παιδιά με ΔΑΦ έχουν την τάση να κλείνονται στον εαυτό τους και να δείχνουν αδιαφορία τόσο για τα αντικείμενα όσο και για αυτούς που υπάρχουν γύρω τους, με αποτέλεσμα να φημίζονται για την μοναχικότητα-απομόνωση τους. Στα αυτιστικά παιδιά αρέσει να φτιάχνουν ένα δικό τους κόσμο, όπου δεν θα μπορούν να παρέμβουν άλλα άτομα

για να τον αλλάξουν. Σε περίπτωση, που τα παιδιά αυτά πιεστούν τότε θα αντιδράσουν εκφράζοντας ένα συναίσθημα θυμού.

Επιπρόσθετα, τα παιδιά με ΔΑΦ παρουσιάζουν ελλείψεις όσον αφορά την έκφραση και την κατανόηση τόσο των δικών τους συναισθημάτων όσο και των άλλων ανθρώπων. Πολλές φορές δυσκολεύονται να μπουν στη θέση του άλλου και να εξωτερικεύσουν τα συναισθήματα τους με τον κατάλληλο τρόπο (Lennard-Brown, 2004). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, τα παιδιά αυτά να μην μπορούν να δημιουργήσουν διαπροσωπικές σχέσεις, να μην έχουν την κατάλληλη ανταπόκριση ως μέλη της ομάδας και να μην έχουν ένα φυσιολογικό συναισθηματικό δέσιμο με τους υπόλοιπους (Νότας, 2005). Τέλος, ο Blair ανέφερε τρία είδη ενσυναίσθησης: α) την γνωστική, β) την κινητική και γ) την συναισθηματική. Η γνωστική ενσυναίσθηση συνδέεται με την «Θεωρία του Νου», δηλαδή η ικανότητα του ανθρώπου να βάζει τον εαυτό του στη θέση του άλλου, όσο διαφορετική και αν είναι. Η κινητική ενσυναίσθηση δείχνει ότι τα άτομα δεν μπορούν να κατανοήσουν τα στοιχεία που σχετίζονται με τη μη λεκτική επικοινωνία. Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, η συναισθηματική ενσυναίσθηση φαίνεται να μην επηρεάζεται (Hill & Frith, 2003).

Αναφορικά με τις στερεοτυπικές επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, δραστηριότητες και ενδιαφέροντα:

Η συμπεριφορά των παιδιών με αυτισμό χαρακτηρίζεται από στερεοτυπικές κινήσεις και περιορισμένες δραστηριότητες και ενδιαφέροντα. Ο τρόπος με τον οποίο κατανοούν τα παιδιά με ΔΑΦ τον κόσμο είναι οι επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές (Lennard-Brown, 2004). Εκφράζουν μια έντονη προσκόλληση σε αντικείμενα π.χ. μυρίζουν τα παιχνίδια τους και τείνουν να ακολουθούν την ρουτίνα και όλες τις διαδικασίες χωρίς να ξεφεύγουν. Επίσης, οι τελετουργικές επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές που υιοθετούν τα παιδιά με ΔΑΦ, τείνουν να εμφανίζονται όταν το παιδί νιώσει αμηχανία ή άγχος (Wing, 1996). Όταν διαταράσσεται η ρουτίνα των παιδιών με αυτισμό, τότε αντιδρούν με αισθήματα θυμού και απογοήτευσης (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Επιπρόσθετα, κάποιες από τις στερεοτυπικές κινήσεις που συνηθίζουν να κάνουν τα αυτιστικά άτομα είναι οι γρήγορες και ξαφνικές κινήσεις, το στριφογύρισμα των χεριών, το βάδισμα στις μύτες των ποδιών, και η περιστροφή γύρω από τον εαυτό τους. Ακόμη, τα παιδιά με ΔΑΦ παρουσιάζουν δυσκολίες όταν πρόκειται να μετατοπίσουν την προσοχή τους από μία δραστηριότητα σε κάποια άλλη, ειδικά αν η άλλη δραστηριότητα δεν προσελκύει το ενδιαφέρον του παιδιού. Προσπαθούν να αποφύγουν οποιαδήποτε αλλαγή, καθώς τους προκαλεί άγχος και είναι πιθανό να ξεσπάσουν με επιθετικές και προκλητικές συμπεριφορές τόσο απέναντι στον εαυτό τους όσο και στους

γύρω τους. Σύμφωνα με την Μαυροπούλου (2011) η τάση των παιδιών να μην αλλάζουν την ρουτίνα και τις δραστηριότητες τους επιδρά αρνητικά στην ομαλή ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της φαντασίας τους. Ωστόσο, ο ενστερνισμός αυτών των στερεοτυπικών / επαναλαμβανόμενων συμπεριφορών λειτουργεί και σαν ασπίδα προστασίας για τα παιδιά με αυτισμό, καθώς τους προστατεύει από καταστάσεις αλλαγής, οι οποίες τους δημιουργούν άγχος και ένταση (Klinger&Dawson, 1995)

2. ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ-ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1 Προσδιορισμός των εννοιών «συμπερίληψης» και «συνεκπαίδευσης»

Οι έννοιες της «ενσωμάτωσης» και της «ένταξης» αντικαταστάθηκαν από τον όρο της συμπερίληψης, αποτελώντας έτσι την εξέλιξή τους. Διατυπώθηκε για πρώτη φορά στη Διεθνή Σύνοδο για την ειδική αγωγή στη Σαλαμάνκα, το 1985. Η συνεκπαίδευση αναφέρεται τόσο στην συνδιδασκαλία όσο και στην συνύπαρξη των παιδιών με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Η διακήρυξη αυτή υπογράφηκε από 25 Διεθνείς οργανισμούς και εκπροσώπους 92 χωρών και δηλώνει την μετεξέλιξη των σχολείων τυπικής ανάπτυξης σε «σχολεία για όλους» (Αβραμίδης, 2013, 224). Το επίθετο «inclusive» προέρχεται από το λατινικό ρήμα «includere» και μεταφράζεται ως «συμπεριλαμβάνω». Έτσι, ο όρος «inclusion education» μπορεί να αποδοθεί συνοπτικά στα ελληνικά ως «συμπεριληπτική εκπαίδευση» ή ως «εκπαίδευση του μη αποκλεισμού» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2010).

Η συμπερίληψη αναφέρεται στις ίσες ευκαιρίες που έχουν τα παιδιά με διαφορετικές ικανότητες σε ότι αφορά τους τομείς της εκπαίδευσης. Ουσιαστικά, ο βασικός στόχος της συμπερίληψης – συνεκπαίδευσης είναι η αποδοχή της διαφορετικότητας, έτσι ώστε όλα τα παιδιά να αναπτύξουν σχέσεις μεταξύ τους, να μάθουν μαζί και να εκτιμήσουν τις ιδιαίτερες ικανότητες που έχεις ο καθένας, γι' αυτό οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι σωστά εκπαιδευμένοι πάνω σε θέματα διαφορετικότητας – αναπηρίας.

Σύμφωνα με τον ορισμό της UNESCO (2005), η συμπεριληπτική εκπαίδευση στοχεύει στο να προσφέρει σε όλα τα παιδιά μια ποιοτική εκπαίδευση, που θα εκτιμά και θα σέβεται τα ξεχωριστά χαρίσματα τους προσπαθώντας έτσι να μειώσει τις στερεοτυπικές αντιλήψεις και προκαταλήψεις σε αυτή την πολυπολιτισμική κοινωνία που ζούμε. Επίσης, η συμπεριληπτική εκπαίδευση επισημαίνει το πως το εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να περιλαμβάνει μαθητές με διάφορες μαθησιακές ανάγκες, το οποίο έχει σχέση με την προσπάθεια την προώθηση της σχολικής επίδοσης, τη συμμετοχή στο γενικό σχολείο και την αποδοχή (Soto-Chodiman et al., 2012). Έτσι, για την πραγματοποίηση της συμπερίληψης παρέχονται στα παιδιά με αναπηρία υποστηρικτικές υπηρεσίες, δηλαδή συνεργατική διδασκαλία και αποφεύγουν την αλλαγή τάξης σε μία άλλη (Stuart et al., 2007).

Η συνεκπαίδευση είναι μια μορφή που επικρατεί πλέον στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ο ορισμός αυτού του όρου είναι δύσκολο και περίπλοκο να διατυπωθεί, καθώς έχουν

καταγραφεί ποικίλες θεωρίες και ερμηνείες γύρω από αυτόν. Για την συνεκπαίδευση απαιτείται ένας ριζικός μετασχηματισμός της σχολικής μονάδας, ώστε να είναι ικανή να ανταποκριθεί στις ανάγκες όλων των παιδιών είτε χωρίς αναπηρία είτε με αναπηρία (Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014, 80). Ακόμη, σύμφωνα με τον Σούλη (2008), ο όρος της συνεκπαίδευσης έχει σχέση με την ποιότητα της αναβάθμισης στην εκπαίδευση για όλους τους μαθητές, δίχως να τους κατηγοριοποιεί. Σκοπός της συνεκπαίδευσης είναι να καταστήσει τους μαθητές ικανούς να είναι μέλη μιας εκπαιδευτικής κοινότητας που θα τους αξιολογεί και θα αξιοποιεί τις ικανότητες τους ταυτόχρονα (Αλευριάδου & Σολομωνίδου, 2016). Επιπρόσθετα, η συμπερίληψη στην πραγματικότητα σχετίζεται με μια διαδικασία, κατά της οποίας η σχολική μονάδα προσπαθεί να ανταποκριθεί σε όλους του/τις μαθητές/μαθήτριες. Συνδέεται με το γεγονός ότι πρέπει να αναδιαμορφωθεί το αναλυτικό πρόγραμμα, προκειμένου να καλυφθεί ο κάθε μαθητής σαν ατομικότητα. Η συμπερίληψη δίνει έμφαση πρώτα στην αποτελεσματικότητα του σχολείου και έπειτα στα είδη των σχολείων, τα οποία έχουν ως κοινό χαρακτηριστικό ότι όλα έρχονται σε επαφή με τις ιδιαιτερότητες των μαθητών και γι' αυτό πρέπει να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις ποικίλες ανάγκες τους (Vislie, 2003).

Αξίζει να τονιστεί η σημασία της συμπερίληψης, διότι πλέον συμπεριλαμβάνει και την αποδοχή, τη συμμετοχή και την επιτυχία τόσο στον εκπαιδευτικό όσο και στον συναισθηματικό και κοινωνικό τομέα (Chung et al., 2015). Συνεπώς, μέσω των ορισμών της συμπερίληψης – συνεκπαίδευσης αποδεικνύεται ότι η συμμετοχή στην εκπαίδευση αποτελεί ένα από τα πιο βασικά δικαιώματα που έχουν όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που μπορεί να έχει το καθένα. Επιδιώκεται η δημιουργία σχολείων, τα οποία θα μπορούν να δεχτούν όλους του μαθητές και θα είναι σε θέση να αναγνωρίσουν και να κατανοήσουν τα μοναδικά χαρίσματα, τις ανάγκες και τις εκπαιδευτικές απαιτήσεις του κάθε μαθητή ξεχωριστά, έτσι ώστε να βρουν τον κατάλληλο τρόπο να τον βοηθήσουν στη διαδικασία της μάθησής του (Μουρελάτου & Τσιτλακίδου, 2012). Τέλος, γίνεται μεγάλη προσπάθεια στην Ελλάδα να αναπτυχθούν διαδικασίες, μέσω των οποίων θα αναδειχθεί ακόμη περισσότερο η μορφή της συνεκπαίδευσης στα σχολεία γενικής αγωγής.

2.2 Πως επιτυγχάνεται μια πετυχημένη συνεκπαίδευση

Σχετικά με τον Fisher και τους συνεργάτες του (2007), η διαδικασία της συνεκπαίδευσης προσπαθεί να γεφυρώσει το χάσμα που υπάρχει ανάμεσα στους μαθητές που εμφανίζουν δείγματα σχολικής αποτυχίας και στους μαθητές με ή χωρίς κάποια εκπαιδευτική ανάγκη. Για να υπάρξει μια επιτυχημένη και αποτελεσματική συνεκπαίδευση πρέπει να λυθούν κάποια προβλήματα και να διαμορφωθούν οι κατάλληλες συνθήκες. Σύμφωνα με τον Gibb και τους συνεργάτες του (2007), υπάρχουν κάποιοι παράγοντες που διευκολύνουν τη διαδικασία της ένταξης όπως: α) το κατάλληλο ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, β) η συνεργατική διδασκαλία, γ) η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς των παιδιών, δ) ο καθορισμός ατομικών στόχων για τις ανάγκες του κάθε παιδιού ξεχωριστά, ε) η υποστήριξη της κοινωνίας, στ) η χρήση κατάλληλων στρατηγικών διδασκαλίας, ζ) η συμμετοχή των παιδιών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και η) το εκπαιδευτικό προσωπικό της ένταξης να είναι πάντα διατεθειμένο. Ακόμη, μερικοί παράγοντες που βοηθούν με αποτελεσματικότητα στην συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία τυπικής ανάπτυξης, είναι η διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος, έτσι ώστε να εξυπηρετούνται οι μαθητές με αναπηρία, η συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια του παιδιού για κάθε απόφαση που πρέπει να ληφθεί, η οικονομική στήριξη της κοινωνίας και η επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών (Norwich, 2000).

Σύμφωνα με τις έρευνες των Garner&Davies (2001) για να εφαρμοστεί η ένταξη των παιδιών με ιδιαιτερότητες στο γενικό σχολείο πρέπει να αναθεωρηθεί σαν ένας χώρος, ο οποίος θα: προάγει τη συνεργασία και το σεβασμό, αντιμετωπίζει όλους τους μαθητές ίσα, εξυπηρετεί τις ανάγκες όλων των μαθητών με ή χωρίς ιδιαιτερότητες με την παροχή και άλλων ειδικοτήτων, όπως Κοινωνικών Λειτουργών ή Ψυχολόγων, αποτελείται από εκπαιδευτικό προσωπικό που θα δέχεται κάθε αρχή της συνεκπαίδευσης, προσαρμόσκει στις ανάγκες και τις δυνατότητες του παιδιού, διαμορφώνοντας κατάλληλα την υλικοτεχνική του υποδομή και είναι ανοιχτό τόσο στους γονείς των παιδιών όσο και στην ίδια την κοινωνία.

Συγκεκριμένα, μια βασική προϋπόθεση που παίζει ρόλο στην επιτυχία της συνεκπαίδευσης είναι ο ίδιος ο μαθητής καθώς και η ετοιμότητα του, διότι είναι πολύ σημαντικό να γνωρίζουμε αν πρόκειται για ήπια ή σοβαρή μορφή αναπηρίας αλλά και ποια είναι η στάση του μαθητή απέναντι στη διαδικασία της ένταξης (Παπαϊωάννου, 2008). Ο Jordan (2005), είχε αναφέρει ότι, όταν τα παιδιά με αυτιστική διαταραχή έχουν μάθει τις κοινωνικές δεξιότητες που συμβάλλουν στην συνεκπαίδευση, τότε η απομόνωση που ίσως

δείξουν κοινωνικά δεν εξηγείται ως αποτέλεσμα αρνητικών εμπειριών ή φόβου αλλά ως προσωπική επιλογή.

Η αναπροσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος κρίνεται απαραίτητη για τους μαθητές με αυτισμό, με σκοπό να αναπτυχθούν οι ικανότητες τους να μιμούνται τους υπόλοιπους, να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν και να κατανοούν τη γλώσσα και να αλληλεπιδρούν (Dawson & Osterling, 1997). Η δημιουργία ενός ευέλικτου αναλυτικού προγράμματος που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις δυνατότητες όλων των μαθητών ξεχωριστά, ώστε η ύλη, οι μέθοδοι διδασκαλίας και τα διδακτικά μέσα να μπορούν να ανταποκριθούν σε όλους τους μαθητές αποτελεί σημαντικό παράγοντα για μια επιτυχημένη έκβαση της ένταξης. Επιπρόσθετα, ο ρόλος και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της συμπερίληψης κρίνεται ως ένας κρίσιμος παράγοντας, που θα συντελέσει είτε στην επιτυχία είτε στη αποτυχία της (Rakar et al., 2016). Είναι σημαντικό, οι εκπαιδευτικοί να επιλέξουν μεθόδους που θα παροτρύνουν τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε να αναπτυχθεί η συνεργατική μάθηση. Η στάση και η προθυμία των εκπαιδευτικών μπορούν να συμβάλλουν στο αποτέλεσμα της συνεκπαίδευσης, καθώς μέσω αυτών επηρεάζεται η συμμετοχή-απόδοση του μαθητή, η συνεργασία με την οικογένεια, η ικανότητα να συνεργάζονται με τους συναδέλφους τους και τέλος η ανεκτικότητα που δείχνουν απέναντι στη διαφορετικότητα που υπάρχει μέσα στην σχολική τάξη (Watkins, 2003). Τέλος, κρίνεται απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν σε μακροχρόνια επιμόρφωση και κατάρτιση, προκειμένου να αποκτήσουν εξειδικευμένες γνώσεις πάνω σε θέματα ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έχει ως στόχο την αντιμετώπιση της τάξης ως σύνολο. Όπως αναφέρουν οι Sanahuja & Qinyi (2012), η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού τείνει να προάγει την βελτίωση της κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος και να ενισχύει το αίσθημα της αποδοχής τους εντός του σχολικού περιβάλλοντος.

Ένας άλλος παράγοντας για την επιτυχία της ένταξης των παιδιών με αναπηρία στο γενικό πλαίσιο είναι η διαμόρφωση της υλικοτεχνικής υποδομής του κτιρίου, έτσι ώστε να εξυπηρετούνται οι ανάγκες όλων των μαθητών και να μπορούν να αποδίδουν όσο καλύτερα γίνεται (Desimone et al., 2013). Είναι απαραίτητο να αναδιαμορφωθούν οι τάξεις που συμπεριλαμβάνουν μαθητές με αναπηρία, ώστε να βρίσκουν εύκολα τα υλικά μέσα που χρειάζονται (Willis, 2009). Ακόμη, σύμφωνα με τον Ευρωπαϊκό φορέα για την Ανάπτυξη της Ειδικής αγωγής, η χρηματοοικονομική ενίσχυση της ειδικής αγωγής αποτελεί έναν από τους βασικούς λόγους για να υπάρξει μια πετυχημένη συμπερίληψη (Σούλης, 2002).

Επιπλέον, η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογενειακού περιβάλλοντος ωφελεί τόσο την διαδικασία της συνεκπαίδευσης όσο και το ίδιο το παιδί. Ειδικά, κρίνεται απαραίτητη η συνεχής επικοινωνία με την οικογένεια για την λήψη σωστών αποφάσεων σχετικά με την εφαρμογή του εκπαιδευτικού ενταξιακού προγράμματος. Εκτός από την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού, κάποιες φορές χρειάζεται και η εκπαίδευση των γονέων σχετικά με τις εκπαιδευτικές ανάγκες (Ραμούζη, 2014). Η συμμετοχή των γονέων στις δραστηριότητες του σχολείου, τους βοηθάει να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις, έτσι ώστε να μπορούν να συμβάλλουν και οι ίδιοι στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών (Σούλης, 2008). Έτσι λοιπόν, σύμφωνα με τον Ferguson (2008), είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει η συνεργασία τόσο μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού και της οικογένειας όσο και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής.

Ωστόσο, είναι σημαντικό να αναφερθούμε στις δυσκολίες που εμφανίζονται κατά την προσπάθεια εφαρμογής της συνεκπαίδευσης. Έτσι, παράγοντες όπως είναι: οι ακατάλληλες μέθοδοι διδασκαλίας, η έλλειψη κοινωνικοποίησης και εκπαιδευτικής ικανότητας του μαθητή, οι διαφορετικές ιδέες των εκπαιδευτικών γύρω από τη συνεκπαίδευση και το άγχος των γονέων των παιδιών με αναπηρία, εμποδίζουν την εφαρμογή της ένταξης (Gribb et al., 2007). Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται ελλείψεις στις γνώσεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής πάνω σε θέματα αναπηρίας σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής αλλά και στη συνεργασία μεταξύ τους (Βλάχου, 2006). Σύμφωνα με την Roberts(2007) οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής έχουν την ανάγκη να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα που σχετίζονται με τη διαχείριση συμπεριφοράς των παιδιών με αυτισμό, προκειμένου να μπορέσουν να διαχειριστούν τις επιπτώσεις που μπορεί να υπάρξουν απέναντι στους υπόλοιπους μαθητές. Ακόμη, μια δυσκολία με την οποία έρχονται αντιμέτωπα τα παιδιά με αναπηρία στο γενικό σχολείο είναι το μέγεθος της τάξης και η έλλειψη εξοπλισμού. Γι' αυτό, καλό θα ήταν να γίνουν οι κατάλληλες αλλαγές στο χώρο της τάξης όπως μείωση της έντασης, καθώς παρατηρείται ότι τα παιδιά με ΔΑΦ εμφανίζουν μεγάλη ευαισθησία στον ήχο (APA, 2000).

Ένας ακόμη παράγοντας που εμποδίζει την ομαλή ένταξη είναι η έλλειψη αλληλεπίδρασης που παρατηρείται μεταξύ των παιδιών χωρίς αναπηρία και των παιδιών με ειδικές ανάγκες (Sherrill, 1998). Αυτό συμβαίνει, γιατί μόλις οι υπόλοιποι μαθητές αντιληφθούν τη διαφορετικότητα αυτών των παιδιών, τα παιδιά με αναπηρία κλείνονται στον εαυτό τους και απομονώνονται. Τότε, κρίνεται απαραίτητη η συνεργασία των εκπαιδευτικών και των γονέων, καθώς θα βοηθήσει τους μαθητές να αλλάξουν γνώμη απέναντι στη

διαφορετικότητα και να αναδειχθούν οι ικανότητες όλων. Συνεπώς, οι μαθητές με ΔΑΦ είναι ικανοί να αποκτήσουν υγιείς κοινωνικές δεξιότητες, παράλληλα με την καλλιέργεια θετικών στάσεων απέναντι στο διαφορετικό από τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης (Μαυροπούλου, 2007).

2.3 Οφέλη της συνεκπαίδευσης

Η συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη, σύμφωνα με έρευνες της τελευταίας δεκαετίας, ωφελεί με ποικίλους τρόπους όλους τους μαθητές, με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε διάφορους τομείς (είτε κοινωνικούς είτε ακαδημαϊκούς) (Sileo & Garderen, 2010, Anderson et al., 2007) με αποτέλεσμα να βελτιώνονται τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικό όσο και επίπεδο κοινωνικό (Mamah et al., 2011).

Αρχικά, μέσω της συνεκπαίδευσης αναπτύσσονται ακαδημαϊκές δεξιότητες των παιδιών με πολλαπλές αναπηρίες που αφορούν μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος όπως τα μαθηματικά, η γλώσσα, οι φυσικές επιστήμες κτλ. (Coster & Haltiwanger, 2004). Πιο συγκεκριμένα, παρατηρήθηκαν καλύτερες επιδόσεις στα μαθηματικά, βελτίωση στην ανάγνωση και επίτευξη υψηλής βαθμολογίας σε διάφορα διαγωνίσματα καθώς εφαρμόστηκε η μέθοδος της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας με τη συμμετοχή συνομήλικων παιδιών τυπικής ανάπτυξης (Downing, Spencer & Cavallaro, 2004,· McDonnell et al., 2001). Επιπλέον, αξίζει να αναφερθεί ότι, εκτός από τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, επωφελούνται και τα παιδιά που, ενώ δεν έχουν διαγνωστεί με κάποια είδους αναπηρία, παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις επειδή μπορεί να έχουν κάποια μαθησιακή δυσκολία ή κάθε άλλου τύπου ιδιαιτερότητα. Φαίνεται πως οι ειδικές μέθοδοι διδασκαλίας, η αναπροσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος και η ύπαρξη ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού συμβάλλουν στη δημιουργία ενός βοηθητικού πλαισίου που εξυπηρετεί όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από το αν υπάρχει ειδική εκπαιδευτική ανάγκη (Hines, 2001).

Επιπρόσθετα, εφαρμόζοντας το θεσμό της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Όταν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φοιτούν σε γενικές τάξεις, έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν σε κοινές δραστηριότητες με τα άλλα παιδιά, να επικοινωνούν και να αλληλεπιδρούν μαζί τους, να έχουν την υποστήριξη τους περισσότερο απ' όσο θα είχαν σε ένα ειδικό σχολείο και

ενδεχομένως να εξοικειώνονται πιο πολύ με εξωσχολικές δραστηριότητες (Logan&Malone, 1998· Γαλάνης, 2009). Επίσης, είναι σημαντικό το γεγονός ότι είναι πολύ πιθανό, με αυτόν τον τρόπο, να συνάψουν φιλικές σχέσεις με συνομήλικους τυπικής ανάπτυξης (Huntetal.,2003· Katz & Mirenda, 2002) και να νιώσουν ότι ανήκουν στο σύνολο χωρίς αποκλεισμούς. Επιπλέον, θα μπορούν να συνεργάζονται από κοινού με τα άλλα παιδιά και να αλληλοβοηθούνται καλλιεργώντας το αίσθημα του σεβασμού και της κοινής συμμετοχής. Κατά συνέπεια, θα ενισχυθεί η πιθανότητα συμμετοχής τους και σε δραστηριότητες εκτός του σχολικού περιβάλλοντος (Coster & Haltiwanger, 2004). Εν ολίγοις, επιτυγχάνεται μεγαλύτερη συμμετοχή των παιδιών με αναπηρίες, όπως ο Αυτισμός, τόσο σε σχολικές – εκπαιδευτικές όσο και σε ευρύτερες κοινωνικές δραστηριότητες χωρίς να διαφέρουν από τα υπόλοιπα παιδιά (Μαυροπούλου, 2007· Boutot & Bryant, 2005).

Ως απόρροια αξιοποιούνται όλες οι πτυχές της προσωπικότητας των παιδιών με διάφορες αναπηρίες και σημειώνεται ισότητα που απομακρύνει τις προκαταλήψεις και τις διακρίσεις (Ζώνιου et al., 2006). Καλλιεργείται ο σεβασμός και η κατανόηση προς το διαφορετικό, εξαλείφονται οι στερεοτυπικές αντιλήψεις, καταπολεμάται ο διαχωρισμός, μειώνεται ο σχολικός εκφοβισμός και διαμορφώνεται μια θετική στάση απέναντι στα παιδιά αυτά με αποτέλεσμα να αποτελούν τα ίδια, μέλη μιας καθολικής κοινότητας όπως είναι μια σχολική τάξη (Fisher et al., 2000). Εξάλλου, η συμπερίληψη λειτουργεί θετικά και για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης τα οποία διαμορφώνουν θετικές αντιλήψεις για κάθε είδους αναπηρία. Γαλουχούνται με ενσυναίσθηση προς τον συνάνθρωπο που χρειάζεται υποστήριξη και βοήθεια εντός ή και εκτός της σχολικής τάξης (Diamond & Hestenes, 1996· Jacob & Olisaemeka, 2016· Anderson et al., 2007).

Ένα ακόμη όφελος της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αποτελεί ο συναισθηματικός κόσμος των παιδιών. Αν ένα παιδί με αναπηρίες συμπεριληφθεί στο γενικό σχολείο και όχι σε ξεχωριστές τάξεις διδασκαλίας, θα νιώσει όμορφα για τον εαυτό του και θα ενισχυθεί η αυτοεκτίμηση του, γνωρίζοντας ότι ανήκει σε μια πραγματική ομάδα παρόλο που έχει κάποιες ιδιαιτερότητες. Η ψυχολογία του θα αναταθεί, γεγονός που οδηγήσει σε μια ολόπλευρη ανάπτυξη του χαρακτήρα του (Karpen, 2010).

Παράλληλα, η συνεκπαίδευση στηρίζει τις οικογένειες των παιδιών με ειδικές ανάγκες καθώς νιώθουν ότι κατανοούνται οι δυσκολίες τους από το εκπαιδευτικό σύστημα και αντιλαμβάνονται ότι τα παιδιά τους βιώνουν μια φυσιολογική καθημερινότητα και δεν είναι κοινωνικά και εκπαιδευτικά απομονωμένα. Άλλωστε, μια σχολική τάξη είναι

μικρογραφία της κοινωνίας στην οποία αργότερα θα ενσωματωθούν και θα πρέπει να αντιμετωπιστούν με αξιοπρέπεια (Karpen, 2010).

Τέλος, ωφελείται η Πολιτεία, λαμβάνοντας υπόψη ότι μειώνεται το κόστος της παροχής ξεχωριστής εκπαίδευσης για τα παιδιά με αναπηρίες εφόσον κοστίζουν λιγότερο οι ενιαίες σχολικές μονάδες από τα πολλαπλά εκπαιδευτικά ιδρύματα και τους διαφορετικούς τύπους σχολικών μονάδων που προορίζονται για διαφορετικές κατηγορίες μαθητών.

Ωστόσο, παρατηρούνται εμπόδια και δυσκολίες στην επίτευξη μιας αποτελεσματικής συμπεριληπτικής εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Για παράδειγμα, η εκπαίδευση των παιδιών της ειδικής αγωγής απαιτεί περισσότερο χρόνο και προσοχή που αναπόφευκτα στερείται από τα παιδιά της γενικής αγωγής (Heflin&Bullock, 1999). Επίσης, δυσκολεύεται το έργο της συνεκπαίδευσης διότι τα παιδιά αυτά εμφανίζουν δύσκολες στερεοτυπικές συμπεριφορές αντιδρώντας με θυμό ή κραυγές και επηρεάζοντας την ομαλή διαδικασία μάθησης των υπολοίπων μαθητών τυπικής ανάπτυξης (Irmsher, 1995). Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί επωμίζεται περισσότερες αρμοδιότητες και ευθύνες δεδομένου ότι δυσκολεύονται να διαχειριστούν όλα τα παιδιά και παράλληλα διάφορα ζητήματα που προκύπτουν μέσα στην αίθουσα κατά τη διάρκεια της διδακτικής ώρας χωρίς την κατάλληλη επιμόρφωση και κατάρτιση. Δεν είναι λίγοι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ότι δεν επιτελούν σωστά το έργο τους εξαιτίας της πίεσης τους χρόνου και του απαιτητικού προγράμματος (Anderson et al, 2007· Valeo, 2008).

Συμπερασματικά, ο θεσμός της συμπερίληψης στοχεύει σε ένα σχολείο για όλους. Ένα σχολείο στο οποίο ο καθένας θα μπορεί να αναδείξει τα μοναδικά χαρίσματα του. Ένα σχολείο που θα περιλαμβάνει αναπροσαρμοσμένα αναλυτικά προγράμματα, σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, ειδικά καταρτισμένο εκπαιδευτικό προσωπικό και κατάλληλες υλικοτεχνικές υποδομές. Ένα σχολείο που θα προσαρμόζεται το ίδιο στις ανάγκες των μαθητών με πολλαπλές αναπηρίες και όχι το αντίστροφο. Ένα σχολείο ανοικτό προς κάθε μαθητή με ή χωρίς συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που θα ανταποκρίνεται στην κοινωνική πραγματικότητα (Hines, 2001· Florian, 2008· Πατσίδου, Ηλιάδου 2011· Ζώνιου – Σιδέρη, 2000).

3. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ

Το ζήτημα της εκπαίδευσης των μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος απασχολεί σε έντονο βαθμό τόσο την εκπαιδευτική κοινότητα όσο και τις οικογένειες των ίδιων των παιδιών. Η ένταξη τους σε τμήματα γενικής αγωγής αποτελεί ένα καίριο και παράλληλα αμφιλεγόμενο θέμα καθώς διαφέρουν από τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης εξαιτίας ορισμένων ιδιαίτερων συμπεριφορών που παρουσιάζουν.

Ας μην ξεχνάμε ότι τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος χρειάζονται διαφοροποιημένα προγράμματα εκπαίδευσης, κατάλληλα διαμορφωμένους χώρους, εξατομικευμένα προγράμματα ώστε να διασφαλιστεί η ομαλή προσαρμογή τους σε μαθησιακό και κοινωνικό επίπεδο. Με την εξασφάλιση θεσμοθετημένων συνθηκών επιτυγχάνεται μια ουσιαστική ένταξη των παιδιών που στόχο έχει να καλύψει τους τομείς της επικοινωνίας και της κοινωνικής συμπεριφοράς και κατά συνέπεια την κοινωνική τους προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον καθώς και την μαθησιακή τους εξέλιξη.

3.1 Ένταξη μαθητών με αυτισμό στα τμήματα των γενικών σχολείων

Ο αυξανόμενος αριθμός των παιδιών με ΔΑΦ έχει θορυβήσει την εκπαιδευτική κοινότητα αφού είναι πλέον αναγκαίο να ενσωματωθούν όλο και περισσότερα παιδιά με αυτή τη διαταραχή στα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Leach & Duffy, 2009). Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια αυξανόμενη προσπάθεια ένταξης των παιδιών με ΔΑΦ στις γενικές τάξεις σε αντίθεση με το παρελθόν όπου τα παιδιά εντάσσονταν σε ειδικά εκπαιδευτικά πλαίσια μακριά από τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομήλικους τους (McDonnell, 1998). Ενδεικτικά, το 1992-1993 το ποσοστό συμπερίληψης των παιδιών με ΔΑΦ σε τάξεις γενικής αγωγής ήταν μόλις 9%, ενώ εκτιμάται ότι σήμερα ανέρχεται στο εντυπωσιακό ποσοστό 80% (Denning & Moody, 2013). Προϋπόθεση της ένταξης των παιδιών με ΔΑΦ στο περιβάλλον της γενικής εκπαίδευσης συνιστούν αλλαγές στη νομοθεσία, συγκεκριμένες και εν δυνάμει υλοποιήσιμες θεωρίες προγραμματισμού και συγκλίνουσες απόψεις γονέων και εκπαιδευτικών (Rose, 2002).

Ειδικότερα, αναφέρονται στην επιστημονική βιβλιογραφία ορισμένες μεταβλητές που ενδέχεται να επηρεάσουν την εισαγωγή των παιδιών με ΔΑΦ στα γενικά σχολεία. Μια από

αυτές είναι οι γνωστικές ικανότητες ή το επίπεδο αναπηρίας του ίδιου του παιδιού. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών, ακόμη, αποτελεί παράγοντα αν σκεφτεί κανείς ότι δεν θεωρούνται δεδομένες οι γνώσεις τους για τον αυτισμό, οι στάσεις τους για την έννοια της συμπερίληψης αλλά και η κατάρτιση τους που έγκειται σε πρακτικές μεθόδους συμπερίληψης (Segall & Campbell, 2014). Επιπλέον, διανύοντας την περίοδο της οικονομικής κρίσης, ελαχιστοποιείται η κρατική μέριμνα που αφορά την συνεκπαίδευση των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή και αναπηρία εφόσον τα χρηματικά κονδύλια προορίζονται για τις πιο απαραίτητες ανάγκες ενός γενικού σχολείου (Κασσέρη, 2014). Τέλος, οι κυβερνήσεις τείνουν να θεσπίζουν νόμους που σχετίζονται με πολιτικές ένταξης των παιδιών με Ε.Ε.Α. δίχως να λαμβάνουν υπόψη τόσο την προετοιμασία όσο και την σωστή ενημέρωση και επιμόρφωση που χρειάζεται προκειμένου να υλοποιηθούν αυτοί οι νόμοι (Ιορδανίδης, 2006).

Παρ' όλα αυτά, μπορούν να χρησιμοποιηθούν συγκεκριμένες εκπαιδευτικές στρατηγικές ώστε να συμπεριληφθούν μαθητές και μαθήτριες που ανήκουν στο φάσμα του Αυτισμού σε τάξεις γενικών σχολείων. Σύμφωνα με τους Denning&Moody (2013) υφίστανται στρατηγικές που διακρίνονται σε: α) πολλαπλούς τρόπους εμπλοκής (engagement), β) πολλαπλούς τρόπους αναπαράστασης (representation) και γ) πολλαπλούς τρόπους έκφρασης (expression). Πιο συγκεκριμένα, οι τρόποι εμπλοκής των μαθητών με ΔΑΦ αναφέρονται στο σχεδιασμό καθημερινής ρουτίνας, στη θεμελίωση οπτικής προειδοποίησης πριν από τις αλλαγές, στην άμεση κατανόηση των προσδοκιών των εκπαιδευτικών από τους μαθητές και στην κατάλληλη αξιοποίηση των ειδικών ενδιαφερόντων των μαθητών. Οι παραπάνω τρόποι σκοπεύουν να αυξήσουν το κίνητρο των μαθητών, να δημιουργήσουν θετικές αλλαγές στη συμπεριφορά, την σχολική επίδοση και την ευρύτερη κοινωνικότητα τους. Έπειτα, οι τρόποι αναπαράστασης σχετίζονται με την πρακτική εφαρμογή των τρόπων εμπλοκής χρησιμοποιώντας διάφορα οπτικά εργαλεία. Τέλος, οι τρόποι έκφρασης επιτρέπουν στα ίδια παιδιά να επιλέξουν τον τρόπο με τον οποίο θέλουν να εκφράσουν τα όσα έχουν μάθει και αφομοιώσει μέσω των μαθημάτων και των διάφορων σχολικών εργασιών.

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). Στη χώρα μας ψηφίστηκε νόμος (υπ' αριθμόν 3699 ΦΕΚ Α 199/2.10.2008) για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση στο οποίο επισημάνθηκε ότι παιδιά με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (ΔΑΔ), όπως είναι ο αυτισμός, θεωρούνται παιδιά με αναπηρία και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

(Συριοπούλου-Δελλή & Κασίμος, 2013). Σύμφωνα με τον παραπάνω νόμο, η φοίτηση των παιδιών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας συντελείται με την παρουσία του εκπαιδευτικού της γενικής τάξης ή με εκπαιδευτικό Ειδική Αγωγής, εξειδικευμένο στον αυτισμό, έπειτα από ειδική γνωμάτευση του οικείου Κέντρου Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ). Επιπρόσθετα, η φοίτηση των παιδιών με αυτισμό μέσης και χαμηλής λειτουργικότητας γίνεται στα τμήματα Ένταξης του Γενικού Σχολείου παρακολουθώντας αναλυτικό πρόγραμμα με την αρωγή εκπαιδευτικού Παράλληλης στήριξης.

Επιπλέον, σύμφωνα με στοιχεία της Διεύθυνσης Ειδικής Αγωγής του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθηση και Θρησκευμάτων και την Ελληνική Στατιστική Αρχή (ΕΛΣΤΑΤ), το σχολικό έτος 2011-2012 φοιτούσαν 36.011 μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, εκ των οποίων οι 7.861 φοιτούσαν σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής. Όσον αφορά την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το μεγαλύτερο ποσοστό φοιτούσε στο γενικό σχολείο είτε στη γενική τάξη με πλήρη συμπερίληψη είτε σε τμήμα ένταξης (Ευρωπαϊκός φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, 2012).

Είναι εμφανές, λοιπόν, ότι με την πάροδο των ετών το ποσοστό της συμπερίληψης των παιδιών με ΔΑΦ αυξάνεται με γοργούς ρυθμούς σε πολλές χώρες του δυτικού κόσμου. Η αυξητική τάση της διάγνωσης του αυτιστικού φάσματος διευρύνει την δημόσια συζήτηση για την αναγκαία συμπερίληψη αυτών των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αφενός, η συνεκπαίδευση των παιδιών με ΔΑΦ μαζί με τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές προσφέρει αρκετά οφέλη και στις δυο πλευρές και αφετέρου είναι πιθανό να μην επιτευχθεί στο απόλυτο η ανάπτυξη των αμφότερων γνωστικών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων (Simpson, DeBoer & Miles, 2003). Εντούτοις, δεν σημαίνει ότι πρέπει να απορριφθούν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τα γενικά σχολεία καθώς ωφελείται ο πιο σημαντικός τομέας της ζωής τους, που είναι ο κοινωνικός – επικοινωνιακός (Γενά, 2002). Επομένως, θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή από όλους στην ένταξη η οποία αποτελεί μια διαδικασία και όχι μια απλή κατάσταση (Humphrey&Lewis, 2008).

3.2 Η ανάπτυξη της κοινωνικοποίησης των παιδιών με αυτισμό

Ο όρος κοινωνικοποίηση δηλώνει το σύνολο των ενεργειών που αφορούν την απόκτηση των προτύπων, των αξιών και των γνώσεων της κοινωνίας στην οποία ζει ένας άνθρωπος (Cole&Cole, 2001). Η αξιοσημείωτη διαδικασία της κοινωνικοποίησης των παιδιών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος χαρακτηρίζεται από ορισμένα προβλήματα που δυσχεραίνουν την καθημερινότητα τους (Faherty, 2003· Farell, 2000· Ruijjs & Peetsman 2009). Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, ότι η ενίσχυση του κοινωνικού τομέα και εξεύρεση τρόπων κοινωνικής αλληλεπίδρασης συνιστούν πρωταρχικό μέλημα των οικογενειών, των παιδαγωγών και των ειδικών θεραπειών των παιδιών με αυτισμό ώστε να εμπλακούν και να ανταποκριθούν στις διαπροσωπικές σχέσεις.

Ας μην ξεχνάμε ότι, αν ένα παιδί αναπτυχθεί κοινωνικά, θα μπορεί να συμμετέχει ενεργά στη σχολική κοινότητα ακολουθώντας βασικές οδηγίες, ολοκληρώνοντας εργασίες, αλληλεπιδρώντας με παιδιά της ίδιας ηλικιακής ομάδας και δημιουργώντας φιλικές σχέσεις που αναπτύσσουν και τις γλωσσικές ικανότητες (Gail&Strain, 2004).

Πλήθος ερευνών έχει παρουσιάσει ελλείψεις σχετικά με τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών με αυτισμό. Αρχικά, παιδιά με ειδικές ανάγκες δυσκολεύονται να συνάψουν σχέσεις με συνομήλικους τους τυπικής ανάπτυξης καθότι δεν διαθέτουν τον κατάλληλο τρόπο προσέγγισης άλλων ατόμων. Δυσκολεύονται, ακόμη, να κατανοήσουν και να εφαρμόσουν κοινωνικούς κανόνες επηρεάζοντας και την σχέση τους με το παιχνίδι. Επίσης, δεν έχουν σημαντικό κίνητρο για επικοινωνιακούς διαλόγους αφού αδιαφορούν για τους υπόλοιπους που παρευρίσκονται στον ίδιο χώρο. Τέλος, αδυνατούν να εκφράσουν συναισθήματα ή να βιώσουν κοινές συναισθηματικές καταστάσεις με άλλα παιδιά (ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2004· Frostad et al., 2011).

Η ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες βασίζονται στην εκάστοτε ηλικία, το φύλο, τη μορφή και το βαθμό της αναπηρίας και το σχολικό περιβάλλον (McPherson et al., 2001). Υπάρχουν τρόποι με τους οποίους μπορεί να βοηθήσει το σχολείο να βελτιώσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αναφέρεται από την Willis (2009) ότι οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν τις κοινωνικές ιστορίες ως έναν τρόπο προσομοίωσης πραγματικών κοινωνικών συνθηκών και τα παιδιά να παραδειγματιστούν από αυτές. Στις κοινωνικές ιστορίες συμπεριλαμβάνονται πιθανά ερωτήματα που δημιουργούν σκέψεις στα παιδιά με αυτισμό και τρόπου αντίδρασης σε συγκεκριμένες περιστάσεις.

Μια ακόμη μέθοδος κοινωνικοποίησης των ατόμων με ΔΑΦ που εντάσσονται στο γενικό σχολείο είναι η συνύπαρξη με συνομήλικους συμμαθητές που αναλαμβάνουν το ρόλο του «βοηθού» και αποτελούν το πρώτο κοινωνικό σύνολο στο οποίο καλούνται να έρθουν σε επαφή με επικοινωνιακές διαδικασίες (Μαντορουλίου & Ανταμιδίου, 2012). Νιώθουν ευχάριστα από την αποδοχή των μαθητών τυπικής ανάπτυξης καθώς περνούν χρόνο μαζί (Ochs et al., 2001). Επιπρόσθετα, νιώθουν ασφάλεια αν ξέρουν ότι κάποιος συμμαθητής τους θα τους επιλύσει οποιαδήποτε δυσκολία και αν προκύψει την ώρα της διδασκαλίας ή την ώρα του διαλείματος (Μαυροπούλου, 2007).

Ένα ακόμα προτέρημα της συνύπαρξης με μαθητές χωρίς αναπηρίες είναι η ενίσχυση της αυτοαντίληψης και της αυτο-αποτελεσματικότητας των μαθητών με αναπηρίες. Δεδομένου ότι οι άνθρωποι σχηματίζουν μια εικόνα για τον εαυτό τους όπως έχει διαμορφωθεί μέσα από τα μάτια των γονιών, των δασκάλων, των συμμαθητών και των πιο στενών φίλων τους (Piji & Frostad, 2010· Sze & Valentin, 2007), καταλαβαίνουμε ότι επηρεάζεται άμεσα η κοινωνική τους ανάπτυξη.

Στη συνέχεια, σημαίνοντα ρόλο διαδραματίζει και ο εκπαιδευτικός ο οποίος αναλαμβάνει να δομήσει μια εκπαιδευτική διαδικασία βασισμένη στην ανάπτυξη τόσο ακαδημαϊκών όσο και κοινωνικών δεξιοτήτων. Προσανατολίζεται στην κοινωνική μάθηση, εκτός των άλλων, μέσα από τη διδασκαλία τρόπων αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών με ή χωρίς αναπηρίες, τρόπων υπακοής σε κανονισμούς και τρόπων διαμόρφωσης ανάλογης συμπεριφοράς. Στόχος των όσων θα διδαχθεί στο σχολείο είναι να είναι σε θέση να τα απομνημονεύσει και να τα εφαρμόσει σε ανάλογες καταστάσεις της ζωής του (Garfinkle & Schwartz, 2002).

Καταλήγοντας, συμπεραίνουμε ότι δημιουργείται ένα φιλικό και υποστηρικτικό περιβάλλον ανάμεσα στα παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και τους τυπικώς αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους, όταν υπάρχει η δυνατότητα συνένωσης στο ίδιο σχολικό περιβάλλον. Αποφεύγεται το κοινωνικό στίγμα και επιτυγχάνεται η κοινωνική αλληλεπίδραση την οποία υπολείπονται τα παιδιά με ΔΑΦ. Ίσως είναι και αυτός ο λόγος που οι γονείς των παιδιών με αναπηρία επιθυμούν διακαώς την τοποθέτηση των παιδιών τους σε σχολεία γενικής παιδείας, πιστεύοντας ότι θα επωφεληθούν στο έπακρο οι κοινωνικο-συναισθηματικές τους δεξιότητες και κατ' επέκταση η συμπεριφορά τους στην κοινωνική ζωή εκτός σχολείου.

3.3 Απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο θεσμό της συμπερίληψης των μαθητών με ΔΑΦ

Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν την προσωποποίηση του σχολείου και ο ρόλος τους αποκτά σημαντική βαρύτητα στην επιτυχημένη και αποτελεσματική συμπερίληψη των μαθητών με ΔΑΦ στην εκπαίδευση. Οι προσπάθειες συμπερίληψης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εξαρτώνται άμεσα από την προσωπική κουλτούρα και στάση που έχει διαμορφώσει ο εκπαιδευτικός για την έννοια της συνεκπαίδευσης (Σούλης, 2008· McGregor & Campbell, 2001) και οι αξίες του αποτελούν συνιστώσες των περαιτέρω ενεργειών του (Ευρωπαϊκός φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, 2012). Επομένως, μια εμπειριστατωμένη αναφορά των απόψεων τους θα μας οδηγήσει στα κίνητρα που έχουν να διδάξουν σε παιδιά με αναπηρίες αλλά και κατά πόσο είναι διατεθειμένοι να δεσμευτούν σε ένα απαιτητικό πρόγραμμα συνεκπαίδευσης (Kalya, Gojkovic & Tsakiris, 2007· Σούλης, 2008).

Αδιαμφισβήτητα, οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχηματίζονται με βάση ορισμένους συντελεστές. Παραδείγματος χάριν, η αυτοπεποίθηση που νιώθουν, η υποστήριξη του οικείου περιβάλλοντος, οι ευκαιρίες που τους δίνονται για συνεργασία με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό και το αίσθημα αυτό-αποτελεσματικότητας. Ακόμη, αξίζει να σημειωθεί το άγχος και η νευρικότητα που ενδέχεται να νιώσουν, αν συνειδητοποιήσουν ότι δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν σε νέες απαιτήσεις όπως η διαφοροποιημένη διδασκαλία (Kamens, 2003). Αντιπροσωπευτική είναι η έρευνα του Sandler (2005) η οποία κατέδειξε ότι οι κανένας εκπαιδευτικός από όσους συμμετείχαν δεν απάντησε με αυτοπεποίθηση για πιθανή ανάληψη διδασκαλίας μαθητών με ειδικές γλωσσικές διαταραχές.

Άλλοι παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών είναι η εμπειρία της διδασκαλίας, η επαφή με άτομα με αναπηρίες, το οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο αλλά και η ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκει ο εκπαιδευτικός (Wilkerson, 2012). Επίσης, σημαντικός παράγοντας θεωρείται και το γεγονός να έχουν υπάρξει σε τάξεις συνεκπαίδευσης και να έχουν βιώσει την διαδικασία της συμπερίληψης από κοντά (Moberg, 2003). Τέλος, οι εκπαιδευτικές ανάγκες προσαρμοσμένες στο είδος και το βαθμό της αναπηρίας καθώς και το φύλο καθορίζουν εξίσου τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (Kalyva et al., 2007· Brackenreed & Barnett, 2006).

Με γνώμονα τα παραπάνω έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες με σκοπό να εξετάσουν τις απόψεις που έχουν διαμορφωθεί και τη στάση που κρατούν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στους αυτιστικούς μαθητές και το θεσμό της συμπερίληψης – συνεκπαίδευσης. Έρευνες (ποιοτικές, ποσοτικές, συνδυαστικού τύπου) καταλήγουν σε συμπεράσματα που αφορούν πρακτικές και στρατηγικές εφαρμοσμένες από εκπαιδευτικούς που στέκονται θετικά απέναντι στην συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία στη γενική αγωγή (Yuen&Westwood, 2001).

Σε μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2012 από τη διδάκτορα Wilkerson με τη συμμετοχή 636 εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, εξετάστηκαν λεπτομερώς οι στάσεις αυτών αναφορικά με τη συμπερίληψη των μαθητών με ΔΑΦ στις τάξεις γενικής αγωγής. *Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων τάχθηκε υπέρ της συμπεριληπτικής τάξης και της συνεργατικής μεθόδου με σύμβουλο ειδικής αγωγής.* Επίσης, φάνηκε ότι θετική στάση κατείχαν και οι εκπαιδευτικοί που είχαν άμεση και καθημερινή επαφή με αυτιστικούς μαθητές συγκριτικά με αυτούς που δεν είχαν αντίστοιχη βιωματική εμπειρία.

Σύμφωνα με την ποσοτική έρευνα που διενήργησαν οι Todorovic, Stojiljkovic, Ristanic & Djigic (2011), με τη συμμετοχή 100 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, *η ιδέα μιας ανάμεικτης τάξης (μαθητών με και χωρίς ιδιαιτερότητες) προκάλεσε θετικές στάσεις και εντυπώσεις.*

Θετικά αποτελέσματα εξήχθησαν από την ισπανική ερευνητική ομάδα των Rodriguez, Saldana&Moreno (2012) οι οποίοι, μέσω συνεντεύξεων, κατέγραψαν γνώμες ειδικών δασκάλων αναφορικά με την εκπαίδευση παιδιών με κάποια μορφή αυτισμού. Ειδικότερα, φάνηκε να θεωρούν ότι είναι ικανοί να συμβάλλουν θετικά τόσο στην ανάπτυξη αυτών των παιδιών όσο και στις σχέσεις τους με τους γονείς. Ωστόσο, επισημάνθηκε η αναγκαιότητα συμμετοχής σε εξειδικευμένα επιμορφωτικά προγράμματα που θα καλύπτουν κάθε είδους εκπαιδευτική πρόκληση με επιτονισμό στην άμεση ανταπόκριση ώστε να μην χάσουν το ενδιαφέρον τους για την παροχή βοήθειας στα παιδιά με αυτιστικές διαταραχές.

Στην έρευνα των Cassimos et al. (2013), η οποία πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ερωτηματολογίου, αναφέρθηκαν οι απόψεις 228 Ελλήνων εκπαιδευτικών σχετικά με την συνεκπαίδευση των παιδιών με ΔΑΦ. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι η κατάρτιση και οι προϋπάρχουσες βιωματικές εμπειρίες παίζουν *καθοριστικό ρόλο στη θετική αντιμετώπιση αυτών των παιδιών* λαμβάνοντας υπόψη ότι είναι πιθανότερο να τα εντάξουν

στην τάξη τους σε σχέση με μη καταρτισμένους εκπαιδευτικούς που θα διστάσουν να τους «δεχτούν».

Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν μερικές έρευνες στις οποίες τονίζεται η αρνητική αντιμετώπιση των μαθητών με ΔΑΦ εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Χαρακτηριστική είναι η έρευνα των Chung et al. (2015), η οποία ανέδειξε την περιθωριοποίηση και την εμπάθεια προς τους αυτιστικούς μαθητές. Παρόλο που σημειώθηκαν μερικές θετικές στάσεις από γυναίκες εκπαιδευτικούς και ειδικούς παιδαγωγούς στο πλαίσιο συμμετοχής 234 εκπαιδευτικών προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, υπογραμμίστηκε και η δυσκολία εφαρμογής πρακτικών συμπερίληψης.

Μια ακόμα ποιοτική έρευνα στην οποία προβλήθηκαν κυρίως οι αρνητικές στάσεις και απόψεις διαφόρων εκπαιδευτικών ήταν αυτή των Soto-Chodiman, Pooley, Cohen&Taylor (2012). Η εμπειρία της συμπερίληψης ενός παιδιού με αυτισμό προκάλεσε κυρίως αρνητικά συναισθήματα σύμφωνα με τους 12 συμμετέχοντες. Και αυτό γιατί καταναλώθηκε εξαιρετικά μεγάλο χρονικό διάστημα για την προσαρμογή του παιδιού με αποτέλεσμα την ψυχική εξουθένωση τους. Επιπλέον, κατακλύστηκαν από φόβο και δυσαρέσκεια καθότι δεν ήταν κατάλληλα προετοιμασμένοι να δεχτούν μαθητή με αναπηρία, ούτε ψυχολογικά έτοιμοι να αναλάβουν πρωτοβουλίες και αποφάσεις σχετικά με τη διδασκαλία ενός παιδιού με δυσκολίες. Ταυτόχρονα, σημαντικό πρόβλημα, που οδήγησε τους εκπαιδευτικούς σε άρνηση, ήταν η απουσία αλληλεπίδρασης μεταξύ τους εξαιτίας της έλλειψης λεκτικής επικοινωνίας. Παρά ταύτα, αποδείχτηκε ότι τα παιδιά με ΔΑΦ επωφελούνται πολύ περισσότερο όταν εντάσσονται σε γενικές τάξεις και έτσι η στάση τους άρχισε να μεταβάλλεται προς τη θετική κατεύθυνση.

Ωστόσο, έχουν διεξαχθεί και έρευνες στις οποίες καταγράφονται *διφορούμενες απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συνεκπαίδευση των παιδιών με ΔΑΦ*. Μια από αυτές είναι η ποσοτική έρευνα της Hayes (2014), το δείγμα της οποίας έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται ανέτοιμοι ως προς την διαχείριση ζητημάτων κοινωνικοποίησης, επικοινωνίας και συμπεριφοράς ατόμων με αυτιστικές διαταραχές. Συνεπώς, διατήρησαν αρνητική στάση ως προς την συμπερίληψη συνδυαστικά με τον ελάχιστο χρόνο που απομένει για τα παιδιά με ΔΑΦ εντός της σχολικής τάξης. Αντιθέτως, φάνηκαν να είναι δεκτικοί στο ενδεχόμενο παρουσίας ενός δεύτερου εκπαιδευτικού που θα ασχολείται αποκλειστικά με αυτά τα παιδιά.

Άλλη μια ποσοτική έρευνα με *διφορούμενες γνώμες* είναι η αυτή του Segall (2003). Στα ερωτηματολόγια που μοιράστηκαν στους 47 συμμετέχοντες ειδικής και γενικής εκπαίδευσης, έγινε εμφανής η αμφισημία των απόψεων καθότι άλλοι συμφωνήσαν και άλλοι διαφώνησαν με τη συμπερίληψη των παιδιών με ΔΑΦ στις τάξεις των γενικών σχολείων. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έκρινε αρνητική την ένταξη τους ενώ η μειοψηφία τόνισε τα οφέλη της συνεκπαίδευσης.

Τέλος, στην έρευνα τους οι Μανγορούλου και Padeliađu (2000), μελέτησαν εξίσου τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών χρησιμοποιώντας ερωτηματολόγια των Stone και Rosenbaum. Ερωτήθηκαν 35 εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής και 29 ειδικής αγωγής, εκ των οποίων οι πρώτοι επικεντρώθηκαν κατά κύριο λόγο στη κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με αυτισμό. Ακόμη, οι της γενικής εκπαίδευσης επεσήμαναν την αναγκαιότητα εκμάθησης ικανοτήτων αυτοεξυπηρέτησης εφόσον είναι γνωστό ότι τα παιδιά αυτά δεν τις κατέχουν. Ολοκληρώνοντας την διεξαγωγή συμπερασμάτων της συγκεκριμένης μελέτης, αποφαίνεται ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί εμφανίζουν μικρότερα ποσοστά θετικότητας (ποσοστό 37%) σε σχέση με τους γενικούς παιδαγωγούς (ποσοστό 55%), παρά τις ειδικές γνώσεις που διαθέτουν σε ότι αφορά το φάσμα του αυτισμού.

Συνοψίζοντας, διαπιστώνουμε ότι οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών έχουν μελετηθεί διεξοδικά μέσα από αρκετές έρευνες με αντικείμενο τον αυτισμό αλλά και από έρευνες που περιλαμβάνουν ζητήματα συμπερίληψης μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και μεταξύ αυτών και μαθητές με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος.

Δείγματα των ερευνών αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί τόσο γενικής όσο και ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που κατέθεσαν τις απόψεις τους σχετικά με την υλοποίηση ενός προγράμματος ένταξης των παιδιών με ΔΑΦ σε γενικές τάξεις. Οι απόψεις των παιδαγωγών ήταν, ως επί το πλείστον, θετικές για το θεσμό της συμπερίληψης και διαφάνηκε ότι, οι παραπάνω γνώσεις και βιωματικές εμπειρίες, προσέφεραν μια περαιτέρω θετική προδιάθεση για την εφαρμογή μιας επιτυχημένης συνεκπαίδευσης.

Ο θεσμός της συμπερίληψης παιδιών που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού αρχίζει να εδραιώνεται τις τελευταίες δεκαετίες αν και δεν λείπουν οι αμφισβητήσεις και οι δυσκολίες ενός τέτοιου απαιτητικού εγχειρήματος. Παρά την ύπαρξη μιας θετικής οπτικής σε θέματα αυτιστικού φάσματος, διαφαίνονται κάποιες αντιστάσεις από τους παιδαγωγούς εφόσον κρίνουν ότι δεν είναι ούτε προετοιμασμένοι ούτε πλήρως εκπαιδευμένοι να

διαχειριστούν την ετερογένεια της τάξης του γενικού σχολείου. Από τη μια πλευρά, έχουν την ανάγκη να δείξουν την υποστήριξη τους στην έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και από την άλλη κατακλύζονται από προβληματισμούς και ενδοιασμούς που απορρέουν από την ίδια τους την προσωπικότητα, τα χαρακτηριστικά των διαταραχών αυτιστικού φάσματος και το περίπλοκο ζήτημα της συνεκπαίδευσης. Κατά συνέπεια, η επιτυχής ή ανεπιτυχής έκβαση της συμπερίληψης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.

3.4 Συνεργασία των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής

Σύμφωνα με την Wilkerson (2012), οι άνθρωποι – κλειδιά για την ομαλή και επιτυχή συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι οι εκπαιδευτικοί. Οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που εμπλέκονται πιο ενεργά από οποιονδήποτε άλλο σε καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα όπως είναι η συνεκπαίδευση παιδιών με αναπηρίες. Γι' αυτό οφείλουν να συνεργαστούν και να αφοσιωθούν στο έργο τους για να γίνουν εφικτές οι προσδοκίες των παιδιών (Avramidis et al., 2000· Obiakor et al., 2012).

Μια νέα μορφή διδασκαλίας, η συνεργατική (collaborative teaching), κερδίζει συνεχώς έδαφος τα τελευταία χρόνια συνδυάζοντας τις υπηρεσίες της ειδικής και γενικής αγωγής (Muller et al., 2009). Η συνεργατική διδασκαλία ή αλλιώς συνδιδασκαλία έκανε την πρώτη της εμφάνιση τη δεκαετία του 1960 στην Αμερική και κατά τη δεκαετία του 1970 εδραιώθηκε στα σχολεία προκειμένου να καλύψει τις ανάγκες ανομοιογενών σχολικών τμημάτων (Stuart et al., 2006). Ο τύπος της συνδιδασκαλίας χαρακτηρίζεται από τον κοινό σχεδιασμό διδακτικού προγράμματος τουλάχιστον δυο εκπαιδευτικών (έναν γενικής και έναν ειδικής παιδείας) που ο ένας συμβουλευέται τον άλλον και στοχεύουν στη δημιουργία ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών για κάθε τύπο μαθητή. Οι δυο παιδαγωγοί αναλαμβάνουν εξίσου την διδασκαλία μαθητών με ή χωρίς αναπηρίες που φοιτούν σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης παρέχοντας υπηρεσίες τόσο σε μαθητές με ΕΕΑ όσο και σε μαθητές που ενδέχεται να αποτύχουν (Scruggs et al., 2007· Mastropieri & Scruggs, 2006).

Άλλωστε, είναι πρωταρχικής σημασίας η συνεργασία των επαγγελματιών με βάση το μοντέλο ένταξης (The Autism Spectrum Disorder Inclusion Collaboration Model) που αναφέρεται στους Simpson et al., (2003). Το συγκεκριμένο μοντέλο συνεργασίας τονίζει την

αναγκαία συνεργασία διαφόρων επαγγελματιών εντός του σχολικού περιβάλλοντος με σκοπό την εξυπηρέτηση των παιδιών με ιδιαίτερες ανάγκες. Για παράδειγμα, εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικών ειδικοτήτων, όπως Κοινωνικοί Λειτουργοί, Λογοθεραπευτές και Ψυχολόγοι, θα πρέπει να συλλειτουργήσουν με τους γενικούς παιδαγωγούς για να πετύχει το ενταξιακό πρόγραμμα.

Η συνεργασία των εκπαιδευτικών καθίσταται εφικτή με την αναθεώρηση των ρόλων τους μέσα στην ίδια την τάξη όπου οι παιδαγωγοί γενικής παιδείας αφήνουν χώρο για τα αναλυτικά προγράμματα των παιδαγωγών ειδικής παιδείας ενώ οι ειδικοί παιδαγωγοί αποποιούνται την αποκλειστικότητα της ευθύνης που φέρει ένα παιδί με ειδικές ανάγκες (Strogilos et al., 2012· Causton – Theoharis & Theoharis, 2008).

Επιπρόσθετα, μια αποτελεσματική συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ των δυο κατηγοριών κατορθώνεται, αν παραμεριστούν οι αντιλήψεις των γενικών παιδαγωγών σχετικά με το ότι οι ειδικοί δεν χρήζουν υποστήριξης αλλά μπορούν να τα καταφέρουν μόνοι τους με μαθητές με ειδικές ανάγκες. Μολονότι έχουν το υπόβαθρο, εργάζονται αποτελεσματικότερα με την κατάλληλη βοήθεια (Strogilos et al., 2012· Causton – Theoharis & Theoharis, 2008· Boutot, 2007).

Επιπλέον, αξίζει να επισημανθεί ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, συμβάλλοντας στο έργο της συνεκπαίδευσης, αποβάλλουν τυχόν κοινωνικά στερεότυπα που έχουν και αποδέχονται όλα τα παιδιά ως μαθητές τους (Walther – Thomas, 1997). Συμπληρωματικά, η επιλογή της συνεργασίας ευνοεί την ανταλλαγή στρατηγικών, γνώσεων και εμπειριών που, με το σωστό συγκερασμό, συνθέτουν τις σωστές συνθήκες στις οποίες θα φοιτήσουν παιδιά με δυσκολίες (Strogilos et al., 2012· Scruggs et al., 2007).

Εμπόδια της συνεργασίας των εκπαιδευτικών αποτελούν, πιθανότατα, η οριοθέτηση των ρόλων του ειδικού και γενικού παιδαγωγού, οι ενδεχόμενες συγκρούσεις μεταξύ τους, αν δεν συγκλίνουν οι μέθοδοι και οι απόψεις τους και η επιφυλακτικότητα που διακατέχει τον καθένα από αυτούς για τον νέο συνάδελφο (Ζώνιου – Σιδέρη, 2011).

Συνεπώς, βασικές προϋποθέσεις της συνεργατικής διδασκαλίας είναι το αίσθημα του εθελοντισμού και η συμβατότητα μεταξύ των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών. Αναλυτικότερα, οι δάσκαλοι θα είναι καλό να προσφέρουν τις υπηρεσίες τους με τη θέληση τους και να προσπαθούν να ταιριάξουν με αυτόν που θεωρούν καλύτερο χωρίς να είναι προκατειλημμένοι. Έτσι, δεν θα απογοητεύονται εύκολα κατά την εφαρμογή της συνεργατικής διδασκαλίας (Scruggs et al., 2007).

Έχουν εντοπιστεί έρευνες που έχουν διεξαχθεί με σκοπό τη στάση των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής παιδείας απέναντι στην ιδέα της συνδιδασκαλίας. *Ενδεικτικά παραδείγματα θετικής συνεργασίας* αποτελούν τα ερευνητικά προγράμματα της Frisk(2004), των Gately & Gately (2001), των Pancsofar & Petroff (2013). Στα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών καταγράφεται η αυτοπεποίθηση των ειδικών παιδαγωγών μιας και διαθέτουν τις εξειδικευμένες γνώσεις και την ανάλογη εμπειρία της συνεργασίας που έχουν αποκτήσει κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας, η συμφωνία όλων των παιδαγωγών περί ευεργετικής μάθησης όλων των παιδιών χάριν της συνεργατικής διδασκαλίας και η δήλωση των γενικών δασκάλων ότι επωφελούνται πλείστα από τη κοινή διδασκαλία.

Αντιθέτως, παραδείγματα αρνητικής συνεργασίας αποτελούν οι έρευνες των Glashan et al.(2004) και Stogilos et al. (2012). Στις έρευνες αυτές διαπιστώθηκε η θέληση των γενικών εκπαιδευτικών να εργάζονται απομονωμένοι και να παραχωρούν τα παιδιά με ΕΕΑ στους ειδικούς παιδαγωγούς καθώς και η συναισθηματική φόρτιση που τους προκαλούσε η παρουσία ενός άλλου ενήλικα σε πεδίο που οι ίδιοι δεν γνώριζαν πως να διαχειριστούν.

Ολοκληρώνοντας, θα λέγαμε ότι μια εκπαίδευση υψηλής ποιότητας των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με αυτισμό, απαιτεί τη συνεργασία όλων των εκπαιδευτικών. Κατανοούμε το δύσκολο έργο της συνδιδασκαλίας που ενσαρκώνει κοινές αποφάσεις, κοινούς σχεδιασμούς, κοινό χώρο διδασκαλίας, κοινές ευθύνες καθώς και διαχείριση ετερογενούς μαθητικού πληθυσμού. Ωστόσο, με την αρωγή διαφόρων ατόμων, λόγου χάρη γονέων και διοικητικού προσωπικού, οι εκπαιδευτικοί θα κατευθυνθούν προς την αποτελεσματικότερη ενταξιακή πορεία των μαθητών τους.

4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Στόχος έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Η συγκεκριμένη έρευνα έχει διεξαχθεί με σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τον αυτισμό και τη συνεκπαίδευση – συμπερίληψη των αυτιστικών παιδιών στο γενικό σχολείο. Λαμβάνοντας υπόψη τη συμβολή των εκπαιδευτικών, ως πρωταγωνιστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας, θεωρείται απαραίτητο να γνωρίσουμε τον τρόπο σκέψης τους καθώς είναι ένας από τους βασικούς παράγοντες που καθορίζουν την επιτυχή και ομαλή ένταξη των παιδιών με ΔΑΦ στα σχολεία τυπικής ανάπτυξης.

Ειδικότερα πρόκειται να διερευνηθούν:

1. Το επίπεδο γνώσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον αυτισμό
2. Τυχόν βιωματικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών με μαθητές με αυτισμό
3. Απόψεις των εκπαιδευτικών (γενικής και ειδικής παιδείας) για την συμπερίληψη των μαθητών με αυτισμό
4. Απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιτυχή εφαρμογή ενός συμπεριληπτικού εκπαιδευτικού προγράμματος
5. Απόψεις των εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες που γεννά η συμπερίληψη των μαθητών με αυτισμό
6. Απόψεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που επηρεάζουν τη συμπερίληψη των παιδιών με αυτισμό στα γενικά σχολεία
7. Απόψεις των εκπαιδευτικών για την κοινωνικοποίηση των μαθητών με αυτισμό μέσω του γενικού σχολείου
8. Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη μεταξύ τους συνεργασία και συνεργασία με άλλες ειδικότητες παιδαγωγών
9. Απόψεις των εκπαιδευτικών για τις οικογένειες των παιδιών με αυτισμό (προτιμήσεις και συμπεριφορές γονέων)

4.2 Επιλογή μεθόδου έρευνας

Η μέθοδος που επιλέχθηκε για τη συγκεκριμένη έρευνα είναι η ποιοτική. Η ποιοτική μέθοδος αποτελεί είτε αυτόνομο είτε συμπληρωματικό σύνολο διεργασιών που χρησιμοποιείται σε ερευνητικά εγχειρήματα διαφόρων επιστημών με σκοπό να εξεταστούν, να ερμηνευτούν, να εξηγηθούν και να διαφωτιστούν πτυχές, αιτίες και επιδράσεις ενός φαινομένου (Creswell, 2011· Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005).

Στην ποιοτική μέθοδο το δείγμα είναι σχετικά μικρό καθώς μελετώνται απόψεις και στάσεις και όχι στατιστικοί δείκτες που δείχνουν ποσοστά μιας συγκεκριμένης άποψης. Γι' αυτό, το στοιχείο της υποκειμενικότητας είναι ιδιαίτερα αισθητό κρίνοντας από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων και την πρόσληψη αυτών από τους ερευνητές (Cohen et al., 2007).

Επιπλέον, χαρακτηριστικό της ποιοτικής μεθόδου είναι η λεπτομερής διερεύνηση των ευρημάτων σε συνδυασμό με ένα ευέλικτο σχεδιασμό που αναδεικνύει ελεύθερα τις απόψεις και τις αντιλήψεις των υποκειμένων της έρευνας τροποποιώντας οποιαδήποτε στιγμή της ερευνητικής πορείας (Ιωσηφίδης, 2003).

Κεντρικός στόχος της ποιοτικής αυτής έρευνας είναι η συλλογή και η ανάδειξη των απόψεων των εκπαιδευτικών που άπτονται του θέματος του αυτισμού και της συνεκπαίδευσης των αυτιστικών παιδιών χωρίς να δίνεται έμφαση σε πιθανή διάψευση ή επαλήθευση τους. Άλλωστε, μας απασχολεί η καταγραφή και η ερμηνεία αυτών που γνωρίζουν και βιώνουν οι ίδιοι οι άνθρωποι που συμμετέχουν σε αντίθεση με την «αντικειμενική ματιά» της ποσοτικής έρευνας.

4.3 Εργαλείο και διαδικασία έρευνας

Ως εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων της παρούσας ποιοτικής έρευνας επιλέχθηκε η συνέντευξη και πιο συγκεκριμένα η ημι-δομημένη συνέντευξη. Η συνέντευξη χαρακτηρίζεται από την προσωπική επαφή με τον συμμετέχοντα ο οποίος καταθέτει τις υποκειμενικές του απόψεις και εμπειρίες ώστε να διερευνηθούν, να κατανοηθούν και να αναλυθούν εις βάθος. Ας μην ξεχνάμε ότι κάθε άτομο διαθέτει συγκεκριμένες προσωπικές πεποιθήσεις και αξίες, σκέψεις και συναισθήματα που συμβάλουν στη διαμόρφωση καθορισμένων απόψεων (Παρασκευοπούλου – Κόλλια, 2008). Η προσωπική συνέντευξη επιλέγεται συνήθως λόγω της ευελιξίας που προσφέρει και της δημιουργίας ενός άμεσου και

εξοικειωμένου περιβάλλοντος με τον συνεντευξιαζόμενο (King, 1999). Δεν περιέχει ποσοτικές αναλύσεις αλλά διερευνώνται αιτίες μερικών συμπεριφορών εφόσον εμπεριέχεται η δυναμική της συζήτησης (Ζαφειρόπουλος, 2005: 169). Μια συζήτηση που συντελείται ανάμεσα στο ερευνητικό υποκείμενο και τον ερευνητή χτίζοντας σχέσεις εμπιστοσύνης και προβάλλοντας την αξία του λόγου των εμπλεκόμενων που καταπιάνονται με ευαίσθητα ζητήματα όπως είναι το θέμα της παρούσας έρευνας (αυτισμός – συμπερίληψη).

Η ημι-δομημένη συνέντευξη είναι ένα ευέλικτο και δυναμικό εργαλείο χωρίς κατευθυντικές, αυστηρά δομημένες και τυποποιημένες ερωτήσεις. Συνεντευξιαζόμενος και συνεντευκτής αλληλεπιδρούν ελεύθερα με τον πρώτο να δίνει απαντήσεις ανοικτού τύπου και τον δεύτερο να προσαρμόζει τις ερωτήσεις ανάλογα με την ανταπόκριση του ερωτηθέντα. Τονίζεται ότι υπάρχει η δυνατότητα να παραλειφθούν ή να προστεθούν ερωτήσεις, αν θεωρηθούν ακατάλληλες για τον συνεντευξιαζόμενο αφήνοντας του χώρο και χρόνο να απαντήσει όπως αυτός επιθυμεί. Ο εποικοδομητικός διάλογος δίνει την ευκαιρία στον ερευνητή να διεκδικήσει στη σκέψη των ερευνητικών υποκειμένων και να εκμαιεύσει τις απαντήσεις που χρειάζεται (Robson, 2010). Αν και η συνέντευξη είναι μια πιο δύσκολη τεχνική συλλογής δεδομένων λόγω των ερωτήσεων ανοικτού τύπου, δεν αμφισβητείται το πλούσιο και διαφωτιστικό υλικό που παρέχει (Robson, 2007).

Έχοντας αναφέρει το εργαλείο συλλογής των δεδομένων της παρούσας έρευνας (ημι-δομημένη συνέντευξη), θα εστιάσουμε, στη συνέχεια, στον τρόπο διεξαγωγής των συνεντεύξεων. Πριν, όμως, από την αναλυτική περιγραφή της διαδικασίας, θα πρέπει να αναφερθεί ότι πραγματοποιήθηκαν δυο πιλοτικές συνεντεύξεις προκειμένου να διαπιστωθούν τυχόν ελλείψεις του ερωτηματολογίου καθώς και κατά πόσο ανταποκρίνονται (ποιοτικά και ποσοτικά) οι απαντήσεις στις ερωτήσεις. Στη συνέχεια, διεξήχθησαν και οι υπόλοιπες συνεντεύξεις με μικρές αναπροσαρμογές ώστε να διευκολυνθεί η ροή των ερωταπαντήσεων.

Με αφορμή την πραγματοποίηση των πιλοτικών ερευνών, έγινε αντιληπτό ότι πρέπει να καθοριστούν βασικά δομικά στοιχεία. Συνεπώς, σχεδιάστηκαν πέντε βασικές ενότητες για τη συνέντευξη:

1. Γνώσεις εκπαιδευτικών για τον αυτισμό
2. Γνώσεις και εμπειρίες εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση
3. Συνεκπαίδευση και αυτισμός
4. Κοινωνικοποίηση και αυτισμός

5. Απόψεις εκπαιδευτικών για τις ανάγκες και τις συμπεριφορές των οικογενειών των παιδιών με αυτισμό

Οι συνεντεύξεις των συμμετεχόντων – εκπαιδευτικών πραγματοποιήθηκαν κατόπιν συνεννόησης και ενημέρωσης περί διαθέσιμου χρόνου τους μήνες Οκτώβριο - Νοέμβριο 2022. Δηλώθηκε ο σκοπός της έρευνας στον κάθε εκπαιδευτικό και αναζητήθηκε η προθυμία τους να συμμετέχουν. Έτσι, μερικοί αποφάσισαν να ανταποκριθούν εξ' αποστάσεως (τηλεδιάσκεψη) και μερικοί δια ζώσης (οικίες και δημόσιοι χώροι). Η συνέντευξη καθορίστηκε με βάση τα προγράμματα των συμμετεχόντων και διήρκησε κατά μέσο όρο 30 λεπτά. Απαντήθηκαν δώδεκα μη κατευθυντικές ερωτήσεις βασισμένες στη παραπάνω δομή επιτρέποντας, ωστόσο, την ελεύθερη απάντηση.

Διασφαλίστηκε η προστασία των προσωπικών δεδομένων τους και η δυνατότητα διακοπής της συνέντευξης σε περίπτωση που κρινόταν αναγκαίο. Πριν την έναρξη της συνέντευξης οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για την φοιτητική ιδιότητα της ερευνήτριας μέσω ενημερωτικής επιστολής (έντυπης ή ηλεκτρονικής) έτσι ώστε να διαβεβαιωθούν για το πραγματικό και ακαδημαϊκό σκοπό της έρευνας. Επιπλέον, έλαβαν ενημέρωση για την ηχογράφηση μέσω μαγνητόφωνου της συνέντευξης με σκοπό την έγκριση τους στην πλήρη και ακριβή καταγραφή των απόψεων τους. Σχετικά με το μαγνητοφωνημένο υλικό, επισημάνθηκε η καθολική καταστροφή του μετά το πέρας της διπλωματικής εργασίας. Επίσης, ζητήθηκαν ορισμένα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων όπως φύλο, ηλικία, επίπεδο εκπαίδευσης, προϋπηρεσία κ. ά. Τέλος, να σημειωθεί ότι δεν υπήρξε κανένα κώλυμα καθότι συνεργάστηκαν όλοι άψογα.

4.4 Συμμετέχοντες - Συμμετέχουσες

Στο δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας συμπεριλήφθηκαν 10 εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων οι 7 ήταν γυναίκες (3 Δασκάλες και 4 Νηπιαγωγοί) και οι 3 άντρες (Δάσκαλοι). Η ηλικία τους κυμαινόταν από 27 μέχρι 45 ετών, με μέσο όρο προϋπηρεσίας 8,2 έτη. Συμμετείχαν 7 εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής και 3 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής. Πιο συγκεκριμένα, οι 4 εκπαιδευτικοί ήταν γενικής αγωγής (3 γυναίκες και 1 άντρας) που στην τάξη τους φοιτούσε μαθητής με αυτισμό, οι 3 ήταν γενικής αγωγής που είχαν αναλάβει παράλληλη στήριξη σε μαθητή με αυτισμό (2 γυναίκες και 1 άντρας) και οι υπόλοιποι 3 ήταν

ειδικής αγωγής που είχαν αναλάβει παράλληλη στήριξη σε μαθητή με αυτισμό (2 γυναίκες και 1 άντρας). Όλοι οι εκπαιδευτικοί εργάζονταν σε σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων και συγκεκριμένα σε 2 νηπιαγωγεία και 2 δημοτικά κατά το σχολικό έτος 2022-2023.

Η επιλογή των συμμετεχόντων έγινε με τη μέθοδο της σκόπιμης δειγματοληψίας εφόσον η συγκεκριμένη μέθοδος ενδείκνυται να μελετηθούν εφικτά και εύχρηστα χαρακτηριστικά. Άλλωστε η συμμετοχή πραγματοποιείται ανάλογα με τη διαθεσιμότητα και την προθυμία των συμμετεχόντων.

Διευκρινίζεται ότι όλοι οι παραπάνω εκπαιδευτικοί είχαν τουλάχιστον μια επαφή με αυτιστικό παιδί κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους πορείας. Οι βιωματικές εμπειρίες αποτέλεσαν τον κύριο λόγο εύρεσης του δείγματος που θα εξασφάλιζε την ομοιογένεια του δείγματος και θα εκπλήρωνε τους στόχους της παρούσας έρευνας που δεν είναι άλλοι από τις απόψεις κυρίως και πρωτίστως των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δίνοντας έμφαση στο προσχολικό και σχολικό επίπεδο των παιδιών. Άλλωστε, ούσα η ίδια νηπιαγωγός, θέλησα να καταγράψω απόψεις συναδέλφων αλλά και δασκάλων δημοτικού σχολείου στο όποιο οι απαιτήσεις αυξάνονται μεταβαίνοντας από τάξη σε τάξη.

4.5 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Γνωρίζοντας ότι η Θεματική Ανάλυση (Brown&Clark,2006) αποτελεί την καταλληλότερη μέθοδο ανάλυσης δεδομένων σε μια ποιοτική έρευνα, εντοπίστηκαν τα σημεία – κλειδιά των συνεντεύξεων που αποκωδικοποιούν τα κοινά τους σημεία. Έπειτα από τη πλήρη απομαγνητοφώνηση της κάθε συνέντευξης, αναγνώστηκαν όσα είχαν λεχθεί από τους συνεντευξιζόμενους ώστε να διαμορφωθούν ενδεικτικά συμπεράσματα.

Με βάση τα έξι στάδια της θεματικής ανάλυσης, συγκεντρώθηκαν και αναλύθηκαν διεξοδικότερα τα δεδομένα της έρευνας. Όσον αφορά το **1^ο στάδιο** (εξοικείωση με τα δεδομένα), αναγνώστηκαν προσεκτικά και κατ' επανάληψη τα δεδομένα στοχεύοντας στην αναζήτηση μοτίβων που ταιριάζουν στην θεματική της έρευνας. Στη συνέχεια, στο **2^ο στάδιο** (κωδικοποίηση), καθορίστηκαν κωδικοί που θα αναφερθούν και θα αντιστοιχηθούν σε συγκεκριμένα δεδομένα. Μετά, στο **3^ο στάδιο** (συνδυασμός διαφορετικών κωδικών), εξερευνήθηκαν πιθανά θέματα διαφορετικά από την υπάρχουσα δομή τα οποία προέκυψαν

από τα δεδομένα της έρευνας. Έπειτα, στο **4^ο στάδιο**(επανεξέταση θεμάτων),εξακριβώθηκαν τα θέματα που μπορούσαν να συμπεριληφθούν ή να απορριφθούν όπως και η μερική συνένωση τους. Ακόμη, στο **5^ο στάδιο** (ορισμός θεματικών ενοτήτων), ορίστηκαν και επονομάστηκαν τα θέματα και τα υποθέματα των δεδομένων. Τέλος, στο **6^ο στάδιο** (καταγραφή ευρημάτων), σχολιάστηκαν όσα διατυπώθηκαν από τους συμμετέχοντες εστιάζοντας σε αυτά που εξυπηρετούν το σκοπό της έρευνας.

Όσον αφορά την κωδικοποίηση των δεδομένων, αναφέρεται ότι πραγματοποιήθηκε ως εξής:

- Γυναίκα εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής (Γ.Ε. Γ.Α.)
- Άντρας εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής (Α.Ε. Γ.Α.)
- Γυναίκα εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής ως Παράλληλη Στήριξη (Γ.Ε. Γ.Α. ΠΣ)
- Άντρας εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής ως Παράλληλη Στήριξη (Α.Ε. Γ.Α. ΠΣ)
- Γυναίκα εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής ως Παράλληλη Στήριξη (Γ.Ε. Ε.Α. ΠΣ)
- Άντρας εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής ως Παράλληλη Στήριξη (Α.Ε. Ε.Α. ΠΣ)
- Δάσκαλος (Δ)
- Νηπιαγωγός (Ν)

4.6 Αξιοπιστία και εγκυρότητα επιλεχθείσας έρευνας

Σχετικά με την αξιοπιστία της ποιοτικής έρευνας που έχει επιλεχθεί να διεξαχθεί, θα πρέπει να αναφερθεί η πιθανότητα αναξιοπιστίας της εφόσον υπολείπεται η τυποποίηση που έχει μια ποσοτική έρευνα. Επιπρόσθετα, ενδέχεται η έρευνα να ενέχει ψήγματα αναξιοπιστίας δεδομένου ότι τα ευρήματα κρίνονται και ερμηνεύονται με βάση την υποκειμενική οπτική του ερευνητή. Έτσι, θεωρείται αναγκαία η παρουσία ενός εξωτερικού αξιολογητή που θα εντοπίζει δυνατά και αδύναμα σημεία.

Αναφορικά με την εγκυρότητα της ποιοτικής έρευνας στην οποία χρησιμοποιείται η ημι-δομημένη συνέντευξη, αξίζει να σημειωθεί ότι οι απαντήσεις των ερωτηθέντων δεν μπορούν να επαναληφθούν αφού δεν υπάρχει δυνατότητα δημιουργίας ταυτόσημων συνθηκών. Η συνέντευξη γίνεται σε συγκεκριμένο χρόνο, τόπο και κατάσταση που είναι αδύνατο να διαμορφωθούν με τον ίδιο τρόπο δεύτερη φορά, εξού και η ανάγκη της μαγνητοφώνησης.

Από την άλλη πλευρά, ο οδηγός συνέντευξης που δημιουργήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας ελέγχθηκε με τη δέουσα προσοχή από τον επιβλέποντα καθηγητή ως εξωτερικού παράγοντα για να ενισχυθεί η εγκυρότητα του.

4.7 Περιορισμοί έρευνας

Μοναδικό εμπόδιο της διεξαχθείσας έρευνας αποτέλεσε η εύρεση δείγματος που θα εξυπηρετούσε το στόχο της και θα απαντούσε τα ερευνητικά ερωτήματα. Το δείγμα έπρεπε να αφορά εκπαιδευτικούς συγκριμένης εκπαιδευτικής βαθμίδας (πρωτοβάθμιας) που θα είχαν έστω μια βιωματική εμπειρία με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ειδικότερα με διαταραχές αυτιστικού φάσματος. Μια ακόμη προϋπόθεση για την επιλογή του δείγματος ήταν ο προσανατολισμός σε εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής ως παράλληλη στήριξη και εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής ως παράλληλη στήριξη σε γενικά σχολεία.

4.8 Ζητήματα δεοντολογίας

Στην ποιοτική έρευνα ο ερευνητής καλείται να συμμορφωθεί με ορισμένους βασικούς κανόνες που υπάγονται στην επιστημονική δεοντολογία. Για την ακρίβεια, οφείλει να προσέξει το πλαίσιο στο οποίο πραγματοποιείται η συνέντευξη, τον τρόπο διατύπωσης των ερωτήσεων και την επικοινωνιακή αλληλεπίδραση. Πέρα από αυτά, θα πρέπει να φροντίσει να δημιουργήσει κατάλληλο και ευνοϊκό περιβάλλον μέσα στο οποίο ο συνεντευξιαζόμενος θα νιώθει άνετα να εκφράσει τις απόψεις και τις αντιλήψεις του χωρίς περιορισμούς και επικρίσεις και να αποφύγει κατευθυνόμενες απαντήσεις (Παρασκευοπούλου – Κόλλια, 2008).

Καθίσταται σαφές ότι οι παραπάνω κανόνες έχουν εφαρμοστεί ως επί το πλείστον για όλους τους συμμετέχοντες προκειμένου να συλλεχθούν έγκυρα και επίκαιρα δεδομένα – απαντήσεις που θα εκπληρώσουν τους σκοπούς της έρευνας.

5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η ανάλυση και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων έγινε με βάση τις παρακάτω θεματικές ενότητες:

1. Γνώσεις εκπαιδευτικών για τον αυτισμό
2. Γνώσεις και εμπειρίες εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση
3. Συνεκπαίδευση και αυτισμός
4. Κοινωνικοποίηση και αυτισμός
5. Απόψεις εκπαιδευτικών για τις ανάγκες και τις συμπεριφορές των οικογενειών των παιδιών με αυτισμό.

Όπου κρίθηκε αναγκαίο, προστέθηκαν υποενότητες για περαιτέρω διευκρίνηση των απόψεων που σχετίζονται με το θέμα της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα.

5.1 Γνώσεις εκπαιδευτικών για τον αυτισμό

Η συγκεκριμένη ενότητα αφορά τις απαντήσεις του ερευνητικού ερωτήματος σχετικά με το επίπεδο γνώσεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (γενικής και ειδικής αγωγής) για τη διαταραχή του αυτιστικού φάσματος. Επίσης, εξετάζει τις βιωματικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών με μαθητές με αυτισμό.

Ορισμός Διαταραχής

Οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί, είτε γενικής είτε ειδικής αγωγής, κάνουν λόγο για τον αυτισμό ως διαταραχή αυτιστικού φάσματος καθώς αυτός είναι ο όρος που έχει καθιερωθεί στη σύγχρονη επιστημονική κοινότητα. Ενώ, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί που έχουν και περισσότερα έτη προϋπηρεσίας, χρησιμοποίησαν όρους όπως αυτισμός ή διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή.

Ενδεικτικά παραδείγματα είναι τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής:

«...ας μιλήσουμε καλύτερα για ένα φάσμα του αυτισμού που περιλαμβάνει πολλές και διαφορετικές συμπεριφορές παιδιών που έχουν αυτισμό...» (Γ.Ε Ε.Α. ΠΣ. Ν)

«...πλέον ο όρος που χρησιμοποιούμε είναι διαταραχή αυτιστικού φάσματος και όχι απλά τη λέξη αυτισμός γιατί θέλουμε να συμπεριλάβουμε όλες τις περιπτώσεις των παιδιών...» (Α.Ε. Ε.Α. ΠΣ. Α)

Παραδείγματα εκπαιδευτικών γενικής αγωγής είναι:

«...Γνωρίζουμε ότι ο αυτισμός είναι μια κατηγορία των αναπτυξιακών διαταραχών...» (Γ.Ε. Γ.Α. Ν)

«...αυτισμός είναι μια διαταραχή νευρολογικής προέλευσης...» (Γ.Ε. Γ.Α. ΠΣ. Δ)

Χαρακτηριστικά Διαταραχής

Τα χαρακτηριστικά της διαταραχής περιγράφηκαν από τους εκπαιδευτικούς βασιζόμενοι στις γνώσεις και τις εμπειρίες τους. Ειδικότερα, οι ειδικοί δάσκαλοι ανέφεραν τις επιστημονικές γνώσεις πρώτα και μετά τις εμπειρίες του σε αντίθεση με τους γενικούς δασκάλους που περιέγραψαν τα χαρακτηριστικά βάση εμπειριών.

Στις απαντήσεις των δασκάλων επισημάνθηκαν διαταραχή στην επικοινωνία, διαταραχή στην κοινωνική αλληλεπίδραση, επαναλαμβανόμενες στερεοτυπικές συμπεριφορές, ελλιπής κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη, αντιδραστικότητα, μονοδιάστατη αντιληπτική ικανότητα.

«... δυσκολεύονται πολύ στη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, τόσο που εμείς δεν μπορούμε να το αντιληφθούμε...» (Α.Ε. Γ.Α. ΠΣ. Δ)

«... τα παιδιά με αυτισμό αρνούνται την επαφή, δεν θέλουν να τα αγγίζεις γιατί αισθάνονται κίνδυνο...» (Γ.Ε. Γ.Α. Δ)

«... δεν είναι σε θέση να κάνουν διάλογο γιατί τους φαίνεται δύσκολο να τον αρχίσουν και να το διατηρήσουν...» (Γ.Ε. Ε.Α. ΠΣ. Ν)

«... τα παιδιά με ΔΑΦ τείνουν να φτιάχνουν έναν δικό τους κόσμο μέσα στον οποίο κλείνονται και δεν αφήνουν περιθώρια σε κανέναν να μπει...» (Γ.Ε. Ε.Α. ΠΣ. Δ)

Αιτιολογία διαταραχής

Έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες ώστε να εξεταστούν οι λόγοι εμφάνισης του αυτισμού αλλά μέχρι τώρα δεν έχει διαλευκανθεί το ζήτημα του αυτισμού διότι προκύπτουν συνεχώς νέα ευρήματα. Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής λόγω της εξειδίκευσης τους προσανατολίστηκαν στις βιολογικές, γενετικές και περιβαλλοντικές αιτίες. Υπήρξαν, επίσης, απόψεις που δηλώνουν αιτιότητα σε κάποιο εμβόλιο που χορηγήθηκε στα πρώτα έτη του παιδιού.

«...η κληρονομικότητα αποτελεί βασικό παράγοντα εμφάνισης του αυτισμού...»
(Γ.Ε. Ε.Α. ΠΣ. Δ)

«...δεν μπορώ να σου απαντήσω ξεκάθαρα για τα αίτια αλλά μπορώ να σου πω ότι το περιβάλλον σίγουρα δικαιολογεί την εμφάνιση του αυτισμού...» (Α.Ε. Γ.Α. Δ)

«... μου έχουν αναφέρει γονείς ότι το παιδί τους δεν είχε παρουσιάσει καμία δυσκολία στην ομιλία ή οτιδήποτε άλλο μέχρι που έκανε κάποιο εμβόλιο και θεώρησαν ότι φταίει αυτό...» (Α.Ε. Ε.Α. ΠΣ. Δ)

Επιδημιολογία διαταραχής

Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι σε θέση να έχουν εικόνα της συχνότητας της διαταραχής αλλά όλοι δήλωσαν ότι παρατηρούν αύξηση στα ποσοστά αυτιστικής διαταραχής τη τελευταία δεκαετία. Συγκλίνουν όλοι, ανεξαρτήτως ειδικότητας, στην άποψη ότι πλέον εφαρμόζονται περισσότερες διαγνώσεις (ήπιες ή βαριές) σε ολόένα και περισσότερα διαγνωστικά κέντρα εφόσον ο κόσμος έχει εξοικειωθεί με την έννοια του αυτισμού. Επιβεβαίωσαν τα στοιχεία της βιβλιογραφικής ανασκόπησης περί σχέσης φύλου – συχνότητας. Δηλαδή, ανέφεραν ότι εμφανίζεται περισσότερο στα αγόρια απ' ότι στα κορίτσια δίνοντας, μάλιστα, και συγκεκριμένα ποσοστά.

«...όπως μάλλον έχεις ακούσει και εσύ, εμφανίζεται πιο συχνά στα αγόρια. Εγώ μόνο τέτοιες περιπτώσεις έχω συναντήσει...» (Α.Ε. Ε.Α. ΠΣ. Δ)

«... ένα ποσοστό που είναι γνωστό για τη συχνότητα του αυτισμού είναι 1: 4 δηλαδή 1 κορίτσι προς 4 αγόρια...» (Γ.Ε. Ε.Α. ΠΣ. Δ)

«...καθημερινά αυξάνονται τα ποσοστά αυτισμού. Είναι σοκαριστικό το ποσοστό συχνότητας που αναφέρεται σε 1: 50...» (Γ.Ε. Γ.Α. Ν)

5.2 Γνώσεις και εμπειρίες εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση

Η ενότητα αυτή σχετίζεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών (γενικής και ειδικής παιδείας) για την συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες γενικά και ειδικά με τον αυτισμό στις τάξεις του γενικού σχολείου. Επιπλέον, από τις απαντήσεις απορρέουν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιτυχή εφαρμογή ενός συμπεριληπτικού εκπαιδευτικού προγράμματος μαθητών με αυτισμό. Τέλος, δεν λείπουν οι γνώμες των εκπαιδευτικών για τη μεταξύ τους συνεργασία και συνεργασία με άλλες ειδικότητες παιδαγωγών.

Συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη

Όλοι οι ερωτηθέντες τάχθηκαν υπέρ της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης καθότι τους είναι γνώριμοι οι όροι συμπερίληψη και συνεκπαίδευση τονίζοντας, ωστόσο, κάποιες από τις προϋποθέσεις που πρέπει να τηρεί ένα συμπεριληπτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Σύμφωνα με τα λεγόμενα τους συμπερίληψη αποτελεί τόσο ένα παιδί με αυτισμό όσο και ένα παιδί με οποιαδήποτε ειδική ανάγκη (ΔΕΠΥ, νοητική στέρηση, μαθησιακή δυσκολία).

Ιδιαίτερη αναφορά έγινε για τα σχολεία της χώρας μας στα οποία έχει ξεκινήσει η εφαρμογή προγραμμάτων συνεκπαίδευσης, χρηματοδοτούμενα κυρίως από ευρωπαϊκά προγράμματα, αν και τα περισσότερα σχολεία δεν ενδείκνυνται για τέτοια προγράμματα εξαιτίας ανεπαρκειών (π.χ. υλικοτεχνικός εξοπλισμός, εγκαταστάσεις, προσωπικό κ.ά.).

«...με τον όρο συμπερίληψη, όλοι καταλαβαίνουμε ή έστω οι περισσότεροι, ότι πρόκειται για την ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο...» (Α.Ε. Γ.Α. Δ)

«...εεε... προφανώς και πρέπει να εφαρμοστεί η συνεκπαίδευση στα γενικά σχολεία εν έτει 2022, αν σκεφτεί κανείς ότι επωφελούνται όλοι οι εμπλεκόμενοι...» (Γ.Ε. Γ.Α. ΠΣ. Δ)

«... αν και έχω, μόλις δυο χρόνια, εργαστεί στο ελληνικό δημόσιο σχολείο, έχω ήδη εντοπίσει την ετερογένεια της γενικής τάξης και τις δυσκολίες που προέρχονται από αυτή. Κατανοώ θετικά και αρνητικά της συνεκπαίδευσης αλλά αν δεν υπάρξει κρατική και ευρωπαϊκή στήριξη για να αναβαθμιστεί το σχολείο, θα δημιουργούνται συνεχώς εμπόδια στην εφαρμογή της συνεκπαίδευσης που, κατά τη γνώμη μου, τόσο ωφελεί...» (Γ.Ε. Γ.Α. Ν)

Γενικοί - Ειδικοί Εκπαιδευτικοί και συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ στη γενική τάξη

Αμφότεροι γενικοί και ειδικοί εκπαιδευτικοί απέφυγαν να δώσουν μια ξεκάθαρη απάντηση για το αν πρέπει να αποτελούν μέρος τα παιδιά με αυτισμό στο γενικό σχολείο ή να περιορίζονται στο ειδικό. Υποστήριξαν ότι συνήθως λαμβάνουν υπόψη το βαθμό σοβαρότητας της διαταραχής με αποτέλεσμα να πιστεύουν ότι τα παιδιά με σοβαρά συμπτώματα αυτισμού πρέπει να εντάσσονται μόνο σε ειδικές εκπαιδευτικές μονάδες. Και αυτό γιατί τα ειδικά σχολεία είναι κατάλληλα εξοπλισμένα και διαμορφωμένα για τέτοιου είδους περιπτώσεις αντίθετα από τα γενικά σχολεία που δεν διαθέτουν σωστές υποδομές, ούτε εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό. Εντούτοις, αναγνωρίζουν την βοήθεια της παράλληλης στήριξης και, γι' αυτό, είναι πιο πρόθυμοι να δεχτούν στις τάξεις τους παιδιά με ΔΑΦ έχοντας δεδομένη την υποστήριξη των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης που θα τους καθοδηγούν και θα τους συμβουλεύουν.

«...πιστεύω ότι ένα παιδί με ήπια μορφή αυτισμού συμβαδίζει πιο εύκολα με παιδιά τυπικής ανάπτυξης σε σχέση με ένα παιδί με πιο βαριά μορφή. Εγώ, προσωπικά, έχω ανταπεξέλθει σε ήπια μορφή αυτισμού παιδιού που ήταν σε γενική τάξη...» (Γ.Ε. Γ.Α. Ν)

«...έχοντας δουλέψει ως παράλληλη στήριξη, νιώθω ότι μπορεί να επιτευχθεί η συνεκπαίδευση— με κάποιες παραπάνω δυσκολίες – αλλά γίνεται!...» (Α.Ε. Γ.Α. ΠΣ. Δ)

«... τον τελευταίο χρόνο που εργάστηκα ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης, κατάλαβα ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής διστάζουν και φοβούνται να αναλάβουν παιδιά με ΔΑΦ, γιατί δεν νιώθουν σίγουροι δίχως την παρουσία μας...» (Γ.Ε. Γ.Α. ΠΣ. Δ)

«...με βάση την εμπειρία και τις γνώσεις μου, εεε.. μπορώ να πω ότι ένα παιδί με χαμηλή λειτουργικότητα δεν είναι σε θέση να ανταπεξέλθει και να ακολουθήσει το πρόγραμμα μιας γενικής τάξης μαζί με τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά αλλααα.. εεε.. ένα παιδί με υψηλή λειτουργικότητα μπορεί να συμβαδίσει...» (Α.Ε. Ε.Α. ΠΣ. Δ)

Διάφορες ειδικότητες ως επικουρικοί εκπαιδευτικοί στη συνεκπαίδευση μαθητών με ΔΑΦ

Γενικοί και ειδικοί παιδαγωγοί συμφώνησαν στην αναγκαία παρουσία, εντός του γενικού σχολείου, ενός ειδικού εκπαιδευτικού, ενός ψυχολόγου και ενός κοινωνικού λειτουργού. Όλοι μαζί μπορούν να συνεργαστούν για να έχουν επιτυχή αποτελέσματα

συνεκπαίδευσης και συμπερίληψης μαθητών με ΔΑΦ. Για την ακρίβεια, ο ψυχολόγος θα βρίσκεται στο σχολικό περιβάλλον για να στηρίζει ψυχολογικά τόσο μαθητές με αυτισμό όσο και μαθητές χωρίς αναπηρία. Επίσης, θα αποσκοπεί στην ευαισθητοποίηση των συμμαθητών τυπικής ανάπτυξης καθώς και στη διευκόλυνση των γονέων να αποδεχτούν τα παιδιά τους. Από την άλλη μεριά, ο κοινωνικός λειτουργός θα είναι αυτός που θα φροντίζει να επικρατεί μια άρτια και ομαλή συνεργασία μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών έτσι ώστε να παραλείπονται συγκρούσεις και δύσκολες καταστάσεις. Τέλος, πολλοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν την ειδικότητα των καλλιτεχνικών ως που μπορεί να συμβάλει στην κοινωνικοποίηση των παιδιών.

«...κατά την προσωπική μου άποψη και με τις καταστάσεις που βιώνουμε καθημερινά στους χώρους του σχολείου είναι απαραίτητο να υπάρχει και συνάδελφος - εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής ως παράλληλης στήριξη γιατί έχει περισσότερες γνώσεις από μένα...» (Α.Ε. Γ.Α. Δ)

«...πολλές φορές οι γνώσεις μας δεν μας βοηθούν να κατανοήσουμε την ψυχολογία ενός τέτοιου μαθητή και κρίνω ότι θα έπρεπε να έχουμε τη βοήθεια ενός ψυχολόγου...» (Γ.Ε. Ε.Α. ΠΣ. Δ)

«...καλώς ή κακώς αυτά τα παιδιά μετά το σχολείο θα πρέπει να ενταχθούν στην κοινωνία μας και γι αυτό θα πρέπει να θέσουμε κάποιες βάσεις από μικρή ηλικία, έτσι η συμβολή ενός κοινωνικού λειτουργού θα ήταν πολύ πιο χρήσιμη αν ήταν πιο συχνή...» (Α.Ε. Ε.Α. ΠΣ. Δ)

«...σίγουρα καλό θα ήταν να υπάρχει και ένα καθηγητής καλλιτεχνικών. Ξέρετε... τα παιδιά στο σχολείο κάνουν πολλές κατασκευές σε ομαδούλες με αφορμή κάποιο γεγονός ή κάποια γιορτή και αυτό, πιστεύω, ότι θα βοηθούσε πολύ και τα παιδιά με αυτισμό. Και θα μπορούσαν να εκφραστούν πιο δημιουργικά και θα ανακάλυπταν την έννοια της ομάδας...» (Γ.Ε. Γ.Α. Ν)

5.3 Συνεκπαίδευση και Αυτισμός

Αυτή η θεματική ενότητα απαντά στα ερευνητικά ερωτήματα αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες που γεννά η συμπερίληψη των μαθητών με αυτισμό και τους παράγοντες που επηρεάζουν τη συμπερίληψη αυτών των παιδιών στα γενικά σχολεία. Έτσι, παρουσιάζονται αναλυτικά τα δεδομένα της έρευνας για τον κάθε παράγοντα ξεχωριστά.

Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για τον αυτισμό

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των γενικών εκπαιδευτικών, έγινε κατανοητό ότι ήταν πρόθυμοι να αναλάβουν ένα παιδί με ήπια μορφή αυτισμού, ακόμη και οι πιο μεγάλοι σε ηλικία που έχουν μεγαλύτερη ανάγκη υποστήριξης από ειδικό παιδαγωγό. Ευχάριστο γεγονός αποτέλεσε το ότι οι νεότεροι γενικής αγωγής έχουν ήδη ασχοληθεί με κάποιο είδος επιμόρφωσης (π.χ. σεμινάρια ειδικής αγωγής) και επιθυμούν να συνεχίσουν να λαμβάνουν επιπλέον επιμόρφωση και κατάρτιση γύρω από το θέμα του αυτισμού. Ακόμη, οι ειδικοί εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την ανάγκη να επιμορφωθούν παράλληλα με αυτούς της γενικής αγωγής παρά τις εξειδικευμένες γνώσεις τους. Η πρακτική εφαρμογή της συμπερίληψης επιτυγχάνεται μόνο μέσω της συνεχούς επιμόρφωσης που θα προωθείται από το κράτος, όταν αυτό θα διοργανώνει προγράμματα και σεμινάρια με τέτοιου είδους θέματα. Επιπλέον, οι σημερινοί εκπαιδευτικοί φροντίζουν να λάβουν μια τουλάχιστον επιμόρφωση ειδικής αγωγής μιας και οι περισσότερες θέσεις εργασίας στη σύγχρονη εποχή σχετίζονται με ειδικές ανάγκες δεδομένου ότι αυξάνονται τα ποσοστά των ατόμων με αναπηρίες.

«... έχωωωω.... Έχω πολλά χρόνια που διδάσκω στα δημόσια σχολεία χωρίς να έχω συγκεκριμένες γνώσεις παρά μόνο εμπειρίες. Γνωρίζω ότι θα έπρεπε να έχω αποκτήσει κάποιες πιο εξειδικευμένες γνώσεις αλλά στην αρχή της εκπαιδευτικής μου πορείας ως γενική νηπιαγωγός, δεν χρειαζόταν...» (Γ.Ε. Γ.Α. Ν)

«...εγώ, συναδέλφισσα, έχω κάνει τις ίδιες προπτυχιακές σπουδές με σένα και όπως καταλαβαίνεις, στη σχολή δεν εστίασαμε σε τέτοιες εξειδικευμένες έννοιες. Όμως, μόλις πήρα το πτυχίο μου και παρατηρούσα την κατάσταση στα σχολεία, σκέφτηκα ότι θα ήταν καλό να παρακολουθήσω ένα σεμινάριο ειδικής αγωγής μήπως χρειαστεί στο μέλλον. Όπως βλέπεις, τελικά μου χρειάστηκε καθώς από πέρυσι εργάζομαι ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης...» (Γ.Ε. Γ.Α. ΠΣ. Δ)

«...έχω λάβει τις απαραίτητες γνώσεις αλλά δεν σταματώ να επιμορφώνομαι γιατί θέλω να έχω μια συνολική εικόνα του φάσματος του αυτισμού και να είμαι έτοιμος να αντιμετωπίσω οποιοδήποτε «περιστατικό»...» (Α.Ε. Ε.Α. ΠΣ. Δ)

«...βοηθώ όσο μπορώ μέσα στη τάξη ως ειδική παιδαγωγός αλλά δεν μπορώ να συγχρονιστώ με τον εκπαιδευτικό της τάξης γιατί είμαι αναγκασμένη να του εξηγώ συνεχώς με τι έχει να κάνει, πράγμα που με δυσκολεύει και μου καταναλώνει πολλή ενέργεια την οποία χρειάζομαι για τα παιδιά. Άρα, προφανώς και θα πω ότι είναι απαραίτητο πλέον όλοι οι εκπαιδευτικοί να έχουν την κατάλληλη επιμόρφωση ώστε να μπορούμε να συνεργαζόμαστε πιο αποτελεσματικά. Έτσι δεν μπορεί να συνεχιστεί και το ξέρεις!...» (Γ.Ε. Ε.Α. ΠΣ. Δ)

«...δουλεύω ως αναπληρώτρια 5 χρόνια, τα 2 τελευταία δουλεύω ως παράλληλη στήριξη μέσω του σεμιναρίου. Στην αρχή πίστευα ότι είμαι καλυμμένη. Μόλις όμως βρέθηκα αντιμέτωπη με την πρώτη περίπτωση, κατάλαβα ότι δεν μου ήταν αρκετό. Πρέπει να επιμορφωθώ κι άλλο αλλά δεν γίνεται να επιβαρύνομαι συνεχώς οικονομικά. Πρέπει να βοηθήσει και το κράτος στην επιμόρφωση με δωρεάν σεμινάρια ή μεταπτυχιακά ειδικής αγωγής...» (Γ.Ε. Γ.Α. ΠΣ. Ν)

Δυσκολίες στην εφαρμογή της συνεκπαίδευσης των παιδιών με αυτισμό

Δηλώθηκαν από τους συμμετέχοντες παράγοντες που επηρέασαν ή εμπόδισαν την συνεκπαίδευση. Ένας από αυτούς ήταν η επιθετική συμπεριφορά των παιδιών με ΔΑΦ προς τους ίδιους, τους συμμαθητές τους και τον εαυτό τους. Οι γενικοί παιδαγωγοί, κατ' αρχήν, βρέθηκαν προ εκπλήξεως διότι δεν ήξεραν με ποιο τρόπο να προστατευτούν αλλά και να προστατέψουν τους υπόλοιπους μαθητές. Επίσης, αναφέρθηκε η έντονη άρνηση των παιδιών να συμμετέχουν σε κοινές δραστηριότητες, όπως επίσης και απότομες συναισθηματικές μεταβολές που πρόβαλαν κυρίως αντιστάσεις και επικοινωνιακές ελλείψεις.

«...θυμάμαι χαρακτηριστικά μια περίπτωση που το αυτιστικό παιδί ξαφνικά άρχισε να φωνάζει, να χτυπιέται και να πετάει όλα τα πράγματα. Εκείνη τη στιγμή, πάγωσα και δεν ήξερα πως να αντιδράσω. Δεν καταλάβαινα τι του συνέβαινε. Είχα αγχωθεί και δεν βοήθησα όπως θα έπρεπε...» (Α.Ε. Γ.Α. Δ)

«...εκείνη τη μέρα άλλαξε το καθιερωμένο πρόγραμμα της τάξης και αυτό αμέσως πανικοβλήθηκε και άρχισε να θυμώνει και να χάνει τον έλεγχο. Υπήρξε τρομερή σύγχυση εκείνη την ώρα στην αίθουσα και άντε να μαζέψεις όλα τα παιδιά μετά...» (Γ.Ε. Γ.Α. Ν)

«...αντέδρασε άσχημα, πολύ άσχημα, όταν δεν μπορούσε να μου πει αυτό που θέλει. Καταλάβαινα τον λόγο που αντιδρούσε έτσι και προσπαθούσα να το ηρεμήσω, αν του δείξω ότι ξέρω τι θέλει. Δεν ησύχαζε αλλά μετά από λίγα λεπτά, ηρέμησε και συνεχίσαμε το μάθημα. Είναι πολύ δύσκολο, πραγματικά πολύ δύσκολο!!!...» (Γ.Ε. Ε.Α. ΠΣ. Δ)

Συνεργασία εκπαιδευτικών

Όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά στο ερώτημα περί συνεργασίας και συνδιδασκαλίας. Τόσο οι παιδαγωγοί γενικής αγωγής όσο και αυτοί της ειδικής αγωγής υπογράμμισαν τις θετικές τους εμπειρίες με αντίστοιχο εκπαιδευτικό και δήλωσαν ότι μόνο μέσω της αποτελεσματικής συνεργασίας και της αλληλοσυμπλήρωσης θα πετύχει η συμπερίληψη. Φαίνεται πως, παρά τον πρωταγωνιστικό ρόλο που έχουν οι γενικοί εκπαιδευτικοί, δεν παραμερίζεται ο ειδικός εκπαιδευτικός εφόσον είναι ισότιμος και ισάξιος με αυτούς. Ωστόσο, υπήρξε ένας εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής που κατέθεσε την εμπειρία που είχε με εκπαιδευτικό γενικής εκφράζοντας δυσαρέσκεια. Το παράπονο του ήταν ότι ο γενικός παιδαγωγός δεν ήταν διατεθειμένος να εφαρμόσει συνεργατική διδασκαλία επειδή πίστευε ότι το παιδί με ΔΑΦ ήταν αποκλειστική ευθύνη του ειδικού, απορρίπτοντας κάθε προσπάθεια ουσιαστικής συμπερίληψης.

«...μόνο καλή; Εξαιρετική!!! Ευτυχώς ήταν νέα και μπορέσαμε να συνεννοηθούμε μεταξύ μας για τα πάντα... Θεσ προγράμματα; Δραστηριότητες; Παιχνίδια; σχολικές γιορτές; Ήμασταν μαζί σε όλα!! Στηρίζαμε και μαθαίναμε η μια από την άλλη γιατί πάνω απ' όλα βάζαμε τα παιδιά...» (Γ.Ε. Γ.Α. Ν)

«... προσωπικά μόνο θετικές εμπειρίες έχω από τέτοια συνεργασία και δοξάζω το θεό γιατί ακούσει και αντίθετες περιπτώσεις που τσακώνονταν στο διάδρομο για το ποιος θα κάνει τι... να μην σου τύχει! Στη δικιά μου περίπτωση όλα κύλησαν ομαλότατα και όλο το τμήμα ήταν κατευχαριστημένο!...» (Γ.Ε. Ε.Α. ΠΣ. Δ)

«...αχ! Τι να σου πρώτο πω.. θυμάμαι την πρώτη φορά που θα εργαζόμουν σε γενικό σχολείο. Όταν έμαθα ότι θα εργαστώ ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης, χάρηκα γιατί θα συμμετείχα και εγώ στο δύσκολο έργο της εκπαίδευσης παιδιών με ειδικές ανάγκες. Για μένα ήταν βέβαιο ότι θα συνεργαστώ χωρίς καμία δυσκολία. Όταν, όμως, ήρθε η ώρα να πάω

σχολείο και να αναλάβω τα καθήκοντα μου, εισέπραξα μια ψυχρότητα και μια αδιαφορία. Ο εκπαιδευτικός της τάξης με έκανε να νιώσω ξένος, εντελώς παρείσακτος. Το μόνο που μου είπε ήταν να ασχοληθώ με το «δικό μου» παιδί χωρίς να τον ενοχλώ στο μάθημα του...» (Α.Ε. Ε.Α. ΠΣ. Δ)

Συνεργασία εκπαιδευτικού και οικογένειας

Ένας σημαντικός παράγοντας της μαθησιακής ανάπτυξης των παιδιών με ΔΑΦ είναι η συνεργασία των εκπαιδευτικών του σχολείου με τους γονείς του εκάστοτε παιδιού. Αυτό σημαίνει ότι όλοι οι συμμετέχοντες – εκπαιδευτικοί ήρθαν σε επαφή αναπόφευκτα με τις οικογένειες αναζητώντας πλήρη ενημέρωση της κατάστασης των παιδιών όπως και βοήθεια σε σχολικές δραστηριότητες. Να σημειωθεί ότι κανένας δεν συνάντησε διστακτικό ή επιφυλακτικό γονέα. Οι γονείς, όπως διαπιστώθηκε, ήταν δίπλα στους παιδαγωγούς και έδιναν την συγκατάθεση τους για κάθε εκπαιδευτική ενέργεια.

«...ενώ έβλεπα φόβο στα μάτια της μητέρας για το τι θα ακούσει, κατάφερα να της εξηγήσω και να την πείσω ότι αντιμετωπίζεται η κατάσταση, όπως και αν είναι. Αρκεί να συνεργαστούμε όλοι μαζί για να υπάρξει αποτέλεσμα, όπως και έγινε...» (Γ. Ε. Γ.Α. ΠΣ. Ν)

«...οι γονείς ήταν ξεκάθαροι μαζί μου. Μου είπαν χαρακτηριστικά να κάνω ότι μπορώ και ότι χρειάζεται, εγώ και οι συνάδελφοι μου, ώστε το παιδί να έχει την κατάλληλη υποστήριξη όταν βρίσκεται εκτός σπιτιού.. με εμπιστεύτηκαν για την ειδικότητα μου και τις γνώσεις μου...» (Γ.Ε. Ε.Α. ΠΣ. Δ)

Μαθητές τυπικής και μη ανάπτυξης στο ίδιο περιβάλλον

Η στάση των εκπαιδευτικών, για τη σχέση των μαθητών τυπικής ανάπτυξης και των παιδιών με ΔΑΦ, ήταν ξεκάθαρη ως προς την ωφελιμότητα και των δυο. Για τους συμμετέχοντες, θεωρήθηκε αυτονόητο ότι τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά θα πρέπει να ενημερώνονται και να ευαισθητοποιούνται σε ό, τι αφορά τη διαφορετικότητα και τα παιδιά με ιδιαιτερότητες. Πιστεύουν ότι οι μαθητές τυπικής εκπαίδευσης οφείλουν να αποδεχτούν τα παιδιά με ΔΑΦ για να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους και να τους κάνουν να νιώσουν ότι ανήκουν σε μια ομάδα. Τέλος, έδωσαν έμφαση στους γονείς των τυπικών

παιδιών που θα δύνανται να αποδεχτούν εξίσου τα παιδιά με ΔΑΦ χωρίς να νομίζουν ότι κρατάνε τα δικά τους παιδιά στάσιμα.

«... αυτό που ενδιαφέρει είναι η σχέση των παιδιών. Να αναπτύξουν σχέσεις ουσιαστικές και γερές καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Ψάχνω τρόπους να τους δείχνω ότι το διαφορετικό πιο πολύ μας ενώνει παρά μας χωρίζει...» (Α.Ε. Γ.Α. Δ)

«... μα προφανώς και οι γονείς των τυπικών παιδιών δεν μπορούν να αντιληφθούν την κατάσταση των παιδιών με ΔΑΦ και γι' αυτό διοργανώνουμε, με πρωτοβουλία του διευθυντή, συχνές συναντήσεις με θέμα τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τη διαφορετικότητα. Θέλει πολλή συζήτηση για να εμπεδώσουν τα δικά τους παιδιά «δεν πρόκειται» να ζημιωθούν...» (Γ.Ε. Ε.Α. ΠΣ. Δ)

Το ελληνικό σχολικό πλαίσιο

Μέσα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, κατανοήθηκε η ανάγκη να γίνουν αλλαγές στα ελληνικά γενικά σχολεία. Οι αλλαγές αυτές έχουν να κάνουν με τις αίθουσες, τις εγκαταστάσεις, το διαθέσιμο εκπαιδευτικό υλικό, το αναλυτικό πρόγραμμα, τις μεθόδους διδασκαλίας, τα διδακτικά μέσα και το προσωπικό. Δεν παραλείφθηκε η έμφαση στην υποχρηματοδότηση των ελληνικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων η οποία δεν εξασφαλίζει τα απαραίτητα μέσα για να επιτευχθεί η συμπεριληπτική διαδικασία.

«... οικονομικοί πόροι! Το παν για τη συνεκπαίδευση σε αυτή τη χώρα!...» (Α.Ε. Ε.Α. ΠΣ. Δ)

«... αναπροσαρμογή και εκσυγχρονισμός αναλυτικού προγράμματος με ό, τι συνεπάγεται αυτό. Τα παιδιά με ΔΑΦ χρειάζονται ερεθίσματα και όχι να κάθονται σε μια γωνίτσα απομονωμένα γιατί μπορεί η αίθουσα να είναι μικρή...» (Γ.Ε. Γ.Α. ΠΣ. Ν)

5.4 Κοινωνικοποίηση και Αυτισμός

Θεματική ενότητα που καλύπτει τις απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά την κοινωνικοποίηση των μαθητών με αυτισμό μέσω του γενικού σχολείου. Αναφέρονται οφέλη της κοινωνικοποίησης σε αντίθεση με τα προβλήματα που επιφέρει η απομόνωση.

Κοινωνικοποίηση

Και οι δέκα εκπαιδευτικοί συμφώνησαν με την άποψη ότι η συνεκπαίδευση οδηγεί στην κοινωνικοποίηση των παιδιών με ΔΑΦ. Ο χώρος του σχολείου είναι ένα πρόσφορο έδαφος να αναπτύξουν φιλίες μεταξύ τους και μην φοβούνται την ανθρώπινη επαφή. Για να πετύχει η κοινωνικοποίηση, τόνισαν ότι πρέπει να συμβάλουν οι ίδιοι κατά κύριο λόγο. Επιπρόσθετα, ήταν διάχυτη η αντίληψη των συμμετεχόντων για τα ευεργετικά αποτελέσματα της κοινωνικοποίησης και στους μαθητές τυπικής ανάπτυξης οι οποίοι θα εξοικειωθούν σε μεγάλο βαθμό με την ιδιαιτερότητα των παιδιών με ΔΑΦ. Ακόμη, συμπέραναν τον αντίκτυπο της κοινωνικοποίησης στο συναισθηματικό τομέα των παιδιών με αυτισμό.

«...τα συναισθήματα των παιδιών με ΔΑΦ είναι πιο έντονα. Τα αντιλαμβανόμαστε πιο εύκολα. Ξέρουμε πότε χαίρονται και πότε νιώθουν λύπη. Δεν είναι πιο όμορφο να τα βλέπεις χαμογελαστά παρά κατσουφιασμένα;;; γι' αυτό προσπαθούμε να πετύχουμε την κοινωνικοποίηση...» (Γ.Ε Γ.Α. ΠΣ. Ν)

«...βασικοί κανόνες συμπεριφοράς. Πως θα τους πετύχουμε; Με την ένταξη στο γενικό σχολείο που είναι γεμάτο παιδιά με διαφορετικούς χαρακτήρες που πρέπει να συναρπάξουν όλα μαζί...» (Α.Ε. Ε.Α. ΠΣ. Δ)

«...έλα τώρα... εννοείται ότι και τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης έχουν κάποια οφέλη από τη συνύπαρξη με παιδιά με αυτισμό. Και να σου πω ποια είναι αυτά ή μάλλον ποιο είναι το κυριότερο; Η επαφή με τη διαφορετικότητα...» (Α.Ε Γ.Α. ΠΣ. Δ)

Απομόνωση

Μερικοί εκπαιδευτικοί στάθηκαν στο γεγονός ότι τα παιδιά με ΔΑΦ μπορεί να περιθωριοποιηθούν από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης σχετικά εύκολα, ειδικά αν έχουν βαριά μορφή αυτισμού. Σε αυτή τη περίπτωση θεώρησαν ότι ο άνθρωπος – κλειδί για την αποτροπή τέτοιας συμπεριφοράς είναι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός (είτε γενικής είτε ειδικής αγωγής). Ο

εκπαιδευτικός θα συντονίσει την ομάδα και θα αποτρέψει τον παραγκωνισμό. Οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης δήλωσαν ότι συνυπεύθυνοι για όλη την τάξη.

«...μα τι λες; αν θέλει ο εκπαιδευτικός να βοηθήσει στην συνεκπαίδευση των παιδιών με ΔΑΦ, δεν αφήνει ποτέ περιθώριο απομόνωσης. Πάντα προσπαθεί να βρει τρόπους ένταξης στο σύνολο. Τουλάχιστον εγώ μπορώ να πω ότι δεν έχω συναντήσει περιστατικά απομόνωσης...» (Γ.Ε. Γ.Α. Ν)

«...ξέρουμε ότι τα παιδιά είναι πολύ αυστηροί κριτές όταν βλέπουν κάτι ξένο. Πόσο μάλλον αν δουν κάποιον να έχει από πάνω του έναν μόνο δάσκαλο. Αυτόματα τον βλέπουν σαν πρόβλημα. Άρα, κάθε εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης πρέπει να περιφέρεται και να μην στέκεται πάνω από το παιδί, για να μην του κολλήσει τη ρετινιά του προβληματικού...» (Α.Ε. Ε.Α. ΠΣ. Δ)

5.5 Απόψεις εκπαιδευτικών για τις ανάγκες και τις συμπεριφορές των οικογενειών των παιδιών με αυτισμό

Η θεματική αυτή ενότητα εστιάζεται στους γονείς των παιδιών με αυτισμό. Ανέκαθεν οι γονείς διαδραμάτιζαν σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, αν αναλογιστεί κανείς ότι είναι αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής των παιδιών. Φυσικά και οι γονείς των παιδιών με ΔΑΦ νιώθουν μια μεγαλύτερη ευθύνη για τα παιδιά τους αφού χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας. Έτσι, είναι αναμενόμενο να απασχολούν διάφορα θέματα τους γονείς που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό πλαίσιο. Θα αναφερθούν οι ανάγκες υποστηρικτικών δομών για τις οικογένειες των παιδιών, οι σχέσεις εκπαιδευτικών και γονέων και οι προτιμήσεις των σχολείων, μέσα από τα μάτια των συνεντευξιζόμενων.

Εκπαιδευτικοί και γονείς

Τονίστηκε επανειλημμένα από τους συμμετέχοντες το ζήτημα της αντιμετώπισης της ειδικής ανάγκης του παιδιού από τους γονείς του. Οι απόψεις δίστανται καθότι δεν φάνηκε να συγκλίνουν σε μια άποψη. Άλλοι έκαναν λόγο για αποδοχή του προβλήματος και, κατά συνέπεια, ομαλή συνεργασία με τον εκπαιδευτικό, και άλλοι επέκριναν την άρνηση

αποδοχής της αναπηρίας, με αποτέλεσμα να δυσχεράνουν το έργο του εκπαιδευτικού. Αξίζει να αναφερθεί η ενδιαφέρουσα άποψη δυο εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο τους μέσα στη τάξη. Σύμφωνα με τα λεγόμενα τους, αν ο εκπαιδευτικός δείξει ότι περικλείει το παιδί με κάθε μέσο στο σχολικό περιβάλλον, τότε θα δημιουργήσει ευχάριστες συνθήκες και σιγουριά στους γονείς ώστε να μην ανησυχούν υπερβολικά.

«...δυστυχώς πολλοί είναι αυτοί που συμπεριφέρονται άσχημα, επιθετικά και μόνο τη συνεργασία δεν επιδιώκουν. Έρχονται στο σχολείο μόνο για να ζητήσουν και να απαιτήσουν ειδική μεταχείριση σε όλα. Καταλαβαίνω τη θέση τους αλλά δεν μπορώ να παραλείψω την αγένεια και την υποβάθμιση του σχολείου...» (Γ.Ε. Ε.Α. ΠΣ. Δ)

«...όσοι έχουν συνειδητοποιήσει την κατάσταση, είναι πολύ βοηθητικοί. Μας παίρνουν τηλέφωνο και ρωτούν με διακριτικότητα την εξέλιξη του παιδιού. Είναι εκεί όταν τους χρειαστείς και, προς θεού, δεν δημιουργούν ποτέ εντάσεις μπροστά στα παιδιά όπως κάποιοι άλλοι γονείς...» (Α.Ε. Γ.Α. ΠΣ. Δ)

«...εννοείται πως, στην αρχή, είναι όλοι επιφυλακτικοί. Κανένας δεν σου παραδίδει το παιδί του έτσι εύκολα. Βλέπουν διακρίσεις απ' όλους, ακόμα και από τους εκπαιδευτικούς... πρέπει ο δάσκαλος να τους κάνει να τον εμπιστευτούν, να τους κερδίσει... να τους δείξει ότι δεν πρόκειται να συμπεριφερθεί αλλιώς στο παιδί τους μόνο και μόνο επειδή έχει κάποια διαταραχή...» (Γ.Ε. Γ.Α. ΠΣ. Ν)

Υποστηρικτικές δομές

Έγινε αναφορά από όλους τους παιδαγωγούς (ειδικής και γενικής αγωγής) για το υποστηρικτικό δίκτυο που πρέπει να στηθεί γύρω από τους γονείς των παιδιών με ΔΑΦ. Διάφοροι ειδικοί με τις γνώσεις τους και τις εμπειρίες θα μπορούν να σταθούν αρωγοί στις δύσκολες συνθήκες που δημιουργεί μια διαταραχή. Εξάλλου, χρειάζονται και οι ίδιοι ψυχολογική βοήθεια ώστε να συμβιβαστούν με τα άγχη, τις ανησυχίες και τις αντιδράσεις του κόσμου. Διευκρινίζεται, εντούτοις, η αποφυγή διακρίσεων μεταξύ γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης και γονέων παιδιών με διαταραχές αυτιστικού φάσματος. Όλοι χρήζουν υποστήριξης, γιατί όλοι έχουν προβλήματα, μικρά ή μεγάλα.

«...συμφωνώ, συμφωνώ... και οι γονείς πρέπει να υποστηρίζονται... με συναντήσεις, με συμβουλευτική... δεν περνούν ανώδυνα την κατάσταση της αναπηρίας ούτε τη διαχείριση της...» (Γ.Ε. Γ.Α ΠΣ. Ν)

«...ναι μεν χρειάζονται υποστήριξη αλλά θα πρέπει να σκεφτούμε και τους άλλους γονείς... κανείς δεν τα έχει όλα... όλοι έχουν ανάγκες... απλά οι γονείς των παιδιών με ΔΑΦ έχουν λίγες ανάγκες παραπάνω...» (Α.Ε. Γ.Α. Δ)

Προτιμήσεις γονέων

Γενικό συμπέρασμα των εκπαιδευτικών για τους γονείς των παιδιών με ΔΑΦ και που προτιμούν να φοιτήσουν τα παιδιά τους είναι, η φοίτηση σε γενικό σχολείο. Βέβαια, ανέφεραν ότι έχουν παρατηρήσει τις προϋποθέσεις που θέτουν οι γονείς αναφορικά με την επιλογή σχολείου. Βασική προϋπόθεση είναι το επίπεδο λειτουργικότητας των αυτιστικών παιδιών. Όπως αποφαίνεται, παιδιά με χαμηλή λειτουργικότητα κατευθύνονται στα ειδικά σχολεία ενώ τα υπόλοιπα στα γενικά. Τέλος, δεν παραλείφθηκαν οι περιπτώσεις που οι γονείς ήθελαν να τοποθετήσουν τα παιδιά τους στα γενικά σχολεία αλλά δεν το έκαναν λόγω των σημαντικών ελλείψεων (υλικοτεχνική υποδομή και εκπαιδευτικό προσωπικό).

«...μου έχουν πει συνάδελφοι ότι τα στέλνουν στο γενικό σχολείο με μοναδικό κριτήριο να μην στιγματιστούν... είναι δυνατόν;...» (Γ.Ε. Γ.Α. Ν)

«... διαλέγουν γενικά σχολεία γιατί τα ειδικά τους φαίνονται σαν ιδρύματα που εσωκλείουν αρρώστους...» (Α.Ε. Ε.Α. ΠΣ. Δ)

«... νομίζω ότι καταλαβαίνουν τα οφέλη του γενικού σχολείου και γι' αυτό επιλέγουν... σκέφτονται ότι θα κάνουν παρέες, θα νιώθουν φυσιολογικά ανάμεσα στα άλλα...» (Α.Ε. Γ.Α. Δ)

«...αν και προτιμούν το γενικό, σίγουρα οι περισσότεροι επιλέγουν το ειδικό σχολείο... έχω μιλήσει μαζί τους και βλέπω την ανησυχία τους για το γενικό... ξέρουν ότι το γενικό δεν είναι εξοπλισμένο... το βλέπουν... ψέμα δεν είναι.. δεν τους κατηγορώ... τα ειδικά είναι ολοκληρωμένα εκπαιδευτικά ιδρύματα... έχω δουλέψει και στα δυο και το έχω διαπιστώσει ιδίως όμμασι...» (Γ.Ε. Ε.Α. ΠΣ. Δ)

6.ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Η παρούσα εργασία βασίζεται στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε το έτος 2022-2023, με σκοπό να καταγραφούν και να αναλυθούν απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών με διαταραχές αυτιστικού φάσματος στα γενικά σχολεία. Η επιστημονική κοινότητα έχει ήδη αγγίξει το θέμα της συμπερίληψης και, όπως γίνεται κατανοητό, οι εμπειρίες και οι αντιλήψεις των ίδιων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν μπορούν να παραλειφθούν. Η έρευνα προσανατολίστηκε στις απόψεις γενικών και ειδικών παιδαγωγών σχετικά με διάφορες θεματικές, αφού πρώτα είχε μελετηθεί η σχετική βιβλιογραφία ώστε να επιχειρηθεί ταύτιση ή απόκλιση απόψεων και στάσεων. Τα αποτελέσματα ήταν αρκετά ώστε να μας δώσουν μια σαφή και ακριβή εικόνα των προσώπων του εκπαιδευτικού συστήματος και είμαστε σε θέση να παρουσιάσουμε και να σχολιάσουμε απόψεις που σχετίζονται με δεδομένα άλλων ερευνών.

Αρχικά, στις συνεντεύξεις έγινε λόγος για τα χαρακτηριστικά των παιδιών με αυτισμό και αναφέρθηκαν στοιχεία που εντοπίσαμε και στην έρευνα του Heward (2009). Για παράδειγμα, κοινωνική απομόνωση, απουσία σωματικής ή οπτικής επαφής.

Μέσα από τις συζητήσεις με τους συμμετέχοντες, έγινε αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής μιλούν και σχολιάζουν χρησιμοποιώντας επιστημονικούς όρους και δίνοντας λεπτομερέστετες περιγραφές για φάσμα του αυτισμού συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Mauoroulou και Padeliadou (2000).

Τα αίτια εμφάνισης του αυτισμού δεν δηλώνονται με σαφήνεια, ούτε μπορούν να προσδιοριστούν από τους εκπαιδευτικούς χωρίς περιστροφές καθότι και οι ίδιοι έχουν συναντήσει περιπτώσεις πολλαπλής αιτιολογίας όπως ακριβώς προκύπτει και από την μελέτη των Mauoroulou και Padeliadou (2000). Οι εκπαιδευτικοί που συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα κατονόμασαν, ωστόσο, ως πιθανούς παράγοντες εμφάνισης της αυτιστικής διαταραχής, τους γενετικούς, τους περιβαλλοντικούς και τα εμβόλια. Αντίστοιχα για αυτούς τους παράγοντες, λάβαμε υπόψη από τους Κακούρος και Μανιαδάκη (2006), τους Glasson et al. (2004), τους Lampi et al. (2012) και τον Landrigan (2010), στον οποίο περιλαμβάνεται, παραδείγματος χάριν, η ηλικία της μητέρας.

Τόσο στη παρούσα έρευνα όσο και σε άλλες σχετικές (Fombonne, 2005) έχει επισημανθεί η αυξητική τάση της συχνότητας της διαταραχής του αυτισμού λόγω διαφόρων συντελεστών όπως η συχνότερη διάγνωση της διαταραχής.

Διασταύρωση απόψεων παρατηρήθηκε και ως προς την θετική στάση των εκπαιδευτικών σχετικά με το θεσμό της συμπερίληψης και, ειδικότερα, της συμπερίληψης των παιδιών με αυτισμό στις γενικές τάξεις. Όπως αναφέρεται και στην έρευνα των Yuen και Westwood (2001), έτσι στη συγκεκριμένη έρευνα, κάθε επιτυχημένη ένταξη εξαρτάται από τη θετική στάση των παιδαγωγών να εφαρμόσουν πολιτικές και στρατηγικές συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ώστε να μην υφίσταται διαχωρισμός στη μάθηση των παιδιών. Ανέλπιστο γεγονός αποτελεί η θετικότερη στάση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής για τη συνεκπαίδευση παιδιών τυπικής ανάπτυξης και παιδιών με ειδικές ανάγκες, που δηλώθηκε στην έρευνα σε σύγκριση με την έρευνα των Cassimos et al. (2013), που οι γνώμες επηρεάστηκαν από σχετική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Διχασμός ενυπήρχε στις απόψεις των εκπαιδευτικών που είχαν σχέση με στη συμπερίληψη των παιδιών με ΔΑΦ. Παρόμοια, με τη μελέτη των Zoniou-Sideri και Vlachou (2006), στάση κράτησαν οι παιδαγωγοί που αναφέρονται αφενός στα θετικά οφέλη της συνεκπαίδευσης και αφετέρου στα εμπόδια που παρουσιάζει η ελλιπής οργάνωση και τα ελλιπή αναλυτικά προγράμματα του γενικού σχολείου.

Ταύτιση απόψεων περιέχεται στη παρούσα έρευνα και στην έρευνα της Wilkerson (2012) αναφορικά με την επαρκή κατάρτιση που θα έπρεπε να έχουν οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με παιδιά με ΔΑΦ και την εκπαίδευση τους. Παράλληλα, τονίστηκε το γνωστικό επίπεδο των ειδικών παιδαγωγών που βοηθά απεριόριστα το έργο και των γενικών παιδαγωγών χωρίς, όμως, να αντικαθιστά την ανάγκη επιμόρφωσης τους, ειδικά των μεγαλύτερων σε ηλικία. Επιπλέον, αμφότεροι οι εκπαιδευτικοί (ειδικής και γενικής αγωγής) εμφανίστηκαν ιδιαίτερα απαιτητικοί και εξαιρετικά σύμφωνοι με την συνεχή και στοχευμένη κατάρτιση σε πρακτικές συμπερίληψης, τεχνικές διδασκαλίας και θέματα αυτισμού όπως και στους McGregor και Campbell (2001).

Εντυπωσιακή είναι η σύγκλιση απόψεων των συνεντευξιαζόμενων της έρευνας μας με τις απόψεις εκπαιδευτικών της έρευνας των Finke et al. (2009) όσον αφορά τη συνεργασία των γενικών και ειδικών παιδαγωγών που αποσκοπεί στην κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών με αυτιστική διαταραχή. Με τη πάροδο των ετών, μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εισέρχονται στις τάξεις των γενικών σχολείων, με αποτέλεσμα να

καλούνται να συνδιδάξουν γενικοί και ειδικοί παιδαγωγοί μαθητή με αναπηρίες ταυτόχρονα με μαθητές όλης της τάξης. Είτε λόγω τμημάτων ένταξης είτε λόγω παράλληλης στήριξης απαιτείται διαμόρφωση κοινού εκπαιδευτικού προγράμματος, καλή συνεργασία. Αμοιβαία υποστήριξη (Σούλης, 2008· Ζώνιου -Σιδέρη, 2000). Κοινή παραδοχή αποτέλεσε η διστακτικότητα των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής να δεχτούν ένα δεύτερο δάσκαλο μέσα στην τάξη που, στη συνέχεια, παραμερίστηκε από την ομαλότατη συνεργασία που είχαν όπως ακριβώς και στην έρευνα των Glashan et al. (2004). Ακόμη, εμπειρία που έγκειται στο περιορισμό των ενεργειών από τον γενικό παιδαγωγό, εξέφρασε συμμετέχοντας ειδικής αγωγής επιβεβαιώνοντας τη στάση γυναικών εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα των Strogilos et al. (2015). Τέλος, τεκμηριώθηκαν οι εμπειρίες εκπαιδευτικών που η συνεργασία προσέφερε μόνο θετικά αποτελέσματα χάριν της ανταλλαγής γνώσεων και στρατηγικών διασταυρώνοντας τις έρευνες των Mueawski & Dieker (2004) και McDaffie et al. (2007).

Η επιτυχή εφαρμογή της συμπερίληψης είναι ένα από τα μείζονα ζητήματα που απασχολεί του εκπαιδευτικούς της παρούσας έρευνας. Οι περισσότεροι απ' αυτούς εστίασαν στη συμπεριφορά του παιδιού με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Έχουν βιώσει καταστάσεις κατά τις οποίες τα παιδιά γίνονται πολύ επιθετικά τόσο προς τους εκπαιδευτικούς όσο και προς τους ίδιους τους εαυτούς τους. Η επιθετική συμπεριφορά προκαλεί αναστάτωση και διαταράσσει τους ρυθμούς της σχολικής τάξης σύμφωνα με τα λεγόμενα τους. Επομένως, οι παιδαγωγοί θα πρέπει να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν οποιαδήποτε συμπεριφορά των παιδιών με εξατομικευμένο τρόπο βασισμένοι σε τεχνικές που έχουν ανακαλυφθεί. Στους Jordan (1997) και Schopler (1995) αναδεικνύεται, λόγου χάρη, η εφαρμοσμένη ανάλυση συμπεριφοράς που χρησιμεύει στον εντοπισμό της επικοινωνιακής λειτουργίας διάφορων συμπεριφορών των παιδιών.

Ακόμη ένας σημαντικός παράγοντας επιτυχημένης συμπερίληψης είναι η στάση των παιδιών τυπικής ανάπτυξης απέναντι στα παιδιά με αυτισμό. Προφανώς και είναι πολύ δύσκολο να αποδεχτούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά αυτών των παιδιών, αν δεν έχουν πρώτα ενημερωθεί και ευαισθητοποιηθεί γύρω από το θέμα της αυτιστικής διαταραχής. Στις συνεντεύξεις της έρευνας έγινε συγκεκριμένη αναφορά στην αρνητική στάση που ενδέχεται να έχουν τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά τα οποία δεν μπορούν να κατανοήσουν και να αποδεχτούν το διαφορετικό. Και γι' αυτό, συνύπαρξη, ενημέρωση και αλληλεπίδραση λειτουργούν ευεργετικά για όλα τα παιδιά και, κατ' επέκταση, τους γονείς και τους

εκπαιδευτικούς όπως βλέπουμε και στη ερευνητική εργασία της Μαυροπούλου (2007). Τέλος, αναπτύσσονται περισσότερο οι γλωσσικές, σχολικές και κοινωνικές τους δεξιότητες.

Οι εκπαιδευτικοί – συμμετέχοντες της έρευνας υπογράμμισαν, επίσης, τη στάση των γονέων των τυπικών παιδιών που διαμορφώνει και τη στάση των ίδιων των παιδιών. Κατά την άποψη τους οι γονείς οφείλουν να αποδεχτούν πρώτα οι ίδιοι τα παιδιά με ΔΑΦ και, έπειτα, τα παιδιά τους. Στη μελέτη των Balboni και Petrabissi (2000) γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης ήρθαν αντιμέτωποι με περιπτώσεις συνεκπαίδευσης, έχοντας την ευκαιρία να γνωρίσουν από κοντά τα παιδιά με αυτισμό και να συνειδητοποιήσουν τα προτερήματα μιας συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Κάτι αντίστοιχο πρότειναν και οι εκπαιδευτικοί της έρευνας μας ώστε να μπορέσουν οι γονείς να αντιληφθούν ότι δεν υπάρχει λόγος ανησυχίας, αντίθετα, υπάρχει λόγος αποφυγής προκαταλήψεων και στερεοτύπων. Ίσως ο αργός ρυθμός να καθυστερεί την ακαδημαϊκή εξέλιξη αλλά δεν σημαίνει ότι πρέπει μόνο αυτό να είναι μέλημα των γονέων.

Ενδεικτικές μελέτες των McGregor&Campbell (2001), Middlemas (2012), Πατσίδου (2011) και Mitchell (2014) καταπιάνονται με την υλικοτεχνική υποδομή, τις χωροταξικές δομές και τα αναλυτικά προγράμματα και κατά πόσο αυτά χρειάζονται επανοργάνωση, εκσυγχρονισμό και αναδιαμόρφωση. Έχοντας μελετήσει τις παραπάνω έρευνες, είμαστε σε θέση να συσχετίσουμε τα θέματα αυτά με τους προβληματισμούς που έχουν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας μας σχετικά με την ετοιμότητα του σχολικού πλαισίου να ανταποκριθεί στις ανάγκες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αναφέρθηκαν και οι ίδιοι στα ίδια ακριβώς ζητήματα και προβλήματα που εντοπίζονται στα ελληνικά εκπαιδευτικά ιδρύματα που εμποδίζουν τους μαθητές με αυτισμό να φτάσουν στον ίδιο στόχο με τους συμμαθητές τους.

Για την υλοποίηση των αλλαγών και τη διαμόρφωση τόσο κατάλληλων χωροταξικών υποδομών όσο και εξειδικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος, κρίνεται απαραίτητη η κρατική χρηματοδότηση. Η οικονομική στήριξη του κράτους, σύμφωνα με τις γνώμες των εκπαιδευτικών, συντελεί στην αποδοτικότερη συνεκπαίδευση και τη μέγιστη συμπεριληπτική διαδικασία. Αρκεί να είναι μόνιμη και όχι περιστασιακή, με σκοπό της συνεχόμενης παροχής κτιριακών και τεχνολογικών υποδομών. Η ανάγκη την κρατικής χρηματοδότησης αναφέρεται και στην έρευνα των Cornwall&Graham – Metheson (2012) αλλά και στον Σούλη (2002).

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων αναφέρθηκαν από τους συμμετέχοντες, ουκ ολίγες φορές, οι υπόλοιπες ειδικότητες εκπαιδευτικών που θα μπορούσαν να συμβάλουν στην

εξελικτική πορεία του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Παραδείγματος χάριν, οι ψυχολόγοι και οι κοινωνικοί λειτουργοί είναι απαραίτητοι σε ένα σχολικό περιβάλλον λαμβάνοντας υπόψη ότι ο αυτισμός είναι μια διαταραχή που ακολουθεί το άτομο σε όλη την αναπτυξιακή πορεία της ζωής του. Η συμβολή ενός εξειδικευμένου προσωπικού, κατά την άποψη των εκπαιδευτικών, είναι ουσιώδης εφόσον το παιδί θα χρειαστεί βοήθεια για να αυξήσει την λειτουργικότητα του και να διαχειριστεί το χαρακτήρα του τη κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης του. Συνεπώς, η συνεργασία μεταξύ όλων των ειδικοτήτων είναι αναπόφευκτη όπως έχει ήδη επισημανθεί και στην έρευνα του Rose (2001).

Σχετικά με την κοινωνικοποίηση των παιδιών με αυτισμό, όλοι οι συμμετέχοντες συμφώνησαν ότι επιτυγχάνεται κυρίως μέσω της συνεκπαίδευσης. Με τη συμμετοχή τους σε κοινές δραστηριότητες αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται, αποκτώντας θετικότερη εικόνα για τον εαυτό τους και τους γύρω. Επιπρόσθετα, ενισχύεται η αυτοεκτίμηση και ο αυτοσεβασμός τους, όταν συναναστρέφονται με συνομήλικους όπως ακριβώς αναφέρεται και στον Karpen (2010) και στον Fontana (2005). Άλλωστε, παρατηρήθηκε, μέσω άμεσης επαφής που είχαν οι ειδικοί εκπαιδευτικοί με γενικά και ειδικά σχολεία, ότι οι κοινωνικές δεξιότητες των αυτιστικών παιδιών αναπτύχθηκαν περισσότερο στα γενικά παρά στα ειδικά σχολεία όπως ακριβώς είχε χαρακτηρίσει και η Strain (1983) αρκετά χρόνια πριν.

Άνθρωπος – κλειδί, κατά τη γνώμη των συμμετεχόντων, στην όλη διαδικασία της κοινωνικοποίησης είναι, αναμφίβολα, ο εκπαιδευτικός της τάξης. Είναι αυτός που θα τους δεχτεί πρώτος, αυτός που θα οργανώσει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα προορισμένο στην ανάπτυξη και των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με ΔΑΦ. Ο εκπαιδευτικός, εκτός από την ακαδημαϊκή μάθηση, συμβάλλει και στην κοινωνική διαμορφώνοντας ένα πλαίσιο για όλα τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Garfinkle & Schwartz, 2002). Εξέφρασαν όμως και μια άλλη οπτική, σχετική με την πιθανότητα απομόνωσης των παιδιών με αυτισμό σε περίπτωση που δεν πληρούνται βασικές προϋποθέσεις (σωστή μεταχείριση εκπαιδευτικού τόσο της γενικής όσο και της ειδικής αγωγής) στο γενικό σχολείο. Αντίστοιχη οπτική εκφράστηκε και στην έρευνα των Pijl et al. (2008) κατά την οποία τα παιδιά με ειδικές ανάγκες δεν εντάχθηκαν σε καμία κοινωνική ομάδα ούτε δημιούργησαν νέες φιλίες, γεγονός που θα πρέπει να αποφευχθεί.

Ένα ακόμη παράγοντας, στον οποίο στάθηκαν οι συνεντευξιαζόμενοι, ήταν η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών γενικού σχολείου και οικογένειας μαθητών με αυτισμό. Υπογράμμισαν ότι μια καλή σχέση μεταξύ τους λειτουργεί ευνοϊκότερα για τον μαθητή με ειδικές ανάγκες και συντελεί στο μέγιστο για την ένταξη του στο γενικό σχολείο. Πάνω απ’

όλα, όμως, θα πρέπει οι γονείς να ενστερνιστούν τις ιδέες του εκπαιδευτικού, να παραμερίσουν τα αρνητικά τους συναισθήματα και να εμπλακούν στην εκπαιδευτική διαδικασία με στόχο την καλύτερη εκπαίδευση των παιδιών τους. Άλλοι εκπαιδευτικοί το καταφέρνουν και άλλοι δυσκολεύονται περισσότερο. Σε αντιστοιχία βρίσκεται η μελέτη του Σούλη (2008), στην οποία αναφέρεται ότι οι γονείς είναι αρωγοί της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όταν αναγνωρίζουν το πρόβλημα και ενημερώνουν τον εκπαιδευτικό για όλα όσα θα χρειαστεί. Οι γονείς γνωρίζουν, πρώτοι απ' όλους, τις ικανότητες των παιδιών, τους ρυθμούς ανάπτυξης και τι είναι σημαντικό γι' αυτά. Ανάλογα στοιχεία εξάγονται και από τη μελέτη του Χατζηπαναγιώτου (2008) κατά την οποία γίνεται λόγος για συχνή επαφή γονέων και εκπαιδευτικών, τακτική ενημέρωση και αλληλοϋποστήριξη.

Στην συνεντεύξεις των συμμετεχόντων συζητήθηκαν οι επιλογές σχολείου φοίτησης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από την οικογένεια. Οι περισσότεροι είχαν την εντύπωση ότι οι γονείς επιλέγουν σχολείο ανάλογα με το βαθμό σοβαρότητας της διαταραχής. Αντιλήφθηκαν ότι τα γενικά σχολεία επιλέγονται από γονείς που έχουν παιδιά με μέτρια ή υψηλή λειτουργικότητα, ενώ τα ειδικά σχολεία επιλέγονται για παιδιά με χαμηλή λειτουργικότητα. Επιπλέον, φάνηκε από τις απαντήσεις τους ότι οι γονείς λαμβάνουν πολύ σοβαρά υπόψη την υλικοτεχνική υποδομή και το εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό του εκάστοτε γενικού ή ειδικού σχολείου. Στα ίδια συμπεράσματα είχε καταλήξει και οι Casari et al. (1999) πριν μερικές δεκαετίες.

Ολοκληρώνοντας, είναι σημαντικό οι οικογένειες να λάβουν την υποστήριξη ειδικών υποστηρικτικών δομών (ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, λογοθεραπευτές, ειδικοί παιδαγωγοί κ.ά.). Στη παρούσα έρευνα επισημάνθηκε η συμμετοχή σε ομάδες συναντήσεων με γονείς που αντιμετωπίζουν το ίδιο πρόβλημα ώστε να μιλήσουν και να κατανοήσουν το εύρος της διαταραχής. Έτσι, θα μειωθεί το άγχος τους και θα επιτευχθεί η αποδοχή των δυσκολιών που έχουν να αντιμετωπίσουν. Στο ίδιο πλαίσιο κινήθηκαν και οι Sharpley et al. (1997), οι οποίοι είχαν καταδείξει την αναγκαιότητα συμμετοχής των γονέων σε αντίστοιχες ομάδες όπου θα μπορούσαν να μοιραστούν τις ανησυχίες τους, τους προβληματισμούς τους και τα διάφορα συναισθήματα που προκαλεί μια τέτοια κατάσταση.

7.ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Νέες προκλήσεις αντιμετωπίζουν, τις τελευταίες δεκαετίες, εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής που αναλαμβάνουν υπηρεσία σε γενικά σχολεία. Οι προκλήσεις αυτές προέρχονται από τη συνεχώς αυξανόμενη δημόσια συζήτηση για τη συμπερίληψη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις γενικές τάξεις, συμπεριλαμβανομένων και των παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Τα ποσοστά του αυτισμού αυξάνονται δραματικά με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικές ανάγκες των αυτιστικών παιδιών να πληθαίνουν.

Το ζήτημα της συνεκπαίδευσης των παιδιών με ΔΑΦ έχει απασχολήσει έντονα τους ερευνητές καθώς έχει αρχίσει να εφαρμόζεται σε αρκετά εκπαιδευτικά ιδρύματα. Στα ερευνητικά ενδιαφέροντα συγκαταλέγονται οι γνώσεις των παιδαγωγών σχετικά με τον αυτισμό αλλά και οι απόψεις τους για τη συμπερίληψη μαθητών με αυτιστική διαταραχή στις τυπικές τάξεις. Ανάλογες μελέτες αποπειρώνται και στη χώρα μας στην οποία παρατηρείται εξίσου αύξηση των ποσοστών της αυτιστικής διαταραχής. Δεδομένης της αύξησης, λοιπόν, κρίνεται αναγκαία η παρουσία ενός πιο εξειδικευμένου προσωπικού που θα συνδράμει στην εκπαιδευτική διαδικασία παράλληλα με το εκπαιδευτικό προσωπικό της γενικής αγωγής.

Όσον αφορά, λοιπόν, το προσωπικό του ελληνικού σχολείου συμπεραίνεται ότι όλοι εκπαιδευτικοί είναι θετικά προσκείμενοι στο θεσμό της συμπερίληψης – συνεκπαίδευσης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και, ειδικότερα, μαθητών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Με την εισαγωγή του θεσμού της παράλληλης στήριξης στα ελληνικά σχολεία, οι εκπαιδευτικοί έχουν αντιληφθεί την αλλαγή που συντελείται στο σχολικό πλαίσιο. Έρχονται σε επαφή με έναν νέο κόσμο που θα βασίζεται στη συμπερίληψη και όχι στη διάκριση «τυπικών» και «άτυπων» παιδιών. Καταλαβαίνουμε ότι τέτοιες αλλαγές δυσκολεύουν το εκπαιδευτικό τους έργο και γι' αυτό τους βλέπουμε να τονίζουν ιδιαίτερα τις προϋποθέσεις ύπαρξης ενός λειτουργικού συμπεριληπτικού γενικού σχολείου. Έμφαση δίνεται στη προσωπικότητα και τη συμπεριφορά του ίδιου του μαθητή, όπως επίσης και στο αναζητούμενο πλαίσιο που θα περιλαμβάνει σωστές, υποδομές, κατάλληλα αναλυτικά προγράμματα, καταρτισμένο προσωπικό, επαρκή ενημέρωση, υποστηρικτικό επιστημονικό προσωπικό.

Σύμφωνα με τις απόψεις των συνεντευξιζόμενων, αποφαίνεται ότι η στελέχωση των σχολείων, η οποία συζητήθηκε αναλυτικότερα, υπόκειται σε ειδικότητες που ασχολούνται εξ' ολοκλήρου με αυτιστικά παιδιά και μπορούν να αποτελέσουν καθοδηγητές των

εκπαιδευτικών γενικής αγωγής. Έτσι, σε συνδυασμό με την περαιτέρω επιμόρφωση όλων των εμπλεκόμενων και τις αντίστοιχες υποδομές, θα διευκολυνθεί η φοίτηση των παιδιών με αυτισμό στις τυπικές τάξεις.

Επιπλέον, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η συμπερίληψη είναι ένα εξαιρετικά απαιτητικό εγχείρημα που δεν υλοποιείται, αν δεν συντελεστεί μια καλή και αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Οι συμμετέχοντες – εκπαιδευτικοί σημείωσαν σαφέστατα την από κοινού προσπάθεια - γενικών και ειδικών παιδαγωγών (παράλληλη στήριξη) - να εκπαιδευτεί ένας μαθητής με ΔΑΦ πλήρως και ισότιμα με όλους τους υπόλοιπους μαθητές τυπικής ανάπτυξης.

Παράλληλα, γίνεται αδιαμφισβήτητος λόγος για τις γνώσεις που θα πρέπει να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί αφενός με τη διαταραχή του αυτισμού και αφετέρου με τους τρόπους πραγμάτωσης συμπεριληπτικών προγραμμάτων που σχετίζονται με τον αυτισμό. Οι γενικοί εκπαιδευτικοί εμφανίζονται, δικαιολογημένα, να έχουν ελλειπείς γνώσεις συγκριτικά με τους ειδικούς αλλά πρόθυμοι να επιμορφωθούν και να ενημερωθούν. Οι ειδικοί εκπαιδευτικοί δηλώνουν εφοδιασμένοι με τις βασικές γνώσεις αλλά νιώθουν ότι χρειάζονται μεγαλύτερη κατάρτιση αναφορικά με τις μεθόδους και τις τεχνικές της συμπερίληψης.

Στα συνολικά συμπεράσματα αξίζει να καταγραφεί ένα από τα μεγαλύτερα πλεονεκτήματα της συνεκπαίδευσης που δεν είναι άλλο από την κοινωνικοποίηση των παιδιών με ΔΑΦ. Μόνο θετικό χαρακτηρισμό μπορούμε να προσδώσουμε στις δια ζώσης επαφές των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών με τα παιδιά με αυτισμό καθότι αμφότεροι απελευθερώνονται από τυχόν φόβους, αρνητικά συναισθήματα και καχυποψίες. Επίσης, οι μιν καλλιεργούν την ενσυναίσθηση και οι δε χτίζουν υγιείς προσωπικότητες που θα τους ακολουθήσουν και στη ενήλικη ζωή.

Ιδιαίτερα σημαντικό συμπέρασμα είναι και η υποστήριξη των γονέων των παιδιών με αυτισμό από ειδικούς επιστήμονες που θα τους οδηγήσουν στην καλύτερη εκδοχή του προβλήματος. Μέσω κατάλληλων υποστηρικτικών δομών θα αναγνωρίσουν την πραγματικότητα και ό, τι συνεπάγεται αυτή δίχως να ταλαιπωρούνται ψυχολογικά, ούτε αυτοί ούτε τα παιδιά τους. Ακόμη, θα είναι σε θέση να εντοπίσουν το καλύτερο για τα παιδιά τους αντιλαμβάνοντας τότε είναι ικανά να φοιτήσουν σε γενικά σχολεία και τότε όχι. Σαφώς και δεν επιθυμούν το στιγματισμό των παιδιών τους αλλά αν κρίνεται απαραίτητη η φοίτηση σε ειδικό σχολείο, θα μπορεί να εφαρμοστεί με καλύτερες συνθήκες.

Συνοψίζοντας, πρώτη επιλογή όλων των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται η φοίτηση σε τάξεις του γενικού σχολείου για τους μαθητές με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, υπό τον όρο να υποστηρίζονται οι πολυεπίπεδες ανάγκες τους από ένα ολοκληρωμένο και εξατομικευμένο πλαίσιο. Τέλος, προτείνεται, σε περίπτωση που οι μαθητές αυτοί αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες - λόγω χάρη χαμηλή λειτουργικότητα – να φοιτούν είτε σε ειδικό σχολείο είτε σε ειδική τάξη που θα συστεγάζεται με γενικό σχολείο.

8. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση των ευρημάτων, των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων, κρίνεται σημαντικό να αναφερθούν δυο βασικοί περιορισμοί. Το μικρό μέγεθος του δείγματος αποτελεί τον πρώτο περιορισμό της έρευνας. Με αυτό τον τρόπο είναι δύσκολο να γενικευτούν οι απόψεις και να δοθεί σχετική εικόνα του ευρύτερου πληθυσμού των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Αν ήταν εύκολο να διεξαχθεί έρευνα με μεγαλύτερο αριθμό εκπαιδευτικών, τότε θα προέκυπταν πλουσιότερα και ασφαλέστερα αποτελέσματα σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό. Δεύτερος περιορισμός είναι η έλλειψη απόψεων διευθυντών, που είναι οι επικεφαλής ενός συμπεριληπτικού εκπαιδευτικού προγράμματος, και διάφορων άλλων ειδικοτήτων - πλην τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, οι οποίοι αναφέρθηκαν - που εμπλέκονται στα συμπεριληπτικά προγράμματα και συνεργάζονται με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς.

Κατανοώντας, λοιπόν, τα επισφαλή συμπεράσματα της παρούσας έρευνας προτείνεται να γίνει η ίδια η εργασία αφορμή για περαιτέρω έρευνα. Θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας ως απαρχή περαιτέρω διερεύνησης απόψεων όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία (από τους διευθυντές μέχρι γονείς τυπικών και μη παιδιών). Επιπλέον, μια επόμενη έρευνα θα βασίζετο σε μεγαλύτερο δείγμα που θα επιλεγεί με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας σε αντίθεση με τη μέθοδο της σκόπιμης δειγματοληψίας που έλαβε χώρα στη δική μας έρευνα. Ακόμη, θα ήταν ουσιώδης η διεξαγωγή μιας έρευνας σχετικής με την ανάδειξη συγκεκριμένων χαρακτηριστικών (φύλο, ηλικιακή ομάδα, επίπεδο σπουδών, προπτυχιακή εκπαίδευση, μεταπτυχιακή εκπαίδευση) που συνδέονται με τις θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς την ύπαρξη συμπεριληπτικών τάξεων στα γενικά σχολεία. Τέλος, μια ανάλογη ποιοτική έρευνα θα μπορούσε να συνδυαστεί με κάποια ποσοτική μέθοδο συλλογής δεδομένων ώστε να επιτευχθεί ύψιστη εγκυρότητα των ευρημάτων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Ainscow, M., (2000) The next step for special education. *British Journal of Special Education*, 27 (2), 76-80.

American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th edition*. Washington, DC: American Psychiatric Publishing.

American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV TR)*. American Psychiatric Association, Washington DC: American Psychiatric Publishing.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th edition*. Arlington, AV: 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.

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). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277-293.

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., Scott, F. J., Allison, C., Williams, J., Bolton, P., Matthews, F. E., & Brayne, C. (2009). Prevalence of autism-spectrum conditions: UK school-based population study. *British Journal of Psychiatry*, 194(6), 500-509. doi: 10.1192/bjp.bp.108.059345

Boutot, A.E. & Bryant, D.P. (2005). Social integration of students with autism in inclusive settings. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40, 14-23.

- 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.
- Brackenreed, D. & Barnett, J. (2006). Teacher stress and inclusion: Perceptions of pre service teachers. *Developmental Disabilities Bulletin*, 34, 156-176.
- 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 students with autism spectrum disorders. *Developmental Neurorehabilitation*, 18(4), 241-251. doi: 10.3109/17518423.2013.794870
- 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.
- Cole, M., & Cole, S. R. (2001). *The development of children* (4th ed.). New York: Worth Publishers.
- 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 education classroom. *Regular and Special Education*, 25(2), 95-103.
- Creswell, J. W. (2011). *Εκπαιδευτική έρευνα: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (1η έκδοση). Αθήνα.
- Dawson, G., & Osterling, J. (1997). *Early intervention in autism*. Στο Guralnick, M. J. (Ed.), *Effectiveness of Early Intervention* (pp. 307–326). Baltimore, MD: Brooks.
- 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).

- Diamond, K. & Hestenes, L. (1996). Preschool children's conceptions of disabilities: The salience of disability in children's ideas about others. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16, 458-475.
- 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., 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.
- Faherty, C. (2003). *Τι σημαίνει για μένα;*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4(1), 153-162.
- Ferguson D.L. (2008). International trends in inclusive education: The Continuing challenge to teach one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*. 2, 109-120. doi: 10.1080/08856250801946236
- 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. Στο 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.
- 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, W., Kodak, T., & Moore, W.J. (2007). Embedding an identity-matching task within a prompting hierarchy to facilitate acquisition of conditional discriminations in children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40(3), 489-499. doi: 10.1901/jaba.2007.40-489
- 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*, 33(4). Ανακτήθηκε από: ResearchGate
- 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), 17-23.
- 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.
- Frostad, P., Mjaavatn, P.E. & 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
- Gail, E.J. & Strain, P.S. (2004). Building Positive Relationship With Young Children. *Division for Early Childhood*, 7(4).doi: 10.1177/109625060400700403
- Garfinkle, A. N. & Schwartz, I.S. (2002). Peer imitation: Increasing social interactions in children with autism and other developmental disabilities in inclusive preschool classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22(1), 26–38. doi: 10.1177/027112140202200103
- Garner, P. and Davies, J.D. (2001). *Introducing Special Needs: A Companion Guide for Student Teachers*. David Fulton Publishers, London.
- 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). Pathways to inclusion: Moving from special school to mainstream. *Educational Psychology in Practice*, 23(2), 109-127. doi: 10.1080/02667360701320770
- 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.
- 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*, 33-52. New York: Delmar.

- Hayes, D. B. (2014). *Inclusion and Autism: General Education Teachers' Perceptions*. (Διδακτορική Διατριβή). East Tennessee State University.
- Heflin, L. J. & Bullock, L. M. (1999). Inclusion of Students With Emotional/Behavioral Disorders: A Survey of Teachers in General and Special Education. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 43(3), 103-111. doi: 10.1080/10459889909603310
- Heward, W.L. (2009) *Exceptional Children. An Introduction to Special Education*. Pearson Education, NJ.
- Heward, W. L. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες, Μια εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση*. Αθήνα: Τόπος.
- 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. Ανακτήθηκε από: National Library of Medicine.
- 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. doi: 10.1017/S0021963097002138
- 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.
- Hunt, P., Soto, G. & Doering, K. (2003). Collaborative Teaming to Support Students at Risk and Students with Severe Disabilities in General Education Classrooms. *Council for Exceptional Children*, 69(3). doi:10.1177/001440290306900304
- Irmsher, K. (1995). Inclusive Education in Practice: The Lessons of Pioneering School Districts. *Bulletin*, 38(6), 1-63.
- Jacob, U. S., & Olisaemeka, A. N. (2016). Inclusive Education in the 21st Century: Parameters and Opportunities for Learners with Special Needs. *European Scientific Journal*, 12(10), 188. doi: 10.19044/esj.2016.v12n10p188
- Jordan, R., & Powell, 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. doi: 10.1080/13638490500054891
- Kalyva, E., Gojkovic, D. & Tsakiris, V. (2007). Serbian teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Special Education*, 22, 31-36.
- Kamens, M. W., Loprete, S. J., Slostad, F. A. (2003). Inclusive classrooms : What practicing teachers want to know. *Action in Teacher Education*, 25(1), 20-26.
- Kappen, M. (2010). Inclusive education: Programmes and provisions. *i – Manager's Journal on Educational Psychology*, 4(1), 7-12.
- Katz, J. & Mirenda, P. (2002). Including students with developmental disabilities in general education classrooms: educational. *International Journal of Special Education*, 17, (2), 14-24.
- 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. doi: 10.1016/j.jaac.2013.12.021
- 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.
- 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.
- Landrigan, P. (2010). What causes autism? Exploring the environmental contribution. *Curr Opin Pediatr*, 22 (2), 219-25. doi: 10.1097/MOP.0b013e328336eb9a.
- 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.
- Logan, K. & Malone, M. (1998). Comparing Instructional Contexts of Students with and without Severe Disabilities in General Education Classrooms. *Council for Exceptional Children*, 64(3). doi: 10.1177/001440299806400304

- Lord, C., Bishop, S., & Anderson, D. (2015). Developmental trajectories as autism phenotypes. *American Journal of Medical Genetics, Part C: Seminars in Medical Genetics*, 169(2), 198-208. doi: 10.1002/ajmg.c.31440
- 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.
- Matson, J. L. & Kozlowski, A.M. (2011).The increasing prevalence of autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 418-425. doi: 10.1016/j.rasd.2010.06.004
- Mattila, V., Virtanen, K., & Hämäläinen, R.P. (2013), A simulated annealing algorithm for noisy multiobjective optimization. *Journal of Multi-Criteria Decision Analysis*, 20, 255-276. doi: 10.1002/mcda.1486
- Mavropoulou, S. & Avramidis, E. (2012). Befrienders to persons in the autistic spectrum in Greece: what support do they offer and what challenges they face? *European Journal of Special Needs Education*, 27(3), 337-353.
- Mavropoulou, S. & Padelidu, S. (2000). Greek Teachers' Perceptions of Autism and Implications for Educational Practice A Preliminary Analysis. *Autism*, 4(2), 173–183.
- Mc Donnell, J. (1998). Instruction for students with severe disabilities in general education settings. *Education and Training in Mental Retardation and Development Disabilities*, 33, 199 – 215.
- 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.
- McGregor, E. & Campbell, E. (2001).The attitudes of teachers in Scotland to the integration of children with autism into mainstream schools. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 5(2), 189-207.

- McPherson, J. D., Marra, M., Hillier, L., Waterston, R. H., Chinwalla, A. & Wallis, J. (2001). A physical map of the human genome. *Nature*, 409(6822).
- Mesibov, G.B., Adams, L., & Klinger, L.G. (1997). *Autism. Understanding the disorder*. New York: Plenum Press.
- 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.
- Mitchell, D. R. (2014). *What Really Works in Special and Inclusive Education: using evidence-based teaching strategies* (2nd ed.). London: Routledge.
- Moberg, S. (2003). Education for all in the North and the South: teachers' attitudes towards inclusive education in Finland and Zambia. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38, 417-428.
- Müller, E., Friend, M. & Hurley-Chamberlain, D. (2009). *State-level approaches to coteaching*. 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
- Murawski, W. W., & Dieker, L. A. (2004). Tips and strategies for co-teaching at the secondary level. *Teaching exceptional children*, 36(5), 52–58.
- Neilson, S. (2017). *Historical context of Asperger's first (1938) autism paper*.
- Norwich, B. (2000). Inclusion in education: From concepts, values and critique to practice. Στο Daniels, H. (Ed.), *Special Education re-formed. Beyond rhetoric?* (pp.5-30). London: RoutledgeFalmer Press.
- Ochs, E., Kremer- Sadlik, T., Solomon, O. & Sirota K.G. (2001). Inclusion as social practice: Views of children with Autism. *Social Development*, 10(3), 399-419.
- 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.

- Pancsofar, N. & Petroff, J.G. (2013). Professional Development Experiences in Co-Teaching: Associations With Teacher Confidence, Interests, and Attitudes. *Teacher Education Division*, 36(2).doi: 10.1177/0888406412474996
- 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*, 4(1). Open Education ISSN: 1791-9312.
- Phetrasuwan, S., Miles, M. S. & Mesibov G.B. (2009). Defining Autism Spectrum Disorders. *Journal of Specialists in Paediatric Nursing*, 14(3), 206–209. doi: 10.1111/j.1744-6155.2009.00200.x
- 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, P. (2010). Peer acceptance and self concept of students with disabilities in regular education, *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 93-105. doi: 10.1080/08856250903450947
- Prizant, B. & Duchan, J. (1981).The functions of immediate echolalia in autistic children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 46(3), 241-249. doi: 10.1044/jshd.4603.241
- Rakap, S., Balikci, S., Parlak-Rakap, A. & Kalkan, S. (2016). An Analysis of Turkish Pre-Service Teachers’ Knowledge of Autism Spectrum Disorder: Implications for Teacher Preparation Programs. *SAGE Open*, 1-11. doi:10.1177/2158244016668853
- Roberts , J. A. S. (2007). *Autism and Inclusion: Teachers’ Perspectives on the Mainstreaming of Autistic Students*.(Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο του Witwatersrand. Νότια Αφρική
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Robson, C. (2010). *Real-World Research — A Tool for Social Scientists and Professional Researchers*. Athens: Gutenberg.
- Rodriguez, I.R., Saldana, D. &Moreno, F.J. (2012).Support, inclusion and special education teachers’ attitudes toward the education of students with Autism Spectrum Disorders. *Autism Research and Treatment*, 2012.doi: 10.1155/2012/259468

- Rose, R. (2002). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση των προγραμμάτων ένταξης: αναζητώντας αποτελεσματικούς τρόπους*. Στο Ζώνιου -Σιδέρη (επιμ.), Θεωρία Α: Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- 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.
- Sadler, R. (2005). Interpretations of Criteria-Based Assessment and Grading in Higher Education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30, 175-194. doi: 10.1080/0260293042000264262
- SanahujaGavaldà, J. M. &Qinyi, T. (2012). Improving the process of inclusive education in children with ASD in mainstream schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* , 46, 4072 – 4076. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.06.200
- Schopler, E. (1995). Learning and cognition in autism. *Plenum Press*.doi: 10.1007/978-1-4899-1286-2
- 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.
- Segall, M. J. (2003). *Inclusion of students with autism spectrum disorder: educator experience, knowledge and attitudes*. (Διδακτορική Διατριβή).Πανεπιστήμιο Georgia.
- 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.
- Sharpley, C., Bitsika, V. & Efremidis , B. (1997) ‘Influence of Gender, Parental Health, and Perceived Expertise of Assistance upon Stress, Anxiety, and Depression among Parents of Children with Autism’, *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 22, 19–28.
- Sherrill, C. (1998). *Adapted Physical Activity, Recreation, and Sport. Cross disciplinary and Lifespan* 5th Edition. Dubuque. 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.
- Simpson, R. L., De Boer-Ott, S. & Miles, B. (2003). Inclusion of learners with autism spectrum disorders in general education settings. *Topics in Language Disorders*, 23, 116-133.

- SotoChodiman, R., Pooley, J. A., Cohen, L. & Taylor, M. F. (2012). Students with ASD in mainstream primary education settings: Teachers' experiences in western Australian classrooms. *Australasian Journal of Special Education*, 36(2), 97-111. doi: 10.1017/jse.2012.10
- 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.
- Stuart, S.K., Connor, M., Cady, K., Zweifel, A. (2007). Multiage instruction and inclusion: A collaborative approach. *International Journal of Whole Schooling*, 3(1), 12- 26.
- Sze, S., &Valentin, S. (2007). Self-Concept and Children with Disabilities. *Education*, 127(4), 552-557.
- Tager-Flusberg, H. (1981). On the nature of linguistic functioning in early infantile autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 11(1), 45-56. doi: 10.1007/BF01531340
- Todorovic, J., Stojiljkovic, S., Ristanic, S. & Djigic, G. (2011). Attitudes towards inclusive education and dimensions of teacher's personality. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 426 – 432.
- Unesco (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Paris: Unesco.
- Valeo, A. (2008). Inclusive education support systems: Teacher and administration views. *International Journal of Special Education*, 23(2), 7-20.
- Visle, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17-35. Doi: 10.1080/0885625082000042294
- 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). *Key Principles for Special Needs Education – Recommendations for Policy Makers*, Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Westling, D. L. (2009). *Teaching Students with Severe Disabilities*. UnitedStates: Pearson.
- Wilkerson, S. E. (2012). Assessing teacher attitude toward the inclusion of students with autism. University of Louisville.

Willis, C. (2009). *Creating inclusive learning environment for young children. What to do on Monday morning*. United States of America: Corwin Press.

Wing, L. (1981). Asperger's syndrome: A clinical account. *Psychological Medicine*, 11, 115-129.

Wing, L. (1996). *Autism Spectrum Disorders: A Guide to Diagnosis*. National Autistic Society. Athens

Woolley, H., Stein, A., Forrest, G.C. & Baum J. D. (1989). Imparting the diagnosis of life threatening illness in children. *British Medical Journal*, 298. doi: 10.1136/bmj.298.6688.1623

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*, 16(2), 69-84.

Zoniou-Sideri, A. & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International journal of inclusive education*, 10(2), 379–394.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

Αβραμίδης, Η., (2013). *Από την ειδική αγωγή στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Από το σχολείο σε μια κοινωνία για όλους*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.

Αλευριάδου, Α. & Σολωμινίδου, Σ., (2016). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (τμημάτων ένταξης και παράλληλης στήριξης πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης) ως προς τη συνεκπαίδευση. *Ανακοίνωση στο 3^ο Διεθνές Συμπόσιο Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής*. Λευκωσία.

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

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. Αθήνα.

Γενά, Α. (2002). *Αυτισμός και διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Αξιολόγηση, διάγνωση, αντιμετώπιση*. Αθήνα.

Ευρωπαϊκή Ένωση, Ευρωπαϊκός φορέας για την ανάπτυξη στην ειδική αγωγή (2012), Εκπαίδευση εκπαιδευτικών σε ζητήματα ένταξης. Το προφίλ των ενταξιακών εκπαιδευτικών.

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία*. Αθήνα: Κριτική.

Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2000). *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα. Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου - Σιδέρη, Α. (2010). *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις (θεωρία)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

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.

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

Ημέλλου, Ό. (2011). Ένταξη και ισότιμη εκπαίδευση μαθητών με δυσκολίες 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.

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

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων 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*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Κασσέρη, Ζ. (2014). *Κοινωνική εργασία και ενδυνάμωση οικογενειών παιδιών με αναπηρία στην εκπαίδευση*. Στο Θ. Καλλινάκη & Ζ. Κασσέρη (Επιμ.), *Κοινωνική Εργασία στην Εκπαίδευση*. Στα Θρανία των Ετεροτήτων (σελ. 189-222). Αθήνα: Τόπος.

Κατσούγκρη, Α. (2014). *Οδηγός εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος για μαθητές με αυτισμό, 7-8*.

Μαυροπούλου, Σ. (2007). *Η κοινωνική ένταξη σε σχολείο και η μετάβαση σε χώρο εργασίας για τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού: Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γράφημα.

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.

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

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

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.

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

Πατσίδου-Ηλιάδου, Μ. (2011). *Η προοπτική της συνεκπαίδευσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη Α.Ε.

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 Εργασία). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Κομοτηνή.

Σούλης, Σ. Γ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης. Από το σχολείο του διαχωρισμού σε ένα σχολείο για όλους*. Τόμος Α'. Αθήνα. Τυπωθήτω / ΔΑΡΔΑΝΟΣ.

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

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

ΥΠΕΠΘ, (2004). *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Τμήμα Ειδικής Αγωγής. Χαρτογράφηση Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής*.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). *Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού*. Στο: Μαυροσκούφης (Επιμ.), Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο. Οδηγός επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή. ΥΠ.Ε.Π.Θ., Θεσσαλονίκη.

Χατζησωτηρίου, Χ. & Ξενοφώντος Κ. (2014). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις – Συλλογικό έργο*. Αθήνα: Σάϊτα.

Φρανσίς, Κ.(2012). *Η προβολή των διαταραχών του αυτιστικού φάσματος στην ενήλικη ζωή*. Ψυχιατρική 23(π1). Ανακτήθηκε από <https://www.psych.gr/documents/psychiatry/23.2-gr-2012-sup-66.pdf>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

1. Τι γνωρίζετε για τον όρο «Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος»; (ορισμός, αιτιολογία, επιδημιολογία, χαρακτηριστικά, συμπτώματα)
2. Τι γνωρίζετε για τον θεσμό της συμπερίληψης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;
3. Ποιο εκπαιδευτικό πλαίσιο (ειδικό ή γενικό σχολείο) θεωρείτε ότι είναι κατάλληλο για τους μαθητές με διαταραχή αυτιστικού φάσματος και γιατί;
4. Ποιοι πιστεύετε ότι είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή και την αποτελεσματικότητα της συνεκπαίδευσης των μαθητών με αυτισμό στο γενικό σχολείο;
5. Με βάση την εμπειρία σας ποια πιστεύετε ότι είναι τα οφέλη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για τους μαθητές με αυτισμό; Ωφελούνται και οι τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές;
6. Πιστεύετε ότι έχετε αποκτήσει τις απαραίτητες γνώσεις, ώστε να μπορέσετε να εκπαιδεύσετε ένα παιδί με ΔΑΦ ή νιώθετε την ανάγκη για επιπλέον επιμόρφωση και κατάρτιση;
7. Πως είναι η εμπειρία – συνεργασία σας με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό και διοικητικό προσωπικό στο γενικό σχολείο;
8. Ποιες άλλες ειδικότητες πιστεύετε ότι είναι χρήσιμες στη διαδικασία της συνεκπαίδευσης; Με ποιον τρόπο μπορούν να βοηθήσουν στην ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;
9. Πιστεύετε ότι πρέπει να γίνει κάποια αλλαγή στο ήδη υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα για τους μαθητές με ΔΑΦ;
10. Θεωρείτε ότι η συμπερίληψη συμβάλλει στην ανάπτυξη της κοινωνικοποίησης των παιδιών με ΔΑΦ;
11. Ποιες είναι οι απόψεις σας σχετικά με τις ανάγκες της οικογένειας του παιδιού με ΔΑΦ;
12. Με βάση τις βιωματικές σας εμπειρίες, πιστεύετε ότι οι γονείς των παιδιών με ΔΑΦ προτιμούν το παιδί τους να φοιτά σε σχολείο γενικής παιδείας ή όχι;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

ΕΝΗΜΕΡΩΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΟΛΗ

Αγαπητέ συνάδελφε, αγαπητή συναδέλφισσα,

Ονομάζομαι Παλαιοπάνου Μαρία και είμαι φοιτήτρια στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα: «Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Αγωγής: Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία», με κατεύθυνση την Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Η συνέντευξη που θα ακολουθήσει κρίνεται αναγκαία για την εκπόνηση της διπλωματικής εργασίας με θέμα: «Η εκπαίδευση των μαθητών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή και την αποτελεσματικότητα της συμπερίληψης των παιδιών με ΔΑΦ στα σχολεία γενικής παιδείας.»

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την συμπερίληψη - συνεκπαίδευση των μαθητών με ΔΑΦ στα σχολεία τυπικής ανάπτυξης. Σας διαβεβαιώνω ότι η συνέντευξη θα παραμείνει ανώνυμη σύμφωνα με τον νόμο για προστασία προσωπικών δεδομένων (Ν.4624/2019) και οι απαντήσεις σας θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς

Η συμβολή σας είναι πολύ σημαντική για την ολοκλήρωση της έρευνας. Επικοινωνήστε μαζί μου στην ηλεκτρονική διεύθυνση: mariapalaiopanou1@gmail.com. Ευχαριστώ εκ των προτέρων για τον χρόνο σας.

Με εκτίμηση,

Παλαιοπάνου Μαρία

Νηπιαγωγός