



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

Μεταπτυχιακή εργασία

«Παιδί στο φάσμα του αυτισμού και οικογένεια: Διαστάσεις του ρόλου
του ειδικού παιδαγωγού»

*

«Child on the autism spectrum and family: Dimensions of the role of the
special educator »

Γεωργίου Ανδριάνα

Ρόδος, Σεπτέμβριος, 2021



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

Μεταπτυχιακή εργασία

Γεωργίου Ανδριάνα

A.M 4152019005

**«Παιδί στο φάσμα του αυτισμού και οικογένεια: Διαστάσεις του
ρόλου του ειδικού παιδαγωγού»**

Επιβλέπουσα: Τραγουλιά Ελένη

Συμβουλευτική επιτροπή:

Κουρκούτας Ηλίας: Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Τσιμπιδάκη Ασημίνα: Μόνιμη Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε,
Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Ρόδος, Σεπτέμβριος, 2021



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Παιδί στο φάσμα του αυτισμού και οικογένεια: Διαστάσεις του ρόλου του ειδικού
παιδαγωγού**

ο

**Child on the autism spectrum and family: Dimensions of the role of the special
educator**

ΓΕΩΡΓΙΟΥ ΑΝΔΡΙΑΝΑ

Επιβλέπουσα: Τραγουλιά Ελένη, Διδάσκουσα Π.Μ.Σ. «Μοντέλα Παρέμβασης στην Ειδική
Αγωγή», Μέλος Ε.ΔΙ.Π. Πανεπιστημίου Κρήτης

Εγκρίθηκε από την τριμελή εξεταστική επιτροπή στις 22 Σεπτεμβρίου 2021

Τραγουλιά Ελένη, Διδάσκουσα Π.Μ.Σ. «Μοντέλα Παρέμβασης στην
Ειδική Αγωγή», Μέλος Ε.ΔΙ.Π. Πανεπιστημίου Κρήτης

Τσιμπιδάκη Ασημίνα, Μόνιμη Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Παν.
Αιγαίου

Κουρκούτας Ηλίας, Διδάσκων Π.Μ.Σ. «Μοντέλα Παρέμβασης στην
Ειδική Αγωγή», Καθηγητής ΠΤΔΕ Παν. Κρήτης

Ρόδος, 2021

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

Ανδριάνα Γεωργίου

Πρόλογος - Ευχαριστίες

Η παρούσα εργασία με τίτλο: «Παιδί στο φάσμα του αυτισμού και οικογένεια: Διαστάσεις του ρόλου του ειδικού παιδαγωγού», πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών: Μοντέλα Παρέμβασης στην Ειδική Αγωγή, κατά το ακαδημαϊκό έτος: 2020 – 2021.

Η εργασία στοχεύει να εξετάσει τον πολυδιάστατο ρόλο του ειδικού παιδαγωγού όσον αφορά τη σχέση/ συνεργασία του με τον μαθητή/τρια που βρίσκεται στο φάσμα του αυτισμού, το οικογενειακό του περιβάλλον αλλά και με το εργασιακό του περιβάλλον.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια της παρούσας εργασίας κ. Ελένη Τραγουλιά για την πολύτιμη βοήθεια και καθοδήγηση που μου προσέφερε καθώς και την εξεταστική επιτροπή που απαρτίζεται από την κ. Ασημίνα Τσιμπιδάκη και τον κ. Ηλία Κουρκούτα.

Επίσης, ένα μεγάλο ευχαριστώ στους συναδέλφους μου εκπαιδευτικούς αλλά και σε όλους τους συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας που με τον τρόπο τους έβαλαν ένα λιθαράκι για την ολοκλήρωση της εργασίας.

Τέλος θα ήθελα να αφιερώσω την εργασία, στους δυο πιο σημαντικούς ανθρώπους της ζωής μου, στους γονείς μου Δημήτρη και Αθανασία Γεωργίου.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία στοχεύει να ερευνήσει και να εξετάσει τις διαστάσεις του ρόλου που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής στην διεξαγωγή της διδασκαλίας και της συνεργασίας με το παιδί που βρίσκεται σε αυτιστικό φάσμα, τη συνεργασία με το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού αλλά και με τη σχολική δομή στην οποία εργάζεται. Ως μέσο έρευνας χρησιμοποιήθηκε η συνέντευξη και πιο συγκεκριμένα η ημιδομημένη συνέντευξη. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν δεκαπέντε εκπαιδευτικοί γενικής, ειδικής αγωγής και τμήματος ένταξης που υπηρετούν σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ηρακλείου Κρήτης τη σχολική χρονιά 2020 - 2021. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, στο σύνολο οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τις απόψεις για ικανοποιητική συνεργασία με τους/τις μαθητές/τριες με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος γύρω από κλίμα εμπιστοσύνης, ικανοποιητική συνεργασία με το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών/τριων με ΔΑΦ το οποίο στην πλειοψηφία του χαρακτηρίστηκε ως υποστηρικτικό τόσο απέναντι τους όσο και στα παιδιά. Επιπλέον, με βάση την έρευνα προέκυψε η απομακρυσμένη και περιορισμένη σχέση τόσο των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους της δομής όπου εργάζονται όσο και με τους διευθυντές/τριες της δομής. Τέλος, στο σύνολο τους οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως είναι μεγάλη ανάγκη η ενθάρρυνση προς τους μαθητές/τριες με ΔΑΦ για κοινωνικοποίηση αλλά και για αλλαγή των στάσεων των εκπαιδευτικών γενικής τάξης απέναντι στους μαθητές/τριες με ΔΑΦ.

Abstract

This paper aims to investigate and examine the dimensions of the role played by the special education teacher in conducting teaching and collaboration with the child on autism spectrum cooperation with the child's family environment and the school structure in which works. The interview was used as a research tool and more specifically the semi – structured interview. The participants in research were fifteen teachers of general, special education and integration who serve in primary schools of the prefecture of Heraklion, Crete in the school year 2020- 2021. According to the results of the research, in total the teachers expressed their views for satisfactory cooperation with students with Autism Spectrum Disorder around a climate of trust, satisfactory cooperation with the family environment of students with ASD which in majority was characterized as supportive towards both them and the children. In addition, based on research, the distant and limited relationship of both teachers with the colleagues of the structure where they work and with the managers of the structure emerged. Finally, as a whole, teachers consider that there is a great need to encourage students with ASD to socialize but also change the attitudes of general education teachers towards students with ASD.

Περιεχόμενα

Πρόλογος - Ευχαριστίες	3
Περίληψη	6
Abstract.....	7
Περιεχόμενα.....	8
Συνοπτομογραφίες	11
Κεφάλαιο 1 ^ο : Εισαγωγή.....	12
Κεφάλαιο 2 ^ο : Βιβλιογραφική ανασκόπηση	15
2.1 Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ).....	15
2.1.2 Αιτιολογία της ΔΑΦ.....	17
2.2 Οικογένεια και παιδιά με ΔΑΦ.....	19
2.3 Εκπαίδευση παιδιών με ΔΑΦ.....	21
2.3.1 Ο ρόλος του ειδικού παιδαγωγού.....	23
2.3.2 Συνεργασία ειδικού παιδαγωγού με μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	26
2.4 Σχέση οικογένειας – ειδικού παιδαγωγού	27
2.4.1 Στάσεις του οικογενειακού περιβάλλοντος των μαθητών/τριών με αναπηρία απέναντι στους εκπαιδευτικούς.....	29
2.4.2 Στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στο οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών/τριών με αναπηρία	30
2.5 Ειδικός παιδαγωγός και εργασιακό περιβάλλον.....	31
2.5.1 Σχέση ειδικού παιδαγωγού με τους συναδέλφους.....	31
2.5.2 Σχέση ειδικού παιδαγωγού με την διεύθυνση της δομής όπου εργάζεται..	33
Κεφάλαιο 3 ^ο : Μεθοδολογία έρευνας.....	35

3.1	Σκοπός της έρευνας.....	35
3.2	Ερευνητικά ερωτήματα	37
3.3	Ποιοτική έρευνα	38
3.4	Ερευνητικό εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων	40
3.4.1.	Συμμετέχοντες	42
3.4.2	Διαδικασία της συνέντευξης.....	43
3.5	Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων	44
3.5.1	Μέθοδος ανάλυσης της παρούσας εργασίας	46
Κεφάλαιο 4 ^ο : Παρουσίαση των αποτελεσμάτων		48
4.1	Συνεργασία των εκπαιδευτικών με τον/την μαθητή/τρια με ΔΑΦ	48
4.1.1.	Ομαλή συνεργασία των εκπαιδευτικών με τον μαθητή/τρια με ΔΑΦ	48
4.1.2.	Δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών με μαθητή/τρια με ΔΑΦ	50
4.1.3.	Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την διδακτική πορεία του/της μαθητή/τριας με ΔΑΦ	52
4.2.	Συνεργασία των εκπαιδευτικών με την οικογένεια του μαθητή/τριας με ΔΑΦ	56
4.2.1	Ομαλή συνεργασία των εκπαιδευτικών με τις οικογένειες των μαθητών/τριών με ΔΑΦ	56
4.2.2.	Εμπιστοσύνη από τη μεριά των οικογενειών των μαθητών/τριών με ΔΑΦ προς τους/τις εκπαιδευτικούς.....	57
4.2.3	Έντονο ενδιαφέρον του οικογενειακού περιβάλλοντος για την ακαδημαϊκή πρόοδο του παιδιού τους	59
4.2.4	Αποδοχή της ΔΑΦ του παιδιού από το οικογενειακό περιβάλλον	60
4.3	Συνεργασία των εκπαιδευτικών με την δομή στην οποία εργάζονται	62
4.3.1	Δυσκολίες στη συνεργασία με την διεύθυνση της δομής όπου εργάζονται.....	62
4.3.2	Ανύπαρκτη/Περιορισμένη συνεργασία εκπαιδευτικών με τους/τις συναδέλφους.....	63

4.4 Προτάσεις εκπαιδευτικών για αλλαγή των στάσεων απέναντι στους μαθητές/τριες με ΔΑΦ	65
4.4.1 Ενθάρρυνση για κοινωνικοποίηση των μαθητών/τριων με ΔΑΦ	65
4.4.2 Ανάγκη για θετική στάση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής απέναντι στα παιδιά με ΔΑΦ	66
Κεφάλαιο 5 ^ο : Συζήτηση αποτελεσμάτων έρευνας.....	68
Κεφάλαιο 6 ^ο : Συμπεράσματα , περιορισμοί και προτάσεις.....	76
6. Συμπεράσματα.....	76
6.1 Προτάσεις και Περιορισμοί.....	79
6.2 Επίλογος	82
Βιβλιογραφία	83
Ελληνόγλωσση	83
Ξενόγλωσση	87
Παράρτημα	95
Ερωτήσεις που περιλάμβανε η συνέντευξη	95

Συντομογραφίες

ΑΡΑ: American Psychiatric Association

ΔΑΦ: Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος

DSM- V: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders- Fifth edition

Τ.Ε: Τμήμα Ένταξης

ΕΚΠ. ΕΑ. : Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής

ΕΚΠ. Τ.Ε : Εκπαιδευτικός Τμήματος Ένταξης

ΕΚΠ. ΠΑΡ.ΣΤΗΡ. : Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης

Κεφάλαιο 1^ο: Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία, στοχεύει να ερευνήσει και να εξετάσει τις διαστάσεις του ρόλου που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής στην διεξαγωγή της διδασκαλίας και της συνεργασίας με το παιδί που βρίσκεται σε αυτιστικό φάσμα, τη συνεργασία με το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού αλλά και με τη σχολική δομή στην οποία εργάζεται. Επιπλέον, η έρευνα έγκειται στο να αναδείξει τα εμπόδια και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας με τον μαθητή/τρια με ΔΑΦ αλλά και με την οικογένεια του και την σχολική μονάδα που υπηρετεί. Αρκετές έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με τους ρόλων των ειδικών παιδαγωγών, όχι όμως τόσες πολλές που να αναδεικνύουν τα εμπόδια και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ειδικοί παιδαγωγοί. Η παρούσα έρευνα, στοχεύει να εξετάσει και να αναλύσει τα εξής: Το ψυχοκοινωνικό προφίλ του ειδικού παιδαγωγού, τη συνεργασία του με το παιδί με ΔΑΦ, τη συνεργασία του με το οικογενειακό περιβάλλον του/της μαθητή/τριας με ΔΑΦ καθώς και τη συνεργασία του με την δομή που εργάζεται καθώς και τα εμπόδια που αντιμετωπίζει στον χώρο της εργασίας του .

Ο όρος, Διαταραχή του Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) δηλώνει μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή της οποίας τα κεντρικά συμπτώματα είναι η μειωμένη κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία, το περιορισμένο ενδιαφέρον και οι επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές (American Psychiatric Association, 2013).

Ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής είναι ο πιο σημαντικός και αναντικατάστατος φορέας για την σωστή και ομαλή λειτουργία της ειδικής αγωγής. Το έργο που καλείται να επιτελέσει και να ολοκληρώσει είναι πάρα πολύ σημαντικό και πολύπλευρο καθώς είναι πολύ μεγάλες και σοβαρές οι ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας και του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος (Ευσταθίου, 2002).

Ο ρόλος του είναι σύμφωνα με την διεθνή έρευνα, είναι πολυδιάστατος. Είναι υποχρεωμένος δηλαδή να δημιουργήσει εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία θα πρέπει να ανταπεξέρχονται επαρκώς στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/ μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (York-Barr et al., 2005).

Ο ειδικός παιδαγωγός πρέπει να στηρίζει τόσο ψυχολογικά όσο και παιδαγωγικά τον κάθε μαθητή/μαθήτριά του, ενώ ταυτόχρονα θα πρέπει και να προωθεί την από κοινού διδασκαλία των παιδιών με και χωρίς αναπηρία. Η ψυχοσυναισθηματική αυτή ενίσχυση παίζει σπουδαίο ρόλο και κατά τη μετάβαση του παιδιού στις άλλες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Οφείλουμε να επισημάνουμε, ότι αυτή η σχέση του ειδικού παιδαγωγού με τον/την μαθητή/μαθήτριά συμβάλλει και στη δημιουργία και στην σύναψη σχέσεων των μαθητών/μαθητριών με ειδικές ανάγκες με τους συμμαθητές τους (Σούλης, 2002).

Η συνεργασία και η αλληλεπίδραση του σχολείου και του οικογενειακού περιβάλλοντος του μαθητή/τριας με ειδικές ανάγκες παρουσιάζεται από την πλευρά των γονέων ως δύσκολη και αγχογόνα (Παντελιάδου & Μπότσα, 2007). Αυτό συμβαίνει, διότι οι γονείς αντιμετωπίζουν τον εκπαιδευτικό περισσότερο ως αντίπαλο παρά ως συνεργάτη τους ενώ δεν είναι λίγες οι φορές που εκπαιδευτικοί θεωρούν τους γονείς ενοχλητικούς κυρίως όταν τους ρωτούν ή παρεμβαίνουν στο έργο τους με τον να τους παρέχουν εκπαιδευτικές συμβουλές (Πολυχρονοπούλου, 2004).

Η επικοινωνία ανεπίσημη ή προγραμματισμένη με τις οικογένειες των παιδιών με αναπηρία είναι αναπόσπαστο και απαραίτητο σημαντικό μέρος των καθηκόντων του εκπαιδευτικού. Σκοπός του λοιπόν, είναι να ενημερώνει τόσο για την εξέλιξη και την πρόοδο των παιδιών αλλά και για να λυθούν τυχόν προβλήματα που μπορεί να προκύψουν (York-Barr et al., 2005).

Είναι πολύ σημαντικό για τους μαθητές με αναπηρίες και ειδικά για τους μαθητές με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος να υπάρχει ομαλή συνεργασία των εκπαιδευτικών και των γονέων (Μότση & Σταυρόπουλος, 2017 ; Scheuermann ,Webber, Boutot, & Goodwin, 2003 ; Ruble & Dalrymple, 2002).

Οι οικογένειες των μαθητών που έχουν διαγνωστεί με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, διαθέτουν γνώσεις οι οποίες γίνονται αναγκαίες έτσι ώστε να προσφέρουν την δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να μπορούν ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών τους όπως επίσης και να διδάξουν πιο αποτελεσματικά τους μαθητές με ΔΑΦ (Ruble & Dalrymple, 2002).

Εδώ και μερικά χρόνια, είναι σύνηθες φαινόμενο να ενισχύεται η συμμετοχή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία για να εξασφαλίζεται η επιτυχία.

Με αυτόν τον τρόπο, οδηγούμαστε στην συμπερίληψη εξαιτίας του αυξημένου αριθμών μαθητών με αυτισμό στα γενικά σχολεία (Leach & Duffy, 2009).

Οι μαθητές/μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν σε τμήματα ένταξης με βάση την γνωμάτευσή τους από το αρμόδιο ΚΕΣΥ όπως επίσης έχουν τη δυνατότητα να δεχτούν υποστήριξη από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής στο πλαίσιο της παράλληλης στήριξης. Επιπλέον, η παράλληλη στήριξη λαμβάνει υπόψη ως κύριο κριτήριο, το είδος και τον βαθμό της αναπηρίας του/της μαθητή/τριας και τους κατηγοριοποιεί στρέφοντας την προσοχή και την προτεραιότητα στους μαθητές/τριας με οπτική αναπηρία ή αυτιστικό φάσμα (Νοβάκος, 2018 ; Λαμπαδάρη & Γκαραβέλας, 2018 ; Strogilos, Nikolaraizi, & Tragoulia, 2012).

Συνολικά την παρούσα εργασία αποτελούν έξι κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο, γίνεται η παρουσίαση της εισαγωγής της εργασίας, , στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται και αναλύεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με τη Διαταραχή του Αυτιστικού Φάσματος και έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί για αυτή.

Εν συνεχεία, το τρίτο κεφάλαιο αποτελεί η μεθοδολογία της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα στην παρούσα έρευνα συνίσταται μια ποιοτική μέθοδος με εργαλείο την ημιδομημένη συνέντευξη.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται και αναλύονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Στο πέμπτο κεφάλαιο εμφανίζεται η συζήτηση και στο έκτο και τελευταίο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, παρουσιάζονται και αναλύονται τα συμπεράσματα της έρευνας καθώς και οι περιορισμοί και οι προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Κεφάλαιο 2^ο: Βιβλιογραφική ανασκόπηση

2.1 Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ)

Με βάση το DSM – 5 (APA, 2013), η Διαταραχή του Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) ορίζεται ως μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή της οποίας τα κεντρικά συμπτώματα αφορούν την μειωμένη κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία, το περιορισμένο ενδιαφέρον και τις επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές (American Psychiatric Association, 2013). Η ΔΑΦ σύμφωνα με τους Sandin et al., (2014) και Ozonoff, Goodlin – Jones & Solomon, (2005), είναι μια κληρονομική και μακροχρόνια διαταραχή που μπορεί να επιδρά στην ικανότητα του ατόμου για επικοινωνία και αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του. Σχετικά με την προέλευση της λέξης «αυτισμός» δηλώνει τη λέξη «εαυτός» δηλαδή το άτομο που κλείνεται στον εαυτό του και αδιαφορεί για τον κοινωνικό του περίγυρο (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

Οι ΔΑΦ θεωρούνται από τις πιο δύσκολες και περίπλοκες μορφές αναπτυξιακών διαταραχών. Επομένως, θεωρούνται δύσκολες και περίπλοκες ως αποτέλεσμα της πολύπλευρης κλινικής εικόνας που τις χαρακτηρίζουν εξαιτίας της ασαφούς αιτιολογίας που ακόμα και σήμερα δεν έχει εξηγηθεί (Κιουτσούκη et al, 2016).

Τα κριτήρια διάγνωσης σύμφωνα με την Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρία (APA, 2013) προκύπτουν από:

Α. Σοβαρά ελλείμματα στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις καθώς και στην επικοινωνία σε πολλά πλαίσια, τα οποία εμφανίζονται στον παρόντα χρόνο ή στον παρελθοντικό είναι τα εξής:

1. Ελλείμματα στον συναισθηματικό τομέα, δυσκολία στην κοινωνικοποίηση και στην σύναψη κοινωνικών επαφών και αλληλεπιδράσεων όπως επίσης και δυσκολία στην πραγματοποίηση διαλόγου .
2. Ελλείμματα στην λεκτική επικοινωνία, μειωμένη ή καθόλου βλεμματική επαφή και γλώσσα σώματος, δυσκολία στην κατανόηση και στην χρήση χειρονομιών ακόμα και απουσία εκφράσεων του προσώπου.

3. Ελλείμματα στην ανάπτυξη, στην σύναψη και διατήρηση διαπροσωπικών σχέσεων, μεγάλη δυσκολία στην δημιουργία κοινωνικών επαφών με ομάδες συνομήλικων μέχρι και αδιαφορία για την ύπαρξη άλλων ανθρώπων.

Β. Περιορισμένες, στερεοτυπικές και επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές/ ενδιαφέροντα:

1. Στερεοτυπικές ή επαναλαμβανόμενες κινήσεις, χρήση αντικειμένων ή λόγου.
2. Εμμονή σε ρουτίνες, ή τελετουργικά μοτίβα λεκτικών και μη λεκτικών συμπεριφορών.
3. Εξαιρετικά περιορισμένα και μη φυσιολογικά ενδιαφέροντα.
4. Υπερ- ή υπο-αντίδραση σε αισθητηριακά ερεθίσματα ή ασυνήθιστα ενδιαφέροντα σε αισθητηριακές πτυχές του περιβάλλοντος.

Γ. Τα συμπτώματα θα πρέπει να υπάρχουν στα αρχικά στάδια της ανάπτυξης (αν και ενδέχεται να μην εκδηλωθούν πλήρως έως ότου οι κοινωνικές ανάγκες υπερβούν τις περιορισμένες ικανότητες του ατόμου ή μπορεί να επισκιάζονται από ορισμένες στρατηγικές στη μετέπειτα ζωή τους).

Δ. Τα συμπτώματα προκαλούν κλινικά ελλείμματα στην κοινωνική, επαγγελματική λειτουργικότητας του ατόμου.

Ε. Όσον αφορά την ηλικία έναρξης της διαταραχής, το DSM-4 όριζε ότι τα συμπτώματα αρχίζουν πριν από την ηλικία των τριών ετών (APA, 1994), ενώ το DSM-5 διευκρινίζει ότι τα συμπτώματα πρέπει να υπάρχουν κατά την πρώιμη αναπτυξιακή περίοδο χωρίς όμως αυτό να προσδιορίζει συγκεκριμένη ηλικία (APA, 2013).

2.1.2 Αιτιολογία της ΔΑΦ

Έρευνες υποστηρίζουν πως οι ΔΑΦ έχουν σχέση με ορισμένες μεταβολές της εγκεφαλικής δομής όμως άλλες έρευνες έχουν αρχίσει να εντοπίζουν συσχετίσεις ανάμεσα στα γονίδια και τη ΔΑΦ. Επιπλέον, εξετάζεται τα τελευταία χρόνια, οι ΔΑΦ να είναι αποτέλεσμα προέλευσης χημικών ουσιών (Lennard – Brown, 2003).

Λόγω της ετερογένειας των Διαταραχών του Αυτιστικού Φάσματος, η αιτιολογία και η παθοφυσιολογία είναι δύσκολο να εντοπιστούν, αλλά πρόσφατες έρευνες έχουν δείξει ότι υπάρχει μια πολύπλοκη αλληλεπίδραση μεταξύ γενετικών και περιβαλλοντικών παραγόντων (Eapen, 2016).

Αρκετές φορές, τα άτομα με αυτισμό παρουσιάζουν προβλήματα όπως η νοητική υστέρηση, αισθητηριακές αναπηρίες και ψυχιατρικά προβλήματα όπως διαταραχές άγχους (γενική διαταραχή άγχους, κρίση πανικού) επιθετικές συμπεριφορές και αυτοτραυματισμός. Επίσης, αντιμετωπίζουν προβλήματα στην επικοινωνία όπως επίσης και σε δραστηριότητες της καθημερινής τους ζωής όπως για παράδειγμα: στην σίτιση και την κατάποση, στην εκπαίδευση για την αυτοεξυπηρέτηση και αρκετές φορές παρουσιάζουν και διαταραχές ύπνου (Eapen, 2016).

Η διάγνωση της ΔΑΦ εμφανίζεται πέντε φορές συχνότερα στα αγόρια σε σύγκριση με τα κορίτσια. Στην Ελλάδα, μέχρι και σήμερα δεν υπάρχουν αρκετές δημοσιευμένες επιδημιολογικές έρευνες σχετικά με τη ΔΑΦ. Επίσης, αναφορικά με έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί τα τελευταία πέντε χρόνια, ένα στα εκατό παιδιά εμφανίζει κάποια χαρακτηριστικά του αυτιστικού φάσματος. Είναι φανερό πως η αύξηση των καταγεγραμμένων περιστατικών της ΔΑΦ αντικατοπτρίζει τη βελτίωση των κριτηρίων διάγνωσης που αυτό έχει ως αποτέλεσμα στην έγκαιρη αναγνώριση και αντιμετώπιση ολοένα και περισσότερων ατόμων που φέρουν χαρακτηριστικά του αυτισμού, αλλά υψηλής λειτουργικότητας (Taylor, Jick & MacLaughlin, 2013).

Στην πιο πρόσφατη δημοσιευμένη έρευνα η οποία έγινε από το Κέντρο Ελέγχου Πρόληψης Ασθενειών με δείγμα τον πληθυσμό οχτάχρονων παιδιών από έντεκα περιοχές των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής εμφανίζει ότι 1 στα 59 παιδιά σε ποσοστό (1,69%) φέρουν διάγνωση με ΔΑΦ (Baio et al., 2018).

Όμως, παρόμοια έρευνα που διεξήχθη στο Ηνωμένο Βασίλειο η οποία υπολόγισε τα ετήσια ποσοστά διάγνωσης ΔΑΦ σε παιδιά ηλικίας 8 ετών και πραγματοποιήθηκε από το 2004 έως το 2010 είχε ως αποτέλεσμα την κατά πολύ μικρότερη συχνότητα διάγνωσης στον πληθυσμό του Ηνωμένου Βασιλείου με ποσοστό 1 στα 250 παιδιά (0,4%) την ίδια χρονική στιγμή (Taylor, Jick & MacLaughlin, 2013).

Στις περισσότερες έρευνες, έχει αποδειχθεί ότι ο αριθμός των αγοριών που έχουν διαγνωστεί με ΔΑΦ είναι πιο μεγάλος σε σχέση με αυτόν των κοριτσιών με αναλογία που αντιστοιχεί 2 προς 1 και 3 προς 1. Αξίζει να σημειωθεί πως παρότι τα κορίτσια έχουν λιγότερες πιθανότητες να διαγνωστούν με ΔΑΦ, είναι αρκετά πιθανόν να εμφανιστούν περισσότερες και πιο σοβαρές βλάβες στα αγόρια (Happe, 2003 ; Γενά, 2002).

2.2 Οικογένεια και παιδί με ΔΑΦ

Όταν ένα νεογέννητο, φέρει αναπηρία εμφανίζονται υψηλά επίπεδα ψυχολογικών πιέσεων και άγχους από τους γονείς του. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα πολλών ερευνών, έχει αποδειχθεί ότι οι γονείς που εμφανίζουν έντονες και σοβαρές αντιδράσεις αντιμετωπίζουν προβλήματα στην αποδοχή της αναπηρίας του παιδιού τους. Οι ερευνητές Kirk, Gallagher & Anastasiw (1997) κάνουν λόγο για την εμφάνιση δυο σοβαρών κρίσεων που εμφανίζονται από γονείς παιδιών με σοβαρές ειδικές ανάγκες οι οποίες είναι: κρίση του συμβολικού θανάτου του ιδανικού παιδιού που περιμένουν και είχαν φαντασισθεί και η κρίση της προσαρμογής στις απαιτήσεις και στη φροντίδα ενός παιδιού με σοβαρές ειδικές ανάγκες (Λαμπροπούλου & Μαυρογιάννη, 2000 αναφορά στο Τσιμπιδάκη (2013) σ. 87).

Ο ρόλος των γονέων και της οικογένειας διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη και την πορεία ενός ατόμου με ΔΑΦ καθόλη διάρκεια της ζωής του. Το υποστηρικτικό περιβάλλον και η ομαλή συνεργασία των γονέων και των αδερφών παιδιού με ΔΑΦ, είναι σπουδαίος, καθοριστικός και μεγάλης σημασίας. (Schopler et al, 1993).

Τα τελευταία χρόνια πολλές έρευνες στοχεύουν σε άτομα με ΔΑΦ όπως επίσης και στο οικογενειακό τους περιβάλλον (Bradford, 2010 ; Bayat, 2007 ; Hastings & Taunt, 2002). Τα αίτια, τα οποία συμβάλουν σε αυτό σχετίζονται με την: αύξηση της συχνότητας διάγνωσης των ατόμων με ΔΑΦ (Ducham & Patel, 2012 ; Boelte & Poustka, 2000) καθώς και η αναγνώριση του σοβαρού και περίπλοκου αντίκτυπου που έχουν οι ΔΑΦ στις οικογένειες (Cridland, et al, ; Seligman & Darling, 2007).

Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι η συχνή εμφάνιση θετικών στάσεων και θετικών συναισθημάτων από τους γονείς, η μειωμένη κριτική περιόρισαν τα προβλήματα στην συμπεριφορά του παιδιού με ΔΑΦ (Smith et al, 2014 ; Γένα & Μπαλαμώτης, 2013).

Σύμφωνα με την Αντζακλή – Ξανθοπούλου, (2003), έχουν ερευνηθεί αρκετά σε διεθνές επίπεδο οι δυσκολίες προσαρμογής που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι οικογένειες που έχουν ένα παιδί με ειδικές ανάγκες, αλλά στην Ελλάδα οι έρευνες είναι περιορισμένες. Οι περισσότερες ελληνικές έρευνες της τελευταίας δεκαετίας

κάνουν λόγο για αιτιολογικά θέματα, για θέματα που αφορούν διάγνωση και θεραπευτική προσέγγισης κυρίως από μία πιο παιδοκεντρική μεριά.

Επιπλέον, ακόμα λιγότερα είναι τα ερευνητικά δεδομένα στην Ελλάδα που αφορούν πιο συγκεκριμένα τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν μέσα στο σπίτι, οι οικογένειες που έχουν παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Νότας, 2006) παρόλο που η συχνότητα των διαγνωσμένων περιστατικών βρίσκεται σε συνεχή και ραγδαία άνοδο τις τελευταίες δεκαετίες, σύμφωνα με την πρόσφατη εκτίμηση του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας με ποσοστό 1/160 παιδιά (World Health Organization, 2019).

Τα χαρακτηριστικά ενός παιδιού με ΔΑΦ είναι ικανά να επιδράσουν στην ψυχολογική κατάσταση της οικογένειάς τους. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά με ΔΑΦ που εμφάνιζαν σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς είχαν σχέση με υψηλότερο βαθμό εκδήλωσης άγχους που προέρχονταν από την οικογένειά τους (Lecavalier, 2006).

Με βάση αποτελέσματα πολλών ερευνών, οι γονείς των παιδιών με ΔΑΦ τα οποία εμφάνιζαν σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς, παρουσίαζαν πολύ χαμηλό δείκτη ικανοποίησης σχέσεων (Robinson & Neece, 2015).

Παρόλο που δεν υπάρχουν επίσημα στατιστικά στοιχεία για την Ελλάδα, θεωρείται ότι η κατάσταση είναι ανάλογη με τις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες. Πιστεύεται ότι κάθε χρόνο, διαγιγνώσκονται με ΔΑΦ περίπου 700 με 1000 παιδιά πράγμα που σημαίνει ότι επηρεάζεται ο αριθμός πυρηνικών οικογενειών και πολλαπλάσιος αριθμός ατόμων τα οποία ανήκουν στο ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον (Κουρουνιώτη, 2016 ; Baio et al, 2014).

Αξίζει να αναφερθεί πως η οικογένεια που έχει ένα μέλος ΔΑΦ θα πρέπει να έχει πρόσβαση σε ποικίλες παροχές, όπως: α) για παροχή πληροφοριών και παραπομπή σε εξειδικευμένες υπηρεσίες και συλλόγους γονέων, β) πρακτική συμβουλευτική, γ) οικονομική υποστήριξη, δ) ψυχαγωγία ε) βοήθεια στο σπίτι, στ) νομικές συμβουλές, η) πρόσβαση σε υπηρεσίες σε φάσεις κρίσης και στον κανονικό καιρό (Ε.Ε.Π.Α.Α., 2008).

2.3 Εκπαίδευση παιδιών με ΔΑΦ

Πολλοί επιστήμονες ασχολούνται με την διδασκαλία των μαθητών/τριων με ΔΑΦ καθώς είναι ένα θέμα ευρέως διαδεδομένο το οποίο απασχολεί σε μεγάλο βαθμό την εκπαιδευτική κοινότητα, το οικογενειακό και ευρύτερο περιβάλλον των παιδιών με ΔΑΦ (Μαυροπούλου, 2008).

Οι μαθητές/τριες με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, έχουν τη δυνατότητα να φοιτήσουν σε σχολεία, είτε δημόσια είτε ιδιωτικά, σε κατάλληλες δομές και κέντρα παρέμβασης ή ακόμα και στο σπίτι τους. Πολλές φορές, η εκπαίδευση τους, πραγματοποιείται σε περισσότερα από ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο. (Γενά & Γαλάνης, 2006).

Έχει παρατηρηθεί τις τελευταίες δεκαετίες μεγάλη αύξηση στην εμφάνιση των μαθητών/τριών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος οι οποίοι φοιτούν στο γενικό σε ποσοστό που αγγίζει το ποσοστό της τάξεως του 80%, από το ποσοστό του 14% που ίσχυε το 1996 και από το ποσοστό του 31% το έτος 2005 (Reeves, 2013).

Επομένως, καθώς αυξάνονται οι μαθητές/τριες με ΔΑΦ που φοιτούν σε γενικά σχολεία, αυτό έχει αντίκτυπο στην μεγάλη αύξηση των αναγκών που στοχεύουν στην αποτελεσματικότερη εφαρμογή των προγραμμάτων παρέμβασης τα οποία έχουν σκοπό να επιφέρουν την στην ομαλή ένταξη των μαθητών με ΔΑΦ στην σχολική αίθουσα (Reeves, 2013).

Η εκπαίδευση των μαθητών/τριών με ΔΑΦ στο ελληνικό σχολείο, μπορεί να πραγματοποιηθεί από τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης, αν και εφόσον δεν υπάρχει στο σχολείο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, με συνεργασία του εκπαιδευτικού της τάξης και του δασκάλου ειδικής αγωγής στα πλαίσια του τμήματος ένταξης, και από τον εκπαιδευτικό της τάξης σε συνεργασία με τον ειδικό παιδαγωγό μέσα στην τάξη εφαρμόζοντας τον θεσμό της παράλληλης στήριξης (Ημελλου, 2011).

Τα σχολεία ειδικής αγωγής, παραπέμπουν σε ειδικά εκπαιδευτικά ιδρύματα τα οποία εφαρμόζουν την υποχρεωτική εκπαίδευση σε παιδιά και νέους για τους οποίους δεν έχει φροντίσει επαρκώς το ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα. Το ειδικό σχολείο αποτελεί λοιπόν, μια μορφή της βασικής υποχρεωτικής εκπαίδευσης που λειτουργεί με τις ίδιες μεθόδους διδασκαλίας, τα ίδια μέτρα και τα σχολικά προγράμματα, τους

ίδιους διδακτικούς στόχους όπως ακριβώς και τα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης (Ζώνιου – Σιδέρη, 2011).

Πολλές έρευνες, έχουν δείξει πως υπάρχει πολύ μεγάλη έλλειψη φορέων και υπηρεσιών για τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος στην χώρα μας και ιδιαίτερα όσον αφορά το ποιοτικό κομμάτι της εκπαίδευσης (Loukisas & Papoudi, 2016 ; Veroni, 2016 ; Stampoltzis, Papatrecha, Polychronopoulou & Mavronas, 2012). Βέβαια, αυτό είναι δυνατόν να υποστηριχθεί, από το γεγονός ότι η ελληνική κυβέρνηση δεν στηρίζει οικονομικά και όσο θα έπρεπε τις οικογένειες των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Veroni, 2016).

Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες έχουν την δυνατότητα να φοιτούν σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα τμήματα ένταξης με βάση τη γνωμάτευσή τους από το αρμόδιο ΚΕΣΥ και να δεχτούν υποστήριξη από εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης. Επιπλέον, επισημαίνεται ότι για την παροχή της τελευταίας λαμβάνεται υπόψη το είδος και ο βαθμός της αναπηρίας του μαθητή, κατηγοριοποιώντας τους μαθητές και δίνοντας προτεραιότητα σε αυτούς που φέρουν οπτική αναπηρία ή αυτιστικό φάσμα (Νοβάκος, 2018 ; Λαμπαδάρη & Γκαραβέλας, 2018 ; Strogilos, Nikolaraizi, & Tragoulia, 2012).

Ως αποτέλεσμα της σχετικά πρόσφατης εφαρμογής της συνδιδασκαλίας στην Ελλάδα, έχει αυξηθεί ο αριθμός των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίοι φοιτούν σε σχολείο γενικής αγωγής τόσο από εκπαιδευτικούς ειδικής εκπαίδευσης όσο και από εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης. Παρόλο που η ένταξη των μαθητών με αναπηρίες προωθείται ιδιαίτερα στα έγγραφα Δημοκρατίας-Δικαίου 3699/ 2008), η εφαρμογή του φαίνεται να νοείται ως μια σειρά πρόσθετων προγράμματα για τις υφιστάμενες ρυθμίσεις στο πλαίσιο των βασικών εκπαιδευτικών ρυθμίσεων (Strogilos, 2012).

Σε περίπου ίδιο ποσοστό, και η ειδική αλλά και η γενική εκπαίδευση παρουσιάζουν σημαντική ανεπάρκεια στην αντιμετώπιση παιδιών με ΔΑΦ. Με βάση την έκθεση της Action Aid, μόνο το ποσοστό του 15% των μαθητών/τριών με διάφορες αναπηρίες και όχι μόνο των μαθητών/τριών με ΔΑΦ φοιτά σε εκπαιδευτικές δομές, ενώ

παράλληλα εκτός όλων των δομών της εκπαίδευσης μένει το 85% το οποίο αναλογεί περίπου σε 170.000 μαθητές/τριες (Παπανικολάου, 2014).

2.3.1 Ο ρόλος του ειδικού παιδαγωγού

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής αναπτύχθηκε σημαντικά κατά τις δεκαετίες από το 1940 μέχρι και το 1980 και θεωρούνταν ότι ο εκπαιδευτικός ειδικής αναλάμβανε αποκλειστικά την διδασκαλία των μαθητών/τριών με ειδικές ανάγκες. Η αλλαγή των κοινωνικών στάσεων απέναντι στην αναπηρία επέφερε αλλαγές και στην αντίληψη του ρόλου του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής καθώς δημιουργήθηκε μια καινούργια θεματική γύρω από τον ρόλο και την αποτελεσματικότητα του (Vlachou, 2006).

Σχετικά με την διεθνή έρευνα, ο ρόλος του ειδικού παιδαγωγού είναι πολύπλευρος και πρωταρχικούς ρόλους διαδραματίζουν η παιδαγωγική και την διδακτική διάσταση. Ο ειδικός παιδαγωγός πρέπει λοιπόν, να δημιουργήσει εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία θα είναι ικανά να ανταποκρίνονται στις εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες των μαθητών/μαθητριών με ειδικές ανάγκες (York – Barr et al, 2005)

Ο ειδικός παιδαγωγός καλείται να αλλάξει τις απόψεις και τις στάσεις της κοινωνίας οι οποίες βασίζονται στη μη αποδοχή της διαφορετικότητας και οδηγούν στην περιθωριοποίηση του παιδιού. Επομένως, καλείται να μειώσει τις αρνητικές στάσεις και τις κοινωνικές προκαταλήψεις, ενίοτε και των ίδιων των εκπαιδευτικών απέναντι στο πρόσωπο του μαθητή με αναπηρία (Παπάνης, et al, 2007).

Σχετικά με τη διδασκαλία του, καλείται να παρέχει άμεση διδασκαλία σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα και σε βασικές δεξιότητες είτε μέσα στη γενική τάξη με τη μορφή συνδιδασκαλίας, είτε μέσα από κατάρτιση εξατομικευμένων προγραμμάτων σε ξεχωριστή τάξη και αναδιαμορφώνοντας το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών στις ανάγκες του εκάστοτε μαθητή/τριας με αναπηρία και διαμορφώνει τις διδακτικές μεθόδους και το εκπαιδευτικό υλικό το οποίο θα αξιοποιήσει για την διδασκαλία μαθητών/μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Wasburn-Moses, 2005).

Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που μπορεί να δημιουργήσει ένα κλίμα συνεργασίας μέσα στη τάξη, καθώς και να συμβάλλει στην ουσιαστική επικοινωνία των μαθητών/μαθητριών μεταξύ τους με ή χωρίς αναπηρία (Μπρούζος, 2005). Η αποτελεσματικότητα αυτής της επικοινωνίας και το κατά πόσο αποκωδικοποιούνται σωστά τα μηνύματα μεταξύ του πομπού και του δέκτη επηρεάζει το μαθησιακό κλίμα και δημιουργεί ένα επικοινωνιακό πλαίσιο ουσιαστικής επαφής ειδικού παιδαγωγού και μαθητή/μαθήτριας (Μπρούζος, 2005).

Μία από τις πιο σημαντικές αρμοδιότητες του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής στη σχέση του με τους μαθητές/μαθήτριες του είναι και η στήριξη που τους προσφέρει κατά τη διδασκαλία σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο στο πλαίσιο ή έξω από αυτό της διδακτικής ώρας. Ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής οφείλει να στηρίζει ψυχολογικά και παιδαγωγικά κάθε μαθητή/μαθήτρια του, ενώ παράλληλα οφείλει να ενισχύει την από κοινού διδασκαλία των παιδιών με και χωρίς αναπηρία. Η ψυχοσυναισθηματική αυτή ενδυνάμωση παίζει σημαντικό ρόλο και κατά τη μετάβαση του παιδιού σε άλλες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Θα ήταν αδύνατον να μην αναφερθεί ότι αυτή η σχέση του ειδικού εκπαιδευτικού με τον/την μαθητή/μαθήτριας υποκινεί και τη δημιουργία και σύναψη σχέσεων των μαθητών/μαθητριών με ειδικές ανάγκες με τους συνομηλίκους τους (Σούλης, 2002).

Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που θα κληθεί να βοηθήσει τους μαθητές του να αναπτύξουν ψυχοκοινωνικές δεξιότητες και έτσι με αυτό τον τρόπο να προωθήσει την ανάπτυξη μιας αρμονικής σχέσης μεταξύ μαθητών/τριών με και χωρίς ειδικές ανάγκες καθώς και να βοηθήσει στην επίλυση προβλημάτων που μπορεί να προκύψουν στη μεταξύ τους σχέση, αλλά και στη σχέση του με το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών/τριών του (Δόικου – Αυλίδου, 2000).

Ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής είναι αυτός που ο ρόλος του είναι να: διδάσκει, αξιολογεί, σχεδιάζει προγράμματα, πληροφορεί και παρέχει συμβουλές στους γονείς και στους συναδέλφους. (Περσίδου, 2010).

Οι εκπαιδευτικοί αρκετές φορές εξαιτίας ελλειπών κατάρτισής τους στα θέματα που σχετίζονται με την ειδική αγωγή και τις πρακτικές συμπερίληψης και συνεργασίας συχνά στηρίζονται σε έτοιμες «συνταγές» που βρίσκουν το διαδίκτυο με σκοπό να τις χρησιμοποιήσουν στην διδασκαλία των μαθητών με αναπηρία. Αυτές οι «συνταγές» αφορούν ένα τυποποιημένο υλικό το οποίο είναι σχετικά εύκολο στη

χρήση του και είναι αδιάφορο στους μαθητές με αναπηρία. Η διαφοροποίηση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες, τα ταλέντα, τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες των μαθητών με αναπηρία, είναι απαραίτητη έτσι ώστε να διασφαλιστεί η πρόσβαση τους στις διαδικασίες της εκπαίδευσης (Στρογγυλός, 2010).

Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί με σκοπό να βοηθήσουν τους/τρις μαθητές/τριες με αναπηρία να ανταπεξέλθουν σε μια δυσκολία που πιθανόν να προκύψει, καλούνται να προσαρμόσουν το πρόγραμμα και να εφαρμόσουν μια εξατομικευμένη διδασκαλία η οποία πρέπει να στηρίζεται στις εκάστοτε εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών με αναπηρία (Strogilos, Tragoulia, Avramidis, Voulagka, & Papanikolaou, 2017).

Ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει επίσης, ρόλο κλειδί στην κοινωνικοποίηση των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολικό πλαίσιο. Ο εκάστοτε εκπαιδευτικός, οφείλει να διαμορφώσει την διδασκαλία του με τέτοιο τρόπο όπου οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να κατακτήσουν δεξιότητες που αφορούν τη κοινωνική ζωή και όχι μόνο ακαδημαϊκές δεξιότητες. Επομένως, για να είναι λειτουργική η αλληλεπίδραση των μελών μιας σχολικής κοινότητας, θα πρέπει να μάθουν τις απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες για να αλληλεπιδρούν εύκολα με το κοινωνικό περίγυρο τους (Garfinkle & Schwartz, 2002).

Έτσι, οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διδάσκονται τρόπους ομαλής αλληλεπίδρασης, να υπακούν σε κανόνες και να διαθέτουν όρια και να διακρίνουν την αποδεκτή από τη μη αποδεκτή συμπεριφορά σε διάφορες εκφάνσεις της καθημερινότητας τους. Έτσι λοιπόν ο εκπαιδευτικός γίνεται υπεύθυνος για τον σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, δημιουργώντας μια κοινωνική συμπεριφορά/στόχο και συμβάλλοντας στην ενεργοποίηση και στην εμπλοκή των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με σκοπό εκείνα να: προσέχουν επαρκώς, κατανοούν, να μιμούνται σωστές συμπεριφορές, απομνημονεύουν και αναπαράγουν σε αντίστοιχες περιστάσεις την σωστή συμπεριφορά την οποία διδάχθηκαν (Garfinkle & Schwartz, 2002).

2.3.2 Συνεργασία ειδικού παιδαγωγού με μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Βασικό έργο του/της εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής είναι να καταβάλλει σημαντικές προσπάθειες έτσι ώστε να σχεδιάζει, να προσαρμόζει και να διαφοροποιεί την διδασκαλία με σκοπό εκείνη να είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις εκάστοτε ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών. Επίσης, να είναι αρωγός στην μεταβολή της συμπεριφοράς του μαθητή/τριας του με στόχο την υιοθέτηση σωστών και αποδεκτών συμπεριφορών στην καθημερινή ζωής τους (Στασινός, 2016).

Σύμφωνα με την Sutton (2005), οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι το μεγαλύτερο μέρος της ικανοποίησης που νιώθουν, προέρχεται, από τις αλληλεπιδράσεις με τους μαθητές τους. Επιπλέον, η μεγαλύτερη ικανοποίηση που απολαμβάνουν είναι όταν οι μαθητές/τριες τους επιτυγχάνουν ένα στόχο που αγωνίστηκαν σκληρά. Σύμφωνα με την ίδια έρευνα, οι εκπαιδευτικοί νιώθουν θετικά συναισθήματα όταν οι στόχοι που έχουν θέσει έχουν πραγματοποιηθεί επιτυχώς και όταν οι συνάδελφοι τους υποστηρίζουν στο έργο τους και ακόμα όταν οι γονείς των μαθητών/τριών τους δείχνουν σεβασμό στις ενέργειες και στις αποφάσεις τους. .

Ο Cooper (2010) υποστήριξε, ότι οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν ένα πολύ σημαντικό ρόλο, στη δημιουργία, αλλά και στην καλλιέργεια ενός μαθησιακού περιβάλλοντος για την διδασκαλία των μαθητών τους, και ιδιαίτερα αν οι μαθητές τους φέρουν κάποιας μορφής αναπηρίας, και είναι υπεύθυνοι για τις ανάγκες και τις ανησυχίες τους.

2.4 Σχέση οικογένειας – ειδικού παιδαγωγού

Η άποψη ότι η οικογένεια και το σχολείο αποτελούν δυο ξεχωριστούς κόσμους που έχουν μειωμένη ή καθόλου επικοινωνία μεταξύ τους αρχίζει σιγά – σιγά να υποχωρεί. Οι έρευνες οι οποίες έχουν διεξήχθη σε διεθνές επίπεδο, έχουν αποδείξει ότι η οικογένεια έχει την δυνατότητα να επιδρά θετικά στη λειτουργικότητα του παιδιού (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Ενισχύεται λοιπόν η άποψη, ότι «οι γονείς αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας/ παρέμβασης καθώς και ότι κατέχουν τις γνώσεις, τα εφόδια αλλά και τις εν δυνάμει ικανότητες που οι ειδικοί πρέπει να λάβουν υπόψη για να ενισχύσουν, αλλά και να τους συμβουλευτούν/εκμεταλλευτούν» (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Σχετικά με τις οικογένειες παιδιών με αναπηρία, αρχικά πολύ σημαντικό κρίνεται το κομμάτι της κατανόησης της διαφορετικότητας του παιδιού τους με σκοπό να μπορούν στην συνέχεια να συνεργαστούν για το καλό του παιδιού τους αναπτύσσοντας έτσι σχέσεις με το διεπιστημονικό προσωπικό ενός ενταξιακού σχολείου, και ιδιαίτερα όταν πρόκειται για το εξατομικευμένο πρόγραμμα που θα ακολουθήσει το παιδί τους (Vlachou , 2006; Κυπριωτάκης, 2001).

Επομένως, οι γονείς είναι εκείνοι, που πρώτοι από όλους , γνωρίζουν καλύτερα την κατάσταση του παιδιού τους και ιδιαίτερα ότι αφορά τους ρυθμούς ανάπτυξης και τι είναι το πιο σημαντικό για αυτό και για το ποιες είναι οι ικανότητες του. Μπορούν δηλαδή να παρέχουν στον εκπαιδευτικό βασικές και καθοριστικές πληροφορίες που αφορούν στο προφίλ των παιδιών τους (Σούλης, 2008).

Οι συναντήσεις επίσης, των εκπαιδευτικών με το οικογενειακό περιβάλλον και η συμμετοχή των πρώτων στην εκπαιδευτική διαδικασία, παύουν να αποτελούν στρεσογόνο παράγοντα και για τις δύο πλευρές (Δόικου –Αυλίδου , 2006).

Η σχολική επιτυχία ενός μαθητή/μαθήτριας με ειδικές ανάγκες δεν εξαρτάται μόνο από τη σχέση που αναπτύσσει με τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, αλλά και από τη σχέση που αναπτύσσει και καλλιεργεί με την οικογένεια του μαθητή/τριας του, ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής. Η τάση για συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια προωθεί τη σχολική επίδοση του μαθητή/μαθήτριας με την πεποίθηση ότι

αυτή εξαρτάται από τις: κοινωνικές, πολιτιστικές και μαθησιακές εμπειρίες, στάσεις και προσδοκίες του οικογενειακού περιβάλλοντος (Συμεού, 2003).

Η πραγματική και ουσιαστική σχέση που θα αναπτύξουν θα επιφέρει τα καλύτερα δυνατά μαθησιακά αποτελέσματα για τους μαθητές-μαθήτριες, όταν φυσικά και οι δύο προτείνουν μια συνεργασία η οποία στηρίζεται στην αποδοχή ίσων δεξιοτήτων και της εμπειρίας και μια αίσθηση ότι κάθε συνεργάτης φέρνει κάτι διαφορετικό αλλά ίσης αξίας στη σχέση (Pugh, 1988, αναφορά στο Τσιμπιδάκη, 2013 σ. 201).

Η επικοινωνία που υπάρχει μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, συμβάλλει θετικά στη σωστή διαχείριση της εκπαίδευσης, διότι αφενός, οι απαραίτητες πληροφορίες συλλέγονται από τον διευθυντή της εκπαιδευτικής δομής για την λήψη της σωστής απόφασης, αφετέρου, επειδή μειώνει τη σύγκρουση και την ένταση μεταξύ τους, στοχεύει στη δημιουργία μιας αρμονικής και ειρηνικής σχέσης και στάσης μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (Saiti, 2007).

Σύμφωνα με την έρευνα των Syriopoulou-Delli & Polychronopoulou (2017), έχοντας ως δείγμα 171 εκπαιδευτικούς και 50 γονείς παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος που φοιτούν σε γενικά ή ειδικά σχολεία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αξιοσημείωτα είναι τα ερευνητικά αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, το ποσοστό (50,9%) των εκπαιδευτικών θεωρεί πως οι συναντήσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς για επικοινωνιακούς και ενημερωτικούς λόγους, θα πρέπει να πραγματοποιούνται μόνο μία φορά το μήνα, ενώ το ποσοστό (49,1%) των εκπαιδευτικών θεωρεί πως πρέπει να πραγματοποιούνται μία φορά την εβδομάδα και η πλειονότητα των γονέων σε ποσοστό (98%) ζήτησε να πραγματοποιούνται κάθε μήνα. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών σε ποσοστό (90,6%) φαίνεται να υποστηρίζει ότι οι συναντήσεις με τους γονείς των παιδιών είναι πολύ σημαντικές. Το ποσοστό (69,6%) από αυτούς, λαμβάνει σοβαρά και σε μεγάλο βαθμό τις απόψεις των γονέων σχετικά με τις επιδόσεις και τη συμπεριφορά των παιδιών τους. Τέλος, το ποσοστό της τάξεως του (39,2%) των εκπαιδευτικών και το ποσοστό (88,0%) των γονέων εμφανίζονται ως γνώστες των εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών τους.

Παρόμοια με τα παραπάνω ερευνητικά αποτελέσματα, είναι και τα αποτελέσματα μιας άλλης έρευνας που διεξήχθη από τους: Syriopoulou-Delli, Cassimos & Polychronopoulou (2016), όπου αποδείχθηκε ότι η περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς των μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος,

θεωρεί ότι η ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών ανάμεσα τους είναι μεγάλης και σπουδαίας σημασίας για την ομαλή εξέλιξη και την πρόοδο των παιδιών τους.

2.4.1 Στάσεις του οικογενειακού περιβάλλοντος των μαθητών/τριών με αναπηρία απέναντι στους εκπαιδευτικούς

Όπως αναφέρεται στον Κουρκούτας (2010), αρκετοί γονείς κρατούν στάση μη εμπιστοσύνης ή στάση μη επένδυσης και μη προσδοκίας αποτελεσμάτων από το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς. Αρκετοί δε, δεν αποδέχονται καθόλου το πρόβλημα του παιδιού και διατηρούν μια στάση απόμακρη ή μη εμπιστοσύνης απέναντι στο σχολείο και στους ειδικούς.

Επίσης, όπως εξηγεί ο Κουρκούτας (2010), υπάρχει και η μερίδα των γονέων που παρουσιάζουν υπερβολικές προσδοκίες από τους εκπαιδευτικούς. Μάλιστα σύμφωνα με τον Γεωργίου (2000), οι γονείς δεν σέβονται ούτε εκτιμούν όσο θα έπρεπε την γνώση των εκπαιδευτικών σε παιδαγωγικά θέματα, γι αυτό και αυτοί υποχρεούνται να προστατέψουν τον επαγγελματισμό τους με το να κρατούν για τον εαυτό τους «τα μυστικά του επαγγέλματος».

Βεβαίως, υπάρχει και η στάση της ανοιχτής ή συγκαλυμμένης απόρριψης ή άρνησης στην οποία οι γονείς βιώνουν τραυματικά το γεγονός ότι το παιδί τους παρακολουθεί ειδικό πρόγραμμα για παιδιά με αναπηρία ή ειδικές ανάγκες, καταλήγοντας συχνά στην απαξίωση του σχολείου και των ειδικών επαγγελματιών (Κουρκούτας, 2010).

Επιπλέον, παρουσιάζονται και αρκετά προβλήματα επικοινωνίας των γονέων και των εκπαιδευτικών. Πολλοί γονείς εκφράζουν ως παράπονο ότι συναντούν τους εκπαιδευτικούς μόνο τις ημερομηνίες όπου δίνεται ο έλεγχος επίδοσης των μαθητών/τριών και ότι τους είναι δύσκολο να πλησιάσουν τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους με σκοπό να συζητήσουν για οτιδήποτε θέματα και προβλήματα που αφορούν το παιδί τους. (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Σύμφωνα με τον Γεωργίου (2000) όπως αναφέρεται στο Πολυχρονοπούλου (2012) σ. 246, οι γονείς δε σέβονται ούτε εκτιμούν όσο θα έπρεπε τη γνώση των εκπαιδευτικών σε παιδαγωγικά θέματα, γι αυτό και αυτοί υποχρεούνται να προστατέψουν τον

επαγγελματισμό τους με το να κρατούν για τον εαυτό τους «τα μυστικά του επαγγέλματος». (Αυτό εμποδίζει για παράδειγμα τον εκπαιδευτικό να βοηθήσει τον γονιό έτσι ώστε να συνεχίσει το έργο του σχολείου στο σπίτι, υποστηρίζοντας και καθοδηγώντας σωστά το παιδί του).

Επιπλέον, δε βοηθούν τα παιδιά τους με τα μαθήματα στο σπίτι, στο βαθμό και με τον τρόπο που θα έπρεπε, γκρεμίζοντας συχνά, ό,τι χτίζει ο εκπαιδευτικός στο σχολείο (Γεωργίου, 2000).

2.4.2 Στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στο οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών/τριών με αναπηρία

Η ηλικία και τα χρόνια προϋπηρεσίας του εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική διαδικασία, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη σχέση που προσπαθεί να αναπτύξει με τους γονείς των μαθητών/τριών του με τους οποίους επικρατούν αντίθετες απόψεις. Συνήθως οι πιο μεγάλοι σε ηλικία εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που είναι περισσότερο κλειστοί σχετικά με θέματα που αφορούν την ανάμειξη των γονέων στην διαδικασία της εκπαίδευσης που αφορά το παιδί τους, σε αντίθεση με στους πιο νέους σε ηλικία, οι οποίοι τείνουν περισσότερο να συμφωνούν και να ενθαρρύνουν τη γονεϊκή παρέμβαση (McBride & Lin, 1996).

. Αντιθετικά αποτελέσματα, έχουν άλλες έρευνες, σύμφωνα με τις οποίες οι νεότεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερες δυσκολίες να συνεργαστούν με τους γονείς των μαθητών τους, ενώ αντιθέτως οι μεγαλύτεροι αναπτύσσουν στενότερες σχέσεις με τους γονείς. Έτσι, η εμπειρία που φαίνεται να διαθέτουν οι μεγαλύτεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί, επιδρά θετικά στη στάση τους απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή, ίσως επειδή νιώθουν λιγότερη ανασφάλεια (McBride & Lin, 1996).

Όπως παρατηρήθηκε από τους: Turnbull, Erwin & Soodak (2011), πολλοί είναι οι εκπαιδευτικοί που δεν σταμάτησαν να εκφράζουν τα παράπονα τους σχετικά με την μειωμένη συνεργασία ή την καθόλου συνεργασία με τους γονείς, γεγονός που απέδωσαν στο ότι τους έλλειπαν οι απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες έτσι ώστε να κατέχουν ενεργή συμμετοχή σε μια τέτοιου είδους διαδικασία

2.5 Ειδικός παιδαγωγός και εργασιακό περιβάλλον

2.5.1 Σχέση ειδικού παιδαγωγού με τους συναδέλφους

Ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, είναι υποχρεωμένος να συνεργάζεται, να ενημερώνει και να ενημερώνεται από τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης. Σε πολλές έρευνες που έχουν διεξαχθεί παρατηρήθηκε πως η συνεργατική συνδιδασκαλία κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί ειδικής και γενικής αγωγής, οι οποίοι βρίσκοντας όλη μέρα στον ίδιο χώρο επιδρά θετικά και επιφέρει επίσης θετικά αποτελέσματα για όλους τους μαθητές/τριες και συντείνει στην κοινωνική τους αποδοχή. Στο συνεργατικό μοντέλο, ο ρόλος του εκπαιδευτικού της γενικής αγωγής παραμένει κεντρικός επειδή έχει περισσότερη καθημερινή επαφή με όλους τους μαθητές/τριες. Επομένως, με αυτόν τον τρόπο αναπτύσσεται και ενισχύεται το αίσθημα του εκπαιδευτικού, ότι η εκπαίδευση των μαθητών/τριων με ειδικές εκπαιδευτικές βρίσκεται υπό την ευθύνη (Δόικου – Αυλίδου, 2000).

Βασικό ρόλο παίζει και η στάση των εκπαιδευτικών για μια επιτυχημένη συνεκπαίδευση, καθώς αυτοί είναι εκείνοι που έχουν τη δυνατότητα να επηρεάσουν τους/τις μαθητές/τριες τους, τους συναδέλφους τους και τους γονείς, βελτιώνοντας ή αποδυναμώνοντας με αυτόν τον τρόπο την συμπεριφορά και την εκπαιδευτική επίδοση του μαθητή/τριας και ενισχύοντας τη δημιουργία μιας νοοτροπία ότι όλοι οι μαθητές/τριες ανεξαιρέτως είναι κατάλληλοι να λάβουν εκπαίδευση (Barton ,2004 ; Tzokona, 2000).

Όπως τονίζεται από έρευνες, η επιτυχημένη στην εφαρμογή των πρακτικών συμπερίληψης οφείλεται σε μεγάλο ποσοστό και από την θέληση των εκπαιδευτικών να συνεργάζονται με μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις αίθουσες διδασκαλίας τους (Rakar, Cig & Parlak – Rarak, 2015) όπως επίσης και από τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν τη διαφορετικότητα μέσα στην σχολική αίθουσα (Watkins, 2003).

Επιπλέον, σύμφωνα με την Μεντζά (2016), η σχολική ενσωμάτωση του παιδιού μαθητή/τριας με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες οφείλεται σε μεγάλο βαθμό καθώς και

από την ευαισθησία και το κατά πόσο αισθάνεται έτοιμος και υπεύθυνος ο εκπαιδευτικός να αντιμετωπίζει και να εφαρμόσει τη συνεκπαίδευση.

Ένας άλλος βασικός παράγοντας που δε βοηθάει ιδιαίτερα την ποιοτική και αποτελεσματική εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία είναι ότι και οι δύο εκπαιδευτικοί (γενικής και ειδικής εκπαίδευσης) δε γνωρίζουν ποιες συνεργατικές πρακτικές ωφελούν τους μαθητές αυτούς στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Strogilos, & Tragoulia, 2013).

Εκτός από τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής, ο ειδικός παιδαγωγός πρέπει να συνεργαστεί και με άλλους φορείς όπως τους φυσιοθεραπευτές, ιατρούς, κοινωνικούς λειτουργούς. Με τον όρο «συνεργασία» εννοούμε να ανταλλάζουν ιδέες, απόψεις, να εξηγήσουν όλοι τον ρόλο τους στους υπόλοιπους. Κάτι τέτοιο είναι πολύ δύσκολο. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα, όλοι οι ειδικοί και οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι υπάρχουν ανησυχίες και αμφιβολίες για το μέχρι που μπορεί να παρέμβει κάποιος στο έργο του άλλου. Έτσι οι θεραπευτές πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν καταλαβαίνουν το έργο τους, με αποτέλεσμα να μην τους εμπιστεύονται. Αντίστοιχα οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι θεραπευτές υποτιμούν το έργο τους (Strogilos & et al, 2012).

Επιπρόσθετα, οι Glashan et al, (2004) μελέτησαν τις απόψεις των γενικών παιδαγωγών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την υποστήριξη που χρειάζονται κατά την εκπαίδευση ενός μαθητή/τριας με ΔΑΦ στην σχολική αίθουσα. Σχετικά λοιπόν, με την παρουσία ενός δεύτερου εκπαιδευτικού (ο οποίος δεν είχε την απαραίτητη ή την επίσημη εκπαίδευση σχετικά με την ΔΑΦ) δήλωσαν ότι αυτό τους φέρνει ιδιαίτερο άγχος διότι αισθάνονται ότι έχουν την ευθύνη ενός επιπλέον ενήλικα γιατί και εκείνοι, δουλεύουν σε ένα νέο για αυτούς πλαίσιο, για το οποίο δεν έχουν λάβει την κατάλληλη κατάρτιση.

Επιπλέον, στην έρευνα των Chung et al, (2015), όπου έλαβαν μέρος 234 εκπαιδευτικοί, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής συμπεριφέρονται διαφορετικά στους μαθητές/τριες με ΔΑΦ από τους μαθητές/τριες με τυπική ανάπτυξη. Δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής τους αποφεύγουν και δεν τους αντιμετωπίζουν με συμπάθεια. Αυτή τους η συμπεριφορά και η στάση, είναι ικανή να επιδράσει στην επιτυχημένη εφαρμογή των αποτελεσματικών πρακτικών μέσα στην τάξη, στην οποία πραγματοποιείται η συμπερίληψη.

Σύμφωνα με τους Karr & Landerholm (1991), οι αυξημένες διοικητικές υποχρεώσεις, η γραφειοκρατία, η απειθαρχία και η διαταρακτική συμπεριφορά των μαθητών, η έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς, οι δυσλειτουργικές συναδελφικές σχέσεις και οι μεγάλες σε αριθμό μαθητών σχολικές αίθουσες, σε συνδυασμό με την έλλειψη κατάλληλης και επαρκούς επαγγελματικής κατάρτισης καθώς και οι δυσκολίες που ανακύπτουν στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, έχουν εντοπιστεί ως πηγές εργασιακού στρες.

Σύμφωνα με την Sutton (2005), όταν οι εκπαιδευτικοί βιώνουν αρνητικά συναισθήματα, αυτά προέρχονται από ενδοσχολικούς και εξωσχολικούς παράγοντες. Σχετικά με τους ενδοσχολικούς παράγοντες, ένα από τα κυριότερα αρνητικά συναισθήματα είναι η απογοήτευση και ο θυμός ο θυμός την ώρα που οι μαθητές/τριες παρουσιάζουν παραβατική συμπεριφορά και δεν συμμορφώνονται στους κανόνες της τάξης ή δεν συμβαδίζουν με τους μαθησιακούς στόχους που έχουν θέσει. Επίσης, σχετικά με τους εξωσχολικούς παράγοντες, αυτοί αφορούν στην άσχημη επαφή και στην έλλειψη στη συνεργασία τους με τις οικογένειες των μαθητών/τριών και πολλές φορές μπορεί να αμφισβητήσουν την παιδαγωγική και διδακτική τους υπόσταση.

2.5.2 Σχέση ειδικού παιδαγωγού με την διεύθυνση της δομής όπου εργάζεται

Ο διευθυντής της εκπαιδευτικής δομής, κατέχει μια καίρια και κομβική θέση στην κομβική ιεραρχία, εξαιτίας του επικοινωνιακού ρόλου που κατέχει ανάμεσα στα ανώτερα στελέχη της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών της δομής (Σαΐτη, 2007).

Οι αρμοδιότητες του διευθυντή, θα πρέπει να επαναπροσδιοριστούν καθώς είναι καθοριστικός καθώς είναι καθοριστικός στην επαγγελματική εξέλιξη και την προώθηση συνεργατικών μορφών διδασκαλίας στο σχολείο. Ο διευθυντής, πρέπει να έχει την ικανότητα να συνάπτει σχέσεις που να βασίζονται στον αμοιβαίο σεβασμό με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής δομής που διευθύνει, να αφουγκράζεται τις προσδοκίες του κατανέμοντας αρμοδιότητες ευθύνης στους εκπαιδευτικούς και φροντίζοντας για τη σωστή διοικητική λειτουργία του σχολείου, ώστε να διευκολυνθεί το έργο τους (Σαΐτη, 2008).

Σύμφωνα επίσης με την έρευνα που πραγματοποίησαν οι Schmidt & Venet (2012) που αφορά τον ρόλο και την παρουσία του διευθυντή στα σχολεία ειδικής αγωγής και την προώθηση της πολιτικής ένταξης, διαπίστωσαν το επαγγελματικό προφίλ τριών διευθυντών σχολείων στον Καναδά διερευνώντας τις απόψεις ,για τους μαθητές/τριες με ειδικές ανάγκες και την καλύτερη προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον.

Διαπίστωσαν τρία στυλ ηγεσίας, το οργανωτικό, των συναλλαγών και της μετασχηματιστικής πολιτικής και την επίδραση αυτών των στυλ στην καλλιέργεια συνεργατικών σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς. Εκείνο που διαπιστώθηκε είναι ότι: η κουλτούρα, το θεωρητικό και το γνωστικό υπόβαθρο του διευθυντή, η εμπειρία του, η γνώση που κατέχει σχετικά με τα θέματα που αφορούν στην ειδική αγωγή (ενσωμάτωση, επιστημονικό διδακτικό προσωπικό, ανίχνευση δυσκολιών και προβλημάτων του παιδιού, πίστη στην ιδέα της κατάκτησης ακαδημαϊκών γνώσεων από τους μαθητές , συνειδητοποίηση των ευεργετικών οφελών της ενσωμάτωσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες) δημιουργούν σημαντικούς παράγοντες που αντικατοπτρίζουν τον τρόπο με τον οποίο προσπαθούν να προωθήσουν τις συνεργατικές σχέσεις με το υπόλοιπο διδακτικό εκπαιδευτικό προσωπικό και τις πρακτικές που αποσκοπούν στην συνεκπαίδευση.

Κεφάλαιο 3^ο: Μεθοδολογία έρευνας

3.1 Σκοπός της έρευνας

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, σκοπός της εργασίας, είναι να ερευνησει και να εξετάσει τις διαστάσεις του ρόλου που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής στην διεξαγωγή της διδασκαλίας και της συνεργασίας τόσο με το παιδί με ΔΑΦ, όσο και τη συνεργασία με το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού αλλά και με τη σχολική δομή στην οποία εργάζεται.

Ως επιμέρους στόχοι της εργασίας αναφέρονται οι ακόλουθοι:

- 1) Διερεύνηση για την ομαλή ή μη, διεξαγωγή διδασκαλίας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή/τριας με ΔΑΦ
- 2) Διερεύνηση του βαθμού ανταπόκρισης του μαθητή/τριας στις εκπαιδευτικές πρακτικές
- 3) Διερεύνηση για την ομαλή ή όχι συνεργασία του εκπαιδευτικού με την οικογένεια του μαθητή/τριας με ΔΑΦ
- 4) Διερεύνηση για την παροχή ή μη, βοήθειας της οικογένειας του μαθητή/τριας με ΔΑΦ προς τον εκπαιδευτικό
- 5) Διερεύνηση για την υποστήριξη ή μη, του εκπαιδευτικού από τα διοικητικά μέλη της δομής που εργάζεται
- 6) Διερεύνηση για την ομαλή ή μη, συνεργασία με τους συναδέλφους της δομής όπου εργάζεται

Από την παρούσα έρευνα προέκυψαν:

- 1) Ομαλή διεξαγωγή συνεργασίας εκπαιδευτικών με μαθητή/τρια με ΔΑΦ
- 2) Επικράτηση κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών με μαθητή/τρια με ΔΑΦ
- 3) Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την διδακτική πορεία του/της μαθητή/τριας με ΔΑΦ
- 4) Επιτακτική ανάγκη από μεριάς των εκπαιδευτικών για την τοποθέτηση των μαθητών/τριων με ΔΑΦ στη γενική τάξη

- 5) Ομαλή και ικανοποιητική συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών/τριων με ΔΑΦ,
- 6) Συνεργατικό κλίμα από τη μεριά των οικογενειών των μαθητών/τριών με ΔΑΦ προς τους εκπαιδευτικούς
- 7) Έντονο ενδιαφέρον του οικογενειακού περιβάλλοντος για την ακαδημαϊκή πρόοδο του παιδιού τους
- 8) Αποδοχή από το οικογενειακό περιβάλλον της ΔΑΦ του παιδιού τους
- 9) Δυσκολίες στη συνεργασία με την διεύθυνση του εργασιακού περιβάλλοντος
- 10) Ανύπαρκτη/Περιορισμένη συνεργασία εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους τους
- 11) Ενθάρρυνση για κοινωνικοποίηση των μαθητών/τριων με ΔΑΦ
- 12) Ανάγκη για θετική στάση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής απέναντι στα παιδιά με ΔΑΦ

3.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση λοιπόν την βιβλιογραφική ανασκόπηση και τον προσδιορισμό του ερευνητικού σκοπού , προκύπτουν τα παρακάτω τρία ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πώς διεξάγεται η συνεργασία του εκπαιδευτικού με τον μαθητή/τρια με ΔΑΦ;
2. Πως διεξάγεται η συνεργασία του εκπαιδευτικού με την οικογένεια του παιδιού με ΔΑΦ;
3. Πώς διεξάγεται η συνεργασία του εκπαιδευτικού με την δομή στην οποία εργάζεται;

3.3 Ποιοτική έρευνα

Με σκοπό να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι στην παρούσα έρευνα, χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική έρευνα. Η έρευνα (research) αποτελεί την διαδικασία σταδίων, η οποία αφορά τη συγκέντρωση, την επεξεργασία και την ανάλυση πληροφοριών με σκοπό να αυξήσουν την κατανόηση ενός θέματος ή ενός ζητήματος (Creswell, 2008).

Η ποιοτική έρευνα μας επιτρέπει, σε κάποιο βαθμό, να έχουμε πρόσβαση στην υποκειμενική εμπειρία ή προοπτική των άλλων, στα υποκειμενικά τους νοήματα. Σε όλη τη ποιοτική ερευνητική διαδικασία το κύριο ενδιαφέρον του ερευνητή εστιάζεται στη σύλληψη και κατανόηση των νοημάτων που τα υποκείμενα της έρευνας έχουν για το υπό διερεύνηση ζήτημα, και όχι τόσο στα νοήματα που πηγάζουν από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Τα πλεονεκτήματα της ποιοτικής μελέτης, σύμφωνα με τους Fraenkel & Wallen (2009), είναι τα εξής:

- 1) Ο ερευνητής μπορεί να παρατηρεί χωρίς το δείγμα της έρευνας να επηρεάζεται από την παρουσία του ερευνητή.
- 2) Ο ερευνητής δεν περιορίζεται χρονικά και έχει τη δυνατότητα να διεξάγει έρευνα σε γεγονότα που δεν συμβαίνουν στην παρούσα φάση, μελετώντας αρχεία για γεγονότα που έχουν συμβεί στο παρελθόν.
- 3) Είναι σχετικά οικονομική σε σχέση με άλλες ερευνητικές μεθόδους, εφόσον το υλικό που θα εξεταστεί είναι πιο εύκολα προσβάσιμο.
- 4) Δίνει τη δυνατότητα σε άλλους ερευνητές να αναπαράγουν έρευνες που έχουν αναλυθεί με τη δεδομένη ερευνητική μέθοδο.

Στην ποιοτική έρευνα, ο σκοπός είναι πολύ πιο ανοιχτός από ότι στην ποσοτική. Θέτετε γενικά, ευρύτερα ερωτήματα έτσι ώστε να μάθετε όσο μπορείτε περισσότερα από τους συμμετέχοντες. Επίσης, επειδή τα δεδομένα αποτελούνται από λέξεις ή από εικόνες υπάρχει μια διαφορετική προσέγγιση στην ανάλυση των δεδομένων. Συνήθως δημιουργείται μια βάση δεδομένων κειμένου που αντί να χρησιμοποιείται τη στατιστική, αναλύετε τις λέξεις ή τις εικόνες για να περιγράψετε το φαινόμενο που

μελετάτε. Επιπλέον, μπορείτε να αναφέρετε έναν προσωπικό συλλογισμό σχετικά με τη σημασία όσων μάθατε κατά τη διάρκεια της μελέτης και να καταλήξετε σε πιο αφηρημένα νοήματα (Creswell, 2008).

Αξίζει να αναφερθεί, πως η ποιοτική έρευνα δεν είναι απαραίτητο να κάνει χρήση ιδιαίτερα μεγάλων δειγμάτων, αλλά έρευνα και εξετάζει έναν μικρότερο αριθμό ερωτώμενων. Τα μεγάλα ερευνητικά δείγματα, χρειάζονται κυρίως για την ανάλυση ερωτήσεων με την χρήση δομημένου ερωτηματολογίου, με σκοπό να μετρηθεί το πόσοι άνθρωποι κατέχουν μια συγκεκριμένη άποψη. Αντιθέτως, στην ποιοτική έρευνα είναι δυνατόν να πραγματοποιηθούν έρευνες σε μικρά σύνολα ερωτώμενων με σκοπό να γίνει η καταγραφή και η εξήγηση των απόψεων τους. Επιπλέον, δεν πρέπει να μην αναφερθεί ότι η ποιοτική έρευνα περιλαμβάνει την υποκειμενικότητα. Βέβαια αυτό, μπορεί να γίνει ευδιάκριτο στις απαντήσεις των όσων συμμετείχαν στην έρευνα, οι οποίοι δίνουν τη δική τους εκδοχή για την πραγματικότητα (Cohen et al, 2008).

3.4 Ερευνητικό εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων

Η μέθοδος συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε βάση της φύσεως των ερευνητικών ερωτημάτων της παρούσας εργασίας. Η εργασία σκοπεύει να εξετάσει την συνεργασία του εκπαιδευτικού με τον/την μαθητή/τρια με ΔΑΦ αλλά και με το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού και επίσης με το σχολικό περιβάλλον που εργάζεται.

Στη συγκεκριμένη έρευνα ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της συνέντευξης όπου είναι μια από τις πιο διαδεδομένες τεχνικές δεδομένων στην ποιοτική προσέγγιση (Patton, 1987). Οι συνεντεύξεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως κύρια ή μοναδική μέθοδο έρευνας, για παράδειγμα σε δείγματα ερευνών ή σε πολλές θεμελιωμένες θεωρητικές μελέτες. Επίσης, είναι κατάλληλα για χρήση σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους, χρησιμοποιώντας μια προσέγγιση πολλαπλών μεθόδων (Robson, 2007).

Συνέντευξη είναι η διαδικασία κατά την οποία ένας ερευνητής θέτει ερωτήσεις προφορικά σε κάποιον για να ζητήσει την άποψή του για διάφορα θέματα, να πάρει προσωπικές πληροφορίες, κλπ. Οι απαντήσεις γνωστοποιούνται σε ένα ευρύτερο κοινό. Ένας από τους κύριους στόχους της συνέντευξης είναι να μας προσφέρει πολύτιμα στοιχεία σε βάθος, τα οποία δεν θα είχαμε την ευκαιρία να τα ανακαλύψουμε με άλλους τρόπους έρευνας (Robson, 2007).

Ως μέσο συλλογής δεδομένων, στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιείτε η ημιδομημένη συνέντευξη η οποία είναι η πιο ευέλικτη μορφή συνέντευξης. Στην ημιδομημένη συνέντευξη δεν υπάρχει συγκεκριμένος αριθμός ερωτήσεων, αλλά μια λίστα θεμάτων που θα ερωτηθούν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. «Η ημιδομημένη συνέντευξη έχει προκαθορισμένες ερωτήσεις, αλλά η διάταξη τους μπορεί να αλλάξει να προσαρμοστεί ανάλογα με την αντίληψη του κάθε συνεντευξιαζόμενου σχετικά με το τι πιστεύεται πως είναι πιο κατάλληλο. Η διατύπωση μιας ερώτησης μπορεί κάλλιστα να μεταβληθεί και να δοθούν απαραίτητες εξηγήσεις, με αυτόν τον τρόπο μπορούν να μην συμπεριληφθούν στην συνέντευξη ορισμένες ερωτήσεις που θεωρούνται ή παρουσιάζονται ως ακατάλληλες για κάποιο συγκεκριμένο λόγο ή μάλιστα μπορούν ενσωματωθούν στην συνέντευξη πρόσθετες ερωτήσεις» (Robson, 2007).

Σύμφωνα με τους Powney & Watts (1987), η ημιδομημένη συνέντευξη αποτελεί και εκείνη μια συνέντευξη αποκρινόμενων. Οι συνεντευκτές έχουν στην κατοχή τους ένα κατάλογο θεμάτων όπου προσδοκούν να πάρουν αποκρίσεις. Επιπλέον, διαθέτουν μια πιο μεγάλη ελευθερία στην σειρά που θέτουν τις ερωτήσεις, στο πως ακριβώς θα τις διατυπώσουν και στο πόσο χρόνο και πόση προσοχή θα αφιερώσουν σε διάφορα ζητήματα. Το σχέδιο της ημιδομημένης συνέντευξης είναι πιο απλό από εκείνο της δομημένης συνέντευξης (Robson, 2007).

Η ημιδομημένη συνέντευξη αποτελεί μια απλή συζήτηση δημιουργώντας έναν επικοινωνιακό διάλογο μέσα από τον οποίο γίνεται εύκολη συλλογή πληροφοριών εφόσον ο ερευνητής είναι ελεύθερος να τροποποιήσει τις ερωτήσεις ανάλογα με τον εκάστοτε διάλογο σεβόμενος και ακούγοντας προσεχτικά αυτά που του λέει ο συνομιλητής του (Τσιώλης, 2011 ; Ιωσηφίδης, 2003).

Ο συνεντευκτής, θα πρέπει να ξεκινήσει από ένα αρχικό θέμα, αλλά στην πορεία, και σε κάποιο βαθμό, θα πρέπει να καθοδηγείται από τις απαντήσεις του ερωτώμενου έτσι ώστε να προχωρήσει στην επόμενη ακολουθία θεμάτων. Προτείνεται στον συνεντευκτή να κρατά γραμμένα τα διάφορα θέματα ερωτήσεις που επιθυμεί να ρωτήσει όπως και τις παροτρύνσεις (Robson, 2007).

Όπου είναι εφικτό, οι συνεντεύξεις θα πρέπει να μαγνητοφωνούνται. Η μαγνητοταινία αποτελεί μια μόνιμη καταγραφή και επιτρέπει στον συνεντευκτή να συγκεντρωθεί στην συνέντευξη (Robson, 2007).

Προκειμένου να πραγματοποιηθεί η συνέντευξη με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, δημιουργήθηκε ένα σχέδιο που περιλάμβανε τρεις θεματικές ενότητες που προέκυψαν από την βιβλιογραφική ανασκόπηση οι οποίες αφορούν: 1) την συνεργασία του εκπαιδευτικού με τον/την μαθήτριά με ΔΑΦ 2) τις σχέσεις – συνεργασία εκπαιδευτικού με τις οικογένειες των μαθητών/τριών με ΔΑΦ και 3) το εργασιακό περιβάλλον του εκπαιδευτικού. Η συνέντευξη περιλάμβανε 10 βασικές ερωτήσεις που επιπλέον όταν κρινόταν απαραίτητο γινόταν επιπρόσθετες ερωτήσεις για επιπλέον διευκρινήσεις σχετικά με το υπό εξέταση θέμα.

3.4.1. Συμμετέχοντες

Το δείγμα της παρούσας εργασίας, αποτελούν δεκαπέντε (15) άτομα εκ των οποίων τα 9 ήταν γυναίκες και 6 ήταν άντρες. Στην παρούσα έρευνα έλαβαν μέρος, εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ηρακλείου και συγκεκριμένα: εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης, εκπαιδευτικοί τμημάτων ένταξης και εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής. Πιο αναλυτικά το δείγμα αποτελούταν από τρεις (3) εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής που εργάζονται σε ειδικό δημοτικό σχολείο, τέσσερις (4), είναι υπεύθυνοι τμημάτων ένταξης σε γενικό δημοτικό σχολείο και οκτώ (8) εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής που έχουν προσληφθεί και εργάζονται στην παράλληλη στήριξη.

Το εύρος ηλικίας των εκπαιδευτικών κυμαίνεται από 23 έως 55 έτη, με τα λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας να είναι τα δύο (2) έτη και τα περισσότερα τα τριάντα δύο (32) έτη. Όλοι οι συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας έχουν έρθει σε επαφή και εργάζονται με μαθητές/τριες με ΔΑΦ. Οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής έχουν αποφοιτήσει από κάποιο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης της Ελλάδας και οι περισσότεροι έχουν ολοκληρώσει ή φοιτούν σε κάποιο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών κυρίως στο Πανεπιστήμιο της Λευκωσίας και μόνο δύο άτομα σε κάποιο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών της Ελλάδας. Από τους δεκαπέντε (15) συμμετέχοντες της έρευνας μόνο τρεις (3), είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί ενώ οι υπόλοιποι εργάζονται ως αναπληρωτές.

3.4.2 Διαδικασία της συνέντευξης

Οι συνεντεύξεις έλαβαν χώρο κατά τη χρονική περίοδο Μαρτίου 2021 έως τον Απρίλιο του 2021. Λόγω της πανδημίας του κορονοϊού. Δεν υπήρξε η δυνατότητα συνέντευξης δια ζώσης επομένως πραγματοποιήθηκαν εξ αποστάσεως και συγκεκριμένα μέσω, των μέσων κοινωνικής δικτύωσης.

Υπήρξε εξαρχής ενημέρωση για τον σκοπό της συνέντευξης και επίσης για την καταγραφή και ηχογράφηση των συνεντεύξεων όπου από όλους τους συμμετέχοντες υπήρξε η συγκατάθεση.

Η χρονική περίοδος των συνεντεύξεων διήρκησε η μεγαλύτερη σαράντα (40) λεπτά και η μικρότερη 11 λεπτά και 25 δευτερόλεπτα (11 min και 25 sec).

Αξίζει να αναφερθεί ότι κατά την έναρξη των συνεντεύξεων σημειώθηκαν κάποια δημογραφικά στοιχεία όπως φύλο, ηλικία, επίπεδο εκπαίδευσης και χρόνια προϋπηρεσίας.

Τέλος, δεν παρουσιάστηκε κανένα πρόβλημα ή επιθυμία να σταματήσει η συνέντευξη από κανένα από τους συμμετέχοντες. Σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες έδειξαν μεγάλη προθυμία να μοιραστούν τις εμπειρίες τους.

3.5 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Η μέθοδος ανάλυσης που ορίστηκε ως κατάλληλη για να εξυπηρετηθούν οι σκοποί της παρούσας έρευνας είναι η θεματική ανάλυση.

Η θεματική ανάλυση περιλαμβάνει τη συστηματική ταυτοποίηση, οργάνωση και κατανόηση επαναλαμβανόμενων σημασιολογικών προτύπων στο σύνολο των δεδομένων. Έτσι, ο ερευνητής μπορεί να αποκτήσει γνωστική πρόσβαση σε συλλογικές έννοιες και εμπειρίες και εντοπίζει πολλά πρότυπα νοήματος στα δεδομένα του/της. (Braun & Clarke, 2012). Ωστόσο, εστιάζει στο περιεχόμενο που σχετίζεται με το ερευνητικό θέμα, ειδικά στο περιεχόμενο το οποίο είναι κατάλληλο για την απάντηση των ερευνητικών του ερωτήσεων. Επομένως, το ερευνητικό ερώτημα, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως οδηγός στη διαδικασία ανάλυσης (Braun & Clarke, 2012).

Σύμφωνα με τον Τσιώλη (2016), παρουσιάζονται και προτείνονται πέντε βήματα για τη διεξαγωγή της θεματικής ανάλυσης.

- Το πρώτο βήμα, αφορά τη μετεγγραφή (απομαγνητοφώνηση) οπου μετά το την ολοκλήρωση της συνέντευξης, ο ερευνητής/τρια οφείλει να μεταφέρει γραπτώς την καταγεγραμμένη συνομιλία που είχε με τον συνεντευξιζόμενο.
- Σε δεύτερο στάδιο, προτείνει την λεπτομερή ανάγνωση των κειμένων δηλαδή τον εντοπισμό και την συνάθροιση εκείνων των αποσπασμάτων τα οποία αντιστοιχούν στο εκάστοτε ερευνητικό ερώτημα και υποερώτημα. Συνεπώς θα πρέπει να διαβάσει προσεκτικά τα μεταγραμμένα κείμενα των συνεντεύξεων και να εντοπίσει τα αποσπάσματα που σχετίζονται με το εκάστοτε ερευνητικό ερώτημα.
- Στη συνέχεια στο τρίτο βήμα, προτείνει την κωδικοποίηση . Στο παρόν βήμα, ο ερευνητής/τρια είναι υποχρεωμένος να αποδώσει την ερμηνεία των δεδομένων της έρευνας όπως επίσης και να κατανοήσει και να προσδιορίσει πλήρως τη σημασία τους (Willig, 2015).
- Σε τέταρτο βήμα εμφανίζονται τα θέματα. Τα θέματα, σύμφωνα με τους Braun & Clark (2012), αποτελούν εννοιολογικές κατασκευές οι οποίες είναι πιο αφηρημένες και πιο γενικές από τους κωδικούς και προκύπτουν από την επεξεργασία, τη σύγκριση, τη συγχώνευση των κωδικών και αντιστοιχούν σε

ένα επαναλαμβανόμενο μοτίβο νοήματος. Τα θέματα αποτελούν αυτόνομες εννοιολογικές οντότητες και μπορούν να λειτουργήσουν ως εκδοχές απάντησης στο υπό εξέταση ερευνητικό ερώτημα.

- Τέλος, ως πέμπτο βήμα προτείνει την έκθεση των ευρημάτων όπου ο ερευνητής/τρια παραθέτει τα αποσπάσματα από τα κείμενα των συνεντεύξεων με σκοπό να τεκμηριώσει τα ευρήματα του.

3.5.1 Μέθοδος ανάλυσης της παρούσας εργασίας

Τα βήματα, για την ολοκλήρωση του ερευνητικού πλαισίου της παρούσας εργασίας και για την κατάληξη των ερευνητικών αποτελεσμάτων ήταν τα εξής:

- Διεξαγωγή των συνεντεύξεων
- Απομαγνητοφώνηση
- Κωδικοποίηση των αποτελεσμάτων
- Κατηγοριοποίηση σε θεματικές ενότητες

Στην παρούσα έρευνα, για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα μέσω των συνεντεύξεων, χρειάστηκε η λέξη προς λέξη απομαγνητοφώνηση για κάθε μία συνέντευξη, η οποία περιλάμβανε οτιδήποτε λεκτικό, παύσεις, αυθόρμητες αντιδράσεις από τους ερωτώμενους. Επιπλέον, λεπτομερής ήταν και η ανάγνωση των απομαγνητοφωνήσεων έτσι ώστε να κατανοηθούν και να αποτυπωθούν επακριβώς τα λεγόμενα των συμμετεχόντων της παρούσας εργασίας ώστε να πραγματοποιηθεί η διαμόρφωση των ενδεικτικών σχολίων για κάθε απομαγνητοφώνηση.

Για να επιτευχθεί αυτό, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της κωδικοποίησης η οποία συνέβαλε στην εστίαση του σκοπού της παρούσας έρευνας. Σύμφωνα με τον Creswell (2008), η κωδικοποίηση είναι η διαδικασία χωρισμού του κειμένου σε τμήματα και της απόδοσης επικεφαλίδων σε αυτά έτσι ώστε να σχηματίζουν περιγραφές και γενικά θέματα.

Για την παρούσα εργασία, οι κωδικοί που χρησιμοποιήθηκαν είχαν σχέση με λέξεις και μικρές προτάσεις όπως: ομαλή συνεργασία με τον μαθητή/τρια με ΔΑΦ, ακαδημαϊκή πρόοδος του μαθητή/τριας με ΔΑΦ, συνεργασία με το οικογενειακό περιβάλλον, αποδοχή της ΔΑΦ από το οικογενειακό περιβάλλον, ανάγκη για αλλαγή των στάσεων, εργασιακό περιβάλλον, συνεργασία με την διοικητική δομή, συνεργασία με τους συναδέλφους.

Έχοντας ως γνώμονα τα παραπάνω ως κωδικούς, δόθηκε η δυνατότητα στην προσανατολισμένη αναζήτηση των ερευνητικών δεδομένων κατά τη διάρκεια της απομαγνητοφώνησης και έτσι συγκεντρώθηκαν πιο στοχευμένα τα ευρήματα της έρευνας.

Επιπλέον, σε επόμενο βήμα κατηγοριοποιήθηκαν τα ευρήματα σε θεματικές ενότητες.

Οι θεματικές ενότητες αφορούσαν την:

- Συνεργασία του ειδικού παιδαγωγού με τα παιδιά με ΔΑΦ
- Συνεργασία του ειδικού παιδαγωγού με το οικογενειακό περιβάλλον του/της μαθητή/τριας με ΔΑΦ
- Συνεργασία του ειδικού παιδαγωγού με την δομή στην οποία εργάζεται

Αξίζει να αναφερθεί, πως κατά την διάρκεια των συνεντεύξεων από αρκετούς εκπαιδευτικούς και κυρίως των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης , αναφέρθηκε η ανάγκη αλλαγής των στάσεων των εκπαιδευτικών της γενικής τάξης απέναντι στους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής μια παράμετρος που προστέθηκε εκ των υστέρων ως θεματική ενότητα στην ανάλυση των ερευνητικών αποτελεσμάτων της παρούσας εργασίας.

Κεφάλαιο 4^ο: Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Με την ολοκλήρωση των δεκαπέντε (15) απομαγνητοφωνήσεων προέκυψαν τέσσερις (4) θεματικές ενότητες οι οποίες είναι: α) οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την διεξαγωγή συνεργασίας με τον/την μαθητή/τρια με ΔΑΦ, β) οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την διεξαγωγή συνεργασίας με την οικογένεια του μαθητή/τριας με ΔΑΦ, γ) οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την διεξαγωγή συνεργασίας με το εργασιακό τους περιβάλλον και δ) οι απόψεις των εκπαιδευτικών για αλλαγή στάσεων των εκπαιδευτικών γενικής τάξης απέναντι σε μαθητές/τριες με ΔΑΦ αλλά και για ανάγκη για περισσότερη κοινωνικοποίηση των μαθητών/τριων με ΔΑΦ.

Στη συνέχεια της παρούσας εργασίας, παρατίθενται οι θεματικές ενότητες και μερικές υπό – θεματικές ενότητες όπως επίσης και χαρακτηριστικά παραδείγματα από τις συνεντεύξεις για την κάθε μια ξεχωριστά προς μελέτη ενότητα.

4.1 Συνεργασία των εκπαιδευτικών με τον/την μαθητή/τρια με ΔΑΦ

Στην συγκεκριμένη υπό μελέτη ενότητα, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για την συνεργασία τους με τον/την μαθητή/τρια τους με ΔΑΦ για το πόσο ομαλή ή όχι διεξάγεται, αν υπάρχουν προβλήματα και εάν οι σχέσεις τους περιορίζονται σε μόνο σε μαθησιακό επίπεδο.

Πιο αναλυτικά προκύπτουν τα εξής:

4.1.1. Ομαλή συνεργασία των εκπαιδευτικών με τον μαθητή/τρια με ΔΑΦ

Στις περισσότερες περιπτώσεις των συνεντευξιζόμενων και συγκεκριμένα δεκατρείς από τους δεκαπέντε(13/15) , έγινε αναφορά στο ότι υπήρχε ομαλή συνεργασία μεταξύ τους, χωρίς προστριβές και αρνήσεις. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έκαναν λόγο για συνεργάσιμα παιδιά τονίζοντας τα προτερήματά τους. Αξίζει να αναφερθούν και οι δύο (2) περιπτώσεις εκπαιδευτικών όπου έκαναν λόγο για δύσκολη συνεργασία με

τον/την μαθητή/τρια με ΔΑΦ δείχνοντας το οικογενειακό περιβάλλον ως υπεύθυνο για αυτή την κατάσταση.

Ακολουθούν ενδεικτικές απαντήσεις:

«...με την Δ. εξαρχής υπήρχε καλή συνεργασία, είναι πολύ καλό κορίτσι και πρόθυμο στο να μάθει καινούργια πράγματα. Χαίρεται κάθε μέρα που με βλέπει και ανυπομονεί να ξεκινήσουμε το μάθημα μας.... Τις αρέσει όταν της δίνω καινούργιες δραστηριότητες και προσπαθεί πάντα να τις έχει σωστά λυμένες (Χ.Γ, ΕΚΠ. ΓΕΝ.ΑΓ.)».

«...Ο Θ. ανυπομονεί να περάσει η ώρα να έρθει στο Τμήμα Ένταξης. Είναι ένα πολύ ήσυχο παιδί χωρίς να μου δημιουργεί προβλήματα.. Είναι ο αρχηγός της τάξης ...Προστατεύει τα υπόλοιπα παιδιά και φροντίζει την ησυχία του τμήματος μας... είναι πολύ αξιόλογο παιδί (Α.Β,ΕΚΠ. Τ.Ε.)».

«...με την Μ οι σχέσεις μας στην αρχή ήταν δύσκολες αλλά με το πέρασμα του χρόνου βελτιώθηκαν και τώρα παρατηρώ ότι έχει αρχίσει να με νιώθει κοντά της και πλέον μπορώ να πω ότι με συμπαθεί..... κάθε αρχή και δύσκολη που λέμε». (Τ.Ε. ΕΚΠ. ΠΑΡ. ΣΤΗΡ).

«..Ο Φ., με βλέπει σαν την καλύτερη μου φίλη έτσι μου είπε τις προάλλες και με συγκίνησε... από την πρώτη κιόλας μέρα που του ανακοινώθηκε ότι θα είμαι η δασκάλα του με αντιμετώπισε σαν να με ήξερε χρόνια.. είναι πρόσχαρο και καλό παιδί... χαίρομαι και εγώ που δουλεύω μαζί του.. (Κ. Ε. ΕΚΠ.ΠΑΡ. ΣΤΗΡ. ».

«...Δουλεύοντας σε ειδικό σχολείο, δεν έχω μόνο ένα παιδί αλλά ένα ολόκληρο τμήμα παιδιών με αυτισμό. Επειδή με ρωτάς συγκεκριμένα, για την περίπτωση της ΔΑΦ θα σου μιλήσω για την περίπτωση του Κ. και έχω να σου πω μόνο τα καλύτερα... είναι δουλεμένο παιδί εξαιρετικά λειτουργικό και από την στιγμή που ήρθε στο σχολείο μας πιστεύω ότι θα κάνει θαύματα... μεγάλη λέξη αλλά αλήθεια. Είναι φοβερά συνεργάσιμο και καλόψυχο παιδί..» (Σ.Π. ΕΚΠ. Ε.Α).

4.1.1. Δύσκολη συνεργασία εκπαιδευτικών με μαθητή/τρια με ΔΑΦ

Η συγκεκριμένη υποενότητα αναφέρθηκε διότι δύο (2) εκπαιδευτικοί ένας της γενικής αγωγής και ο άλλος του τμήματος ένταξης αναφέρθηκαν στο ότι τα προβλήματα συνεργασίας τους μαθητές τους πηγάζουν από την συμπεριφορά και τα πρότυπα του οικογενειακού τους περιβάλλοντος.

Ακολουθούν οι ενδεικτικές απαντήσεις:

«...η Δ και ο Μ, είναι αδέρφια. Όμως έχουν το μειονέκτημα οι γονείς τους να είναι αδιάφοροι προς αυτούς. Έρχονται κάθε μέρα αδιάβαστοι και δεν προσπαθούν να βελτιωθούν... αντιμετωπίζουμε σοβαρά θέματα πειθαρχίας και παραβατικής συμπεριφοράς.. Δεν τηρούν κανένα κανόνα, δεν με ακούν όταν μιλάω και πολλές φορές παρασέρνουν το υπόλοιπο τμήμα... αμέτρητες είναι οι στιγμές από την αρχή της σχολικής χρονιάς που έχω σκεφτεί να μιλήσω στον διευθυντή με σκοπό την απομάκρυνση τους από το τμήμα ένταξης .» (Χ.Κ. ΕΚΠ. Τ.Ε).

«...ο Ι, δυστυχώς αντιμετωπίζει μαζί με την αναπηρία του και προβλήματα συμπεριφοράς. Το διαζύγιο των γονιών του, τον έριξε ψυχολογικά με αποτέλεσμα να παρουσιάζει μεγάλη αδιαφορία σχετικά με τα μαθήματα και επίσης να είναι βίαιος και να χτυπάει και τους συμμαθητές του... τις προάλλες έσπρωξε και έμενα...» (Ζ.Α. ΕΚΠ.ΠΑΡ.ΣΤΗΡ).

4.1.2. Δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών με μαθητή/τρια με ΔΑΦ

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων δώδεκα από τους δεκαπέντε (12/15), αναφέρθηκαν στην δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης με τους/τις μαθητές/τριες τους. Σχεδόν όλοι οι συνεντευξιζόμενοι, αναφέρθηκαν με τα καλύτερα λόγια για τους μαθητές/τριες

τους και για τις επιτυχίες σύμφωνα πάντα με τα δεδομένα προσπάθειες δημιουργίας ευχάριστου κλίματος μεταξύ τους. Είναι τεράστιας σημασίας γεγονός να δημιουργούνται ομαλές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών για να επιτευχθεί η διαδικασία της μάθησης.

Ακολουθούν οι ενδεικτικές απαντήσεις:

«...η Ι. είναι η μικρή μου φίλη. Το σημαντικότερο του να κάνεις αυτή τη δουλειά είναι να δημιουργείς τόσο καλές σχέσεις εμπιστοσύνης όσο και σχέσεις στοργής. Όσο να είναι δένεσαι με τα παιδιά σου και τα θεωρείς δικά σου. Ξέρω κάθε πτυχή του χαρακτήρα της, κάθε της κίνηση... Θεωρώ πως το καλό κλίμα συνεργασίας που δημιουργήσαμε μεταξύ μας την βοήθησε και στην πρόοδο της με τα μαθήματα...» (Κ.Σ, ΕΚΠ. ΠΑΡ. ΣΤΗΡ.)

«...ο Α. δυσκολεύτηκε να ανοιχτεί σε εμένα. Υπήρχαν μέρες που δεν ήθελε να μου μιλήσει όμως με την πάροδο του χρόνου δεθήκαμε μεταξύ μας και μιλάμε σαν φιλαράκια... είναι σπουδαίο παιδί.. συχνά μου λέει τα μυστικά του και ζητάει την γνώμη μου...» (Α.Α. ΕΚΠ. ΠΑΡ.ΣΤΗΡ).

«...οι σχέσεις με τον Γ έχουν περάσει σε άλλο επίπεδο... Πλέον με εμπιστεύεται και μου μιλάει για την οικογένεια του και για ότι τον απασχολεί.. ίσως και αυτό να οφείλεται στο ότι είναι μοναχοπαίδι και συχνά αναζητά παρέα.. είναι πολύ πρόσχαρο και καλό παιδάκι.. » (Κ.Γ. ΕΚΠ. ΠΑΡ.ΣΤΗΡ).

«.....Ο Γ δείχνει εμπιστοσύνη στο πρόσωπο μου και μάλιστα μου έχει εκφράσει το παράπονο του για τα παιδιά που δεν τον παίζουν στα διαλείμματα. Θέλει συνέχεια να είναι με παρέα και προσπαθεί να ενταχθεί στις παρέες των συνομήλικων του. Θέλει να βρίσκομαι δίπλα του διακριτικά ...στην τάξη στη διάρκεια του μαθήματος προσπαθεί να συμμετέχει όλο και πιο πολύ για να μην ξεχωρίζει από τα υπόλοιπα παιδιά... πάντως δείχνει να με εμπιστεύεται» (Κ.Μ. ΕΚΠ. ΠΑΡ.ΣΤΗΡ).

«...Όταν μου φέρανε τον Θ στον τμήμα ένταξης, εντυπωσιάστηκα από τους τρόπους και την έμφυτη ευγένεια αυτού του παιδιού... θέλει πάντα να είναι ο βοηθός μου και του αρέσει όταν παίρνει άριστα και αυτοκόλλητα...» (Α.Β. ΕΚΠ. Τ.Ε.).

«...ο Β, είναι ένας γλύκας.. μόνο να τον δεις θα τον λατρέψεις... από τότε που ήρθε στο σχολείο μας, τους έχει κερδίσει όλους με την συμπεριφορά και τον χαρακτήρα του. Βρήκε αμέσως νέους φίλους και όλοι οι συνάδελφοι μου τον συμπαθούν πάρα πολύ... δουλεύουμε πολύ καλά μαζί..» (Α.Κ. ΕΚΠ.Ε.Α).

«...ο Κ., στην αρχή ήταν λίγο επιφυλακτικός μαζί μου.., στην πορεία όμως άρχισε να μου ανοίγεται και να με βλέπει σαν φίλο του... δεν είναι κοινωνικό παιδί και είναι συνέχεια κολλημένος πάνω μου.. συζητάμε για πολλά πράγματα..» (Σ.Π. ΕΚΠ. Ε.Α.).

4.1.3. Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την διδακτική πορεία του/της μαθητή/τριας με ΔΑΦ

Οι περισσότεροι από τους συνεντευξιζόμενους και πιο συγκεκριμένα οι έντεκα από τους δεκαπέντε (11/15), δήλωσαν πως είναι ικανοποιημένη από την πρόοδο και την πορεία των μαθητών τους ενώ μάλιστα τόνισαν αρκετοί την προσπάθεια και τον ζήλο που δείχνουν οι μαθητές τους. Επιπλέον σε συντριπτική πλειοψηφία μέσα από τις απαντήσεις παρουσιάστηκε η επανάληψη της λέξης *υπερήφανος/η* γεγονός που δηλώνει τον ιδιαίτερο ζήλο για την δουλειά τους.

Επίσης, αξίζει να σημειωθεί πως από αρκετούς ερωτώμενους και ιδιαίτερα από έξι (6), εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης, λήφθηκε το δείγμα ότι οι μαθητές με ΔΑΦ μπορούν να βρίσκονται στο γενικό τμήμα με την παρουσία εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης και όχι να παραπέμπονται αμέσως σε τμήμα ένταξης ή σε ειδικό σχολείο.

Ακολουθούν οι ενδεικτικές απαντήσεις:

«...Είμαι βαθύτατα ικανοποιημένος από την πορεία του Θ. Ανέλαβα την προηγούμενη χρονιά ένα παιδί που δεν ήξερε να διαβάζει καλά – καλά και έχουμε κάνει άλματα τόσο στο μάθημα της Γλώσσας όσο και των Μαθηματικών... θα δεις που σε λίγο καιρό θα μαθαίνει πιο εύκολα απέξω τα κειμενάκια που του δίνω... » (Α.Β. ΕΚΠ. Τ.Ε).

«...Ο Β., από την ώρα που ήρθε στο σχολείο μας έχει παρουσιάσει φοβερή βελτίωση... Προσπαθεί με νύχια και με δόντια να φτάσει τους συμμαθητές του και συνέχεια του

αρέσει να του λέω μπράβο. Δείχνει σημαντική πρόοδο στα περισσότερα μαθήματα και με κάνει πολύ περήφανη..» (Α.Κ. ΕΚΠ. Ε.Α.).

«...η Μ., είναι πολύ δουλεμένο παιδί από την οικογένεια της. Όλοι μας προσπαθούμε για καλύτερα δυνατά αποτελέσματα μα πιο πολύ από όλους μας προσπαθεί εκείνη. Θέλει να μαθαίνει συνέχεια καινούργια πράγματα..» (Χ.Σ. ΕΚΠ. Τ.Ε).

«...Η Δ προσπαθεί πάρα πολύ και μόνο αυτό μου αρκεί. Βέβαια την βοηθάει πολύ και η οικογένεια της.... Όταν γράφει μόνη της χωρίς την βοήθεια μου φουσκώνω από υπερηφάνεια... συνεργαζόμαστε μικρό χρονικό διάστημα και δεν ξέρω και πολύ καλά τις συνήθειες τις αλλά πιστεύω πως μέχρι το τέλος της χρονιάς θα έχουμε ικανοποιητικά αποτελέσματα... » (Χ.Γ.ΕΚΠ. ΠΑΡ. ΣΤΗΡ).

«...Η επιβράβευση μου, όσο χρόνια είμαι στον χώρο της εκπαίδευσης είναι να βλέπω μαθητές μου να προχωρούν και να εξελίσσονται. Έτσι και ο Γ, παρότι σιχαίνεται τα μαθηματικά με μικρά και σταθερά βήματα προχώρησε και οι κόποι του επιβραβεύτηκαν με Άριστα στο διαγώνισμα.. Είμαι πολύ περήφανος για εκείνον και για τις προσπάθειες που καθημερινά καταβάλει...». (Κ.Γ. ΕΚΠ. ΠΑΡ.ΣΤΗΡ).

«.....Δεν μπορώ να πω ότι έχω παρατηρήσει τεράστια πρόοδο αλλά έστω και αυτά τα μικρά βηματάκια που έχει κάνει μου προσφέρουν μεγάλη ικανοποίηση και μου δίνουν δύναμη να συνεχίσω να παλεύω για αυτά τα παιδιά... πιστεύω ότι αν ήταν σε ένα καλύτερο οικογενειακό περιβάλλον θα είχαν κάνει μεγάλη πρόοδο... Παρόλα αυτά, προσπαθώ για το καλύτερο και είμαι ικανοποιημένη από την δουλειά μου....». (Ζ.Α. ΕΚΠ. ΠΑΡ.ΣΤΗΡ.).

«.....Τον Π., την ανέλαβα φέτος από την μέση της χρονιάςοι γνώσεις την ήταν περιορισμένες, διάβαζε και έγραφε με δυσκολία μετά από δική μου μεγάλη προσπάθεια και αλλαγή στην στάση του απέναντι μου έχει βελτιωθεί αρκετά διαβάζει με μεγαλύτερη

άνεση αν και συλλαβιστά και έχει βελτιώσει κατά πολύ την εικόνα του γραπτού του. Στην ανάγνωση έχουμε δουλίτσα ακόμα αν και πιστεύω ότι στο τέλος θα τα καταφέρουμε....». (Ν.Α. ΕΚΠ, Τ.Ε.).

4.1.3.1 Επιτακτική ανάγκη για τοποθέτηση των μαθητών/τριών με ΔΑΦ στη γενική τάξη

Στην συγκεκριμένη υποενότητα, όπως προαναφέρθηκε παραπάνω, προέκυψε κατά την διαδικασία της ερώτησης προς στους συνεντευξιαζόμενους που αφορούσε την ικανοποίηση τους από την διδακτική πορεία του/της μαθητή/τριας τους.

Συγκεκριμένα έξι από τους δεκαπέντε (6/15) και μάλιστα εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης τόνισαν πως είναι ανάγκη οι μαθητές/τριες με ΔΑΦ να εντάσσονται σε τμήμα γενικής αγωγής για να επιτευχθούν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα.

Ακολουθούν οι ενδεικτικές απαντήσεις:

«.....Χαίρομαι επίσης, που ο Γ., έχει ενταχθεί στην γενική τάξη και όχι στο τμήμα ένταξης που επιθυμούσε η διεύθυνση του σχολείου. Με τη δική μου βοήθεια και με τη σημαντική συνδρομή της δασκάλας της τάξης, θα είναι σε θέση να βελτιωθεί πάρα πολύ και επίσης παραδειγματίζεται από τους συμμαθητές του και αυτό τον κάνει να προσπαθεί περισσότερο να βελτιώσει τις επιδόσεις του...» (Κ.Γ. ΕΚΠ. ΠΑΡ.ΣΤΗΡ).

«....Η Δ., από την στιγμή που έφυγε από το τμήμα ένταξης, θεωρώ ότι έχει κάνει σπουδαία βήματα..... είναι ένα παιδί που χρειάζεται κάποιον πάνω από το κεφάλι της και θέλει λίγο περισσότερο χρόνο από τους συνομήλικους της ... φταίει ο αυτισμός του αλλά πιστεύω το ότι βρίσκεται στην γενική τάξη την βοηθάει πολύ.... έχει ενισχυθεί και η αυτοπεποίθησή της » (Χ.Γ. ΕΚΠ. ΠΑΡ.ΣΤΗΡ).

«....Ο Α. επίσης βρίσκεται σε ένα ικανοποιητικό μαθησιακό επίπεδο και θεωρώ ότι τον έχει βοηθήσει το γεγονός ότι βρίσκεται στην σχολική αίθουσα παρέα με τον

δάσκαλο του και τους φίλους του.. τονώνει την αυτοπεποίθηση του και πιστεύω και την βελτίωση του σε επίπεδο μαθημάτων...». (Α.Α. ΕΚΠ. ΠΑΡ. ΣΤΗΡ.).

«.....Ο Φ. είναι ένα παιδί με ιδιαίτερο χειρισμό. Χρειάζεται συνέχεια έναν άνθρωπο άνω από το κεφάλι της και να δουλεύει με εξατομικευμένο πρόγραμμα... παρόλο που μαθησιακά υπολείπεται κατά πολύ των συμμαθητών της ανταποκρίνεται στην εξατομικευμένη διδασκαλία που της προσφέρω και είμαι αισιόδοξη για την πορεία της.... επιπλέον, χρειάζεται και συναισθηματική υποστήριξη συνέχεια και ο καταλληλότερος τρόπος είναι με παράλληλη στήριξη...» (Κ.Ε. ΕΚΠ.ΠΑΡ.ΣΤΗΡ).

«.....Γενικά δεν πιστεύω και πολύ στην εύκολή τοποθέτηση των μαθητών στο αυτιστικό φάσμα σε σχολεία ειδικής αγωγής.... πιστεύω ότι αυτό, τους πάει πίσω... .πιστεύω ότι η τοποθέτηση ενός εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης είναι σωτήρια για αυτά τα παιδιά και ενισχύει και την αυτοπεποίθηση, την κοινωνικοποίηση και την πρόοδο τους στα μαθήματα...». (Τ.Ε. ΕΚΠ.ΠΑΡ.ΣΤΗΡ).

«....Ένας εκπαιδευτικός γενικής αγωγής που προσφέρει παράλληλη στήριξη κατά τη γνώμη μου προσφέρει λειτούργημα σε αυτά τα παιδιά... πάντα πιστεύω πως τα παιδιά με αναπηρία και ιδιαίτερα τα αυτιστικά παιδιά πρέπει να κοινωνικοποιούνται και να δημιουργούν φιλίες με τους συνομήλικους τους... και μια καλή λύση είναι η παράλληλη στήριξη που ασχολείται μεμονωμένα με το κάθε παιδί όπως εγώ με τον Ι. και παράλληλα έρχεται και σε ουσιαστική επαφή με τους φίλους του... αυτή είναι η άποψη μου...» (Ζ.Α. ΕΚΠ.ΠΑΡ.ΣΤΗΡ).

4.2. Συνεργασία των εκπαιδευτικών με την οικογένεια του μαθητή/τριας με ΔΑΦ

Στη συνέχεια της παρούσας εργασίας, θεωρήθηκε αναγκαίο να εξεταστεί η σχέση/συνεργασία των εκπαιδευτικών με τις οικογένειες των μαθητών/τριών τους με ΔΑΦ. Σύμφωνα με τα ευρήματα μελέτης, οι ερωτώμενοι απάντησαν σε μεγάλη πλειοψηφία ότι η συνεργασία τους με τις οικογένειες των μαθητών/τριών τους χαρακτηρίζεται ως ικανοποιητική σε μεγάλο βαθμό. Επιπλέον αξιοσημείωτο θεωρήθηκε το εύρημα που προέκυψε ότι οι γονείς των μαθητών δείχνουν απόλυτη εμπιστοσύνη στην δουλειά των εκπαιδευτικών. Επίσης, προέκυψε και το εύρημα που αναφέρθηκε από την συντριπτική πλειοψηφία των συνεντευξιζόμενων ότι οι γονείς των μαθητών/τριών με ΔΑΦ ενδιαφέρονται ουσιαστικά δείχνουν ουσιαστικό ενδιαφέρον για την πρόοδο (ακαδημαϊκή) των παιδιών τους σε αρκετά μεγάλο βαθμό (σύμφωνα πάντα με τα ευρήματα).

Πιο αναλυτικά προκύπτουν τα εξής:

4.2.1 Ομαλή συνεργασία των εκπαιδευτικών με τις οικογένειες των μαθητών/τριών με ΔΑΦ

Στην πλειοψηφία τους, οι συνεντευξιζόμενοι και πιο συγκεκριμένα οι δώδεκα από τους δεκαπέντε (12/15) δήλωσαν ότι η συνεργασία τους με τους γονείς των μαθητών/τριών τους χαρακτηρίζεται ως ικανοποιητική χωρίς να δημιουργούν οι περισσότεροι ουσιαστικά προβλήματα. Λίγες ήταν οι περιπτώσεις των συνεντευξιζόμενων που αναφέρθηκαν σε απόμακρους γονείς που δεν μπορούν να συνεργαστούν.

Ακολουθούν οι ενδεικτικές απαντήσεις:

«...είμαι τυχερή που δουλεύω με την Μ και την οικογένεια της. Γιατί δουλεύω ουσιαστικά μαζί με αυτούς..... Δεν μου δημιουργούν καθόλου προβλήματα ίσα – ίσα θέλουν να με βοηθήσουν όσο μπορούν.. σκέψου ότι με ενημερώνουν για οτιδήποτε έχει σχέση με την Μ, από την συμπεριφορά της στο σπίτι, τι την απασχολεί μέχρι και την πορεία της με τον λογοθεραπευτή και τον ψυχολόγο της...». (Χ.Σ. ΕΚΠ. Τ.Ε).

«.....Ο Χ και η Μ είναι καλοί άνθρωποι τους ξέρω χρόνια... κάνουν τα πάντα για τα παιδιά τους. Την έχουν βοηθήσει πολύ την Δ.και η μεταξύ μας σχέση είναι άψογη, τα πάμε περίφημα.. Σκέψου ότι και εγώ αρκετά συχνά τους συμβουλευόμαι και εγώ για θέματα που αφορούν το παιδί και προσπαθούμε μαζί να βρούμε μια λύση...» (Χ.Γ. ΕΚΠ.ΠΑΡΑΛ.ΣΤΗΡ).

«.....Με τους γονείς της Μ έχουμε ιδιαίτερα καλή συνεργασία... φροντίζουν η κόρη τους να κάνει τις εργασίες της, να έρχεται στο σχολείο περιποιημένη και με την τσάντα της πάντα τακτοποιημένη και διαβασμένη σε όλες τις εργασίες που της έχω εγώ αναθέσει... αξιόλογοι άνθρωποι...» (Χ.Σ ΕΚΠ.Ε.Α).

«.....Ο γονέας του Κ, είναι καλός άνθρωπος που προσπαθεί συνέχεια για το παιδί του... πρόκειται για ένα συνεργάσιμο άτομο που συμβάλει με τον τρόπο και κυρίως διακριτικά του στην πρόοδο του παιδιού του....» (Σ.Π. ΕΚΠ.Ε.Α).

«....Με την Α., στην αρχή της σχολικής χρονιάς οι σχέσεις μας ήταν αρκετά τυπικές. Στην πορεία όταν την γνώρισα καλύτερα κατάλαβα ότι πρόκειται για ένα πολύ καλό άτομο με καλοσύνη που κάνει ότι καλύτερο μπορεί για το παιδί της ...» (Α.Α. ΕΚΠ.ΠΑΡ.ΣΤΗΡ.).

«....Οι σχέσεις μου με τον γονέα του Ι., είναι αρκετά τυπικές. Είναι ένας καλός γονέας με χρυσή καρδιά που δείχνει να προσπαθεί για την πρόοδο και την εξέλιξη του παιδιού του...». (Ζ.Α. ΕΚΠ.ΠΑΡΑΛ.ΣΤΗΡ).

«.....Παρόλο που οι γονείς του Λ δεν παρουσιάζονται συχνά στο σχολείο και έχουν υπερβολικές απαιτήσεις από το παιδί οφείλω να παραδεχτώ ότι το τελευταίο διάστημα άλλαξε εντελώς η στάση τους και μπορώ να πω ότι έχουμε πια πιο συχνή επαφή και προσπαθούμε να αντιμετωπίζουμε από κοινού τα προβλήματα συμπεριφοράς του Λ... πραγματικά με βοήθησε πολύ η συνδρομή τους...». (Γ.Α. ΕΚΠ. Ε.Α).

4.2.2. Εμπιστοσύνη από τη μεριά των οικογενειών των μαθητών/τριών με ΔΑΦ προς τους/τις εκπαιδευτικούς

Στην πορεία των αναλύσεων, με βάση πάντα τα λεγόμενα των ερωτώμενων, προέκυψε το εύρημα ότι οι οικογένειες των μαθητών/τριών με ΔΑΦ και

συγκεκριμένα δεκατρείς από τους δεκαπέντε (13/15) εκπαιδευτικούς ανέφεραν ότι οι γονείς των παιδιών δείχνουν σε μεγάλο βαθμό εμπιστοσύνη ως προς το πρόσωπο των εκπαιδευτικών και τους αφήνουν αρκετό χώρο να κάνουν τη δουλειά τους χωρίς να παρεμβαίνουν σε αυτή.

Ακολουθούν οι ενδεικτικές απαντήσεις:

«...Με τον γονέα του Κ, αναπτύξαμε πολύ καλή και ουσιαστική σχέση.... μου επισημαίνει διαρκώς την ικανοποίηση του από τη δουλειά μου και πολλές φορές όταν έχω ζητήσει την βοήθεια του , μου την έχει προσφέρει απλόχερα χωρίς δεύτερη σκέψη και επιφύλαξη ..». (Σ.Π.ΕΚΠ.Ε.Α).

«...οι γονείς του Α δείχνουν εμπιστοσύνη στο έργο μου και όσο παρατηρούν ότι το παιδί τους παρουσιάζει στοιχειώδη βελτίωση νιώθω ότι με εμπιστεύονται όλο και περισσότερο.... αυτό αποτελεί μεγάλη επιβράβευση για εμένα και τη δουλειά μου η εμπιστοσύνη των γονιών του παιδιού μου..» (Α.Α.ΕΚΠ.ΠΑΡ. ΣΤΗΡ).

«...Με τους γονείς της Ι έχουμε αναπτύξει μια σχέση εμπιστοσύνης και οικειότητας. Δείχνουν οικειότητα στα επιτρεπόμενα πάντα όρια και σίγουρα με εμπιστεύονται και θεωρούν ότι μπορώ να βοηθήσω σε μεγάλο βαθμό το παιδί τους ...». (Κ.Σ.ΕΚΠ.ΠΑΡΑΛ.ΣΤΗΡ).

«.....Αρχικά, η οικογένεια του Θ ήταν επιφυλακτικοί απέναντι μου... δεν μου έδειχναν εμπιστοσύνη και αυτό οφειλόταν στις κακές σχέσεις που είχαν με τον προηγούμενο δάσκαλο σύμφωνα με όσα μου ανέφερε η δασκάλα της τάξης του. Στην πορεία όμως, οι σχέσεις μας έφτιαζαν και πλέον δείχνουν εμπιστοσύνη στο πρόσωπο μου και ικανοποιημένοι από τη δουλειά μου και την εξέλιξη του παιδιού τους...». (Α.Β ΕΚΠ.Τ.Ε).

«.....Η οικογένεια του Β., μου έχει δώσει το πράσινο φως να κάνω ότι θέλω... μεγάλη λέξη αυτή που λέω αλλά πέρα για πέρα αληθινή. Από την αρχή με αντιμετώπισαν πολύ φιλικά και συνεργαζόμαστε για την πρόοδο του παιδιούτις προάλλες μάλιστα, έπειτα από δική τους προτροπή τους ακολούθησα στην συνεδρία με τον λογοθεραπευτή του παιδιού... »(Α.Κ ΕΚΠ.Ε.Α).

4.2.3 Έντονο ενδιαφέρον του οικογενειακού περιβάλλοντος για την ακαδημαϊκή πρόοδο του παιδιού τους

Αξιοσημείωτο αποτελεί το γεγονός ότι σχεδόν όλοι γονείς και συγκεκριμένα οι δεκατέσσερις από τους δεκαπέντε (14/15), με βάση τα λεγόμενα των συνεντευξιαζόμενων, όλοι σχεδόν οι γονείς παρουσιάζουν αμείωτο ενδιαφέρον για την ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών τους και σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς συμβάλλουν στην ανοδική πορεία των παιδιών τους.

Ακολουθούν οι ενδεικτικές απαντήσεις:

«...Σε καθημερινή βάση, ενημερώνω την οικογένεια του Β... αλλά και από τη δική τους μεριά βλέπω το ενδιαφέρον τους να μαθαίνουν για την πρόοδο και της εξέλιξη του γιού τους.... χαίρονται πολύ όταν παρουσιάζει ανοδική πορεία...» (Α.Κ. ΕΚΠ.Ε.Α).

«....Σχεδόν μια φορά την εβδομάδα οι γονείς του Θ., έρχονται στο σχολείο να με συναντήσουν... ενδιαφέρονται και φροντίζουν πολύ για το παιδί τους και την σωστή εκπαίδευση του... συνεργαζόμαστε άψογα... είναι καλοί γονείς...». (Α.Β. ΕΚΠ.Τ.Ε).

«.....Τόσο ο Ι., όσο και οι γονείς του χαίρονται όταν βλέπουν την εξέλιξη του... συχνά περνούν από το σχολείο για να με ρωτήσουν για την πρόοδο του και έχουμε αναπτύξει μια σχέση συνεργασίας με κοινό σκοπό το καλό του παιδιού...» (Ζ.Α. ΕΚΠ.ΠΑΡΑΛ.ΣΤΗΡ).

«.... Όταν σχολάμε πάντα με περιμένει η μητέρα του Π, να με ρωτήσει πως πήγε το παιδί σήμερα και τι μπορεί να κάνει για να βελτιωθεί... αισιόδοξος άνθρωπος πάντα με το χαμόγελο στα χείλη ...τον βοήθησε πολύ τον Π να εξελιχθεί σημαντικά...» (Ν.Α ΕΚΠ.Τ.Ε).

«...Παρότι η μητέρα του Γ., φοβάται μην ακούσει κάτι αρνητικό για την πρόοδο του παιδιού της, με επισκέπτεται πολύ συχνά και την ενημερώνω..». (Κ.Γ. ΕΚΠ.ΠΑΡ.ΣΤΗΡ).

«....Με τους γονείς των μαθητών μου έχω συχνή επικοινωνία και τους ενημερώνω διαρκώς για την πρόοδο των παιδιών τους.... Όμως τους γονείς του Κ τους ενημερώνω

περισσότερες φορές διότι μεταξύ μας υπάρχει συνεργατικό κλίμα το οποίο αναπτύχθηκε στην πορεία και αυτό βοήθησε και την πρόοδο του μικρού...» (Σ.Π. ΕΚΠ.Ε.Α).

«...Τον Α., όπως και τους γονείς του, τους τρομάζουν οι χαμηλές βαθμολογίες ...στην πορεία αναπτύχθηκε μεταξύ μας ουσιαστική σχέση εμπιστοσύνης και σεβασμού... πλέον ενδιαφέρονται πιο πολύ για την συμπεριφορά του παρά για τους βαθμούς του... άλλωστε κοινός σκοπός μας είναι η πρόοδος του Α, όπου βλέπω ανοδική πορεία...» (Γ.Α. ΕΚΠ.Ε.Α).

4.2.4 Αποδοχή της ΔΑΦ του παιδιού από το οικογενειακό περιβάλλον

Επίσης, σε μεγάλο πάλι ποσοστό δεκατρείς από τους δεκαπέντε (13/15) συνεντευξιαζόμενους δήλωσαν ότι το οικογενειακό έχει αποδεχτεί πλήρως την κατάσταση του παιδιού τους, και προσπαθεί να βελτιώσει όσο μπορεί την ποιότητα ζωής του. Είναι πολύ σημαντική η αποδοχή από το οικογενειακό περιβάλλον και συμβάλλει μόνο θετικά στην πορεία του παιδιού τους.

Ακολουθούν οι ενδεικτικές απαντήσεις:

«...Δόξα το θεό σταθήκαμε τυχεροί σε αυτό το κομμάτι. Η μητέρα του είναι αξιόλογος άνθρωπος και πολύ καλή μαμά και χάρις σε αυτή ο Φ έχει κάνει μεγάλα και σπουδαία βήματα. Τον έχει βοηθήσει πολύ... πώς να μην αγαπάς αυτό το παιδί και την μαμά του για την εξαιρετική δουλειά που έχει κάνει...» (Κ.Ε ΕΚΠ,ΠΑΡ.ΣΤΗΡ).

«...Είναι σημαντικό οι γονείς να αποδέχονται τα παιδιά τους και λέω για όλους τους γονείς. Στο κάτω – κάτω παιδί σου είναι εσύ το γέννησες. Οι γονείς του Θ ευτυχώς τον στηρίζουν και τον ενθαρρύνουν πολύ...». (Α.Β ΕΚΠ.Τ.Ε).

«...Δεν έχω παράπονο η Β και ο Ι επειδή τους ξέρω είναι καλοί άνθρωποι.... Έχουν βοηθήσει πολύ τον Α. Αυτό φαίνεται άλλωστε το παιδί έρχεται κάθε μέρα χαρούμενο και με εμφανή σημάδια προόδου...» (Γ.Α ΕΚΠ.Ε.Α).

«...Οι γονείς του Α ενδιαφέροντα πολύ για την κατάσταση του παιδιού τους φροντίζουν να κάνουν καλύτερο μπορούν για αυτό του κάνουν λογοθεραπεία και εργοθεραπεία ...και το πάνε σε αρκετές εξωσχολικές δραστηριότητες..» (Α.Α. ΕΚΠ.ΠΑΡ.ΣΤΗΡ).

«...Οι γονείς της Μ όχι απλά έχουν αποδεχτεί την κατάσταση αλλά βοηθούν παρά πολύ αλλά τη φροντίζουν ιδιαίτερα, της με αποτέλεσμα να είναι χαρούμενο και εξωστρεφές παιδί ..στους γονείς της το οφείλει... είναι πολύ σημαντικό οι γονείς να αποδέχονται και να στηρίζουν τα παιδιά τους γιατί μονό σε εκείνα θα κάνουν καλό...». (Χ.Σ. ΕΚΠ.Τ.Ε).

«.....Οι γονείς του Κ. είναι αρκετά συνεργάσιμοι άνθρωποι και φαίνεται να έχουν αποδεχτεί πλήρως την κατάσταση του παιδιού τους. Κάνουν ότι περνάει από το χέρι τους για να τον ενισχύσουν και να του δώσουν κίνητρα να προσπαθεί περισσότερο...» (Σ.Π. ΕΚΠ.Ε.Α).

«...Οι γονείς του Γ, μετά από αρκετά χρόνια και πολλές προσπάθειες και συνεδρίες με ειδικούς μπόρεσαν και κατανόησαν τον αυτισμό του παιδιού τους και παρότι ανησυχούν συνέχεια για το μέλλον, προσπαθούν με ότι μέσα διαθέτουν να στηρίζουν το παιδί τους... είναι αξιοθαύμαστο αυτό». (Κ.Γ. ΕΚΠ.ΠΑΡ.ΣΤΗΡ).

4.3 Συνεργασία των εκπαιδευτικών με την δομή στην οποία εργάζονται

4.3.1 Δυσκολίες στη συνεργασία με την διεύθυνση της δομής όπου εργάζονται

Στην συνέχεια της παρούσας εργασίας, τέθηκε ως ερώτηση στους συνεντευξιαζόμενους και εξετάστηκε το ζήτημα της σχέσης/συνεργασίας με τον/την διευθυντή/τρια της δομής όπου εργάζονται. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών απάντησε ότι η συνεργασία τους με τον διευθυντή/τρια είναι αρκετά τυπική και συγκεκριμένα δώδεκα από τους δεκαπέντε ερωτώμενους (12/15) και πολλοί μάλιστα, την χαρακτήρισαν ανύπαρκτη. Εντύπωση προξένησε το γεγονός πως μόνο τρεις (3) εκπαιδευτικοί και συγκεκριμένα ειδικοί παιδαγωγοί έκαναν λόγο για άξιους διευθυντές με εξαιρετική συνεργασία. Επομένως, στην παρούσα έρευνα οδηγείται το συμπέρασμα ότι η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους διευθυντές/τριες των δομών ειδικής αγωγής και μη, είναι περιορισμένες.

Ακολουθούν οι ενδεικτικές απαντήσεις:

«...Μπορεί και λόγω διοικητικών αρμοδιοτήτων, να δικαιολογείται η απόμακρη συμπεριφορά του..... δεν ενδιαφέρεται καθόλου για τις ανάγκες των υπόλοιπων δασκάλων που είναι χρόνια στο σχολείο θα ενδιαφερθεί για εμάς; (σ.σ. παράλληλη στήριξης;). (Α.Α ΕΚΠ.ΠΑΡ.ΣΤΗΡ).

«...Τυπικές είναι γενικά οι σχέσεις μας... εντάξει είναι καλός άνθρωπος αλλά ενδιαφέρεται μονάχα για την επιφανειακή εικόνα του σχολείου μάς όπως για παράδειγμα συμμετοχή σε ημερίδες, διαγωνισμούς και οργανώσεις παρά για τις ανάγκες των μαθητών με ειδικές ανάγκες και γενικά για τους υπόλοιπους μαθητές Να ενδιαφερθεί για τα ουσιώδη....». (Α.Β, ΕΚΠ.Τ.Ε)

«...Αδιαφορεί γενικά για την πρόοδο των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και θεωρεί ότι είναι υποχρέωση μόνο των ειδικών παιδαγωγών και των δασκάλων του τμήματος Συμπεριφέρεται σαν να μην υπάρχουν αυτοί οι μαθητές στο σχολείο...». (Τ.Ε ΕΚΠ. ΠΑΡΑΛ.ΣΤΗΡ).

«...Σε καμία περίπτωση δεν θέλω να μειώσω το έργο και την προσπάθεια που καταβάλλει εδώ και πολλά χρόνια που διευθύνει το σχολείο μας αλλά δεν μπορώ να μην

εκφράσω το παράπονο επιπρόσθετων καθηκόντων που μας αναθέτει κάθε φορά και την ευνοϊκή μεταχείριση που έχουν οι παλαιότεροι συναδέλφοι σε σχέση με τους καινούργιους... επίσης δεν μεριμνά καθόλου για το τ.ε. ... ». (Χ.Κ ΕΚΠ.Τ.Ε).

«.....Άκρως τυπική συνεργασία θα έλεγα ότι έχουμε.. περισσότερο ασχολείται με τις ανάγκες του σχολείου ο υποδιευθυντής παρά η διεύθυνση ως οφείλει... μη σου πω καλύτερα για εμάς τους εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης και τα παιδιά μας..... μηδενικό ενδιαφέρον από όλες τις μεριές....» (Χ.Γ ΕΚΠ.ΠΑΡΑΛ.ΣΤΗΡ).

4.3.2 Ανύπαρκτη/Περιορισμένη συνεργασία εκπαιδευτικών με τους/τις συναδέλφους

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον, παρουσίασε το ακόλουθο εύρημα σχετικά με τις ανύπαρκτες, περιορισμένες και απομακρυσμένες σχέσεις/ συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους τους. Πιο συγκεκριμένα έντεκα από τους δεκαπέντε συμμετέχοντες (11/15) δήλωσαν και τόνισε την απόμακρη στάση των εκπαιδευτικών της γενικής τάξης (οι περισσότεροι συμμετέχοντες ανήκουν στην παράλληλη στήριξη) αλλά και τους υπόλοιπους συναδέλφους κυρίως τους παλαιότερους σε ηλικία.

Ακολουθούν οι ενδεικτικές απαντήσεις:

«.....Η δασκάλα της γενικής τάξης αδιαφορεί για την παρουσία μου μέσα στην τάξη όσο και για τον μαθητή μου. Προκλητικά φροντίζει να μην απευθύνεται καθόλου ούτε σε έμένα όπως ούτε και στον Γ και όταν το παιδί σηκώνει το χέρι του να το αγνοεί επιδεικτικά.... Με τους υπόλοιπους συναδέλφους δεν έχω και πολλά πάρε δώσε ο καθένας μας κοιτάει τη δουλειά του...». (Κ.Γ.ΕΚΑΠ.ΠΑΡΑΛ.ΣΤΗΡ).

«.....Η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού είναι να παρουσιάζει αρνητική στάση απέναντι μου, αμφισβητεί το έργο μου το θεωρεί υποδεέστερο.... Απαράδεκτο ...δεν με θεωρεί καν συναδέλφο όπως μου είχε πει... στην αρχή με πίκρανε τώρα είμαι εντάξει με αυτό. Όσο για τους άλλους συναδέλφους μου τι να πω τυπικότητα σχέση, σχεδόν ανύπαρκτη» (Κ.Μ ΕΚΠ.ΠΑΡΑΛ.ΣΤΗΡ).

«...τυπική στα όρια αδιαφορίας οι σχέσεις μου με τον εκπαιδευτικό της τάξης.. όπως θα έλεγα και με το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου που εργάζομαι.. όταν είσαι καινούργιος είσαι ο δακτυλοδεικτούμενος ...» .(Χ.Σ. ΕΚΠ.Τ.Ε).

«....Η δασκάλα της γενικής τάξης θεωρεί ότι είμαι υποχρεωμένη να κάνω κάποια επιπλέον πράγματα... όπως να καλύπτω τις διδακτικές ώρες συναδέλφων και παρόλο που εγώ το κάνω για να τους εξυπηρετήσω αυτοί το θεωρούν δεδομένο επίσης δεν ενδιαφέρεται καθόλου για τον Φ. σαν να μην υπάρχει μέσα στην τάξη...» (Κ.Ε. ΕΚΠ.ΠΑΡΑΛ.ΣΤΗΡ).

«....Τυπικές και απόμακρες θα έλεγα τις σχέσεις μου με τους συναδέλφους μου... βλέπεις όταν έχεις το τμήμα σου και κάνεις μόνη τη δουλειά σου δεν σε ενδιαφέρει τι γίνεται γύρω σου... εγώ κοιτάω μονάχα τα παιδάκια μου...». (Α.Β. ΕΚΠ.Τ.Ε).

«...Υπάρχει μια άρνηση για συνεργασία από την πλευρά της εκπαιδευτικού της τάξης. Αδιαφορεί πλήρως για το παιδί και συμπεριφέρεται σαν να είναι ξένο σώμα μέσα στην τάξη και το παιδί και εγώ..... δεν γνωρίζει ούτε τα βασικά από την ειδική αγωγή..» (Α.Α ΕΚΠ.ΠΑΡ.ΣΤΗΡ).

4.4 Προτάσεις εκπαιδευτικών για αλλαγή των στάσεων απέναντι στους μαθητές/τριες με ΔΑΦ

4.4.1 Ενθάρρυνση για κοινωνικοποίηση των μαθητών/τριων με ΔΑΦ

Σχεδόν από όλους τους συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας, δεκατέσσερις στους δεκαπέντε (14/15), δήλωσαν πως θεωρούν αναγκαίο και πως προσπαθούν να εντάξουν τους/τις μαθητές/τριες τους με ΔΑΦ στο κοινωνικό σύνολο των συνομηλίκων τους με σκοπό να ενισχύσουν και την αυτοεκτίμηση και αυτονομία τους.

Ακολουθούν οι ενδεικτικές απαντήσεις:

«.....Ο Λ. είναι συνέχεια κολλημένος πάνω μου... όπου πάω με ακολουθεί συνέχεια.... Δεν πλησιάζει και πολύ εύκολα τους συμμαθητές του... προσπαθώ πολύ να τον εντάξω στις παρέες τους.... Ελπίζω πολύ σύντομα να τα καταφέρω στο να δημιουργήσει φιλικές σχέσεις...». (Γ.Α. ΕΚΠ.Ε.Α).

«....Είναι τόσο καλό παιδί ο Γ. Αξιόλογο και αξιαγάπητο ...προσπάθησα πολύ στην αρχή να τον κάνω να παίζει με τα υπόλοιπα παιδάκια... δεν ήθελε αλλά στην πορεία τα κατάφερα να τον εντάξω σε μια μικρή παρέα.. χαίρομαι πολύ όταν τον βλέπω να παίζει με τα άλλα παιδιά...». (Κ.Μ ΕΚΠ.ΠΑΡΑΛ.ΣΤΗΡ).

«.....Ο Θ όταν ήρθε στο τμήμα ένταξης ήταν ένα πολύ μαζεμένο και λιγομίλητο παιδί, με τον καιρό όμως πήρε μπρος... τον έκανα και αρχηγό της τάξης μας, του αρέσει πολύ... πλέον έχει αποκτήσει δυο καλούς φίλους..» (Α.Β. ΕΚΠ.Τ.Ε.)

«....Είναι πολύ σημαντικό να μαθαίνουμε στα παιδιά μας ανεξαρτήτως ή όχι αναπηρίας, πως δεν πρέπει ποτέ κανένα παιδί να μένει μόνο του χωρίς παρέα... ο Ι αμέσως κατάφερε να ενταχθεί σε μια μικρή παρέουλα... και προσπαθεί να κάνει καινούργιους φίλους... του αρέσει να μας λέει ιστορίες...» (Ζ.Α ΕΚΠ.ΠΑΡ.ΣΤΗΡ).

«....Η Μ, παρότι είναι εξωστρεφή και ευχάριστο κορίτσι, είναι πολύ ντροπαλή όταν πρόκειται να συνυπάρξει με συνομηλίκους της Δεν τις αρέσει να βρίσκεται σε μέρος με πολύ κόσμο και συχνά χωρίς να το θέλει και να το ελέγχει γίνεται επιθετική ...με

μεγάλο κόπο ακόμα προσπαθώ δηλαδή θέλω να την κάνω πιο κοινωνική και πιο αυτόνομη... θα της κάνει μεγάλο καλό. (Χ.Σ ΕΚΠ.Τ.Ε).

«.....Δεν πρέπει και δεν είναι δυνατόν κανένα παιδί να μείνει μόνο του και χωρίς παρέα..... σκέψου αυτά τα παιδιά... ο Κ είναι συνέχεια κολλημένος πάνω μου και φοβάται να κάνει παρέες... θέλω και προσπαθώ να κοινωνικοποιηθεί με ομαλό τρόπο..μόνο καλό στον εαυτό του θα κάνει αυτό...». (Σ.Π ΕΚΠ.Ε.Α).

4.4.2 Ανάγκη για θετική στάση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής απέναντι στα παιδιά με ΔΑΦ

Επιπλέον, πολλοί από τους συνεντευξιαζόμενους και πιο συγκεκριμένα οι εννέα από τους δεκαπέντε (09/15) δήλωσαν και τόνισαν πως είναι πολύ μεγάλη ανάγκη οι εκπαιδευτικοί της γενικής τάξης να συνεργάζονται ομαλά με τους εκπαιδευτικούς της παράλληλης στήριξης και να μην εξαιρούν τον/την μαθητή/τρια με ΔΑΦ από την εκπαιδευτική διαδικασία.

Ακολουθούν οι ενδεικτικές απαντήσεις:

«....Είναι πολύ μεγάλη ανάγκη, οι εκπαιδευτικοί της γενικής τάξης να μην αντιμετωπίζουν σαν ξένο σώμα τα παιδιά με αυτισμό... είναι τόσο άδικο.. ίσα ίσα που άμα το κάνουν θα βελτιώσουν τις επιδόσεις του παιδιού και θα το κάνουν πιο κοινωνικό..». (Τ.Ε ΕΚΠ.ΠΑΡΑΛ.ΣΤΗΡ).

«.....Θεωρώ πως το να ξεχωρίζεις έτσι εύκολα ένα παιδί του δημιουργείς πολλά προβλήματα... και αναφέρομαι σε όλους τους δασκάλους που ξεχωρίζουν τους καλούς από τους κακούς μαθητές... πόσο άσχημο θα είναι να έχεις ένα παιδάκι με ΔΑΦ στην τάξη σου... δεν θα το στιγματίσεις... είναι αναγκαίο να αλλάξει αυτό ..». (Α.Κ ΕΚΠ.Ε.Α).

«.....Γενικά δεν πρέπει ποτέ κανείς μας να συγκρίνει τα παιδιά μεταξύ τους και να τα ξεχωρίζει... έχει μια εξτρά βαρύτητα το να είναι δάσκαλος... πρέπει πάντα τα μάτια σου

να τα έχεις δεκατέσσερα και να μην στεναχωρήσεις κανένα παιδί.. ειδικά αν έχεις στην τάξη σου ένα παιδί με την οποιαδήποτε ειδική ανάγκη όχι μόνο τη ΔΑΦ.. πρέπει να το βοηθάς να εξελιχθεί..» (Χ.Κ. ΕΚΠ.Τ.Ε)

«....Όλοι οι μαθητές ανεξαιρέτως έχουν τα ίδια δικαιώματα στην διαδικασία μάθησης.. όλοι όμως με ή χωρίς ειδικές ανάγκες.. κανείς δεν πρέπει ποτέ να ξεχωρίζει ποτέ κανέναν ..και το κάνουν συχνά οι δάσκαλοι αυτό Συμπεριφέρονται σαν να είναι αόρατα....2021 έχουμε πρέπει επιτέλους να αλλάξει αυτό ... μόνο στην Ελλάδα είμαστε πολύ πίσω..» (Α.Α. ΕΚΠ.ΠΑΡΑΛ.ΣΤΗΡ.)

«....Ελπίζω και ζω για την μέρα που θα γίνει σωστά η συμπερίληψη στα δημοτικά σχολεία..... που οι εκπαιδευτικοί θα είναι πλήρως καταρτισμένοι, επιμορφωμένοι και με έντονο αίσθημα αποδοχής προς τα παιδιά με ΔΑΦ και όχι μόνο ... που το σχολείο να αποτελεί αναφαίρετο δικαίωμα όλων των μαθητών χωρίς εξαίρεση ...». (Ν.Α ΕΚΠ.Τ.Ε).

«.....Είναι τεράστια η προσπάθεια που καταβάλουμε εμείς οι δάσκαλοι της ειδικής αγωγής για την ομαλή ένταξη και την κοινωνικοποίηση των παιδιών. Είναι σημαντικό να ενταχθούν στις παρέες των συνομηλίκων και να συναναστρέφονται με τους συνομηλικούς τους... άσε που πιστεύω πως αυτό μόνο θετικά θα επιδράσει στην εξέλιξη τους....» (Α.Β. ΕΚΠ. Τ.Ε)

Κεφάλαιο 5^ο : Συζήτηση αποτελεσμάτων έρευνας

Βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας, είναι να εξετάσει και να αναλύσει τις διαστάσεις του ρόλου του ειδικού παιδαγωγού τόσο στην συνεργασία του με τον μαθητή/τρια με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος όσο με το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή/τριας αλλά και με το εργασιακό του περιβάλλον δηλαδή τους συναδέλφους και τους διευθυντές της δομής όπου εργάζεται.

Για τον λόγο αυτό, με την μέθοδο της ημιδομημένης συνέντευξης, ρωτήθηκαν δεκαπέντε (15) εκπαιδευτικοί από τον χώρο της γενικής αγωγής (ως παράλληλης στήριξης), της ειδικής εκπαίδευσης και των τμημάτων ένταξης. Τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων παρουσιάστηκαν και αναλύθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο. Στο παρόν κεφάλαιο, θα συζητηθούν τα αποτελέσματα τα οποία προέκυψαν και σε συνάρτηση με άλλες έρευνες με σκοπό να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα αλλά επίσης και να διαπιστωθεί αν συνάδουν ή δεν συνάδουν με άλλες έρευνες.

Σχετικά με την συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους μαθητές/τριες με ΔΑΦ, προέκυψε το συμπέρασμα ότι η συνεργασία είναι ομαλή χωρίς ιδιαίτερες προστριβές και συγκρούσεις. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν στην πλειοψηφία τους, το αίσθημα της ικανοποίησης το οποίο και προέκυψε από την συνεργασία τους με τους μαθητές/τριες με ΔΑΦ. Αυτό λοιπόν το εύρημα που συμφωνεί με την έρευνα της Sutton (2005), οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι το μεγαλύτερο μέρος της ικανοποίησης που νιώθουν, προέρχεται, από τις αλληλεπιδράσεις με τους μαθητές/τριες τους.

Επιπλέον, η μεγαλύτερη ικανοποίηση που απολαμβάνουν είναι όταν οι μαθητές τους επιτυγχάνουν ένα στόχο που αγωνίστηκαν σκληρά. Σύμφωνα με την ίδια έρευνα οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται θετικά συναισθήματα όταν οι διδακτικοί στόχοι που έχουν θέσει είναι επιτυχείς και όταν οι συνάδελφοι τους λειτουργούν υποστηρικτικά απέναντι στο έργο τους και όταν οι γονείς δείχνουν σεβασμό τις αποφάσεις τους. Επιπρόσθετα συνάδει και με την έρευνα του Σούλη (2002) ότι: Μία από τις πιο σημαντικές αρμοδιότητες του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής στη σχέση του με τους μαθητές/μαθήτριες του είναι και η στήριξη που τους προσφέρει κατά τη διδασκαλία σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο στο πλαίσιο ή έξω από αυτό της διδακτικής ώρας. Ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής απαιτείται να στηρίζει ψυχολογικά και παιδαγωγικά

κάθε μαθητή/μαθήτριά του, ενώ παράλληλα οφείλει να ενισχύει την από κοινού διδασκαλία των παιδιών με και χωρίς αναπηρία. Η ψυχοσυναισθηματική αυτή ενδυνάμωση παίζει σημαντικό ρόλο και κατά τη μετάβαση του παιδιού σε άλλες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Θα ήταν αδύνατον να μην αναφερθεί ότι αυτή η σχέση του ειδικού εκπαιδευτικού με τον/την μαθητή/μαθήτριά υποστηρίζει και τη δημιουργία και σύναψη σχέσεων των μαθητών/μαθητριά με ειδικές ανάγκες με τους συνομηλίκους τους.

Έντονο ενδιαφέρον, παρουσίασε το εύρημα που αναφέρεται στην ανάγκη τοποθέτησης των μαθητών με ΔΑΦ σε τάξη γενικής αγωγής. Αυτό το εύρημα συνάδει με τις έρευνες των: Νοβάκος, (2018) ; Λαμπαδάρη & Γκαραβέλας, (2018) ; Strogilos, Nikolarazi, & Tragoulia, (2012) , ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα τμήματα ένταξης βάση της γνωμάτευσή τους από το αρμόδιο Κ.Ε.Σ.Υ και να δεχτούν υποστήριξη από εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης. Επιπλέον, επισημαίνεται ότι για την παροχή της τελευταίας λαμβάνεται υπόψη το είδος και ο βαθμός της αναπηρίας του μαθητή, κατηγοριοποιώντας τους μαθητές και δίνοντας προτεραιότητα σε αυτούς που φέρουν οπτική αναπηρία ή αυτιστικό φάσμα.

Επιπλέον, συμφωνεί και με την μελέτη της Ήμελλου (2011) που υποστηρίζει ότι: η εκπαίδευση των μαθητών/τριών με ΔΑΦ στο ελληνικό σχολείο, μπορεί να πραγματοποιηθεί από τον γενικό παιδαγωγό, αν δεν υπάρχει στο σχολείο ειδικός παιδαγωγός, με συνεργασία του δασκάλου της τάξης και του δασκάλου ειδικής αγωγής στα πλαίσια του τμήματος ένταξης, και από τον εκπαιδευτικό της τάξης σε συνεργασία με τον ειδικό παιδαγωγό μέσα στην τάξη και θέτοντας έτσι σε εφαρμογή τον θεσμό της παράλληλης στήριξης

Όσον αφορά, την συνεργασία/σχέση των εκπαιδευτικών με το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών/τριών με ΔΑΦ, προέκυψαν ικανοποιητικές και με πλήρη συνεργασία και εμπιστοσύνη στο πρόσωπο των εκπαιδευτικών από τη μεριά του οικογενειακού περιβάλλοντος των μαθητών/τριών με ΔΑΦ. Αυτό συμφωνεί με την έρευνα των Syriopoulou-Delli & Polychronopoulou (2017), στην οποία το ποσοστό (50,9%) των εκπαιδευτικών θεωρεί πως οι συναντήσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς για επικοινωνιακούς και ενημερωτικούς λόγους, θα πρέπει να πραγματοποιούνται μόνο μία φορά το μήνα, ενώ το ποσοστό (49,1%) των

εκπαιδευτικών θεωρεί πως πρέπει να πραγματοποιούνται μία φορά την εβδομάδα και η πλειονότητα των γονέων σε ποσοστό (98%) ζήτησε να πραγματοποιούνται κάθε μήνα. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών σε ποσοστό (90,6%) φαίνεται να υποστηρίζει ότι οι συναντήσεις με τους γονείς των παιδιών είναι πολύ σημαντικές. Το ποσοστό (69,6%) από αυτούς, λαμβάνει σοβαρά και σε μεγάλο βαθμό τις απόψεις των γονέων σχετικά με τις επιδόσεις και τη συμπεριφορά των παιδιών τους. Τέλος, το ποσοστό της τάξεως του (39,2%) των εκπαιδευτικών και το ποσοστό (88,0%) των γονέων εμφανίζονται ως γνώστες των εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών τους.

Παρόμοια είναι και τα αποτελέσματα μιας άλλης έρευνας των Sygioroulou-Delli, Cassimos & Polychronopoulou (2016), όπου αποδείχθηκε ότι η περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς των μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, πιστεύει ότι η ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών ανάμεσα τους είναι μεγάλης και σπουδαίας σημασίας για την ομαλή εξέλιξη και την πρόοδο των παιδιών τους.

Τα παραπάνω ευρήματα δεν συνάδουν με την μελέτη του Γεωργίου (2000) πως οι γονείς δεν σέβονται ούτε εκτιμούν όσο θα έπρεπε την γνώση των εκπαιδευτικών σε παιδαγωγικά θέματα, γι αυτό και αυτοί υποχρεούνται να προστατέψουν τον επαγγελματισμό τους με το να κρατούν για τον εαυτό τους «τα μυστικά του επαγγέλματος».

Παρομοίως και με την μελέτη του Κουρκούτα (2010) ότι υπάρχει και η στάση της ανοιχτής ή συγκαλυμμένης απόρριψης ή άρνησης στην οποία οι γονείς βιώνουν τραυματικά το γεγονός ότι το παιδί τους παρακολουθεί ειδικό πρόγραμμα για παιδιά με αναπηρία ή ειδικές ανάγκες, καταλήγοντας συχνά στην απαξίωση του σχολείου και των ειδικών επαγγελματιών.

Επίσης, το εύρημα που σχετίζεται με την αποδοχή από το οικογενειακό περιβάλλον της κατάστασης του παιδιού, συνδέεται με την έρευνα των (Smith et al, 2014 ; Γένα & Μπαλαμώτης, 2013) όπου: διαπιστώθηκε ότι η συχνή εμφάνιση θετικών στάσεων και θετικών συναισθημάτων από τους γονείς, η μειωμένη κριτική περιόρισαν τα προβλήματα στην συμπεριφορά του παιδιού με ΔΑΦ.

Επίσης συνδέεται και με την έρευνα των (Vlachou , 2006; Κυπριωτάκης, 2001) όπου: Σχετικά με τις οικογένειες παιδιών με αναπηρία, αρχικά πολύ σημαντικό

κρίνεται το κομμάτι της κατανόησης της διαφορετικότητας του παιδιού τους με σκοπό να μπορούν στην συνέχεια να συνεργαστούν για το καλό του παιδιού τους αναπτύσσοντας έτσι σχέσεις με το διεπιστημονικό προσωπικό ενός ενταξιακού σχολείου, και ιδιαίτερα όταν πρόκειται για το εξατομικευμένο πρόγραμμα που θα ακολουθήσει το παιδί τους.

Ένα από τα ευρήματα που προέκυψαν επίσης, αφορά το συνεχές ενδιαφέρον του οικογενειακού περιβάλλοντος του μαθητή/τριας με ΔΑΦ για την ακαδημαϊκή πρόοδο του. Αυτό το εύρημα δεν συμφωνεί με την έρευνα της Πολυχρονοπούλου (2012) η οποία αναφέρει ότι: πολλοί γονείς εκφράζουν ως παράπονο ότι συναντούν τους εκπαιδευτικούς μόνο τις ημερομηνίες όπου δίνεται ο έλεγχος επίδοσης των μαθητών/τριών και ότι δεν τους είναι εύκολο να πλησιάσουν τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους με σκοπό να συζητήσουν για οτιδήποτε αφορά το παιδί τους.

Αναφορικά, με εκείνο το εύρημα που προέκυψε σχετικά με τις περιορισμένες και μη υποστηρικτικές στάσεις των συναδέλφων των συνεντευξιαζόμενων εκπαιδευτικών, συνάδει με την έρευνα των Glashan et al, (2004) οι οποίοι μελέτησαν τις απόψεις των γενικών παιδαγωγών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την υποστήριξη που χρειάζονται κατά την εκπαίδευση ενός μαθητή/τριας με ΔΑΦ στην σχολική αίθουσα. Σχετικά λοιπόν, με την παρουσία ενός δεύτερου εκπαιδευτικού (ο οποίος δεν είχε την απαραίτητη ή την επίσημη εκπαίδευση σχετικά με την ΔΑΦ) δήλωσαν ότι αυτό τους φέρνει ιδιαίτερο άγχος διότι αισθάνονται ότι έχουν την ευθύνη ενός επιπλέον ενήλικα γιατί και εκείνοι, δουλεύουν σε ένα νέο για αυτούς πλαίσιο, για το οποίο δεν έχουν λάβει την κατάλληλη κατάρτιση.

Επίσης, συνδέεται και με την έρευνα των Chung et al, (2015) όπου έλαβαν μέρος 234 εκπαιδευτικοί, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής συμπεριφέρονται διαφορετικά στους μαθητές/τριες με ΔΑΦ από τους μαθητές/τριες με τυπική ανάπτυξη. Δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής τους αποφεύγουν και δεν τους αντιμετωπίζουν με συμπάθεια. Αυτή τους η συμπεριφορά και η στάση, είναι ικανή να επιδράσει στην επιτυχημένη εφαρμογή των αποτελεσματικών πρακτικών μέσα στην τάξη, στην οποία πραγματοποιείται η συμπερίληψη.

Παρομοίως, συνάδει και με την έρευνα των: Strogilos & et al, (2012), όπου: Πέρα από τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής, ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής είναι υποχρεωμένος να συνεργαστεί και με άλλες ειδικότητες που αφορούν την ειδική

αγωγή όπως είναι οι: φυσιοθεραπευτές, γιατροί, λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές, κοινωνικοί λειτουργοί και ψυχολόγοι.

Με τον όρο «συνεργασία», εννοείται να γίνει ανταλλαγή απόψεων και ιδεών και εξηγήσουν όλοι τον ρόλο τους στις υπόλοιπες ειδικότητες. Αυτό βέβαια είναι αρκετά δύσκολο και περίπλοκο. Σε έρευνα που έλαβε χώρα στην Ελλάδα, όλοι οι ειδικοί και οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται ότι υπάρχουν ανησυχίες και αμφιβολίες για το μέχρι που μπορεί να παρέμβει κάποιος στο έργο του άλλου. Επομένως, οι θεραπευτές πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν κατανοούν και αμφισβητούν τη δουλειά τους και αυτό φέρει ως αποτέλεσμα να μην τους εμπιστεύονται. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως οι θεραπευτές υποτιμούν και υπονομεύουν το έργο τους

Επίσης, το εύρημα το οποίο αναφέρεται στα προβλήματα συνεργασίας με τον/την διευθυντή/τρια της δομής όπου εργάζονται οι εκπαιδευτικοί δεν συνάδει με την έρευνα που πραγματοποίησαν οι Schmidt & Venet (2012) για το ρόλο και την παρουσία του διευθυντή στα Σχολεία ειδικής αγωγής και την προώθηση της πολιτικής ένταξης διαπίστωσαν ερευνώντας το επαγγελματικό προφίλ τριών διευθυντών σχολείων στον Καναδά διερευνώντας τις απόψεις τους, για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την καλύτερη προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον. Διαπίστωσαν τρία στυλ ηγεσίας, το οργανωτικό, των συναλλαγών και της μετασχηματιστικής πολιτικής και την επίδραση αυτών των στυλ στην καλλιέργεια συνεργατικών σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς.

Εκείνο που διαπιστώθηκε είναι ότι: η κουλτούρα, το θεωρητικό και το γνωστικό υπόβαθρο του διευθυντή, η εμπειρία του, η γνώση που κατέχει σχετικά με τα θέματα που αφορούν στην ειδική αγωγή (ενσωμάτωση, επιστημονικό διδακτικό προσωπικό, ανίχνευση δυσκολιών και προβλημάτων του παιδιού, πίστη στην ιδέα της κατάκτησης ακαδημαϊκών γνώσεων από τους μαθητές, συνειδητοποίηση των ευεργετικών οφελών της ενσωμάτωσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες) δημιουργούν σημαντικούς παράγοντες που αντικατοπτρίζουν τον τρόπο με τον οποίο προσπαθούν να προωθήσουν τις συνεργατικές σχέσεις με το υπόλοιπο διδακτικό εκπαιδευτικό προσωπικό και τις πρακτικές που αποσκοπούν στην συνεκπαίδευση.

Ένα σημαντικό εύρημα επίσης, αναφέρεται στην προσπάθεια που καταβάλλουν οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής για την κοινωνικοποίηση των μαθητών/τριων με ΔΑΦ και την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων με παρέες συνομηλίκων.

Αυτό το εύρημα συμφωνεί με την έρευνα της Δόικου – Αυλίδου (2000), η οποία αναφέρει ότι: ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που θα κληθεί να βοηθήσει τους μαθητές του να αναπτύξουν ψυχοκοινωνικές δεξιότητες και έτσι με αυτό τον τρόπο να συμβάλλει στην ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων μεταξύ μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες και στην επίλυση προβλημάτων που μπορεί να προκύψουν στις μεταξύ τους σχέσεις αλλά και στις σχέσεις με το οικογενειακό τους περιβάλλον

Επίσης συμφωνεί και με τους Garfinkle & Schwartz (2002) που αναφέρουν ότι: Ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει επίσης, ρόλο κλειδί στην κοινωνικοποίηση των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολικό πλαίσιο. Ο εκπαιδευτικός, οφείλει να διαμορφώσει την διδασκαλία με τέτοιο τρόπο όπου οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να κατακτήσουν κοινωνικές δεξιότητες και όχι μόνο ακαδημαϊκές δεξιότητες. Επομένως, για να είναι λειτουργικά τα μέλη του συνόλου των συνομηλίκων τους, θα πρέπει να μάθουν τις απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες για να αλληλεπιδρούν εύκολα με το κοινωνικό περίγυρο τους. Έτσι, οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διδάσκονται τρόπους ομαλής αλληλεπίδρασης, να υπακούν σε κανόνες και να διαθέτουν όρια και να διακρίνουν την αποδεκτή από τη μη αποδεκτή συμπεριφορά σε διάφορες εκφάνσεις της καθημερινότητας τους.

Έτσι λοιπόν ο εκπαιδευτικός γίνεται υπεύθυνος για τον σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, δημιουργώντας μια κοινωνική συμπεριφορά/στόχο και συμβάλλοντας στην ενεργοποίηση και στην εμπλοκή των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με σκοπό εκείνα να είναι σε θέση να: προσέχουν επαρκώς, κατανοούν, να μιμούνται σωστές συμπεριφορές, απομνημονεύουν και αναπαράγουν σε αντίστοιχες περιστάσεις την σωστή συμπεριφορά την οποία διδάχθηκαν.

Το τελευταίο εύρημα που προέκυψε κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων αφορούσε την ανάγκη αλλαγής των επιφυλακτικών/αρνητικών στάσεων προς τους μαθητές/τριες με ΔΑΦ από τους εκπαιδευτικούς της γενικής τάξης. Το εύρημα αυτό συνδέεται με την έρευνα των Barton (2004) & Tzokova (2000), που αναφέρει ότι: βασικό ρόλο παίζει και η στάση των εκπαιδευτικών για μια επιτυχημένη συνεκπαίδευση, καθώς αυτοί είναι εκείνοι που έχουν τη δυνατότητα να επηρεάσουν τους/τις μαθητές/τριες τους, τους συναδέλφους τους και τους γονείς, βελτιώνοντας ή αποδυναμώνοντας με αυτόν τον τρόπο την συμπεριφορά και την εκπαιδευτική

επίδοση του μαθητή/τριας και ενισχύοντας τη δημιουργία μιας νοοτροπία ότι όλοι οι μαθητές/τριες ανεξαιρέτως είναι κατάλληλοι να λάβουν εκπαίδευση.

Όπως τονίζεται από έρευνες, η επιτυχημένη στην εφαρμογή των πρακτικών συμπερίληψης οφείλεται σε μεγάλο βαθμό και από την προθυμία των εκπαιδευτικών να συνεργάζονται με μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις αίθουσες διδασκαλίας τους (Rakar, Cig & Parlak – Rarak, 2015) όπως επίσης και από τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν τη διαφορετικότητα μέσα στην σχολική αίθουσα (Watkins, 2003).

Επιπλέον, συμφωνεί με την Μεντζά (2016) η οποία τονίζει ότι: η σχολική ενσωμάτωση του παιδιού μαθητή/τριας με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες οφείλεται σε μεγάλο βαθμό και από την ευαισθησία και το κατά πόσο αισθάνεται έτοιμος και υπεύθυνος ο εκπαιδευτικός να αντιμετωπίζει και να εφαρμόσει τη συνεκπαίδευση.

Σύμφωνα με έρευνα των Vlachou & Fyssa (2016), υποστηρίχθηκε ότι τα προβλήματα της ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/ή και αναπηρίες σχετίζονται με: α) την χαμηλή ποιότητα του συστήματος πρώιμης φροντίδας και εκπαίδευσης σε βρέφη, νήπια και παιδιά προσχολικής ηλικίας, β) οι ανεπαρκείς πόροι της οικονομίας της Ελλάδας σε σύγκριση με άλλες Ευρωπαϊκές χώρες, γ) τις αφομοιωτικές και ατομικιστικές προσεγγίσεις της αναπηρίας που διατυπώνονται/εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς, δ) το περιορισμένο του προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, παραμελώντας τις πρακτικές χωρίς αποκλεισμούς και ε) τις περιοριστικές ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη.

Επιπλέον, υπάρχει σημαντική έλλειψη ειδικού επιστημονικού προσωπικού σε όλες τις εκπαιδευτικές μονάδες. Επιπλέον, οι μαθητές/τριες με ΔΑΦ καθόλη τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους άμεσα ψυχολογική και συμβουλευτική παρέμβαση (Στασινός, 2013).

Η συμπερίληψη των παιδιών με ΔΑΦ, μπορεί να διασφαλίζει ότι όλοι οι άνθρωποι, μπορούν και έχουν το δικαίωμα να συμμετέχουν και να συμβάλλουν στην βελτίωση της ποιότητας της ζωής τους, να έχουν κοινωνική αλληλεπίδραση και ακαδημαϊκή ανάπτυξη μέσω της καθημερινής επαφής σε τυπικά ανεπτυγμένους συνομήλικους τους (McGregor & Campbell, 2001).

Στα ελληνικά δεδομένα, ο Strogilos, Tragoulia & Kaila (2015), εντόπισαν περιορισμένες τροποποιήσεις προγραμμάτων σπουδών για μαθητές με αναπηρίες στις περιγραφικές τους παρατηρήσεις από κοινού στις διδακτικές αίθουσες.

Είναι απαραίτητο, οι Έλληνες συνδιδάσκαλοι να ακολουθούν ένα συγκεκριμένο πλαίσιο για τον προγραμματισμό και την αξιολόγηση των δραστηριοτήτων τους. Οι εκπαιδευτικοί, Θα μπορούσαν να δημιουργήσουν μια εβδομαδιαία προγραμματισμένη ώρα από κοινού για την υποστήριξη όλων των μαθητών στην τάξη τους. Επιπλέον, ο περισσότερος χρόνος κοινού προγραμματισμού θα παρέχει στους εκπαιδευτικούς περισσότερες ευκαιρίες να συζητήσουν τους ρόλους τους και στη συνέχεια να διευκρινίσουν τις ευθύνες τους. Οι συνδιδάσκαλοι οφείλουν να καταλάβουν ότι οι ρόλοι τους δεν είναι ξεχωριστοί αλλά συμπληρωματικοί και αμφότεροι να απευθύνονται σε όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως (Strogilos, Stefanidis & Tragoulia, 2016).

Κεφάλαιο 6^ο : Συμπεράσματα , περιορισμοί και προτάσεις

6. Συμπεράσματα

Τις τελευταίες δεκαετίες γίνονται ολοένα και περισσότερες μελέτες και έρευνες που αφορούν την εκπαίδευση μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Αρκετές μάλιστα κάνουν λόγο για την συμπερίληψη των μαθητών/τριών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο.

Σχετικά με την παρούσα έρευνα, εξετάστηκαν εκτενέστερα οι τρεις (3) σημαντικοί ρόλοι του ειδικού παιδαγωγού που αφορούν στην συνεργασία του με α) τους/τις μαθητές/τριες με ΔΑΦ β) το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή/τριας με ΔΑΦ και γ) το εργασιακό του περιβάλλον.

Αναφορικά λοιπόν με τον πρώτο άξονα της έρευνας που εξετάζει την συνεργασία του με τους/τις μαθητές/τριες με ΔΑΦ, συμπεραίνεται πως οι σχέσεις/συνεργασία του μαζί τους είναι ικανοποιητικές μια λέξη που χρησιμοποιήθηκε από τους περισσότερους συνεντευξιζόμενους . Οι εκπαιδευτικοί έχουν καταφέρει να δημιουργήσουν ένα κλίμα εμπιστοσύνης και κατανόησης με τους μαθητές τους. Επιπλέον, δηλώνουν ικανοποιημένοι από την πρόοδο και την ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών/τριών τους και επιδεικνύουν ιδιαίτερο ζήλο για περαιτέρω πρόοδο σε όλα τα επίπεδα.

Στον δεύτερο άξονα λοιπόν, εξετάστηκε και αναλύθηκε η σχέση/συνεργασία του ειδικού παιδαγωγού με το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών/τριών με ΔΑΦ. Αξιοσημείωτο αποτελεί το γεγονός πως οι περισσότεροι γονείς δείχνουν απόλυτη εμπιστοσύνη στο πρόσωπο των εκπαιδευτικών χωρίς να είναι επιφυλακτικοί και χωρίς να παρεμβαίνουν στη διαδικασία μάθησης. Επιπλέον, φαίνεται να έχουν αποδεχτεί ολοκληρωτικά την κατάσταση των παιδιών τους και δεν έχουν υπερβολικές απαιτήσεις ή εθελοτυφλούν . Επίσης, δείχνουν ιδιαίτερο ζήλο για την ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών τους και φροντίζουν να ενημερώνονται έρχοντας σε συχνή επαφή με τον/την εκπαιδευτικό. Αξίζει να αναφερθεί πως στις περισσότερες έρευνες, οι γονείς παρουσιάζονται ως ευάλωτοι που αρνούνται να δεχτούν την αναπηρία του παιδιού τους και αποφεύγουν την επαφή/συνάντηση με τους εκπαιδευτικούς όπως αντίστοιχα και οι εκπαιδευτικοί με τους γονείς.

Στην παρούσα έρευνα λοιπόν, διαπιστώθηκε πως αρκετές έρευνες που αφορούν στην οικογένεια παιδιών με ΔΑΦ αλλά και σε άλλες ειδικές ανάγκες, δεν συνάδουν με το παρόν αποτέλεσμα, καθότι στην πλειονότητα τους έκανα λόγο για αρνητική στάση των γονέων προς στην αναπηρία του παιδιού τους, ενώ κάτι τέτοιο δεν διαπιστώθηκε από τα ευρήματα της παρούσας εργασίας.

Στον τρίτο άξονα λοιπόν, μελετήθηκαν οι σχέσεις των ειδικών παιδαγωγών με τους συναδέλφους της δομής όπου εργάζονται αλλά και με το διοικητικό προσωπικό. Αξιοσημείωτο είναι το εύρημα στο οποίο οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί και δε οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης, αντιμετωπίζουν απόρριψη και μια αρκετά τυπική στάση από τους/τις εκπαιδευτικούς της γενικής τάξης. Εύρημα που μας αποδεικνύεται και μέσα από τις περισσότερες έρευνες που αφορούν τη συμπερίληψη των μαθητών/τριών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, ότι δηλαδή έρχονται συχνά σε σύγκρουση με τους εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης και αποφεύγουν να εντάσσουν τους/τις μαθητές/τριες με ΔΑΦ στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης δεν έχουν ακόμη συνειδητοποιήσει πως είναι πιθανότερο από ποτέ να βρεθούν αντιμέτωποι με έναν μαθητή με αυτισμό στις τάξεις τους και δεν έχουν συνειδητοποιήσει το μέγεθος και το είδος της εργασίας που απαιτείται από αυτούς για την επιτυχημένη συμπερίληψη ενός μαθητή με αυτισμό (Leach, & Duffy, 2009). Παράλληλα, η έλλειψη κατανόησης μεταξύ των εκπαιδευτικών (γενικής και ειδικής αγωγής), η οποία μάλλον οφείλεται στην έλλειψη του από κοινού σχεδιασμού της διδασκαλίας (Hang, & Rabren, 2009), η έλλειψη εξειδικευμένης κατάρτισης σε θέματα συνδιδασκαλίας, η απροθυμία των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης να μοιραστούν τον έλεγχο της τάξης και οι αυτόνομοι ρόλοι που επιβάλλει το Υπουργείο Παιδείας στους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής εκπαίδευσης εμποδίζουν την εφαρμογή της συμπερίληψης (Stefanidis, & Strogilos, 2015)

Η ειδική αγωγή αποτελεί ένα αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης. Επομένως είναι επιτακτική ανάγκη η ελληνική πολιτική να μεριμνήσει και να διαμορφώσει ένα σωστό νομοθετικό πλαίσιο στο οποίο η πρόσβαση των μαθητών/τριων με ΔΑΦ αλλά και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/ή και αναπηρίες στο γενικό σχολείο να είναι ισότιμη

Όσο για τις σχέσεις/συνεργασία με τους/τις διευθυντές/τριες του εργασιακού τους περιβάλλοντος , είναι ανύπαρκτες με αδιαφορία από το πρόσωπο του διευθυντή τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές/τριες με ΔΑΦ.

Τέλος, στη διάρκεια των συνεντεύξεων οι συμμετέχοντες πρότειναν την ανάγκη για αλλαγή των στάσεων προς τους μαθητές/τριες με ΔΑΦ κυρίως από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και να μην τους εξαιρούν από την διαδικασία μάθησης ανεξάρτητα από το αν διαθέτουν παράλληλης στήριξη ή όχι. Επιπλέον, τονίστηκε από σχεδόν όλους τους εκπαιδευτικούς, η ανάγκη για κοινωνικοποίηση και αυτονομία των μαθητών/τριων με ΔΑΦ και η σύναψη φιλικών σχέσεων με παιδιά της ηλικίας τους.

6.1 Προτάσεις και Περιορισμοί

Η παρούσα διπλωματική εργασία, αναφέρεται στον πολυδιάστατο ρόλο του ειδικού παιδαγωγού που αφορά την συνεργασία/σχέσεις του τόσο με τους/τις μαθητές/τριες με ΔΑΦ αλλά και με το οικογενειακό και εργασιακό τους περιβάλλον.

Σχετικά με την παρούσα εργασία και σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας όπως επίσης και την προσωπική μου εμπειρία παρατηρήθηκαν σοβαρά ελλείμματα στην συνεργασία του εκπαιδευτικού γενικής αγωγής και του ειδικού παιδαγωγού.

Παρατηρήθηκε μια αδιάφορη συμπεριφορά από την μεριά του εκπαιδευτικού της γενικής τάξης προς τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής και στον μαθητή/τρια με ΔΑΦ. Επιπλέον, δεν εφαρμόζεται σωστά ή καθόλου η συνεκπαίδευση στην Ελλάδα. Η κατανόηση του μοντέλου της συνεκπαίδευσης από τον εκπαιδευτικό και η σύνδεση του με το γνωστικό πεδίο του εκπαιδευτικού αποτελεί κύριο παράγοντα επηρεασμού της διαδικασίας. Επομένως, η συνεκπαίδευση είναι μια διαδικασία, η οποία εξαρτάται από τον ίδιο αλλά και από την συνεργασία του με τον εκπαιδευτικό ειδικής εκπαίδευσης (Strogilos & Stefanidis, 2015).

Τις τελευταίες δεκαετίες, έχουν αυξηθεί τα ποσοστά μαθητών/τριών με ΔΑΦ όπως και η συμπερίληψη τους στις γενικές τάξεις. Ανεξάρτητα από όλα αυτά, ο θεσμός της συμπερίληψης δεν αναπτύχθηκε και δεν εξελίχθηκε παρά τις επιτακτικές ανάγκες για: αναμόρφωση του γενικού σχολείου σε επίπεδο δομής, προγράμματος, λειτουργίας και αξιών (Rytivaara, 2012 ; Damore & Murray, 2009).

Με βάση την παραπάνω έρευνα και την προσωπική μου εμπειρία, πράγματι υπάρχει μεγάλο έλλειμμα στην εκπαίδευση των μαθητών/τριών με ειδικές ανάγκες/ή και αναπηρίες ιδιαίτερα στα παιδιά με ΔΑΦ όπου εξετάζονται στην παρούσα εργασία. Αυτό οφείλεται στην αδιαφορία τους τόσο για τον μαθητή/τρια όσο και για τον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης και στην ελάχιστη εξειδίκευση των εκπαιδευτικών γενικής τάξης σε ζητήματα που αφορούν την ομαλή ένταξη των μαθητών/τριών με ΔΑΦ στο σύνολο της σχολικής αίθουσας και στην αιτιολογία των

περισσότερων ότι αισθάνονται αδύναμοι να αναλάβουν την εκπαίδευση μαθητή με ΔΑΦ.

Επομένως, για μια ομαλή λειτουργία της εκπαιδευτικής κοινότητας που θα επιφέρει θετικά αποτελέσματα προτείνεται το μοντέλο της πλήρους συμπερίληψης χωρίς διακρίσεις από τον Norwich (2000) το οποίο υποστηρίζει: Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες παρακολουθούν συνηθισμένα μαθήματα σε σχολεία της περιοχής τους. Αυτό το μοντέλο πιστεύει ότι η τρέχουσα συνηθισμένη τάξη είναι η πιο κατάλληλη για τη μάθηση και την κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών, επειδή προσπαθεί να κάνει όλα τα παιδιά να συνυπάρχουν και να αλληλεπιδρούν αρμονικά ανεξάρτητα από τη διαφορετικότητα τους.

Για την σωστή παρέμβαση και αντιμετώπιση παιδιών με ΔΑΦ προτείνεται εκτενής χρήση των προγραμμάτων: TEACHH (Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children), PECS (Picture Exchange Communication System), MAKATON κα. Με βάση την προσωπική μου εμπειρία σε δημόσιο δημοτικό σχολείο και την μαρτυρία συναδέλφων εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής κανένα από τα προαναφερθέντα εκπαιδευτικά προγράμματα ή κάποιο παρεμφερές δεν εφαρμόζονται στην παρέμβαση μαθητών/τριών με ΔΑΦ παραμόνο μερικώς διαφοροποιημένο υλικό από το ΑΠΣ της γενικής τάξης. Είναι τεράστιας σημασίας η εφαρμογή τους από τα δημόσια σχολεία γενικής αγωγής και η εύκολη πρόσβαση σε αυτά από όλους (εκπαιδευτικούς και οικογένεια).

Εν κατακλείδι, σημείο αναφοράς της παρούσας εργασίας είναι η επιτακτική ανάγκη για μεταβολή των στάσεων που έχουν οι εκπαιδευτικών της γενικής αγωγής απέναντι στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και έναρξη μιας ομαλής συνεργασίας με γνώμονα πάντα την θετική εξέλιξη του μαθητή/τριας με ΔΑΦ και άμεση και σωστή εφαρμογή της συνεκπαίδευσης στα ελληνικά δημόσια σχολεία.

Το δείγμα στην παρούσα εργασία ήταν αρκετά περιορισμένο και αποτελούταν μόνο από δεκαπέντε εκπαιδευτικούς του Νομού Ηρακλείου. Επιπλέον, η πανδημία του κορονοϊού έντεινε την δυσκολία της διεξαγωγής της παρούσας έρευνας και οι συνεντεύξεις δεν πραγματοποιήθηκαν κατά πρόσωπο με τον συνεντευξιζόμενο αλλά μέσω, των μέσων κοινωνικής δικτύωσης.

Επίσης αξίζει να αναφερθεί πως στην παρούσα εργασία, συμμετείχαν μόνο εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής και δεν παρουσιάστηκαν οι θέσεις και οι απόψεις άλλως ειδικοτήτων αλλά και των διευθυντών των σχολικών μονάδων που εμπλέκονται στην συμπερίληψη παιδιών με ΔΑΦ.

Βέβαια, ένα σημαντικό θέμα ήταν ότι οι έρευνες σχετικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού ήταν αρκετά περιορισμένες και οι περισσότερες εστίαζαν στον τομέα της συνδιδασκαλίας.

Με βάση την παρούσα έρευνα, θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν με μεγαλύτερο δείγμα από όλη την Ελλάδα, τα εμπόδια που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής στη συνεργασία του με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής

6.2 Επίλογος

Στην παρούσα διπλωματική εργασία, κατέστη σαφές το πόσο σημαντικός και σπουδαίος είναι ο ρόλος του ειδικού εκπαιδευτικού και γενικά του εκπαιδευτικού. Είναι ο άνθρωπος που καλείται να συνεργαστεί με πληθώρα ανθρώπων και να διαχειριστεί και την πρόοδο των μαθητών/τριών του.

Αρκετές φορές, δεν λαμβάνει όσο θα έπρεπε, την σωστή επιστημονική κατάρτιση για να αντιμετωπίσει μαθητές/τριες με ΔΑΦ αλλά παρόλα αυτά, διαπιστώθηκε πως και στις πιο δύσκολες συνθήκες το αποτέλεσμα είναι τις περισσότερες φορές θετικό.

Μεγάλο και σπουδαίο ρόλο κατέχει η καλή και ικανοποιητική συνεργασία με το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών/τριών του, που μόνο θετικά αποτελέσματα μπορεί να επιφέρει στην πορεία και στην εξέλιξη των μαθητών/μαθητριών του. Άλλωστε δεν πρέπει ποτέ να παραλείπει πως μόνο οι γονείς είναι εκείνοι που γνωρίζουν καλύτερα από τον καθένα την ακριβή κατάσταση της υγείας του παιδιού τους.

Επίσης, μέσα από την εργασία και από την πλευρά των εκπαιδευτικών, παρατηρήθηκε το πόσο αναγκαίο είναι η αλλαγή του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής αντιμετωπίζουν τους εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης και ειδικά και η αντιμετώπιση τους προς τους μαθητές/τριες με ΔΑΦ.

Επιτέλους, θα πρέπει κάποτε να εφαρμοστεί ένα σωστά ένα καλά οργανωμένο πλαίσιο ομαλής συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής και στην εφαρμογή της σωστής συνεκπαίδευσης στα δημόσια ελληνικά σχολεία.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αντζακλή – Ξανθοπούλου, Ε (2003). *Οικογένεια με παιδί με ειδικές ανάγκες*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Βαμβούκας, Μ. (2007). *Εισαγωγή στην ψυχοπαθολογική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Γενά, Α. (2002). *Αυτισμός και διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Αξιολόγηση, διάγνωση, αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Γενά, Α., & Γαλάνης, Β. (2006). Προσέγγιση ΑΒΑ. Η συμπεριφοριοαναλυτική προσέγγιση στον αυτισμό. Στο Σ. Νότας & Μ. Νικολαΐδου (Επιμ.). *Αυτισμός – Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές. Ολιστική διεπιστημονική προσέγγιση* (Α' τόμ. σ.σ 38 - 61). Αθήνα: Βήτα.
- Γενά, Α. & Μπαλαμώτης, Γ. (2013). *Η οικογένεια του παιδιού με αυτισμό: Οι γονείς*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργίου, Σ. (2000). *Σχέση Σχολείου – Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δοΐκου – Αυλίδου, Μ. (2000). *Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής Αγωγής: διερεύνηση της προσφοράς μαθημάτων ειδικής αγωγής στα Παιδαγωγικά Τμήματα της Ελλάδας*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 30, 27-64.
- Δοΐκου – Αυλίδου, Μ (2006). *Ψυχοκοινωνική στήριξη των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: Αντιλήψεις φοιτητών/τριών για τον ρόλο του εκπαιδευτικού*. Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρίας, Βορείου Ελλάδος.
- Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων – Ε.Ε.Π.Α.Α. (2008). *Θεραπευτική αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ε.Ε.Π.Α.Α. Ανάκτηση από: <https://www.autismgreece.gr/ti-einai-o-aftismos/therape%20ftiki->
- Ευσταθίου, Μ. (2002). *Από τις ειδικές τάξεις στα τμήματα ένταξης. Ο εκπαιδευτικός και κοινωνικός ρόλος των δασκάλων ειδικής αγωγής*, Θέματα Ειδικής Αγωγής, 18, 12-22.

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

Ημέλλου, Ο. (2011). Ένταξη και ισότιμη εκπαίδευση μαθητών με δυσκολίες μάθησης στο γενικό σχολείο. Στο Γ. Αλεβίζος, Α. Βλάχου, Α. Γεννά, Σ. Πολυχρονοπούλου, Σ. Μαυροπούλου, Α. Χαρούπας & Ο. Χιουρέα. *Εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ.

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μελέτη έρευνας. Εφαρμογές στην ψυχολογία και την εκπαίδευση*. Αθήνα: ΣΕΑΒ. Ανάκτηση από:
https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5826/4/15327_Isari-KOY.pdf

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων: Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

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

Κουρκούτας, Η. (2010). Ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις σε οικογένειες παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες: Θεωρητικά ζητήματα και πρακτικές κατευθύνσεις. Στο Η. Κουρκούτας & R. Caldin (Επιμ.). *Οικογένειες παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες και σχολική ένταξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

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

Λαμπαδάρη, Ι., & Γκαράβελας, Κ. (2018). Συνεκπαίδευση μαθητών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος: Εμπειρία, Γνώσεις και Στάσεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Θεωρία και έρευνα στις επιστήμες της αγωγής*. Ανάκτηση από:
<http://periodiko.inpatra.gr/issue/issue29/>.

Λαμπροπούλου, Β., & Μαυρογιάννη, Θ. (2000). Η διερεύνηση των αναγκών των γονέων κωφών παιδιών και η αντιμετώπιση τους μέσω της γενικής συστημικής

θεωρίας. Στο Α. Κυπριωτάκης (Επιμ.), Πρακτικά συνεδρίου ειδικής αγωγής (σσ. 637 – 657). Ρέθυμνο 12 – 14 Μαΐου 2000, Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, ΠΤΔΕ.

Μαυροπούλου, Σ. (2008). *Διδακτικές εφαρμογές για την ένταξη ατόμων με αυτισμό στο γενικό σχολείο και στον χώρο εργασίας για τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού. Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις*. Βόλος: Ιδιωτική έκδοση.

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

Μότση, Σ., & Σταυρόπουλος, Β. (2017). *Συνεργασία σχολείου και οικογένειας: Απόψεις γονέων παιδιών με αυτισμό για την συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς και το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό*. Στα πρακτικά για το 3^ο διεθνές συνέδριο για την προώθηση της εκπαιδευτικής καινοτομίας. Λάρισα: Ε.Ε.Π.Ε.Κ.

Μπρούζος, Α. (2005). *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας*. Στο Πανελλήνιο συνέδριο «Σχολείο και Οικογένεια». Ιωάννινα, 18 -20 Μαρτίου, 2005.

Νότας, Σ. (2006). *Οι γονείς και τα αδέρφια των παιδιών με αυτισμό: Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές*, Υπουργείο Παιδείας – Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων Φίλων Αυτιστικών Ατόμων. Λάρισα: Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.

Νοβάκος, Ι. (2018). *Απόψεις εκπαιδευτικών για τον θεσμό της παράλληλης στήριξης στην Ελλάδα. Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, σ.σ. 7-32. Ανάκτηση από: <http://periodiko.inpatra.gr/issue/issue26/>

Παντελιάδου, Σ. & Μπότσα, Γ. (2007). *Μαθησιακές δυσκολίες : Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Βόλος: Γράφημα.

Παπαγεωργίου, Β. (2013). *Θεραπευτικές προσεγγίσεις των διαταραχών του φάσματος του αυτισμού*. Ανάκτηση από: <https://www.noesi.gr/book/arthro-therapeytikes-proseggiseis-ton-diatarahon-toy-fasmatos-toy-aytismoy>.

- Παπάνης, Ε., Βίκη, Α., & Γιαβρίμης, Π. (2007). *Στάσεις απέναντι στα άτομα με αναπηρία*. Ανάκτηση από: http://epapanis.blogspot.com/2007/09/blog-post_4448.html.
- Παπανικολάου, Π. (2014). *Έρευνα για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση μαθητών/τριών στη χώρας μας*. Αθήνα: Action Aid.
- Περσίδου, Α. (2010). *Ο ειδικός παιδαγωγός στο πλαίσιο εφαρμογής της ένταξης: διερεύνηση της συμβουλευτικής διάστασης του ρόλου του*. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2004^α). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. (10^η εκδ.). Αθήνα: Λυχνία.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2010). *Νοητική υστέρηση: Ψυχολογική – κοινωνιολογική και παιδαγωγική προσέγγιση*. Αθήνα: Λυχνία.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Σαϊτής, Χ. (2007). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από την θεωρία στην πράξη*. (3^η εκδ.). Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Σαϊτής, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο δημόσιο σχολείο. Από την θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σούλης, Σ.Γ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης. Από το σχολείο του διαχωρισμού σε ένα σχολείο για όλους*. (Α' τόμ). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σούλης, Σ.Γ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στην πράξη. Παιδαγωγική της ένταξης*. (Β' τόμ). Αθήνα: Gutenberg.
- Στασινός, Δ. (2013). *Η ειδική εκπαίδευση 2020 plus. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο – ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Στασινός, Δ. (2016). *Η ειδική εκπαίδευση 2020 plus. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο – ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. (3^η εκδ.). Αθήνα: Παπαζήση.

Στρογγυλός, Β. (2010). Η πολυαισθητηριακή προσέγγιση του προγράμματος διδασκαλίας και μάθησης: Μια βασική ενταξιακή προσέγγιση. Στο Ν. Πολεμικός, Μ. Καΐλα, Ε. Θεοδωροπούλου, & Β. Στρογγυλός (Επιμ.). *Εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες: μια πολυπρισματική προσέγγιση*. Αθήνα: Πεδίο.

Συμεού, Λ. (2003). Σχέσεις σχολείου – οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 101 -113. Ανάκτηση από: https://www.researchgate.net/publication/236173000_Scheseis_scholeiou-oikogeneias_ennoies_morphes_kai_ekpaideutikes_synepagoges_Paidagogike_Epithetorese_36_101-113.

Τσιμπιδάκη, Α. (2013). *Παιδί με ειδικές ανάγκες, Οικογένεια και Σχολείο: Μια σχέση σε αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Πεδίο.

Τσιώλης, Γ. (2011). Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: Από την πολεμική των «παραδειγμάτων» στις συνθετικές προσεγγίσεις. Στο Μ. Διαφερμός, Μ. Σταματάς, Σ. Κουκουριτάκης, Σ. Χιωτάκης (Επιμ.). *Οι κοινωνικές επιστήμες στον 21^ο αιώνα: Επίμαχα θέματα και προκλήσεις*. (σ.σ. 56 - 84). Αθήνα: Πεδίο.

Τσιώλης, Γ. (2015). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλλήματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και στην ερευνητική πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.

Τσιώλης, Γ. (2016). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλλήματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης, Π. Θεοφιλίδης (Επιμ.). *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και στην ερευνητική πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.

Ξενόγλωσση

Agaliotis, I., & Kalyva, E. (2011). A survey of Greek general and special education teachers' perceptions regarding the role of the special needs coordinator. *Implications*

for educational policy on inclusion and teacher education. Ανάκτηση από:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X10001769>.

American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (4th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Association.

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Association.

Baio, G. (2014). *Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites United States, 2010*. Morbidity and mortality weekly report. Surveillance summaries 63 (1 – 21).

Baio, G., Wiggins, L., Christensen, D.L., Maenner, M.J., Daniles, J., Warren, Z., & Durkin, M.S. (2018). *Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites United States, 2014*. MMWR. Surveillance summaries. 67 (6), 1.

Barton, L. (2004). Η πολιτική της ένταξης. Στο Α. Ζώνιου – Σιδέρη (Επιμ.). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Bayat, M. (2007). *Evidence and resilience in families of children with autism*. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51, 702 – 714.

Boelte, S., & Poustka, F. (2000). Diagnosis of autism: *The connection between current and historical information*. *Autism*, 4, 382 -390.

Brandford, K. (2010). Supporting families dealing with autism Asperger's disorders. *Journal of Family Psychotherapy*, 21, 149 – 156.

Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, (ed.). , *APA Handbook of Research Methods in Psychology* (pp. 51 -57). Washington, DC: American Psychological Association.

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

- Cohen, L., Manion, K., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cooper, B. (2010). In search of profound empathy in learning relationships: Understanding the mathematics of moral learning environments. *Journal of Moral Education*, 39, 77 – 99.
- Cridland, E.K., Jones, S.C., Maggee, A.C., & Caputi, P. (2013). Family – focused autism spectrum disorder research: *A review of the utility of family systems approaches*. Ανάκτηση από: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1362361312472261>.
- Damore, S.J, & Murray, C. (2009). *Urban elementary school teachers' perspectives regarding collaborative teaching practises*. *Remedial and Special Education*, 30 (4), Ανάκτηση από: <http://dx.doi.org/10.1177/0741932508321007>.
- Garfinkle, A., & Schwartz, I.S. (2002). *Peer Imitation: Increasing Social Interactions in Children with Autism Spectrum Disorders and Other Developmental Disabilities. In Inclusive Preschool Classrooms*. Ανάκτηση από: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/027112140202200103>
- Glashan, L., Mackay, G., & Grieve, A. (2004). Teachers' experience of support in the mainstream education of Pupils with Autism. *Improving Schools*, 71 (1), 49 – 60.
- Greswell, W. (2008). Educational research planning. *Conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. (3rd ed.). Pearson Education.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2005). *The Landscape of qualitative research: theories and issues*. Oaks: Sage Publications.
- Duncan, E., & Patel, D.R. (2012). *Epidemiology of autism spectrum disorders*. *Pediatric Clinics of North America*, 59, 27 – 43.
- Eapen, V. (2016). *Parental quality of life in autism spectrum disorder : Current status and future directions*. *Acta Psychopathologica*.
- Fraenkel, J, & Wallen, N. (2009). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw Hill Companies.

Hang, Q., & Rabren, K. (2009). An examination of co – teaching: Perspectives and Efficacy Indicators. *Remedial and special education*, 30 (5), 259 – 268. Ανάκτηση από: <https://doi.org/10.1177/0741932508321018>.

Happe, F. (2003). *Αυτισμός. Σύγχρονη Ψυχολογική θεώρηση*. (Δ. Στασινός Επιμ. & Μτφ.). Αθήνα: Gutenberg.

Hastings, R.P., & Taunt, H.M. (2002). Positive persecutions in families with developmental disabilities. *Am J Ment Retard*, 107 (2), pp. 116 – 127. Ανάκτηση από: <https://meridian.allenpress.com/ajidd/article-abstract/107/2/116/769/Positive-Perceptions-in-Families-of-Children-With?redirectedFrom=fulltext>.

Karr, J., & Landerholm, E. (1991). *Reducing stuff stress and burnout by changing stuff expectations in dealing with parents*. Ανάκτηση από: <https://eric.ed.gov/?id=ED351128>.

Kirk, L., Gallagher, J., & Anastasiw, J. (1997). *Educating exceptional children* (8th ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.

Lecavalier, L. (2006). The impact of behaviour problems on care- giver stress in young people with autism spectrum disorders. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50, 172- 183.

Leach, D., & Duffy, M.L. (2009). *Supporting students with autism spectrum disorders. In inclusive settings*. Ανάκτηση από: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1053451209338395>

Lennard – Brown, S. (2003). *Autism*. London. White – Thomson PLC LTD.

Loukisas, T.D., & Papoudi, D. (2016). Mother’s experiences of children in the autism spectrum in Greece: *Narratives of development, education and disability across their blogs*. *International Journal of Disability, Development and Education*, 63, 64 – 78.

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

Norwich, B. (2000). *Inclusion education. From Concepts, values and critique to practise*, in H Daniels, *Special Education re- formed*. London: Flamer Press.

Ozonoff, S., Goodline, B., & Solomon, M. (2005). *Evidence based Assessment of Autism Spectrum Disorders in Children and Adolescents*. Ανάκτηση από: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15374424jccp3403_8.

Pugh, G. (1988). Portage in perspective parental involvement in pre-school programmers. In A. Cohen (Ed.). *Early education: The parents role. A source book for teachers*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.

Powney, J., & Watts, M. (1987). *Interviewing in educational research*. London: Rutledge & Kegan Paul.

Rytivaara, A. (2012). Collaborative classroom management in co – taught primary school classroom. *International Journal of Educational Research*, 52 (2012), 182 – 191. Ανάκτηση από: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035512000250>.

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

Robinson, M., & Neece, C.L. (2015). Marital satisfaction, parental stress, and child behavior problems among parents of young children development delays. *Journal of Mental Health Research in Intelligent Disabilities*, 8 23 – 46.

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. (B. Νταλάκου & Κ. Βασιλάκου μτφ. & Κ. Μιχαλοπούλου επιμ.). Αθήνα: Gutenberg.

Ruble, L.A. & Dalrymple, N.J. (2002). A parent – teacher collaborative model for students with autism. *Focus on Autism & Other Developmental Disabilities*, 17, 76 – 83.

Saiti, A. (2007). *Main factors of job satisfaction among primary school educators. Factor analysis*.

Sandin, S., Lichtenstein, P., Kuja – Halkola, R., & Larsson, H. (2014). *The Familiar Risk of Autism*. Ανάκτηση από: <https://jamanetwork.com/journals/jama/article-abstract/1866100>

Scheuermann, B., Webber, J., Boutot, E.A. & Goodwin, M. (2003). Problems with personal preparation in autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 197 – 206. Ανάκτηση από: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/10883576030180030801>

Schmidt, S., & Venet, M. (2012). Principals facing inclusive schooling or integration Canadian Journal of Education 35 (1) , 217 – 318. Co – teaching in Inclusive Classrooms: A Met synthesis of Qualitative Research. *Exceptional Children*, 73 (4): 392 – 416.

Schopler, E., McLennan, J., & Lord, C. (1993). Sex differences in Higher Functioning People with Autism. *Journal of Autism Development*. 23(2). Ανάκτηση από: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/BF01046216.pdf>.

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

Seligman, M., & Darling, B. (2007). *Ordinary families, special children*. (3rd ed.). New York: The Guilford Press.

Smith, A.L., Ronski, M., Sevcik, R.A., Adamson, L.B., & Barker, R.M. (2014). Parent Stress and Perceptions of Language Development: *Comparing Down syndrome and Other Developmental Disabilities*. *Family Relations*, 63 (1), 71 – 84.

Stampoltzis, A., Papatrecha, V., Polychronopoulou, S., & Mavronas, D. (2012). Developmental and educational characteristics of a sample of children with autism spectrum disorders in Greece. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6, 1297 – 1303.

Strogilos, V., Nikolarazi, M., & Tragoulia, E. (2012). *Experiences among beginning special education teachers in general education settings: the influence of school culture*, *European Journal of Special Needs Education*, 185 – 199.

Strogilos, V., & Tragoulia, E. (2013). Inclusive and collaborative practises in co – taught classrooms: *Roles and responsibilities for teachers and parents. Teaching and Teacher Education*, 35, 89 – 91. Ανάκτηση από:
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.06.001>.

Strogilos, V., & Stefanidis, A. (2015). Contextual antecedents of co – teaching efficacy: *Their influence on students with disabilities learning progress, social participation and behaviour improvement. Teaching and Teacher Education*, 47, 218 - 229.

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.

Strogilos, V., Stefanidis, A., & Tragoulia, E., (2016). *Co- teachers' attitudes towards planning and instructional activities for students with disabilities, European Journal of Special Needs Education*, 31, 344 – 359. Ανάκτηση από:
<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1466928>:

Strogilos, V., Tragoulia, E., Avramidis, E., Voulagka, A., & Papanikolaou, V. (2017). *Understanding and development of differentiated instruction for students with and without disabilities in co – taught classrooms. Disability & Society*, 32 (8), 1216 – 1238. Ανάκτηση από: <https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1352488>

Strogilos, V., Avramidis, E., Voulagka, A., & Tragoulia, E. (2018). *Differentiated instruction for students with disabilities in early childhood co – taught classrooms: types and types and quality of modifications. Ανάκτηση από :*
<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1466928>.

Sutton, J. (2005). *Stick to what you know. NOUS*, 39 (3), 359 – 296.

Syriopoulou – Delli, C., Cassimos, D., & Polychronopoulou, S., (2016). Collaboration between teachers and parents of children with ASD in issues of education. *Research in Development Disabilities*, 330 – 345. Ανάκτηση από:
<https://www.science direct.com/science/article/abs/pii/S0891422216300816>.

Syriopoulou – Delli, C., & Polychronopoulou, S. (2017). Organization and management of the ways in which teachers and parents with children with ASD

communicate and collaborate with each other. *International Journal of Developmental Disabilities*.

Taylor, B., Hershel, J., & Maclaughlin, D. (2013). *Prevalence and incidence of autism in UK: time trend from 2004 – 2010 in children aged 8*. Ανάκτηση από: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24131525>

Tzokova, D. (2000). *Inclusion of children with severe learning difficulties: A teachers perspectives*. Ανάκτηση από: http://www.isec2000.org.uk/abstracts/symposia7svmp_75ht

Veroni, E. (2016). *Examining services to Greek parents of children with autism spectrum disorders (ASD)*. Cambridge Open Review Educational Research. 3, 98-110.

Vlachou, A., & Fyssa, A. (2016). *Inclusion in Practise: Programme Practises in Mainstream Preschool Classrooms and Associations with Context and Teachers Characteristics*. Ανάκτηση από: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1034912X.2016.114562>

York – Barr, J., Sommerness, J., Duke, K., & Chere, G. (2005). Special educators in inclusive education programmers: *reframing their work as teacher leadership*. *International Journal of Inclusive Education*, 9 (2), 193 – 215.

Wasburn – Moses, L. (2005). *Roles and responsibilities of secondary special education teachers in age of reform*. Ανάκτηση από: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/07419325050260030301>.

Willig, C. (2015). *Ποιοτικές μέθοδοι στην ψυχολογία*. Εισαγωγή Ε. Τσέλιου, Ε. Αυγήτα, (Επιμ. & μτφ.). Αθήνα: Gutenberg.

World Health Organization. (2019). *Autism Spectrum Disorders Key Facts*. Ανάκτηση από: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>.

Παράρτημα

Ερωτήσεις που περιλάμβανε η συνέντευξη

- 1) Πώς διεξάγεται η συνεργασία σας με τον μαθητή/τρια με ΔΑΦ;
- 2) Αντιμετωπίζεται δυσκολίες στην συνεργασία σας με τον μαθητή/τρια; Ποιες είναι αυτές; Υπήρξε κάποια που να σας προβλημάτισε ιδιαίτερα
- 3) Είστε ικανοποιημένος/η από την απόδοση του μαθητή/τριας;
- 4) Πως είναι οι σχέσεις σας με την οικογένεια του μαθητή/τριας;
- 5) Υπάρχει συνεργασία – βοήθεια από το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή/τριας;
- 6) Υπάρχει αποδοχή της εκπαιδευτικής ειδικής ανάγκης του παιδιού από το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή/τριας;
- 7) Πως διεξάγεται η συνεργασία σας με τον διευθυντή/τρια της δομής που εργάζεστε;
- 8) Πως διεξάγεται η συνεργασία σας με τους συναδέλφους της δομής που εργάζεστε;
- 9) Ποια συναισθήματα προκύπτουν από την συνεργασία σας με τους φορείς οικογένεια και σχολείο;
- 10) Υπάρχει κάτι που θα αλλάζατε στο εκπαιδευτικό σύστημα που αφορά την εκπαίδευση μαθητών/τριών με ΔΑΦ;

